



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO**

MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN

**EVOLUCIÓN EN LA SEGMENTACIÓN DE LA ESCRITURA. EL USO DE LOS ESPACIOS EN
BLANCO EN TEXTOS DE NIÑOS QUE INICIAN SU ALFABETIZACIÓN**

Marta Inés Alegría Ugarte

Dirección: Celia Díaz Argüero

Octubre, 2013

A Quetzalli, por impregnar de otros sentidos mi vida y este trabajo.

A Carlos, por su amor, apoyo incondicional y porque siempre me dice: ¡tú puedes!

Agradecimientos

En este apartado quisiera agradecer a quienes considero mis maestros porque con su ayuda hicieron posible que este trabajo se convirtiera en una auténtica oportunidad de aprendizaje.

Agradezco infinitamente a Celia Díaz Argüero por su generosa asesoría, apoyo y dirección, que conjugó la rigurosidad y la paciencia, respetando los tiempos que necesité para comprender lo que podía comprender en cada momento. Gracias por todas las conversaciones que me permitieron aprender algo que nunca olvidaré: *los niños siguen pensando sobre la escritura*.

Muchas gracias al programa de *Capacitación de maestros y asesores técnicos* y a los equipos de investigación de los proyectos CEELE y *Aprender mientras se enseña: una experiencia de acompañamiento en la enseñanza* (Conacyt 50797) por permitirme desarrollar este estudio a partir de su trabajo, que realizan orientados por el interés genuino de fortalecer equipos que sigan investigando sobre los procesos de adquisición de la escritura.

Un agradecimiento muy especial a María Inés Pucci por su amistad, por el tiempo dedicado a enseñarme transliterado y etiquetado de textos en XML y por todo su apoyo en muchas etapas de este trabajo.

Muchas gracias a Carlos Puga Gómez por su ayuda invaluable en la realización de los análisis estadísticos y su rigurosa colaboración en la interpretación de los datos cuantitativos.

Gracias a mi amiga Tatiana Cisternas León por todas sus orientaciones y asesoría bibliográfica en temas de investigación y por la oportunidad que me ha dado de aprender a investigar investigando.

Gracias a todos los niños que con sus escrituras no convencionales nos muestran la grandeza de su pensamiento.

Índice

Resumen.....	7
Introducción.....	8
I. Antecedentes y fundamentos teóricos.....	11
A. El aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicogenética: el caso de la segmentación de las palabras.....	11
1. Algunos resultados de investigaciones psicogenéticas sobre la segmentación en palabras en la escritura.....	13
a) El desafío de poner en correspondencia las unidades de lo oral y las de lo escrito. <i>¿Qué de lo se dice se escribe?</i>	14
b) <i>Dámelo v/s me lo da</i> . La segmentación como problema de lo escrito.....	15
c) <i>Lacaparucita y elobo</i> . El problema de la segmentación de las palabras en la escritura de un texto.....	18
d) <i>Las justificaciones de los niños</i> . Desde “ <i>porque todo junto se ve mal</i> ” a “ <i>se tiene que separar para que tenga significado</i> ”.....	20
e) <i>a to dos celes ol bí do la fierta</i> . Un análisis lingüístico de las segmentaciones infantiles.....	22
f) <i>de aberjugado yo u biera-ganado mi equipo v/s Dehaberjugadoyo ubieraganadomiequipo</i> . Segmentación de oraciones en niños de 7 a 12 años.....	23
g) <i>A mics “Amics”</i> . Segmentaciones no convencionales de palabras en niños catalanes de primer grado.....	25
h) <i>paredcelular</i> . Problemas de segmentación en adultos alfabetizados.....	26
2. Algunas consideraciones sobre la segmentación en palabras en la historia de la escritura alfabética.....	27
a) <i>La scriptura continua</i> . Un rasgo distintivo de la página antigua.....	28
b) La segmentación en palabras un proceso tardío. Las necesidades y gustos del lector del mundo antiguo.....	29
c) Origen de la segmentación en palabras. En la búsqueda de mayor legibilidad.....	31

d) Qué separar. Variaciones en las formas y criterios de segmentación	32
e) Difusión y consolidación de la segmentación en palabras. La relación con la lengua latina como variante decisiva.....	33
3. Consideraciones lingüísticas sobre la escritura, las relaciones entre escritura y oralidad y la noción de palabra.....	35
a) Las conceptualizaciones de la escritura y las relaciones con la lengua oral	35
b) Capacidad metalingüística y aprendizaje de la escritura.	38
c) La palabra en la lingüística.	40
II. Metodología	44
A. Problema de investigación	44
B. Consideraciones metodológicas	48
1. Casos.....	48
2. Instrumento y procedimiento.....	49
3. Integración del corpus: transliterado y etiquetado de textos	52
4. Análisis de los datos.....	53
a) Agrupación de los textos	54
b) Tipos de errores y proceso de categorización	55
c) Subcategorización de las segmentaciones no convencionales	58
d) Criterios de segmentación no convencional.....	59
e) Análisis estadísticos	60
III. Resultados.....	61
A. Análisis cuantitativo.....	61
1. Textos con y sin segmentaciones no convencionales.....	61
2. Cantidad de segmentaciones no convencionales y total de palabras	62
3. Proporción de segmentaciones no convencionales de los textos y total de palabras...	65
4. Tipos de segmentaciones no convencionales	68

B.	Análisis cualitativo	71
1.	Subcategorías y criterios de hiposegmentación	72
2.	Subcategorías y criterios de hipersegmentación.....	84
3.	Hipohipersegmentaciones.....	92
IV.	Conclusiones	94
V.	Bibliografía	100
VI.	Anexos.....	106
A.	Orientaciones generales para la producción e imágenes del texto E de escuela.....	106
B.	Bases cuantitativas.....	108
C.	Tablas de datos.....	112

Resumen

Desde una perspectiva psicogenética y psicolingüística se han realizado estudios que han permitido caracterizar los tipos de segmentaciones no convencionales que niños y adultos hacen y vislumbrar criterios que podrían guiar sus reflexiones sobre qué se mantiene unido y qué se separa en la escritura. Igualmente, en la historia y la lingüística se ha avanzado en la comprensión del proceso de construcción de la segmentación en palabras en la evolución histórica de la escritura alfabética y en la definición de esta unidad lingüística.

Retomando estos antecedentes, la presente investigación pretende analizar las segmentaciones gráficas no convencionales que los niños realizan y los criterios que pueden estar detrás de sus decisiones, para identificar la existencia de un posible patrón evolutivo en el aprendizaje de la segmentación en palabras de la escritura del español.

Los 90 textos con los que se trabaja fueron obtenidos en escuelas públicas que participaron en un proyecto de capacitación docente durante dos ciclos escolares, ubicadas en zonas urbanas de un estado de México. Analizamos los escritos de alumnos de segundo y cuarto grado, niños de clase baja de la población mexicana, con edades entre 7 y 8 años y 9 y 10 años, respectivamente.

En términos evolutivos, nuestros resultados permiten pensar que en niveles iniciales del conocimiento los niños exploran diversos criterios y posibilidades de separación de las palabras, variedad de criterios que irán abandonando para quedarse con sólo unos pocos a medida aumenta el conocimiento de la escritura.

Palabras clave: alfabetización inicial, segmentación en la escritura, palabras léxicas y funcionales.

Introducción

Los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979), enmarcados en la línea de la psicología genética, han permitido reconocer que los niños, desde mucho antes de entrar a la escuela, se esfuerzan por interpretar el mundo gráfico que los rodea y que elaboran hipótesis o conceptualizaciones lógicas acerca de la lectura y la escritura. Desde este enfoque, se han seguido desarrollando investigaciones que aportan a comprender el proceso de aprendizaje de diferentes aspectos del sistema de escritura. El presente trabajo pretende contribuir a la comprensión de uno de estos aspectos: el proceso de adquisición de la segmentación convencional de las palabras.

