

La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales

Mónica Báez*

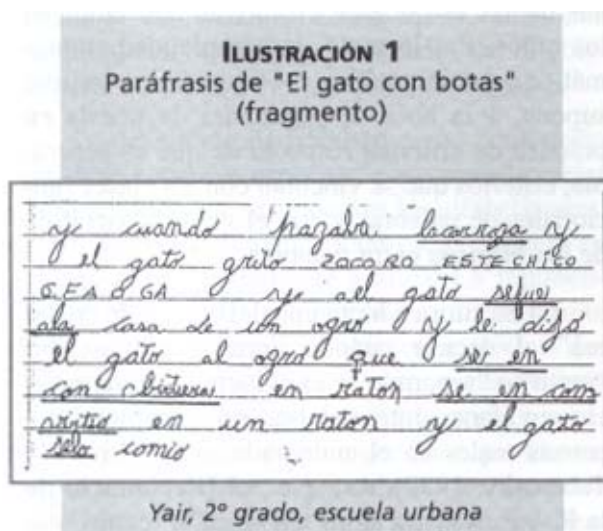
"La escuela procede con una ambigüedad muchas veces señalada, pensando el problema en términos exclusivamente metodológicos, mientras le atribuye, implícitamente, al niño una serie de nociones sin preocuparse en averiguar si ellos las han adquirido."

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985)

¿Se escribe "junto" o "separado"?

La formulación de esta pregunta presupone la existencia de una normativa gráfica que impone la utilización de "marcas" para segmentar la secuencia de grafías en unidades significativas. Cómo distribuir un tipo de esas marcas, las que constituyen los "blancos gráficos", es uno de los problemas "no alfabéticos" que se plantean los niños en proceso de alfabetización.

El presente artículo se refiere a ese fenómeno ortográfico verificado con frecuencia en las escrituras de niños ya alfabetizados, en contextos escolares tanto urbanos como rurales: la separación y la unión no convencionales de palabras en posiciones en las que no es posible suponer una reflexión impuesta por la finalización del renglón. Así, p.e.:



* Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.), Argentina.

Esta problemática remite a un aspecto de los textos escritos por niños que es considerado, desde la óptica docente, sólo como un error o como un dato más que define un cuadro de dificultad en los aprendizajes.¹ En este sentido, la focalización, en primera instancia, en niños de zona rural se fundamentó en la necesidad de contribuir a ampliar, desde la indagación de este aspecto específico, los aportes de otras investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1992; Ferreiro, 1996) que permiten rever los parámetros a partir de los cuales son juzgados, desde distintas disciplinas del quehacer educativo, niños de zonas aisladas, pertenecientes a una cultura no valorizada socialmente y a contextos de pobreza económica.

Si consideramos que la segmentación gráfica del texto se vincula con la conceptualización de los límites entre palabras, la indagación acerca del valor que asignan los niños a esa marca "en ausencia" y de los criterios que sustentan sus decisiones respecto de cuándo se escribe "junto" o "separado" nos permitiría aproximarnos a las ideas de los niños acerca del valor de la segmentación del texto y a su vinculación con la noción de **palabra** en el texto escrito.

El trabajo desarrollado por Clemente (1984) respecto del comportamiento evolutivo de los niños en la segmentación de textos destaca el peso de la intervención de la escuela en ese proceso. Y, por otra parte, el estudio psicolingüístico comparativo multilingüe desarrollado recientemente por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996), en el que se aborda específicamente este tema, indica la incidencia del aprendizaje de la escritura en el reconocimiento de una unidad del lenguaje escrito tal como la palabra.

Por nuestra parte, nos propusimos explorar en niños asistentes a escuelas de zona rural, de maestro único, que ya alcanzaron la hipótesis alfabética, los tipos de segmentación no convencional más frecuentes y las justificaciones que realizan frente a ellos. Este trabajo, entonces, expone los avances y conclusiones –provisorios²– alcanzados acerca de esas variables, teniendo en cuenta una de las situaciones experimentales propuestas, y los niveles de conceptualización en que fueron agrupados los niños atendiendo a su dominio del sistema de escritura.

¹ En el presente trabajo se referirán los resultados obtenidos a partir del proyecto de investigación que iniciáramos en 1995, bajo la denominación: "La construcción de la noción de palabra en el proceso de alfabetización: el problema de la segmentación textual. Exploración de las hipótesis infantiles en niños de zona rural." Este proyecto corresponde a una segunda etapa de investigación, desarrollada durante el período 1995/1996, y se inserta dentro del Programa de Proyectos para la Investigación y Desarrollo (PID) aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Rosario P.I.D-U.N.R. 12 (14/41) 202-95/183. Director: Lic. G. Colussi. Equipo actual de investigación: M. Baez (codirectora), L. Prece, J. De Gaetani, I. Martin, M. Guillaumet, M.L. Sagraera, F. Heredia, F. Yappur. Este Proyecto se halla radicado en la Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la U.N.R., pues uno de sus objetivos es colaborar con la investigación inter e intradisciplinar en el campo de la fonoaudiología ya que la comprensión del proceso conceptual que sustenta a las segmentaciones no convencionales permitiría diferenciar una situación de construcción en el proceso evolutivo de adquisición de la escritura, de una manifestación de patología.

² Actualmente estamos concluyendo el segundo Proyecto en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.R. (PID) sobre el tema, consistente en un estudio con niños de zona urbano-marginal, que amplía el impacto de los datos que aquí comentamos.

Escritura alfabética, segmentación y noción de palabra

Diferentes restricciones gráficas se vinculan con los límites de lo que intuitivamente conceptualizamos como **palabra** –distribución de blancos gráficos, de mayúsculas y minúsculas, de signos de puntuación, determinación de morfemas indicativos de género y número que se ubican en el límite gráfico de la palabra (al menos en nuestro sistema y relacionado con la convención de escritura izquierda/derecha), uso de recursos gráficos tales como guiones intrapalabra e interpalabra, etc.–. Estas características gráficas remiten a “lo no alfabético” del sistema, a aspectos de carácter ideográfico, que indican por ello que nuestro sistema de escritura constituye, en realidad, un plurisistema gráfico (Catach, 1996, p.317).

De todo ello, aquí atenderemos a los blancos gráficos. Estas “marcas en ausencia” han sido consideradas ideogramas indicadores de clase (Lapacherie, 1990), pues ellos, junto a los signos de puntuación y mayúsculas/minúsculas, “remiten a una unidad de sentido de dimensiones variables (nombre propio, sintagmas preposicionales, oración, discurso referido, etc.) y ‘clasifican’ esas unidades con relación al discurso al que éstas se integran” (Lapacherie, 1995, p.73). Por su parte, Anis (1988) los interpreta como marcadores (gráficos) que hacen a la organización sintagmática y enunciativa de la cadena gráfica contribuyendo a la producción de sentido (topogramas). Desde una u otra perspectiva, estos espacios particulares nos proveen una información que interpretamos como pautas necesarias para la lectura, es decir, para la construcción del significado (Saenger, 1991). Estas marcas que permiten identificar secuencias gráficas significativas, y que hoy aceptamos como naturales, recién aparecen como marca distintiva del latín, en el medioevo. Este fenómeno se constituyó en una práctica que introdujo un antes y un después en cuanto a cómo concebir la relación autor/lector/texto así como los procesos cognitivos implicados en un acto de lectura. Dado el carácter cultural e histórico de dicho proceso, la normativa al respecto no se estabilizó sino a través del tiempo. Por ello, las modalidades de segmentación no fueron estables, ni son las mismas que reconocemos en nuestros días.