Asumir esta perspectiva tiene importantes consecuencias metodológicas. De modo contrario a como se desarrolla desde una mirada tradicional, que toma la norma ortográfica como único parámetro de evaluación, desde una perspectiva psicogenética se sostiene que las escrituras no convencionales ofrecen una importante oportunidad para conocer algunas ideas infantiles sobre el lenguaje y, por esto, el interés está puesto más bien en comprender la trayectoria evolutiva de esos conocimientos y develar las lógicas de las decisiones (gráficas y ortográficas) de los individuos (Díaz, 1996; 2004).

Diversos análisis de la segmentación realizados en esta línea (Díaz, 1992; Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Báez, 1999; Zamudio, 2004; Vaca, 2005; Bigas, 2006) han puesto en evidencia las características que tienen las segmentaciones no convencionales y qué criterios parecen estar guiando las decisiones de los niños. Si bien, las conclusiones de estos estudios han permitido identificar algunos rasgos significativos de la posible trayectoria evolutiva que seguiría este proceso, no contamos con investigaciones que analicen explícitamente los tipos de problemas y criterios que utilizan con más frecuencia los niños que muestran un conocimiento incipiente y más avanzado de la segmentación en palabras. En este estudio, proponemos un análisis de la segmentación en escrituras de niños de segundo y cuarto grado, poniendo foco en los tipos de palabras que aíslan y los criterios que parecen estar usando para decidir qué series de letras constituyen palabras gráficas. Analizamos 90 textos que fueron recogidos en el marco del desarrollo y evaluación de un programa de capacitación de maestros y asesores técnicos, realizado en un estado de México.

Adoptar una perspectiva psicogenética exige también preguntarse por la naturaleza de las unidades que se están analizando y por su evolución en la historia de la escritura. En este estudio, retomaremos algunos trabajos realizados en el ámbito de la lingüística y la historia que evidencian que el problema de delimitar qué es una palabra no es un tema complejo sólo para los niños. La “palabra” ha sido tema de debate para la lingüística, ciencia que más bien ha buscado hace tiempo sustituirla con términos especializados y se ha señalado que el *morfema* es la unidad mínima de la lengua (Ferreiro, 2012). Sin embargo, descartarla como unidad teórica no ha resuelto los problemas que ha implicado su definición. Según señalan algunos lingüistas (Fruyt y Reichler-Béguelin, 1990; Béguelin, 2002; Zamudio, 2010) la diversidad de criterios que se han propuesto son tan independientes y diferentes unos de otros que no confluyen en una misma unidad y no coinciden con lo que los hablantes definen como palabra. Asimismo, el problema de la delimitación de criterios para la segmentación estuvo presente en la historia de la escritura. Según señalan autores como Saenger (1997) y Pérez (2006), la segmentación fue un proceso lento y gradual, que se caracterizó por la oscilación de patrones de segmentación, que dieron como resultado distintos modos de agrupamientos de letras, que se relacionaban con el conocimiento del latín que tenían los escritores y copistas de la época y sus necesidades de representación gráfica.

Los estudios que contribuyen a esclarecer el proceso evolutivo de la segmentación tienen importancia teórica así como también alcances hacia la didáctica. En el campo educativo, tradicionalmente se han asociado las segmentaciones no convencionales a la falta de lectura, problemas de memoria o de aprendizaje. También es frecuente encontrar docentes y materiales curriculares que proponen estrategias de enseñanza de la escritura basadas en el análisis de la lengua oral (por ejemplo contar las palabras y luego escribirlas). En todos estos casos, se trata de intervenciones pedagógicas basadas en la propia experiencia o el sentido común, fundamentos que a la vez se vinculan con concepciones ya superadas sobre la lengua escrita y el proceso de aprendizaje del sistema de escritura y de la ortografía. Si sabemos que los sujetos tenemos más posibilidades de avanzar en el conocimiento cuando nos enfrentamos a la resolución de problemas que desafían nuestros esquemas de pensamiento, entonces resulta urgente y necesario seguir avanzando en la comprensión del aprendizaje infantil de la segmentación para contar con evidencia sobre la que se pueda desarrollar una enseñanza teóricamente mejor fundamentada.

...

El presente trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo I señalamos los antecedentes y fundamentos teóricos de esta investigación. En el primer apartado describimos algunas de las principales ideas de la perspectiva psicogenética del aprendizaje de la escritura. Luego, mostramos en orden cronológico algunas investigaciones psicogenéticas que abordan la segmentación en palabras y que sirven de referencia a este estudio, señalando: el foco de análisis, algunos aspectos metodológicos relevantes (características de los casos y tareas realizadas) y sus principales conclusiones. En un segundo apartado, analizamos algunos antecedentes históricos respecto del origen, criterios y difusión y consolidación de la segmentación en palabras en la historia de la escritura. Finalizamos el capítulo con un tercer apartado en el que hacemos una revisión de los debates lingüísticos sobre el estatus teórico del término palabra y la delimitación de criterios para su definición.

En el capítulo II planteamos los aspectos metodológicos. En primer lugar, presentamos el problema de investigación, específicamente, los elementos que conforman el objeto de estudio, retomando los antecedentes teóricos y empíricos que dan cabida a la formulación del problema, presentamos las preguntas directrices de este estudio y señalamos la relevancia de esta investigación. Luego, damos cuenta de las características de los casos y el procedimiento y criterios de selección. Describimos la tarea de escritura solicitada y señalamos los procedimientos que se aplicaron para la integración y análisis del corpus.

En el capítulo III presentamos los resultados y análisis de los datos, dando cuenta a la vez de la discusión de los mismos. Finalmente, en el capítulo IV exponemos las conclusiones que se obtuvieron a partir de la realización de esta investigación.

I. Antecedentes y fundamentos teóricos

A. El aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicogenética: el caso de la segmentación de las palabras.

La ortografía es un asunto importante en diversos ámbitos de la sociedad. En la vida académica y laboral, una escritura con “faltas de ortografía” puede llegar a ser causa de desacreditación y desprestigio profesional. En el campo educativo, es tema de preocupación de diversos actores: desde los profesores responsables de enseñar y evaluar contenidos ortográficos hasta investigadores que buscan comprender los procesos de adquisición y las condiciones didácticas que favorecen u obstaculizan dichos aprendizajes.

A pesar de ser tema de preocupación de muchos, diversos estudios siguen mostrando que es un contenido complejo de dominar por los niños. Como ejemplo, podemos señalar una de las conclusiones del último estudio sobre escritura realizado por la UNESCO: “en el total regional, hay en promedio 1 error de ortografía por cada 10 palabras” (OREAL/UNESCO, 2010:135)¹. Asimismo, un estudio reciente, realizado en el contexto chileno, constató que del total de palabras, el 16% no respetaba la norma ortográfica convencional (Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013)².

Los elementos ortográficos del español comprenden desde la acentuación hasta el uso de las mayúsculas y de los espacios, pasando por las reglas para el uso de las alternancias gráficas. En este estudio, profundizaremos en uno de estos aspectos: la segmentación en palabras.

Los estudios sobre segmentación en palabras, y de ortografía en general, en la escritura infantil, han sido abordados desde dos perspectivas. Una de las alternativas de análisis está representada por el enfoque psicogenético.

¹ El estudio consideró escrituras realizadas por niños de sexto grado de 16 países de América Latina y el Caribe y del estado mexicano de Nuevo León (Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Edo. de Nuevo León, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Rep. Dominicana, Uruguay).

² En este estudio, realizado con niños chilenos pertenecientes a escuelas municipales de bajo nivel socioeconómico, se analizaron 250 narraciones escritas por niños de 3°, 5° y 7° básico.

Los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, publicados en 1979, marcaron el inicio de una serie de estudios que han permitido conocer las ideas que se construyen para comprender la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje escrito. Desde esta aproximación se analizan los 'desaciertos' en la escritura de los niños no desde la mirada del adulto alfabetizado sino desde una perspectiva comprensiva, que busca develar las razones que guían las decisiones de los sujetos.

La perspectiva psicogenética ha tenido importantes implicancias en los modos de comprender el desarrollo de la alfabetización. Gracias a las investigaciones desarrolladas en esta línea sabemos que:

- Los niños construyen conceptualizaciones (hipótesis, esquemas, sistemas interpretativos) originales y estructuradas sobre la naturaleza y funcionamiento del sistema de escritura.
- La construcción de estas conceptualizaciones se ve más o menos posibilitadas por las oportunidades de interacción que tienen los niños con lectores y materiales escritos.
- Estas conceptualizaciones son de carácter general (aparecen con independencia de los sistemas educativos y en condiciones socioculturales diferentes) y regular (hay una relación de sucesión en los modos de conceptualización).
- Los niños ponen en acción estas conceptualizaciones cuando interpretan información del medio, es decir, cuando leen escrituras por sí mismos y cuando escriben de forma espontánea.
- Cuando la información del medio invalida reiteradamente estas conceptualizaciones, se produce un desequilibrio y reorganización conceptual, que da lugar a una evolución del conocimiento.

Asumir este enfoque implica enmarcarse a la teoría del aprendizaje de Piaget, que comprende el desarrollo cognitivo como un proceso interactivo y constructivo. Interactivo, porque todo conocimiento involucra siempre una parte que es provista por el objeto y una parte que es provista por el sujeto. Constructivo, porque implica reorganizaciones conceptuales que amplían las posibilidades del sujeto de procesar la información del medio (Ferreiro, 1999:87).

En el aprendizaje del conocimiento ortográfico también es posible encontrar una evolución psicogenética. Diferentes estudios han abordado la comprensión infantil de algunos aspectos

ortográficos, entre los que destacan los trabajos de Vaca, 1983, 1996, 2006; Díaz, 1992, 2001; Matteoda y Vázquez de Aprá, 1992; Planas de Dietrich, 1994; Gomes de Morais, 1995; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996; Báez, 1999, entre otros. Todos estos trabajos han hecho importantes contribuciones a la comprensión del aprendizaje de la ortografía, sin embargo aún quedan muchas dimensiones por analizar. La evolución del conocimiento en el aprendizaje de la segmentación en palabras es uno de esos aspectos.

1. Algunos resultados de investigaciones psicogenéticas sobre la segmentación en palabras en la escritura.

Qué tipos de segmentaciones no convencionales realizan los niños y cómo construyen la noción misma de palabra, han sido preocupaciones centrales de algunas investigaciones psicogenéticas desarrolladas en las últimas dos décadas. Algunos de estos estudios han puesto el foco en la descripción de los tipos de segmentaciones no convencionales (Díaz, 1992; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996); otros, en cómo el nivel de conocimiento que los niños tienen sobre el espacio en blanco determina sus “desaciertos” en la lectura (Vaca, 1996); otros trabajos ponen foco en las razones o criterios lingüísticos por los que niños segmentarían de forma no convencional en sus escrituras (Báez, 1999; Zamudio, 2004; Vaca, 2005; Bigas, 2006), mientras que hay otros que tienen como preocupación central indagar acerca de la noción misma de palabra oral en niños pre alfabetizados (Vernon, 1992; Ferreiro, 2000).

Para esta investigación son de especial interés los trabajos y análisis de Ferreiro y Teberosky (1979), Díaz (1992), Ferreiro y Pontecorvo (1996), Báez (1999), Zamudio (2004), Vaca, (2005), Bigas, (2006) y Rayas (2009). En todos estos estudios está en el centro la preocupación por la naturaleza de las segmentaciones no convencionales que realizan sujetos con diferentes edades y niveles educacionales y, en algunos también, el interés por perfilar posibles parámetros que guiarían estos cortes no convencionales. Si bien todos comparten el objeto de estudio, se distinguen en muchos aspectos importantes, como son: el tipo de estudio (transversal o longitudinal); la lengua materna de los casos estudiados (español, italiano, portugués, catalán); las edades y niveles escolares de los sujetos (desde niños de 4 años que están iniciando su proceso de alfabetización hasta adultos estudiantes de Licenciatura en Psicología) y la tarea de escritura solicitada (dictados de frases o textos, reescritura de textos con escritura continua y escritura de textos espontáneos). Es por esto que, tanto sus aspectos metodológicos como sus conclusiones, sirven de referencia para este estudio y como

antecedentes con los que se podrán discutir nuestros resultados. A continuación expondremos en orden cronológico estas investigaciones, haciendo referencia principalmente a la problemática en estudio, los sujetos, las tareas de escritura y conclusiones de cada trabajo.

a) El desafío de poner en correspondencia las unidades de lo oral y las de lo escrito. ¿Qué de lo se dice se escribe?

La primera aproximación al problema de la relación que existe entre la segmentación en palabras en lo oral y lo escrito, desde una perspectiva psicogenética, es uno de los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979:139-180). Este estudio, de gran relevancia en tanto abre una importante línea de investigación en el tema, estuvo guiado por una pregunta de apariencia sencilla pero que, en palabras de estas autoras, guarda una complejidad y riqueza extraordinaria. Se buscó develar si el niño, ante la lectura de una oración escrita, lograba poner en correspondencia las palabras del enunciado oral con los recortes del texto, es decir, con las palabras escritas.

En términos metodológicos, se entrevistó a niños de 4, 5 y 6 años, es decir, sujetos que se encontraban en los inicios de su proceso de alfabetización. La tarea consistió en escribir delante del niño una oración, que le era leída en voz alta, para luego preguntarle si estaban escritas algunas partes de la oración dicha y dónde creía que estarían escritas (*¿Dirá...?; ¿Dónde dirá...?*).

Las respuestas obtenidas develaron diferentes conceptualizaciones respecto a los elementos de una oración que los niños esperan que estén representados en la escritura. Desde una aproximación evolutiva, Ferreiro y Teberosky (1979), organizaron las respuestas de los niños en 6 tipos que se van presentando de los más evolucionados a los que tienen menos conocimiento de la escritura:

- A) En el nivel más cercano a la convencionalidad, los niños consideran que *todo está escrito, incluso los artículos*. En estos casos, los niños logran poner en correspondencia cada uno de los elementos del enunciado oral con fragmentos de la escritura, a través de un proceso de lectura en el que prima la deducción por sobre el descifrado.
- B) En un nivel anterior, los niños manifiestan que *todas las partes de la oración están escritas, excepto los artículos*. Ubican en los fragmentos gráficos los sustantivos y verbos del enunciado oral pero no consideran que palabras funcionales, como artículos, deban aparecer en el escrito. Para las autoras, en este nivel los niños no consideran que los artículos sean

palabras por lo que no habría necesidad de registrarlos. Además, el número de letras que componen estas escrituras (tres o menos) no tienen el número suficiente de caracteres para considerarlas escrituras legibles.

- C) Otro grupo de respuestas demostró que para algunos niños *los sustantivos están escritos de forma independiente*, pero no los verbos. En estos casos, los niños aíslan los sustantivos que componen el enunciado oral pero no logran separar el verbo, que puede estar contenido en la oración completa o el predicado completo.

- D) En otros casos, los niños manifiestan *imposibilidad para fragmentar el enunciado oral de forma de hacerlo corresponder con las partes del texto*. Los niños señalan que todo el enunciado está completo en cualquiera de las partes de la escritura, que cualquiera de las palabras de la oración está en cualquier parte del texto y, en otros casos, tienden a completar verbalmente cada pregunta de la investigadora negando la posibilidad de que palabras aisladas puedan estar escritas.

- E) Al igual que en los casos del tipo D), en este nivel los niños no logran fragmentar el enunciado oral para hacerlo coincidir con bloques gráficos y manifiestan que *toda la oración está escrita en un fragmento del texto y que en el resto del texto hay otras oraciones congruentes con la primera*. En estos casos, los niños ubican la oración completa en uno de los fragmentos del texto, en tanto asocian al resto de los bloques gráficos oraciones semánticamente próximas a la oración escuchada.

- F) Finalmente, en el nivel más alejado de la convencionalidad, los niños *ubican exclusivamente los nombres en dos fragmentos de texto; en el resto, eventualmente, otros nombres compatibles con los anteriores*. Se trata de casos que logran hacer correspondencia entre sustantivos del enunciado y algunos fragmentos del texto, mientras que en los fragmentos restantes interpretan otros nombres que se relacionan con los sustantivos del enunciado original.