La distribución de estos indicadores gráficos nos enfrenta a la problemática de distinguir los tipos de segmentos gráficos por ellos separados. Es decir, implica interrogarnos acerca de la incidencia de la categorización de los vocablos en la determinación del carácter “separable” o no de cada secuencia gráfica.

Halliday (1992) señala como característica del lenguaje escrito la “densidad lexical”, siendo ésta una de las diferencias con el lenguaje oral. Esta “densidad” refiere a la mayor proporción de ítemes lexicales (palabras de contenido o sentido pleno, tales como sustantivos, verbos, adjetivos) frente a los términos de carácter gramatical, funcional (pronombres, artículos, preposiciones, conjunciones). Los términos lexicales, considerados de vocabulario abierto, que pueden estar constituidos por más de una palabra gráfica, forman parte de contrastes significativos en un sistema abierto. En tanto que los términos gramaticales son parte de un sistema cerrado, limitado, de términos contrastantes. Si bien del léxico a la gramática, según Halliday (1992), se

plantea un continuum en el que se ubicarían, en inglés, términos intermedios como algunos adverbios modales. Esta diferenciación

“es intrínseca al sistema gráfico, desde el momento en que las voces gramaticales pueden consistir en solo una o dos letras, mientras que las voces lexicales requieren un mínimo de tres” (p.119).

Esta distinción caracteriza los modos de organización con los cuales se presenta la información en el texto escrito y algunas de las estrategias evolutivas que emplean los niños. Por lo tanto, la complejidad sintagmática y paradigmática del sistema de escritura supone, a la hora de segmentar, la puesta en práctica de criterios respecto de qué es separable, criterios que se vinculan con las clases funcionales de palabras y con el valor ideográfico de los **blancos** entre palabras.

La escritura adopta una definición de “palabra” al decidir cuándo corresponde escribir “junto” o “separado” y es evidente que los espacios en blanco entre palabras no corresponden a pausas reales en el enunciado oral (Ferreiro y Teberosky, 1979). Así, p.e., el **Diccionario de la R.A.E.** registra tanto “en seguida” como “enseguida” es decir, una palabra escrita o dos para un mismo significado. Según las variantes dialectales, en diferentes regiones, el modo de segmentación de la escritura de ciertos vocablos variará: “anteayer”, “antier”, “antes de ayer”.

No todas las lenguas sostienen el mismo criterio a la hora de segmentar, las indoeuropeas lo hacen según criterios semánticos (p.e., el inglés) o en sílabas (p.e., el español). Sin embargo, ambos criterios de hecho coexisten en el español, hay normas que tienen que ver con lo silábico (segmentación al final del renglón) y otras con lo semántico (p.e., a, ab o abs: prep. inseparable que denota alejamiento, privación, etc.). Por ello, los límites de la palabra aparecen, en algunos casos, como arbitrarios (p.e. cantóle - le cantó).

Al respecto, términos gráficamente próximos o idénticos en lenguas derivadas del latín, tales como el español, el portugués y el italiano, tienden a separarse en el español y a unirse en italiano y portugués, p.e. “entre tanto”, “intanto” y “entretanto”, respectivamente (Ferreiro y otros, 1996).

Desde la perspectiva de la lingüística no existe consenso a la hora de definir la palabra en tanto unidad de análisis. En este campo se llegó a afirmar “la crisis de la lingüística moderna” ya que los lingüistas “ni siquiera están de acuerdo sobre qué es una palabra” (Togoby, 1949, citando a Vendryes, presidente del VI Congreso de Lingüística, París, 1948) e incluso, por eso, prescindir de ella, por imprecisa y preteórica (Rastier, 1990, cit. en Blanche-Benveniste, 1998). No obstante, es evidente que las unidades teóricas que se han definido para identificarla –morfema, monema, unidad sintáctica mínima, etc.– constituyen unidades del lingüista pero no del usuario habitual del lenguaje.

La definición de **palabra** como “colección de letras entre dos espacios” parece ser la mejor definición de que disponemos los alfabetizados, pero

remite a una conceptualización basada en una evidencia puramente gráfica. La fragmentación gráfica del enunciado escrito mediante espacios "en blanco", nos ofrece, a quienes dominamos las características normativas gráficas del lenguaje escrito, una suerte de evidencia explícita de unidades-palabra que hace que el concepto que subyace a las mismas permanezca implícito. Por ello, este tipo de conceptualización se refiere a un "saber práctico" difícil de definir dentro de un "saber científico" (Blanche-Benveniste, 1998:65). Esta investigadora plantea una distinción pertinente para este análisis cuando propone diferenciar entre palabra "a nivel del enunciado" –"fragmento de enunciado" oral cuyo sentido deriva del contexto, que le impone cierta morfología y comunidad significativa– y "a nivel del sistema de la lengua" – que remite a la forma de "entrada de diccionario", listado que resulta de la selección de una entre las posibles realizaciones de un vocablo, por lo que constituye una especie de "palabra abstracta"–.

Desde una perspectiva psicolingüística, en relación con el dominio metalingüístico del término "palabra", diversos trabajos (Downing, 1974; Bowey y col., 1984, entre otros citados por Gombert, 1990) indican la incidencia de la escolarización –lo que supone la interacción sistemática con escrituras– para el registro de avances en este dominio. El trabajo comparativo desarrollado por Ferreiro y otros (1996) permite una mayor comprensión del fenómeno y precisa que: "a) la noción de palabra está estrechamente ligada a la escritura (al menos en las ortografías alfabéticas actuales)" y "b) aunque haya una noción intuitiva y prealfabética de 'palabra', la noción normativa se construye conjuntamente con el aprendizaje de la escritura" (op.cit., 1996:71-72).

En igual sentido, aunque desde otras perspectivas, algunos trabajos sugieren que la noción intuitiva de palabra de una persona prealfabetizada es afectada por la apropiación de un sistema de escritura alfabética que plantea una organización gráfica en la que diversas marcas, y particularmente los "blancos gráficos", remiten a criterios lingüísticos específicos (Saenger, 1991; Scholes y Willis, 1991).

En síntesis, la noción de "palabra", concepto habitual y "transparente" para los alfabetizados es "opaco" para quien aún no domina las características de la escritura y su construcción supone procesos cognitivos y lingüísticos complejos.