Resulta interesante observar en este estudio cómo los niños dan un tratamiento diferencial a las palabras y a las unidades que esperan estén presentes en la escritura.

b) Dámelo v/s me lo da. La segmentación como problema de lo escrito

Díaz (1992) aborda el tema de la segmentación infantil como problema de la escritura. Esta autora circunscribe su trabajo al análisis de las segmentaciones no convencionales (hiposegmentaciones e hipersegmentaciones) y las justificaciones que realizan los niños,

específicamente, en la escritura de clíticos en contigüidad de verbos. Esto, porque la separación o unión de estas unidades está determinada por una convencionalidad ortográfica que varía en función de la posición que los clíticos ocupen respecto del verbo: cuando lo preceden (proclíticos) se aíslan (me lo da) y cuando aparecen a continuación (enclíticos) se unen (dámelo).

Para esta investigación, Díaz trabajó con un grupo de 40 niños (21 niñas y 19 niños), con edades entre los 6 años 3 meses y 10 años 2 meses, quienes mostraban tener una escritura alfabética con uso predominantemente convencional de las grafías pero no de la separación de las palabras. Para el levantamiento de datos, realizó dictado de enunciados previamente determinados y entrevistas. En el caso de los dictados, se trabajó con 30 niños en tres ocasiones distintas, con intervalos de 2 meses aproximadamente. En cada ocasión, se les dictó una serie de enunciados diferentes construidos sobre la base de una diversidad de criterios. La primera serie de seis enunciados (del tipo: *Este zapato átamelo tú, el otro me lo ato yo; Esa película yo se la recomendé a Luis, recomiéndasela tú también*) consideró la construcción de enunciados que mantuvieran una estructura gramatical similar, el uso de los clíticos **te, me, se, la, las, lo y los** y la inclusión de seis verbos diferentes, largos (serie de más de seis letras), cortos (de tres a cinco letras) y que iniciaban con vocal y consonante. Luego de un primer análisis, que evidenció que la mayoría de las segmentaciones no convencionales se concentraba en los proclíticos y que los niños pusieron atención en la escritura de las formas verbales, se construyó una segunda serie de once enunciados (del tipo: *Únteme mantequilla en un pan; La foto se la enseñé a María*), que incluyó un mayor número de formas proclíticas, mayor variación de formas sintácticas, verbos acompañados de un solo clítico y la inclusión del pronombre nos, que no había sido incluido en la primera serie (en el enunciado: *Pedro y yo nos encontramos en el cine*). La tercera y última serie de 13 enunciados buscó profundizar en la indagación del clítico se (en enunciados como: *Yo sé que mi hermano se fue de viaje*), además de incluir diálogos (del tipo: *La mamá dijo: se me portan bien en la escuela*) y verbos con contrastes de acentuación (del tipo: *armárselo, ármase, se lo armo y se lo armé*). Por otra parte, se entrevistó a otros 10 sujetos con el propósito de profundizar en los criterios que ponían en juego al segmentar sus escrituras. Cada entrevista, de una duración aproximada de 30 minutos, se realizó a partir de la escritura o la interpretación de tres o cuatro de los enunciados que formaban parte de las distintas series dictadas a los primeros sujetos.

Respecto a los resultados, Díaz encontró distintas formas en que los sujetos hicieron cortes en sus producciones escritas. Considerando la tendencia general de segmentación, clasificó las escrituras en cinco grupos, caracterizados por las desviaciones de segmentación que presentaban las escrituras respecto de la norma ortográfica.

- Grupo 1: *Segmentaciones incipientes*. Este grupo incluye escrituras de enunciados con dos o tres espacios en blanco con los que los sujetos separan algunos elementos sintácticos o constituyentes (por ejemplo: *Esapeliculalerecomvenyo recomiendaselatutamdien*).
- Grupo 2: *Hipersegmentaciones*. Se trata de escrituras que incluyen un número mayor de segmentaciones de las que se requerirían para escribir convencionalmente y, en consecuencia dan lugar a escrituras en las que aparecen las palabras fragmentadas (por ejemplo: *Un tame mán tequí Lla en un pan*).
- Grupo X: *Uso de criterios variables*. Se trata de escrituras que no muestran una tendencia general de segmentación, en tanto, los sujetos realizan equitativamente tanto hipo como hipersegmentaciones.
- Grupo 3: *Hiposegmentaciones*. En este grupo, los sujetos producen escrituras que se caracterizan por incluir un número menor de segmentaciones convencionales pero, a diferencia del Grupo 1, no llegan a producir cadenas gráficas largas (por ejemplo: *es tascanicas se las rejala a Luis las pelotas rejalas tu*).
- Grupo 4: *Problemas en lugares específicos*. En este grupo, las escrituras se caracterizan por una tendencia general de segmentación convencional y por incluir un número reducido de desviaciones que se concentran en la escritura de clíticos (por ejemplo: *esa película yo se la recomede a Luís recomiendase la tu tamvien*).

De modo general, Díaz constató que mayoritariamente los sujetos que participaron en este estudio se concentraron en el Grupo 4 y que, al comparar las producciones de los sujetos en los tres momentos de producción (recordemos separadas por intervalos de aproximadamente 2 meses) se evidenció una tendencia generalizada a avanzar hacia los Grupos 3 y 4, ambos caracterizados por la predominancia de la segmentación convencional.

Por otra parte, como resultado de las entrevistas realizadas, Díaz concluyó que los sujetos recurren a una diversidad de criterios para justificar sus segmentaciones. Entre ellos, los criterios fonéticos, gráficos y sintácticos resultaron ser los de mayor influencia.

- *Factores Fonéticos o Fonológicos*. Estos criterios son indicadores del lenguaje oral en los que los sujetos se apoyan para segmentar sus escrituras. Entre estos, destacan los criterios

entonacionales, la unión de elementos átonos y acentuados para formar una unidad tónica y el criterio silábico, que surge del reconocimiento de la sílaba como unidad fonológica, la cual se constituye en indicador de lugares posibles de segmentación.

- **Factores Gráficos.** Están determinados por criterios de “legibilidad” a los que los sujetos recurren para justificar sus segmentaciones. Aquí, la longitud gráfica de las palabras (no menos de tres ni un número excesivo de grafías) y la igualdad o diferencia entre grafías contiguas (exigencia de variedad interna) parecen ser dos criterios que, aunque aparecen en los inicios de la construcción del sistema de escritura, tienen repercusiones en el aprendizaje de la segmentación convencional. Junto a estos criterios, la presencia de configuraciones gráficas autónomas (CGAs) y la posibilidad de algunas grafías de escribirse de manera aislada son indicadores de criterios basados en el conocimiento gráfico, en tanto constituyen segmentaciones que aíslan grafías o secuencias de gráficas que efectivamente en otros contextos constituyen unidades independientes (por ejemplo: “a” en *a prendetelo* (apréndetelo), “la” en *la pices* (lápices) o “es” en *es tesapato* (este zapato)).
- **Factores Sintácticos.** Finalmente, entre los factores sintácticos, el número de elementos átonos que acompañen al verbo (uno o dos clíticos) y la posición que ocupen los clíticos respecto del verbo constituyen, según Díaz, los criterios más relevantes de segmentación no convencional en el caso unidades clíticas en contigüidad de verbos.

En este trabajo se utilizan los términos *hiposegmentación* e *hipersegmentación* que serán retomados por todos los estudios siguientes. Asimismo, aunque los resultados no permiten establecer un patrón evolutivo, sí se observa evidencia de que, al igual que en otros aspectos de la escritura, no es descuido ni distracción la causa de los errores que los niños comenten.

c) *Lacaparucita y elobo.* El problema de la segmentación de las palabras en la escritura de un texto

En la misma línea de Díaz (1992), Ferreiro y Pontecorvo (1996) realizaron un estudio comparativo sobre aspectos ortográficos de la escritura en niños que adquieren diversas ortografías de base alfabética (italiano, portugués y español). A niños italianos, mexicanos, uruguayos y brasileños, de primero, segundo, tercero y cuarto de primaria y provenientes de estratos de clase media y baja, se les pidió reescribir el cuento *Caperucita Roja* por ser, fundamentalmente, una historia conocida por los sujetos de los cuatro países participantes.

A partir de análisis cuantitativos, las autoras muestran que con independencia de la lengua y el nivel educativo, los niños producen escritos con separaciones convencionales y no convencionales. Las autoras clasifican los textos en cuatro categorías: los textos con segmentaciones convencionales (5% de los textos mexicanos, 50% de los textos uruguayos, 23% de los textos brasileños y 42% de los textos italianos); los textos que presentan únicamente hiposegmentaciones (27% de los textos mexicanos, 24% de los textos uruguayos, 36% de los textos brasileños y 37% de los textos italianos); los que sólo presentan hipersegmentaciones (3% de los textos mexicanos, 3% de los textos uruguayos, 10% de los textos brasileños y 8% de los textos italianos) y los que presentan hipo e hipersegmentaciones (65% de los textos mexicanos, 23% de los textos uruguayos, 31% de los textos brasileños y 13% de los textos italianos).

A partir de estos datos, resulta interesante que los textos con hipersegmentación exclusiva sean minoritarios en todas las muestras analizadas. Asimismo, al considerar únicamente los textos con segmentaciones no convencionales, los resultados indican que en todas las lenguas son mayores los porcentajes de textos con dominancia de hiposegmentación (textos que presentan exclusivamente hiposegmentaciones y que los valores de hiposegmentación superan a los de hipersegmentaciones) y que los textos que presentan paridad de hipo e hipersegmentaciones se sitúan por debajo del 10%.

Por otra parte, los análisis cualitativos de segmentaciones no convencionales de los textos en español, indican que la mayor parte de las hiposegmentaciones aparecen cuando se debe aislar secuencias de pocas letras (una, dos o tres). Entre los tipos de palabras más frecuentes se encuentran: **a** (preposición), **y** (conjunción), **el, la, un** (artículos), **de** (preposición), **su** (posesivo), **se, le** (pronombres clíticos), **que** (en funciones variables) y **por** y **qué** (formando parte de una locución interrogativa). El análisis de la distribución muestra que:

- (1) La preposición **a** es una de las palabras que aparece más frecuentemente hiposegmentada, al contrario de la conjunción **y** que aparece más frecuentemente segmentada de forma convencional. De este modo Ferreiro y Pontecorvo (1996:63) sostienen que “el tipo de palabra que la norma ortográfica aísla parece jugar un rol decisivo en la frecuencia de hiposegmentación que es dable esperar”.
- (2) En el caso de las secuencias gráficas homófonas **la** (artículo y pronombre clítico) y **el/él** (artículo y pronombre personal), Ferreiro y Pontecorvo (1996:64) señalan que la forma gráfica **la** tiende a aparecer hiposegmentada con mayor frecuencia cuando es artículo que

cuando es pronombre clítico: “Por lo tanto, a igual secuencia gráfica la categoría sintáctica parece ejercer una influencia determinante”.

Es interesante observar cómo en este trabajo se obtienen resultados coincidentes con el estudio de Díaz (1992), pese a que ambos proponen tareas de escritura de muy distinta complejidad.

d) Las justificaciones de los niños. Desde “*porque todo junto se ve mal*” a “*se tiene que separar para que tenga significado*”

Báez (1999a y b) se propuso explorar, en niños de escuelas de zona rural, de maestro único y que alcanzaron la hipótesis alfabética, los tipos de segmentaciones no convencionales más frecuentes y, al igual que Díaz (1992), las justificaciones que realizan los niños frente a éstas. En esta investigación, el grupo de estudio de 20 niños se dividió equitativamente en dos niveles. El nivel I agrupó a 10 niños de segundo y tercero de primaria, con edades de entre 7 y 9 años, con comprensión reciente de la base alfabética del sistema de escritura y con dominio incompleto de los aspectos ortográficos. Por otra parte, el nivel II estuvo compuesto por 10 niños de tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo de primaria, con mayor dominio de los aspectos ortográficos de la escritura, aunque sus producciones no se ajustaban estrictamente a la norma.

A ambos grupos se les presentó, de forma individual, dos tipos de tareas. La primera situación propuesta consistió en el dictado de un texto breve. En segundo lugar se les presentó un texto escrito en continuo y se les pidió marcar las “separaciones” o “segmentaciones” que consideraran pertinentes y luego, a través de entrevistas, se les pidió justificar los cortes introducidos en el texto.

Según los resultados reportados por Báez, en la tarea de dictado se observa un claro predominio de las segmentaciones convencionales por sobre las no convencionales (un 93% de las segmentaciones realizadas por los niños corresponden a segmentaciones que se ajustan a la norma ortográfica). Por otra parte, el análisis del total de las segmentaciones no convencionales muestra una ligera superioridad de hipersegmentaciones (4%, en tanto que las hiposegmentaciones alcanzaron un 3%).

En cuanto a las hiposegmentaciones, Báez señala que no hay diferencias significativas entre la tarea de dictado y segmentación del texto continuo. En ambas tareas, las hiposegmentaciones de los niños del nivel I se encuentran alrededor del 90% y del 8% en caso de los textos de los niños del nivel II. Respecto a las hipersegmentaciones, éstas bordean el 60% en el caso de los textos del nivel I y el 45% en el nivel II, para ambos tipos de tareas.

Los análisis cualitativos se realizan sobre la base de las categorías gramaticales que se ven involucradas. En este aspecto, los resultados reportados por Báez muestran importantes similitudes con los hallazgos de Díaz (1992) y Ferreiro y Pontecorvo (1996). En ambos procedimientos se ven afectadas preposiciones, pronombres clíticos, contracciones y artículos (es decir, palabras átonas, de secuencias gráficas breves, con función gramatical pero sin significado pleno).

Por otra parte, los análisis de las justificaciones muestran que los niños, en sus argumentos, hacen referencia a una variedad de unidades entre las que está *palabra*, así como también *letra*, *sílaba* (predominantemente en niños del nivel I), *vocal*, *consonante* y *sustantivos* (predominantemente en el caso de los niños del nivel II). En concordancia con los resultados de Díaz (1992), Báez señala que la diversidad de argumentos que los niños plantean aluden a criterios *gráficos* (“todo junto no se escribe”), de *legibilidad* (“así, todo junto, no se entiende”), *cuantitativos* (“separo porque es larga”), *lexical* (“se tiene que separar para que tenga significado”), *gramatical* (“en ‘la’ no son palabras porque sirven para unir”) y criterios basado en la *autoridad* (“mi mamá me dice que ‘al’ va separado de ‘gunos’). Asimismo, indica que en términos de análisis lingüístico, las segmentaciones no convencionales del nivel I se fundamentan prioritariamente en criterios de índole formal, es decir, gráficos y cuantitativos. En tanto que en los niños del nivel II, los argumentos corresponden a un análisis de los planos sintácticos y semánticos más pormenorizados. Esta autora sostiene que 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 y que, a través de sus justificaciones, son capaces de evidenciar un tipo de reflexión metalingüística a menudo ignorada por los adultos.

Los resultados de este estudio dejan ver cómo a medida que los niños avanzan en el conocimiento de la escritura se van apropiando de categorías metalingüísticas progresivamente más complejas.

e) a to dos celes ol bí do la fierta. Un análisis lingüístico de las segmentaciones infantiles

Aunque no es una investigación basada en la recolección de nuevos datos empíricos, los análisis lingüísticos de Zamudio (2004), en torno a las ideas que inicialmente subyacen a las segmentaciones que los niños pequeños elaboran, resultan igualmente interesantes para esta investigación. A partir de datos recogidos por Díaz (1992) y Ferreiro y Pontecorvo (1996), Zamudio identifica diferentes patrones o criterios que los niños utilizan para decidir dónde dejar espacios en blanco.