La escritura de los niños y la distribución de los "blancos gráficos"

*"Hay muchas cosas que sé dónde tengo que dejar el espacio y algunas **no**."*

Matías, 3er. grado, escuela rural

En esta etapa de investigación, los niños con los que trabajamos también fueron alumnos de escuelas rurales de maestro único. Se consideraron niños habitantes de zona rural del sur de la Provincia de Santa Fe, cuyas comu-

nidades respectivas se caracterizan por el aislamiento y, en un caso particularmente, por la dispersión geográfica de las familias.

Cabe señalar que la peculiaridad de la escuela rural con un solo maestro a cargo de todos los grados hace que la consideración de los niños según el grado y/o la edad sea relativa, ya que las condiciones del trabajo pedagógico, las del contexto y el bajo número de niños que asisten a cada una, modifican los parámetros con los que se consideraría a grupos de niños de escuelas urbanas. Por ello, dando continuidad al criterio empleado en el trabajo exploratorio previo, y a fin de homogeneizar la selección de la muestra, se tomó una situación de diagnóstico del grado de alfabetización alcanzado por los niños para estratificar la muestra por niveles. Apelamos a una prueba diagnóstica basada en protocolos correspondientes a las investigaciones de Ferreiro y otros (1979) y en la paráfrasis escrita de un texto narrativo. El análisis de los datos obtenidos permitió establecer tres grupos según los niveles de conceptualización relativos al sistema. De estos tres grupos se consideraron para las indagaciones los incluidos en dos niveles:

Nivel I: niños con comprensión reciente de la base alfabética del sistema, dominio incompleto de elementos extra alfabéticos tales como signos de puntuación y mayúsculas en la producción textual.

Nivel II: niños que manifiestan dominio del principio alfabético y consideran convenciones ortográficas y requerimientos de la estructura textual en la producción, aunque sus producciones no se ajustan estrictamente a la convencionalidad gráfica.

A partir de este procedimiento, el grupo seleccionado estuvo compuesto por 20 niños distribuidos equitativamente entre los niveles I y II. En el momento de llevarse a cabo la situación experimental, los niños correspondientes al Nivel I asistían a 2º y 3er. grado de escolaridad primaria, dos de ellos eran repitentes –uno en cada grado–, y sus edades oscilaban entre 7 años y 2 meses y 9 años y 3 meses.

Respecto de los niños incluidos en el Nivel II, se distribuyeron según el grado de escolaridad, desde 3º a 7º grado. Ningún niño de este grupo era repitente y sus edades estaban comprendidas entre los 8 años y 2 meses y los 12 años y 4 meses.

Sin dudas, se trata de una muestra reducida, cuya significación radica en que permite corroborar los datos obtenidos en la exploración previa y orientar la interpretación de los datos que estamos relevando actualmente.

Punto de partida

El desarrollo de un período exploratorio previo con niños de zona rural nos permitió determinar la amplitud y complejidad del tema, así como constatar lo actualmente demostrado por otras investigaciones (Ferreiro y otros, 1996) respecto de los tipos de segmentaciones no convencionales más frecuentes y la frecuencia con que los mismos se manifestaban en los niños considerados en la muestra.

Ya sabíamos que dentro de las segmentaciones **no convencionales** se manifiestan dos tipos: 1) uniones no convencionales (hiposegmentaciones), p.e., Deagua (de agua) - enla (en la) - secomía (se comía); 2) separaciones no convencionales (hipersegmentaciones) p.e., al gunos (algunos) - a gua (agua) - mar garita (margarita). Constatamos, como lo han hecho las investigaciones ya citadas que, aunque ambos tipos de segmentación son empleados con frecuencia por un mismo niño, se plantea un mayor predominio de hiposegmentaciones sobre los casos de hipersegmentación. En nuestro caso, además, pudimos aproximarnos a los argumentos de los niños para justificar su propia producción.

A partir del análisis de esos datos, se decidió circunscribir el campo a fin de determinar con mayor precisión en qué medida la identificación de ciertas categorías gramaticales y/o semánticas son tenidas en cuenta en las hipótesis infantiles y si dichas hipótesis responden a criterios organizables. De manera que el análisis de los datos involucra no sólo la determinación de los tipos de segmentación y su frecuencia, sino también, de qué manera afectan o no a la categoría gramatical focalizada según su posición en el orden sintáctico.

En este caso se optó por focalizar la segmentación del sustantivo en diferentes posiciones sintagmáticas dentro del dominio nominal y/o incluidas dentro del dominio verbal.

Las restricciones impuestas por esta opción incidieron en la elección y elaboración de los instrumentos. Uno de ellos fue la presentación a cada niño, en forma individual, de un texto escrito de manera continua, sin espacios interpalabras. En la misma entrevista se interrogó a cada niño mediante un cuestionario que procuró atender a las características del método de exploración crítica, a fin de indagar los argumentos que subyacían a sus realizaciones.

Teniendo en cuenta los límites de este artículo consideraremos uno de nuestros objetivos iniciales en este período: corroborar o no los datos previos respecto de los tipos y frecuencia de segmentación empleados por los niños, centrándonos sólo en el instrumento antes citado –el texto continuo (T.C.)– y los argumentos expresados para justificar sus decisiones gráficas.

Recuperar los "espacios" ausentes: los "blancos gráficos"

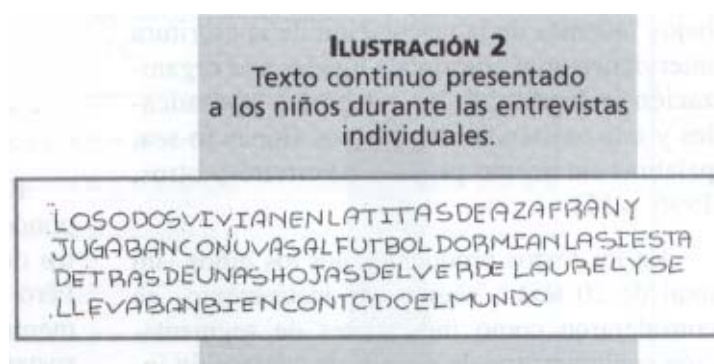
Proponer a los niños la lectura de un texto escrito de manera continua y discutir con ellos si es pertinente introducir cortes o separaciones fue una situación experimental ya empleada por Ferreiro y Teberosky (1979, 1985:180).

En nuestro caso, presentamos en forma individual un texto escrito como un continuum, sin identificación de mayúsculas ni signos de puntuación. Este texto fue elaborado sobre la base temática de un cuento ya conocido por los niños ("Así nació Nicolodo" de Graciela Montes, **Libros del chiribitil**, CEAL).

Se le solicitó al niño su opinión respecto de cómo estaba escrito el texto que se le mostraba y se le pidió luego que marcara las "separaciones" o "segmentaciones" que considerara pertinentes. El texto se escribió en hojas de cuaderno, con letra imprenta mayúscula, calculando cuidadosamente que los espacios interletra fueran iguales.