Respecto a los patrones sonoros, al igual que Díaz (1992), Zamudio identificó diversos tipos de segmentaciones que los niños realizan, guiados por criterios como son la entonación, las formas acentúales y las silábicas. Por ejemplo, hacen separaciones incipientes demarcando con espacios en blanco constituyentes sintácticos que se corresponden con unidades de entonación completa (*aqueyoslapises melosdiojunan damelos sonmíos* - aquellos lápices me los dio Juan dámelos son míos (Díaz, 1992)). Bajo este mismo criterio, Zamudio encuentra hipersegmentaciones que corresponden a pequeños agrupamientos de letras que generalmente coinciden con el recorte silábico de los enunciados (*a to dos celes ol bí do la fierta* - a todos se les olvidó la fiesta (Díaz, 1992)).

También señala la influencia que tienen patrones de significación en casos de hiposegmentaciones donde artículos, pronombres clíticos y preposiciones, es decir, categorías gramaticales átonas quedan unidas entre sí o a unidades léxicas con sentido pleno (*ledijo; seme olvidaba* - le dijo; se me olvidaba (Ferreiro y otros, 1996)).

En relación a los patrones gráficos, para Zamudio, al igual que para Díaz (1992) y Ferreiro y Pontecorvo (1996), hay segmentaciones que están sujetas a la influencia de criterios gráficos que derivan de las conceptualizaciones que los niños elaboran durante la adquisición de la escritura. Que los niños hiposegmenten artículos, preposiciones y clíticos, es decir, secuencias gráficas breves de una o dos letras, estaría determinado por 'reminiscencias' de la hipótesis de cantidad mínima que establece la longitud mínima que una secuencia gráfica debe tener para ser considerada como legible (*air; secomio* - a ir; se comió (Ferreiro y Pontecorvo, 1996)). Del mismo modo, la exigencia de variedad interna estaría operando en los casos en que los niños hiposegmentan y omiten una letra cuando la última letra de una palabra y la primera de la que

sigue coinciden (*sencontro* - se encontró (Ferreiro y Pontecorvo, 1996)). Otros casos de segmentaciones guiadas por patrones gráficos son los agrupamientos de letras que los niños realizan y que coinciden con escrituras de secuencias gráficas convencionales (*a aquellos lápices* - aquellos lápices (Díaz, 1992)), es decir, segmentaciones de configuraciones gráficas autónomas, según las denominó Díaz (1992).

Finalmente, Zamudio advierte que los niños emplean inicialmente patrones sonoros y gráficos para aislar los bloques gráficos en sus escrituras y no utilizan de inmediato el criterio gramatical que implica, según esta autora, “*el recorte de una porción significativa tomando como base sus propiedades sintácticas y morfológicas*” (Zamudio, 2004: 86).

Más adelante revisaremos cómo algunos de estos patrones están presentes en las discusiones lingüísticas que intentan definir qué es una palabra.

**f) *de aberjugado yo u biera-ganado mi equipo v/s
Dehaberjugadoyo ubieraganadomiequipo. Segmentación de
oraciones en niños de 7 a 12 años***

Otro de los análisis que resultan de interés para este estudio es el realizado por Jorge Vaca en el año 2005, quien retoma los resultados de una investigación de 1981 sobre la segmentación oraciones.

La tarea propuesta consistió en un dictado de 13 oraciones a 40 niños de primero, segundo, cuarto y sexto grado de primaria, con edades entre los 7 y 12 años. En el análisis del corpus (450 oraciones en total) identificó 6 tipos de respuestas, que sintetiza en un cuadro como el siguiente:

CATEGORÍAS DE RESPUESTAS JORGE VACA (2005:61)

	1°.	2°.	4°.	6°.	TOTAL
1. Ninguna segmentación	4 6.7%	0 -	0 -	0 -	4 0.9%
2. Silábica (sistemática, no sistemática o aislamiento de la vocal inicial)	10 16.7%	11 8.5%	0 -	0 -	21 4.7%
3. En grandes constituyentes	6 10.0%	6 4.6%	5 3.8%	0 -	17 3.8%
4. De constituyentes (o bien sólo estructuras resistentes a la fragmentación)	20 33.3%	30 23.1%	36 27.7%	15 11.5%	101 22.4%
5. Convencional	10 16.7%	65 50%	88 67.7%	115 88.5%	278 61.8%
6. Inclasificable	10 16.7%	18 13.8%	1 0.8%	0 -	29 6.4%
TOTAL	60 100%	130 100%	130 100%	130 100%	450 100%

Del total de respuestas, las cuatro primeras nos parecen muy interesantes. Identifica como fenómeno de segmentación no convencional más frecuente y que aparece en niños de todos los grados, la hiposegmentación de algunas *estructuras gramaticales o constituyentes resistentes a la segmentación* (22,4%). Específicamente, reconoce 8 estructuras gramaticales más comunes de hiposegmentar, entre las que se encuentran preposiciones que se unen a artículos, adverbios, verbos y adjetivos, así como también estructuras del tipo adjetivo + sustantivo, verbo auxiliar + pasado participio y pronombre + verbo. En segundo lugar de frecuencia, el autor identifica hipersegmentaciones silábicas (4,7%), en escrituras de niños de primero y segundo básico, en tres variantes: *separaciones silábicas exhaustivas*, *separación silábica en combinación con criterio gramatical* y *separación de la vocal inicial cuando la palabra inicia con vocal*. En tercer lugar y en casos de primero, segundo y cuarto grado, encuentra *segmentaciones de grandes constituyentes* (3,8%) que, por general, coinciden con fragmentaciones del tipo sujeto-predicado y sujeto-verbo-complemento. Finalmente y sólo en casos de primer grado encuentra escrituras con *ausencia de fragmentación* (0,9%), es decir, que no realizan ningún corte de las series de letras que componen la escritura de la oración.

En términos evolutivos, en este estudio se observan segmentaciones no convencionales de distinta naturaleza, algunas que aparecen de forma exclusiva en niveles iniciales y otras que emergen en todos los niveles estudiados.

g) A mics “Amics”. Segmentaciones no convencionales de palabras en niños catalanes de primer grado

El estudio de Montserrat Bigas (2006 a y b) se distingue de todos los anteriores por dos aspectos fundamentales. Es el único de carácter longitudinal, en tanto analizó cerca de 200 textos producidos en un periodo de 6 meses por 10 niños de clase media, pertenecientes a dos escuelas públicas de Barcelona. Asimismo, a diferencia de otros estudios, la producción de textos espontáneos no estuvo guiada por una consigna particular, más bien se trató de escritos realizados en situaciones habituales de clases.

Entre sus principales resultados, señala que, al igual que en otros estudios realizado con niños de lengua distinta al catalán, la hiposegmentación aparece como el fenómeno más frecuente. En relación a su naturaleza, observa que se caracterizan por ser palabras plenas (sustantivos y verbos) unidas a palabras gramaticales (artículos, determinantes y preposiciones), principalmente del tipo: artículo más sustantivo; proposición más sustantivo y preposición más artículo más sustantivo. Destaca además que son muy poco frecuentes las hiposegmentaciones de dos palabras léxicas y que en casi todos los casos (290 secuencias de un total de 295) se trata de hiposegmentaciones que respetan los límites del sintagma, es decir, que se trata de uniones con coherencia sintáctica y semántica.

Por otra parte, encuentra dos tipos de hipersegmentaciones. En primer lugar de frecuencia, separaciones de series de letras que equivalen a palabras de la lengua. En segundo lugar, separaciones de la primera vocal de la palabra, que Bigas reconoce como una posible asociación que harían los niños con las partículas artículo y pronombre que preceden a los sustantivos y verbos, respectivamente.

A modo de conclusión y basándose en la naturaleza de las segmentaciones no convencionales analizadas, la autora afirma su hipótesis inicial: los niños apelan a un conocimiento gramatical implícito cuando se enfrentan a la tarea de segmentar las palabras en la escritura.

El estudio de Bigas aporta evidencia que confirma que los niños reflexionan sobre las palabras cuando escriben, con independencia del nivel de dificultad que tenga la tarea de escritura.

h) *paredcelular*. Problemas de segmentación en adultos alfabetizados

Aunque el foco de la investigación está puesto en el proceso infantil del aprendizaje de la segmentación en palabras, el estudio de Rayas (2009) con adultos alfabetizados constituye otro antecedente para esta investigación. Esto, porque esta autora buscó corroborar la ocurrencia de las segmentaciones gráficas no convencionales en sujetos adultos con niveles avanzados de escolaridad e identificar los criterios a partir de los cuales estos sujetos segmentan las palabras.