Cabe señalar que la opción respecto del soporte y la tipografía, letra manuscrita imprenta, se debió a que habíamos observado que la utilización de un texto impreso, en impresora de PC, planteaba para los niños un grado de autoridad que dificultaba su discusión pues estaba "con la letra de los libros".

Este instrumento admite un total de 31 segmentaciones según la normativa gráfica.



En cuanto al desarrollo de la tarea, esta situación resultó extraña a los niños, debido a las características gráficas del texto. Se trata de una actividad más compleja que la de dictado, porque la lectura así como la materialización, mediante líneas del tipo "/" superpuestas a la escritura, de la segmentación correspondiente, exige tanto actividades de interpretación como de producción pues frente al texto estos niños debieron:

- a) leerlo para reconstruir significativamente el texto, a partir de sus propios conocimientos referenciales;
- b) asumir criterios sobre el lenguaje escrito para decidir qué segmentos son separables o no;
- c) marcar con una línea - / - lo que habitualmente es un espacio vacío.

Por ello, esta actividad compromete más la explicitación de la competencia de los niños en cuanto a la lectura y la escritura y sus ideas acerca de la problemática que nos ocupa. De alguna manera, el niño está "solo" frente a la resolución del problema que se le plantea y, por este motivo, esta situación provee mayor información acerca de sus decisiones gráficas así como más posibilidades de indagación acerca de los argumentos que las sustentan.

En este sentido, la consideramos una situación que permitiría poner en evidencia las tendencias de las segmentaciones de los niños.

Antes de proceder al análisis de los resultados, y en particular de las segmentaciones producidas por los niños, es necesario señalar la problemática que constituyó, desde nuestra perspectiva, decidir qué segmento gráfico es afectado por qué tipo de segmentación no convencional, teniendo en cuenta que nuestra interpretación está dominada por el conocimiento de la normativa gráfica. Como han señalado otros trabajos "además de la orientación de la escritura intervienen aquí cuestiones ligadas a la organización jerárquica de las categorías gramaticales y a la existencia de palabras átonas (o sea, palabras sin acento propio)" (Ferreiro y otros, 1996:55).

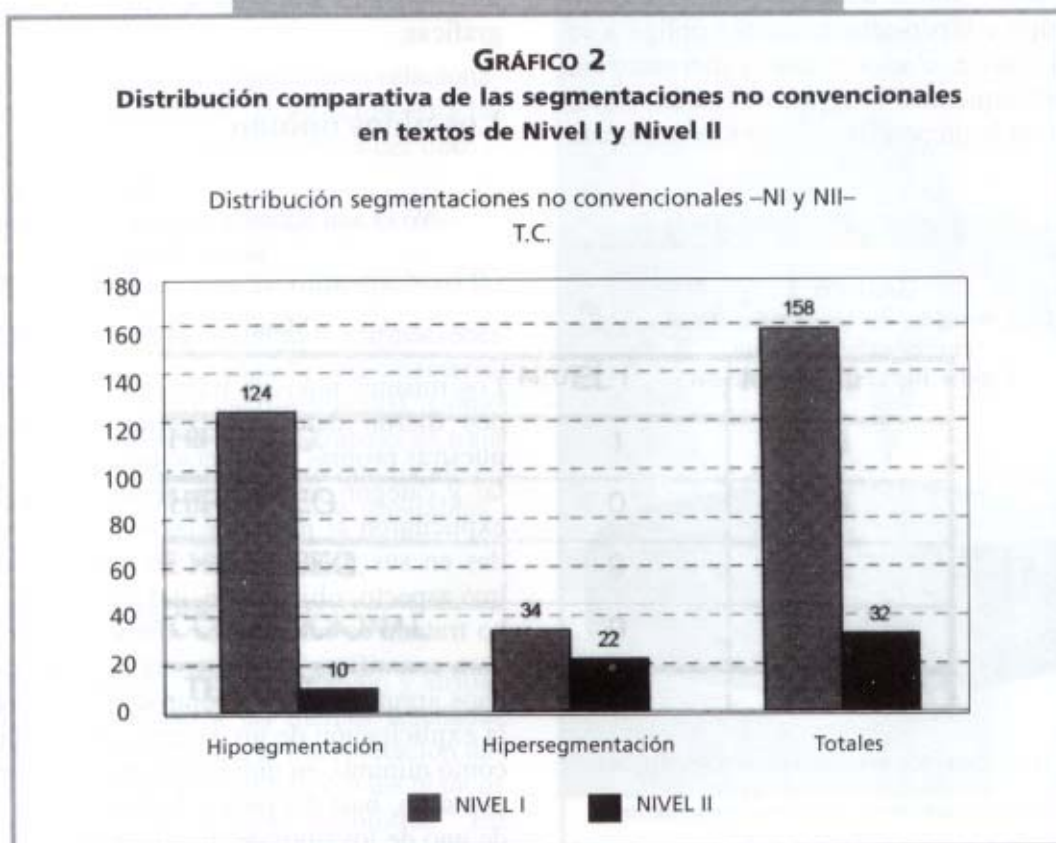
En los textos producidos por los niños –un total de 20 textos según este instrumento– se consideraron como indicadores de segmentación cualquier tipo de marcas de separación interpalabras utilizadas: la mayoría prefirió barras (/) o guiones. Para cuantificarlas se tuvieron en cuenta las marcas que indican segmentaciones coincidentes con la norma, las omitidas en los lugares en que hubiera correspondido según la normativa (hiposegmentaciones) y las que agregan una separación donde la norma no lo admite (hipersegmentaciones). A partir de este criterio se constataron 616 segmentaciones de las cuales 426 fueron convencionales y 190 no convencionales, considerando la totalidad de los textos. El siguiente gráfico permite visualizar cómo se distribuyeron.



Ante esta distribución de las segmentaciones realizadas por los niños, cabe recordar la complejidad de la tarea que plantea este tipo de texto, no segmentado, en cuanto a los niveles de análisis que involucra para el lector. En este caso no sólo juega la extrañeza frente a una tarea no habitual en la escuela o en el mundo social, sino también las atribuciones de tipo cuantitativo y/o cualitativo que los niños acuerdan a cada segmento considerado separable.

El gráfico permite visualizar la clara preponderancia de hiposegmentaciones (134), dentro de las segmentaciones no convencionales. Pero dada la vinculación de este tipo de segmentaciones con el tipo de análisis lingüístico sustentado por los niños, es necesario considerar en el análisis de los datos cómo interjuega la diferencia de nivel. Si atendemos a la distribución, en cantidades absolutas de segmentaciones no convencionales teniendo en cuenta el nivel de los niños, observamos lo que nos ilustra el **Gráfico 2**.