Rayas trabajó con 30 sujetos que cursaban sexto de primaria, 44 de segundo de secundaria, 44 de segundo año de Bachillerato y 24 que cursaban el tercer cuatrimestre de Licenciatura en Psicología, a quienes se les dictó un texto científico y posteriormente se les solicitó redactar una anécdota.

Entre los principales hallazgos, Rayas concluye que, con independencia del tipo de texto, en los grados más avanzados de escolaridad la persistencia de las segmentaciones no convencionales decrece. Asimismo, en el caso de las hiposegmentaciones, observó la tendencia a su disminución a medida que el grado escolar aumenta, mientras que para el caso en las hipersegmentaciones, señala que es difícil establecer un patrón específico. En relación a los patrones que guían estos tipos de segmentaciones y en coherencia con lo que señalan Báez (1999) y Zamudio (2004), constató que los criterios silábicos y gráficos, aunque no desaparecen, tienden a surgir cada vez menos en función del grado escolar. Por otra parte, según Rayas, el análisis de las hipersegmentaciones permitió verificar que el criterio morfológico es el más frecuente en sujetos mayores y que el uso de este criterio es mayor en la medida en que los sujetos están más escolarizados.

En este trabajo se observa evidencia respecto de la predominancia de algunos criterios en niveles más y menos avanzados del conocimiento de la segmentación.

2. Algunas consideraciones sobre la segmentación en palabras en la historia de la escritura alfabética

“Esevidentequeloslectoresmodernosconsideraríanqueuntextoescritosinseparacionesentrelas palabrasresultademasiadodificildedescifrar”
(Saenger, 1995:269)

Que los textos incluyan diversos espacios en blanco como separador de palabras no resulta un hecho particularmente llamativo para los lectores contemporáneos. Al ser un signo demarcativo que se define por la ausencia de una forma gráfica, su existencia pasa normalmente inadvertida y, en forma paradójica, reflexionamos sobre su presencia cuando no aparece o aparece de una forma en que no se ajusta a lo que norma establece. La reflexión sobre su existencia surge porque la lectura se vuelve compleja. A esto es lo que hace referencia la cita de Paul Saenger que introduce el presente capítulo. Este autor nos dice que la lectura de una escritura sin segmentaciones entre palabras resulta demasiado difícil de descifrar y que la idea misma de leer una escritura de este tipo es inconcebible para los lectores modernos (Saenger, 1995).

Las escrituras de niños que se encuentran en proceso de alfabetización y las escrituras de la Antigüedad son espacios privilegiados para que los adultos lectores contemporáneos reflexionemos sobre la existencia de la segmentación entre palabras. En el primer caso, porque las escrituras de los niños que están aprendiendo a escribir muestran constantes “desaciertos” en la separación de las palabras cuando usan o no usan el espacio en blanco de acuerdo a lo que la convencionalidad determina. En el caso de las escrituras de la Antigüedad, porque sorprende reconocer que hasta la Edad Media la escritura se realizara sin espacios en blanco entre palabras, frases o párrafos y sin signos de puntuación.

El presente capítulo está orientado al análisis de algunos antecedentes históricos respecto del origen, criterios y difusión y consolidación de la segmentación en palabras en la historia de la escritura. No se trata de intentar argumentar que el proceso de aprender a segmentar las palabras sea idéntico al proceso construcción histórica de este aspecto de la escritura. Se busca más bien, traer a la mano algunos antecedentes históricos significativos que permitan reflexionar sobre los rasgos característicos en que ambos procesos se encuentran. A modo

general, ambos procesos se caracterizan por ser tardíos y de estabilización gradual. De modo específico y vinculado al problema de esta investigación, destaca que en ambos procesos aparezca la oscilación en el uso de los criterios de segmentación de las palabras y que el conocimiento de los escritores y copistas respecto de los aspectos gráficos y gramaticales de la escritura juegue un papel trascendental.

Para el desarrollo de estos aspectos brevemente enunciados, el capítulo parte por reconocer algunas de las principales características gráficas de la página antigua y se describen algunos rasgos culturales y sociales que explican la tardía aparición de la segmentación en palabras. Luego, se presentan los antecedentes que dieron origen al texto con separaciones en la historia de la escritura. Finalmente, se mencionan algunas de las dificultades que enfrentó la cultura occidental para la estabilización y difusión de los criterios convencionales de segmentación.

a) La *scriptura continua*. Un rasgo distintivo de la página antigua.

Una revisión de la historia de la escritura demuestra que la página con separaciones de palabras no siempre estuvo presente en las escrituras alfabéticas.

Pérez (2006) realiza una descripción de las características de las páginas que se escribían hasta el siglo IV d. C. Señala que en el rollo, la escritura se presentaba bajo la forma de una serie de columnas llamadas *sélides*³, que corrían de izquierda a derecha. La extensión de estas columnas variaba de acuerdo al número de caracteres o letras que contenían las líneas que las formaban. Según este autor, la cantidad de caracteres dependía del tipo de texto del que se tratara. En el caso de los textos poéticos, existía una convención que fijó una línea homérica en unos 16 centímetros de caracteres aproximadamente⁴. Para los textos en prosa, el ancho de la columna contenía líneas de entre 8 y 12 centímetros de caracteres continuos (Pérez, 2006: 173).

Igualmente, Zamudio (2010) siguiendo a Martin (1994) describe el rollo o volumen de la antigua Roma. Señala que los rollos eran tiras de papiro de unos 40 centímetros de ancho y unos 6 a 8

³ *Sélides* en griego y *paginae* en latín. De este último proviene el término página.

⁴ Se trataba de líneas compuestas por 15 a 16 sílabas.

metros de largo. En estos rollos, el texto se desplegaba en columnas paralelas, compuestas por líneas de unos 15 a 30 caracteres continuos y hasta 45 líneas de largo (Zamudio, 2010:61).

Con ambas descripciones, buscamos destacar una de las características más notables de la página antigua: la *scriptura continua*. Se trataba de cadenas de letras que se sucedían regularmente sin incluir separaciones entre palabras, frases o párrafos. Según señala Pérez (2006: 173-174), se trataba de una página de difícil interpretación que obligaba a los copistas de la época a realizar múltiples segmentación para reconstruir la lógica y sintaxis del discurso porque, al interior de estos densos bloques de texto, las ayudas ofrecidas al lector eran sumamente escasas. Este autor indica también que, la *scriptura continua* no fue un incidente menor, pues este tipo de escritura permaneció en los libros religiosos del continente europeo hasta el siglo X d. C y por más tiempo en libros dirigidos a lectores laicos.

Esta característica de la página antigua, ajena al lector contemporáneo, no puede ser considerada una forma “menos evolucionada” de escritura. Más bien, Pérez (2006) menciona que la *scriptura continua* es una particularidad de las escrituras alfabéticas, en tanto en los sistemas de escritura, cuyos signos son de carácter logográfico y que indican únicamente los signos consonánticos, el espacio entre palabras era imprescindible.

En esta misma línea, los autores revisados destacan que las razones de la existencia y permanencia de una escritura sin separaciones no se vinculan al desconocimiento del uso del espacio en blanco por parte de los copistas de la época. Más bien, Saenger (1997: 276) indica que la interpretación de la *scriptura continua* se asentaba en los hábitos de lectura y el contexto social en el que tenían lugar la lectura y la escritura.

b) La segmentación en palabras un proceso tardío. Las necesidades y gustos del lector del mundo antiguo

Los análisis Saenger (1997), Pérez (2006) y Zamudio (2010) coinciden en indicar una estrecha relación entre la existencia y permanencia de la *scriptura continua* y los modos, propósitos, preferencias y necesidades de la lectura de fines de la época antigua.

Los modos de leer y escribir de la Antigüedad eran muy diferentes a los modos en que hoy se lee y se escribe. Dichas diferencias se relacionan con los gustos y necesidades de los lectores de la época y las tareas que se debían realizar para interpretar un texto escrito.