Frente a los totales de segmentaciones no convencionales realizadas, es evidente la distancia del Nivel I respecto del Nivel II. También es notorio el predominio de hiposegmentaciones en el Nivel I (en términos relativos: 93% en el texto continuo), así como, comparativamente, en términos relativos, un índice alto de hipersegmentaciones en el Nivel II (39%). Esto se vincularía, por una parte, con la necesidad de los niños de atender a aspectos cuantitativos –cantidad de grafías exigida por el niño para considerar a un segmento una unidad gráfica), no coincidentes con los estipulados por la convención y, por otra, al reconocimiento de palabras de valor funcional de extensión mínima– lo que supone la distinción, ya citada, entre “palabras de contenido” o “sentido pleno” (ítemes lexicales) y términos funcionales (ítemes gramaticales) (Halliday, 1992:117). Es decir que estos procedimientos no convencionales de escritura remiten a los niveles de análisis sintagmático y a la disponibilidad lexical (en el sentido de “palabra abstracta” señalado por Blanche-Benveniste, 1998:80) que los niños poseen en determinado momento de su conocimiento del lenguaje escrito. Por ello es coherente que decrezcan en el Nivel II, integrado por niños con más experiencia gráfica y escolar. Esta interpretación debe ser puesta en correlación con los argumentos expresados por los niños, los que se analizarán más adelante.



Observamos que ambos procedimientos afectan prioritariamente a preposiciones, pronombres clíticos, contracciones y artículos. Es decir palabras átonas, cuya secuencia gráfica es breve, con función gramatical pero sin significado pleno, p.e., y predominantemente secuencias de artículos-sustantivos (“elmundo”, “un-ashojas”); preposiciones + sustantivos (“deazafrán”, “enla-titas”). La focalización de segmentaciones no convencionales en este tipo de unidades ha sido también constatada por Ferreiro y otros (1996), tanto en español como en italiano.

En el desarrollo de la exploración, observamos que en algunos casos coexistían ambas modalidades de segmentación en un mismo texto y en otros se emplea una de ellas con exclusividad. El siguiente cuadro explicita la distribución de los textos según los procedimientos de segmentación empleados en este instrumento:

TABLA 1
Distribución de los textos según los tipos de segmentación y el nivel

	NIVEL I	NIVEL II
Sólo hiposegmentación	1	0
Sólo hipersegmentación	0	8
Hipo e hipersegmentación	9	2
Sólo convencional	0	0
Total textos	10	10

El predominio de textos de Nivel I que combinan hipo e hipersegmentaciones obliga a señalar el tipo de relaciones que se dan entre ambos procedimientos. El siguiente gráfico permite observar la preponderancia de hiposegmentaciones:



En los dos textos de Nivel II que combinan ambos procedimientos, en un caso se plantea igual número para ambos tipos de segmentaciones y en el otro se observa, al igual que en los de Nivel I, el predominio de hiposegmentación. Respecto del predominio de hiposegmentaciones en producciones de niños alfabetizados, cualquiera sea la tipografía empleada, ya ha sido expuesta por uno de los trabajos citados, en el que se señala que "la tendencia a la hiposegmentación parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación, cualquiera sea la lengua (español, italiano, portugués), las tradiciones escolares y el tipo de script" (Ferreiro y otros, 1996:57).

El predominio de hipersegmentaciones, en textos de Nivel II, parece indicar la existencia de una actitud de hipercorrección, así como mayores márgenes de duda. Es decir que en los niños de este nivel hay una mayor diversificación en las posibilidades de segmentación, situación que correlacionaremos con los criterios explicitados por ellos mismos, pero que anticipa una mayor disponibilidad de recursos lingüísticos intervinientes a la hora de optar por decisiones gráficas.

Los niños opinan

-¿"En' es una palabra?
-No es una palabra, es para separar palabras,
las palabras son de tres letras.
Mirá 'al' no es una palabra, ALF sí."

Mauro (2º grado - Escuela urbana)

Los mismos niños, a través de las entrevistas, nos dieron datos que permitieron controlar nuestras propias interpretaciones. Para interpretar y categorizar los argumentos que los niños explicitaron al justificar las elecciones realizadas en sus producciones, se tuvo en cuenta a qué aspecto, objetivable, del dominio específico tratado se referían los niños. Por otro lado, para cuantificar la frecuencia de empleo de dichos argumentos, se adoptó como criterio, que la explicitación de un determinado argumento, como mínimo, en una sola ocasión o respuesta, por niño, bastaba para ser considerado dentro de uno de los tipos de justificación. Éstos fueron determinados entonces, *a posteriori*, a partir de la determinación de la frecuencia de cada argumento, detectado en todas las afirmaciones infantiles.

Consideramos que esta categorización no debe interpretarse de manera taxativa, sino como pistas a validar en exploraciones más amplias, para aproximarnos a una comprensión de los argumentos que entran en juego en la construcción de este aspecto normativo particular. También es necesario tener en cuenta que la expresión de las categorías en orden sucesivo no implica igual orden ni exclusividad en cada niño. Como veremos luego, hay criterios coexistentes en un mismo niño.

Es pertinente señalar que los mismos niños introdujeron el uso del término **palabra** ligado a la necesidad de segmentar el texto, así como otros de índole metalingüística: **letra, sílaba**, -predominantes en los niños de Nivel I (90%)- o denominaciones técnicas tales como **vocales, consonantes, sustantivo** -predominantes en niños de Nivel II (65%)-.

De acuerdo con lo señalado, determinamos los siguientes tipos de criterios para agrupar los argumentos infantiles:

Criterio gráfico

Denominamos así a los argumentos relacionados con la consideración de aspectos estrictamente gráficos, es decir expresiones del tipo:

"Tiene que haber un espacio chiquito, todo junto no se escribe, está mal." (José, Nivel I.)

"Si está todo junto es una palabra." (Gladys, Nivel II.)

Es decir, consideramos aquí afirmaciones que aluden al reconocimiento de una característica gráfica de nuestra escritura actual. Como dijéramos al comienzo de este trabajo se trata de una propiedad formal del texto que incide en la descripción de unidades gráficas separables.

Criterio de legibilidad

Este criterio remite a la consideración y atribución de funcionalidad a las marcas señaladas para la lectura. Se refiere a la interpretación dada por los niños de ambos niveles, a los blancos gráficos en tanto "marcas de legibilidad". En este grupo consideramos los argumentos que revelaban una vinculación con modos de oralización como de interpretabilidad del texto. Cabe señalar la insistencia de los niños en el empleo del verbo decir –y no leer– término con el que frecuentemente se alude a la lectura en la escuela. Esto, creemos, se vincula a modos del lenguaje escolar para referirse a aspectos significativos de los textos escritos. Consideramos en este grupo expresiones como:

"Así, todo junto no dice nada, si no, dice todo junto, todo pegado." (José, Nivel I.)

"Si lo ponés todo junto, no se entiende, no dice..." (Vanessa, Nivel II.)

Y también a argumentos que sin mencionar explícitamente la lectura, aluden a la posibilidad de atribuirle significado al texto, posibilidad que entendemos dependiente de la actividad de lectura:

"No puede ir todo junto porque se entrevieran (sic.) todas las letras y vos no entendés nada de lo que pusiste." (Mariela, Nivel I.)

"Todo junto no se entiende... se puede leer (concediendo) pero no va así, separado, porque si no algún nenito chiquito no entiende nada." (Eliana, Nivel II.)

Otros indican claramente la vinculación con la lectura:

"Eso (señalando los espacios interpalabras) sirve para leer mejor, para no leer todo junto." (Claudio, Nivel II.)

Afirmaciones del tipo de las de Mariela son frecuentes en niños del Nivel I, en ellas se percibe un tipo de criterio particular en cuanto a las relaciones entre escritura y lectura para estos niños. En el caso de la afirmación de Eliana, al igual que otros niños de Nivel II, parece admitirse una distinción entre "descifrar", en el sentido de oralizar –lo que es posible en el texto continuo– y "leer" en el sentido de "decir", por lo tanto, significar. Sin duda, particularmente para los niños de Nivel II, este criterio está estrechamente ligado a dos de los criterios que analizaremos luego, lexical y gramatical.

A pesar de la diferenciación planteada, por esta preocupación por la interpretabilidad del texto, común a ambos niveles, hemos considerado una sola categoría para estos argumentos.

Criterio cuantitativo

En este criterio incluimos argumentos de carácter operativo en tanto permite la producción de unidades de escritura diferenciadas, pero que también remiten un análisis de aspectos formales de la escritura. En este caso la justificación o no de las segmentaciones producidas en sus escrituras pasa por la consideración del número de grafías admitido para cada unidad-palabra. Este tipo de justificación, como veremos luego, lo hallamos sólo en niños de Nivel I. Nos referimos a afirmaciones del tipo:

"Aquí separo porque es larga." (Nicolás, Nivel I.)

"Esa es muy cortita tiene que ir junta." (José, Nivel I.)

"En'... 'la'... son muy chiquitas, no se puede (separar)." (Mauro, Nivel I.)

La incidencia de este tipo de criterio en la reconstrucción de la naturaleza alfabética del sistema fue señalada por las investigaciones citadas de Ferreiro y Teberosky (1979). Dicho criterio se refiere al reconocimiento de una restricción general de nuestra escritura, en tanto realmente admite

"no más de siete u ocho (letras) por palabra, muy pocos ejemplos de palabra con una o dos letras (las palabras con una letra deben tener vocales y no consonantes" (Teberosky, 1992:72).

Criterio lexical

Este tipo de argumento manifiesta la atención sobre aspectos significativos que tienen que ver con un análisis interno del segmento considerado y a la vez a un tipo de representación del mismo como unidad gráfica. Es decir, el reconocimiento de unidades gráficas delimitadas por características lexicales, por ello refieren en todos los casos a palabras de "sentido pleno" –sustantivos, verbos, adjetivos–. En este sentido, consideramos en este grupo los argumentos que remiten a una conceptualización implícita, próxima a la que Blanche-Benveniste denomina "palabra en el sistema". En este grupo se ubican los niños de Nivel II y sólo una niña de Nivel I:

"Se tiene que separar para que tenga significado." (Lucas, Nivel II.)

"Escribo separado porque son palabras, las palabras se separan porque no son iguales... 'reglaba' no es nada, se pierde el sentido de la palabra y 'a' es una vocal." (Gladys, Nivel II.)

"Cuando lo lees te das cuenta de que va separado... porque ya te lo dicen las palabras." (Claudio, Nivel II.)

Criterio gramatical

En este grupo consideramos los argumentos que se refieren a la justificación de la hipersegmentación o hiposegmentación de términos a los que se les atribuye una función gramatical, pero no significativa. Se refieren en todos los casos a segmentos coincidentes o equiparables a conjunciones, contracciones o preposiciones, es decir segmentos átonos que cumplen prioritariamente función sintáctica. Los niños que sostienen este tipo de criterio pertenecen a Nivel II.

"En', 'la' no son palabras porque sirven para unir." (Eliana, Nivel II.)

"Esas no son palabras, sirven para separar, pero tienen un nombre que no me acuerdo." (Lucas, Nivel II.)

"No es una palabra (refiriéndose a la conjunción "y") ... es un signo que separa ... se pone y para no estar poniendo por ejemplo cuando ponés un montón de nombres chicos cuando ponés coma, coma y al último ponés 'y'." (Gladys, Nivel II.)

Este último caso revela el modo particular en que ha comprendido una información dada en términos escolares.

Criterio basado en una autoridad

La escritura no se justifica por sí misma sino con referencia a algo o alguien que se reconoce con autoridad (mamá, maestra, libros, enseñanza escolar, practicar mucho, etc.) para que se escriba de determinada manera (correspondiendo a lo convencional o no). Este tipo de argumentos, compartido por niños de ambos niveles, pero sostenido particularmente por los de Nivel I, refleja el peso de una cultura, escolar y extraescolar, que centra el saber y su legitimación en otro. Por ello resulta válido cuando las posibilidades de expresar un tipo de conceptualización compleja no son aún factibles en los niños pequeños:

"Mi mamá me dice que 'al' va separado de 'gunos'." (había segmentado algunos.) (María del Luján, Nivel I.)

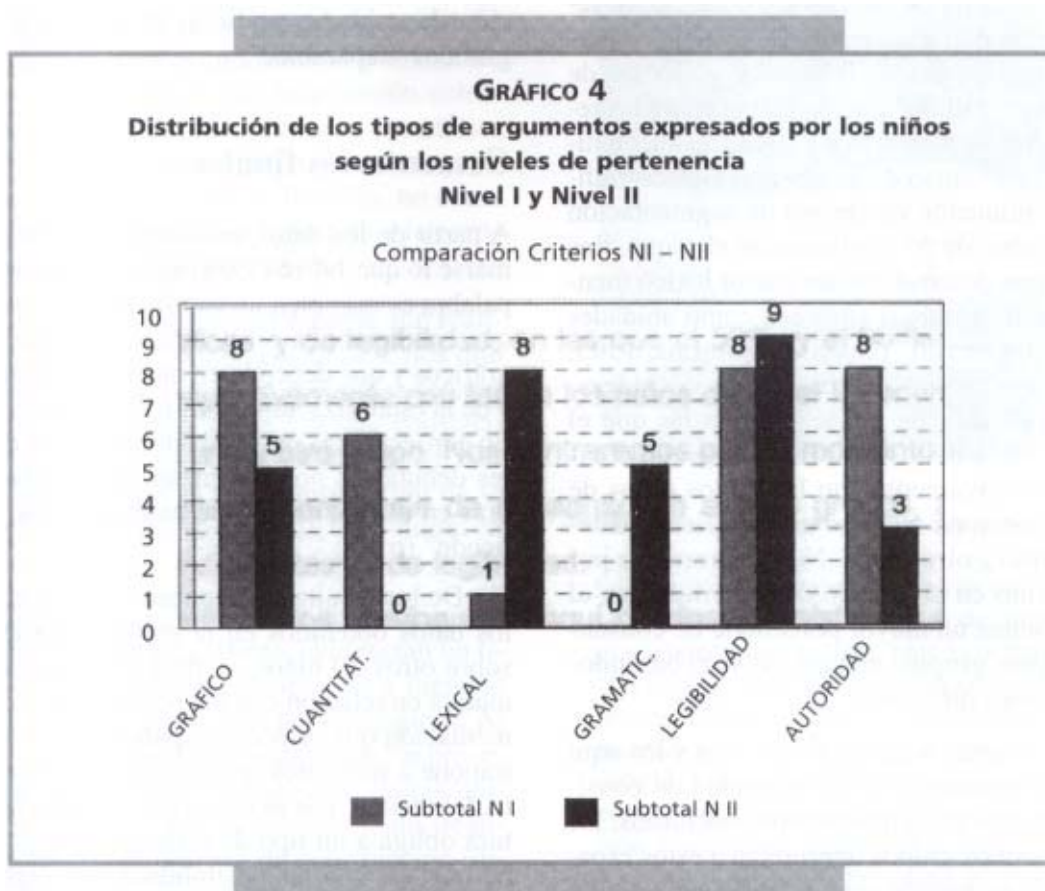
"Algunas palabras la señorita Mónica las escribe separadas y otras no. Yo sé porque leo libros. Porque se escribe en libro." (Nicolás, Nivel I.)

"Porque la maestra me enseñó cuando yo vine a la escuela que va separado así...eh...todo junto." (Eliana, Nivel II.)

Los criterios descriptos no revisten todos el mismo carácter ni aluden a un mismo nivel de análisis. Consideramos que el criterio denominado como de "legibilidad" alude a fines más pragmáticos ligados a la actividad de lectura, en este sentido y siguiendo a Jaffré (1988), se manifestaría una función extralingüística de los blancos gráficos.

En el caso del criterio de autoridad, no remite a un análisis lingüístico sino a los modos que la escuela y la cultura plantea la circulación del conocimiento, por lo que manifiesta más la experiencia social que textual. En cambio, los otros criterios remiten a niveles de análisis lingüístico intratextual del que son capaces los niños atendiendo desde cuestiones más formales propias de la escritura a sintáctico-semánticas de carácter representacional.

Cabe señalar que todos los niños apelan a más de un tipo de criterio para justificar el tipo de segmentación que creen correcto. No obstante, como se observa en el gráfico siguiente, algunos de los criterios descriptos aparecen utilizados por niños de un solo nivel. Atendiendo a la distribución según los niveles, y considerando la totalidad de argumentos expresados por los 20 niños -34 correspondientes a Nivel I y 30 a Nivel II-, observamos:



Como vemos, esta distribución es coherente con el tipo de segmentaciones realizadas en uno y otro grupo. Según se visualiza en el gráfico precedente, ningún niño de Nivel I sostiene criterios gramaticales, y sólo respecto de uno se considera que sostiene un criterio lexical. A su vez, ningún niño de Nivel II sostiene criterios de tipo cuantitativo y la mayoría de ellos apela a consideraciones lexicales. En cambio, hay una marcada proximidad en ambos niveles en cuanto a la consideración de la legibilidad del texto y, por otra parte, una mayor sensibilidad en los niños de Nivel I a las cuestiones de autoridad.

Ya ha sido señalada por otras investigaciones la precocidad de la capacidad de los niños para centrarse en aspectos formales de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Consideramos que este tipo de argumento remite a un saber sobre una constante gráfica del sistema de escritura que provee un punto de referencia organizador para la propia escritura. En este sentido, si consideramos los mismos junto al análisis de las segmentaciones antes realizado, parece confirmarse la afirmación de Jaffré (1996)

“La paradoja aparente del blanco gráfico es ser un componente gráfico empleado precozmente pero cuyo dominio es muy lento” (p.124).

Es decir que en términos de análisis lingüístico, las segmentaciones no convencionales predominantes en el Nivel I, señaladas en la primera parte de este análisis, se fundan para este grupo prioritariamente en criterios de índole formal –gráficos y cuantitativos–. En tanto que en los niños de Nivel II, sus decisiones responden a un análisis de los planos sintáctico y semántico más pormenorizado. De manera coincidente con estos datos, Teberosky y Gomes de Morais, en el estudio que realizaran sobre las relaciones entre norma, error y transgresión en niños de 3º y 5º curso de Educación Básica, indican la disminución de errores de segmentación en los sujetos de 5º e infieren de ello que

“los niños ya han desarrollado un mayor léxico mental, donde las palabras aparecen como unidades del lenguaje escrito” (Gomes de Morais, 1995:82).

Por esto, suponemos que las consideraciones gráficas y de legibilidad, en las que el 50% y el 90 % de los niños de este grupo coinciden respectivamente con las de los niños de Nivel I, tienen en realidad un significado diferente en uno y otro grupo. Nos centraremos por un momento en el criterio de legibilidad en el que se plantea un mayor porcentaje de consenso en ambos grupos, aunque tal vez, basándose en razones diferentes.

Según nuestros datos, los previos y los aquí citados, e insistiendo en la necesidad de considerarlos pistas antes que hechos concluidos, los niños de ambos grupos interpretan a estos espacios como necesarios para el “ordenamiento” y la significación del texto (Anis, 1988). Pero, las segmentaciones del texto de los niños de Nivel II remiten a un tipo de representación mental de carácter lexical y morfosintáctico, esperable, según los criterios señalados, para los niños de este grupo. Es decir, estas marcas adquirirían el carácter de ideográficas (Lapacherie, 1990) en escritores/lectores con experiencia prolongada como tales o, al menos, con mayor tiempo de

escolaridad, lo que obliga a una mayor interacción con textos. Consideramos que la vinculación que realizan los niños entre esas marcas y la actividad de lectura, remite, por parte de ellos, más a un sentido de "necesidad", que de pura convencionalidad. Tal vez, porque aún no dominan la distribución convencional de estos espacios y procuran justificarla, esta característica tenga por ello un carácter explícitamente necesario. Recordemos que todos los niños de nuestra muestra están alfabetizados, por lo que están preocupados particularmente por lo no alfabético del lenguaje escrito, esta restricción particular, entonces, se vincularía con la comprensión de una "norma escrituraria" (Vachek, 1939) que provee al lector un tipo de información pertinente para la atribución de significado, a la par de un tipo de representación de unidades gráficas, es decir segmentos gráficos "separables".

Comentarios finales

A partir de los datos analizados, parece confirmarse lo que Jaffré (1988) señala:

"la noción de palabra es más bien un resultado, una conquista que condiciona la estructura de los enunciados gráficos y que depende en mucho del desarrollo y de la estabilización de las formas ortográficas. En consecuencia, se puede decir que los escritores debutantes no comienzan por escribir palabras en el sentido en que habitualmente se entiende" (p.30).

De los resultados expuestos, que confirman los datos obtenidos en la exploración anterior sobre otros 20 niños, se desprende que la normativa en relación con las posibilidades de segmentación que ofrece el español escrito se contraponen a requisitos que el niño plantea respecto del mismo. Por lo tanto, para el niño la escritura obliga a un tipo de reflexión que poco tiene que ver con las posibilidades de segmentación que la oralidad ofrece.³ Ésta se plantea como un continuum sonoro en el que la ausencia se interpreta en otros niveles de análisis.

Los niños comprenden la naturaleza compleja del sistema de escritura, reconociendo en las marcas gráficas un tipo de información que no se vincula con los aspectos fonográficos del sistema, pero que son indispensables para la construcción del significado del texto. En este sentido, se corroborarían las observaciones realizadas por Ribeiro Moreira (1993)⁴, en su trabajo sobre las motivaciones de los niños en la adquisición ortográfica:

"los datos mostrados parecen indicar que no es el habla la que guía a la escritura, sino otros elementos y relaciones provenientes del conocimiento lingüístico y de la lengua escrita. Entendiendo tempranamente que la escritura

³ Segmentaciones de orden pragmático que obedecen a contextos comunicativos y propósitos específicos: si escuchamos a una madre decir a su hijo: "- bas/ta!" a nadie se le ocurre interpretar que está silabeando.

⁴ Ribeiro Moreira (1993): ["os dados amostrais parecem indicar que ñao é a fala que guia a escrita, mas sim outros elementos e relacioes provenientes do conhecimento lingüístico e da lingua escrita. Sabendo cedo que a escrita ñao espelha a fala e tentando descobrir o que rege a ortografia, a criança parece buscar regularidades de outra natureza que ñao fonética e situadas em outros níveis que ñao fonológico"].

no es un espejo de la oralidad e intentando descubrir lo que rige la ortografía, el niño parece buscar regularidades de otra naturaleza que no es fonética y se sitúan en otros niveles que no son el fonológico” (p.10).

El niño sabe precozmente que cuando se escribe no sólo importan las relaciones entre letras y sonidos, para que el texto signifique. Es a partir de la organización gramatical y ortográfica de lo escrito que es posible reconstruir conceptos metalingüísticos como el de **palabra** a la par de identificar variaciones morfélicas y lexicales. Por ello, consideramos que esta noción subsidiaria de la experiencia con textos, y no anterior a ellos, es la resultante de un proceso de reconstrucción del sistema gráfico. Por ello, no constituye un prerrequisito para la lectura y la escritura sino una consecuencia de ellas.

Mauro (Nivel I), quien al escribir aún realiza segmentaciones no convencionales, nos dijo con absoluta seguridad: “Yo aprendí a separar escribiendo y leyendo”. Una vez más constatamos lo que los niños parecen comprender mejor: “la escritura no es una transcripción de lo oral, sino, un fenómeno lingüístico y cultural en sí mismo”.⁵

Todos los niños, a través de las justificaciones de sus elecciones gráficas, evidencian un tipo de reflexión metalingüística que a menudo ignoramos desde las prácticas pedagógicas. Al respecto, Clemente (1984) indica que

“el proceso de comprensión metalingüístico de las unidades del lenguaje escrito es muy lento, realizándose un nuevo proceso de construcción (diferente al del idioma oral) que lleva desde seguir las pautas marcadas por el bien hacer escolar hasta cuestionarse la utilidad y el valor aislado o agrupado de los diversos elementos del idioma”

y por ello

“la escuela interviene de una manera decisiva en los resultados que ofrecen los niños” (p.210).

El saber lingüístico puesto de manifiesto por niños con posibilidad de interacción con escrituras aún en medios aislados implica un proceso de reconstrucción que debe ser considerado didácticamente, para que el dominio de la normativa no constituya sólo una asignatura escolar y se produzcan realmente cambios cualitativos en el proceso de alfabetización, particularmente en el de aquellos niños para los cuales la escuela constituye el único ámbito donde el mundo escrito puede transformarse en un mundo posible.

⁵ Parafraseamos a C.Hagége, L'homme de paroles, París: Fayant, 1985, cit. en Ferreiro, E. y C. Pontecorvo C (et al.), op.cit.

Referencias bibliográficas

- Anis, J (1988) "¿Una grafemática autónoma?" En N. Catach (comp.) (1996) **Hacia una teoría de la lengua escrita**. Barcelona, Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (1998) **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. Barcelona, Gedisa.
- Catach, N. (comp.) (1996) **Hacia una teoría de la lengua escrita**. Barcelona, Gedisa.
- Clemente, R.A. (1984) "La segmentación de textos. El comportamiento evolutivo entre cinco y once años." En **Infancia y Aprendizaje**, **26**, Madrid, Pablo del Río, 77-86
- Desbordes, F. (1995) **Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana**. Barcelona, Gedisa.
- Ferreiro, E. (1996) "La noción de palabra y su relación con la escritura." En **Nueva Revista de Filología Hispánica**, México, Colegio de México.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Buenos Aires, Siglo XXI [ed.1985].
- Ferreiro, E. y B. Rodríguez (1992) **Las condiciones de alfabetización en medio rural**. México, DIE/CINVESTAV - Fundación W.K. Kellogg.
- Ferreiro E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira, L. García Hidalgo (1996) **Capercita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas**. Barcelona, Gedisa.
- Gombert, J.E. (1990) **Le developpment métalingüistique**. París, Presses Universitaires de France.
- Gomes de A. Morais, (1995) "Escribir como se debe." En Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.
- Halliday, M.A.K. (1992) **Lingua parlata e lingua scritta**. Italia, La Nuova Italia.
- Jaffré, J-P. (1988) "Lecture et production graphique chez les jeunes enfants l'exemple du domaine extralphabétique." En **Langue Française Nº 80**, París, Larousse, 30.
- Jaffré, J-P. (1996) "Grafemas e ideografía." En N. Catach (comp) (1996) **Hacia una teoría de la lengua escrita**. Barcelona, Gedisa.
- Lapacherie, J.G. (1990) "El signo & generalizado. Del ideograma en la escritura del francés." En J. Bottéro y otros (1995) **Cultura, pensamiento, escritura**. Barcelona, Gedisa.
- Ribeiro Moreira, N. (1993) "'Chapeuzinho': motivacoes na aquisicao ortográfica." Universidade Federal do Ceará. Ponencia presentada en el **Encuentro organizado por la Red Latinoamericana de Alfabetización**. Montevideo, 1993, (mimeo).
- Saenger, P. (1991) "La separación de las palabras y la fisiología de la lectura." En D.Olson y N. Torrance (comps.) (1995) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa.
- Scholes R. y B. Willis (1991) "Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan." En Olson, D. y N. Torrance (comps.) (1995) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa.
- Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona, ICE/Horsori.
- Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.
- Togoby, K. (1949) "¿Qué es una palabra?" En **Cuadernos del Instituto Lingüístico Latinoamericano** (1965), **9**, Montevideo.
- Vachek, J. (1939) "Acerca del problema de la lengua escrita" (Travaux du Cercle Lingüistique de Prague 8, 1939). En **Revista Redes de la Letra**, **1**, 1993, Buenos Aires, Legere.