En relación a los modos, Saenger refiere que, por gusto y por necesidad, los hábitos de lectura en el mundo antiguo eran profundamente orales y retóricos. Existía un disfrute por la modalidad oral de la lectura y los lectores de la antigüedad “se deleitaban con los sonidos melifluos del texto pronunciado” (Saenger, 1997:276).

Asimismo, este mismo autor argumenta que la ausencia de espacios entre palabras en el griego y el latín no se percibía como impedimento para la eficacia de la lectura porque no existía la necesidad de leer con velocidad. El disfrute y necesidad de la lectura oral no exigían hacer de ésta una tarea más fácil o más veloz, ni existía el interés de consultar varios libros rápidamente como ocurre actualmente (Saenger, 1997).

Las necesidades de lectura también estaban delimitadas por el *qué* se necesitaba leer y *quiénes* necesitaban saber leer. La lectura en la época antigua se centraba en un corpus limitado de literatura que era intensamente examinado y, de paso, memorizado. Para Saenger, “la memorización a largo plazo de los textos frecuentemente leídos compensaba las ambigüedades gráficas y gramaticales inherentes a la lengua de la Antigüedad” (Saenger, 1997:277). Del mismo modo, los lectores de la época eran muy distintos a los lectores modernos. Según Saenger, la idea de que la mayor parte de la población debía ser lectora era una idea ajena a la mentalidad letrada elitista del mundo antiguo. Más bien, la lectura era una tarea de unos pocos esclavos altamente experimentados. Se trataba de lectores profesionales capacitados en la preparación de la página para su lectura y responsables de su adecuada “dramatización”.

Por otra parte, las dificultades de interpretación de la *scriptura continua* definieron una modalidad de lectura particular. Zamudio (2010) siguiendo a Parkes (1998) señala que la lectura era una tarea que exigía varias operaciones sucesivas: la *lectio* o *praelectio*, la *pronuntiatio*, la *enarratio* y el *explanatio*. La *lectio* o *praelectio* se trataba de una preparación inicial en la cual el lector debía pronunciar las letras y sintetizar las sílabas para poder aislar porciones con significado. La *pronuntiatio* era un momento de lectura en voz alta en la que el lector daba la acentuación que exigía el sentido del texto. La *enarratio* consistía en el estudio del vocabulario, la forma retórica y literaria, que se realizaba antes de la interpretación del texto. Finalmente, el *explanatio* donde el lector realizaba un comentario sobre el contenido del texto.

La necesidad de realizar la *praelectio* o preparación de la lectura, se relacionaba con la ausencia de separación entre palabras y signos de puntuación, y por tanto, la ausencia de una delimitación gráfica de las unidades significativas del texto. Es por esto que, la *praelectio* era un procedimiento indispensable para la lectura pues en esta instancia se realizaba el reconocimiento de las unidades de significación a través de la entonación y la repetición de varias sílabas seguidas (Zamudio, 2010:62).

c) Origen de la segmentación en palabras. En la búsqueda de mayor legibilidad

Sin duda, nuestro modo de leer actual, silencioso y veloz, difiere mucho de los modos de lectura de la Antigüedad. De acuerdo con Saenger (1997), es precisamente el surgimiento de la separación de las palabras uno de los fenómenos que origina esta diferencia:

La reintroducción de las separaciones entre palabras en la alta Edad Media marca un drástico cambio en la particular relación entre el lector de la Antigüedad y el libro y constituye la gran línea divisora, en la historia de la lectura, entre las culturas antiguas y las occidentales modernas (Saenger, 1997:278)

La introducción de la separación entre palabras se remonta al siglo VIII d C. En esta época, el encuentro de los hablantes de lenguas lejanas al latín con textos sagrados se transformó en uno de los eventos lingüísticos decisivos para el surgimiento del espacio en blanco y otras marcas contemporáneas de la escritura, como son el punto y la separación entre párrafos. En este sentido es que Pérez (2006) señala que la propagación del cristianismo tuvo consecuencias notables. Para los irlandeses y anglosajones que se habían convertido al cristianismo, el latín constituía una lengua extranjera, aprendida a través de la lectura y la escritura. El latín les resultaba una *expresión más visible que audible*, por lo que la página se les presentaba con un orden propio, independiente y diferente del lenguaje hablado (Pérez, 2006:186).

Esta lejanía con la lengua latina obligó a los monjes irlandeses y anglosajones a introducir marcas que facilitarían la interpretación y la copia de manuscritos griegos. Tal como lo refiere Zamudio (2010), fueron los monjes insulares los que reiniciaron la desaparecida práctica de separar las palabras por medio del uso del espacio en blanco, sobre todo en los textos latinos: “los monjes insulares de Irlanda e Inglaterra empezaron a experimentar con el espacio en los

textos y otros tipos de marcas, con el propósito de crear apoyos eficientes para la interpretación de la escritura” (Zamudio, 2010: 65).

La misma autora comenta que, en los siglos posteriores, la escritura sin separaciones y las prácticas orales de lectura se mantuvieron en los lugares en los que predominaba el latín, es decir, entre aquellos pueblos que hablaban una lengua que guardaba todavía ciertas semejanzas con la que se escribía. Sin embargo, en los límites noroccidentales de Europa la situación fue diferente, sobre todo en los territorios habitados por hablantes de lenguas celtas y germánicas, lenguas que no tenían ninguna semejanza con el latín. Fue precisamente en estas tierras periféricas donde surgieron “las primeras separaciones en los textos y comenzaron a desarrollarse diversos sistemas de distinciones gráficas con la finalidad de solucionar los problemas que la lectura suscitaba” (Zamudio, 2010: 64 y 65).

d) Qué separar. Variaciones en las formas y criterios de segmentación

En el largo periodo de transición entre *scriptura continua* a la escritura con separaciones de palabras se emplearon diversos modos de espaciado de las letras. Zamudio (2010:65) siguiendo a Saenger (1997) describe cinco modos distintos de agrupamiento:

1. *Los agrupamientos azarosos de letras.* Se trata del tipo más primitivo de espaciado que consistía en insertar espacios al interior de una línea de texto sin considerar los límites de unidades de significación o incluso de sílabas.
2. *Los agrupamientos silábicos de letras.*
3. *Los agrupamientos jerárquicos de letras.* Un tipo de aireado en el que se usaban espacios mayores para aislar secuencias equivalentes a pequeñas frases y se insertaban, de manera un tanto aleatoria, espacios menores dentro de ellas.
4. *Los agrupamientos jerárquicos de palabras.* Un tipo de aireado que usaba espacios mayores para aislar una palabra o frase, por lo general con una longitud de unas quince a veinte letras, y espacios menores, o *interpunctus*, para distinguir las sílabas dentro de ellas.
5. *Los bloques sólidos de palabras.* Una variedad de secuencias con un tamaño semejante a las del grupo anterior, pero sin separaciones interiores.

Con esta diversidad de formas, Pérez (2006) afirma que si bien en estos manuscritos el espacio no identificaba todas las unidades lexicales, al menos ayudaba al lector a reconocer cierto número de límites.

Por otra parte, los criterios empleados para realizar ciertos modos de agrupamiento se relacionan con el conocimiento del latín y las necesidades de representación gráfica de los lectores de la época. En las regiones de habla romance prevalecieron agrupamientos gráficos que se relacionan con patrones rítmicos que constituyen unidades prosódicas primordiales para la enunciación oral de los textos, mientras que en Irlanda e Inglaterra se emplearon antes del siglo X modos de segmentación cercanos a la segmentación canónica. “La diferente relación que tuvieron los lectores de las islas británicas y los del continente con la lengua latina fue la variable decisiva en la distribución geográfica de los patrones gráficos” (Zamudio, 2010:67).

e) Difusión y consolidación de la segmentación en palabras. La relación con la lengua latina como variante decisiva

La difusión y consolidación de la segmentación convencional de las palabras fue un proceso lento y gradual. Si bien, la reaparición del espacio en blanco se inició en el siglo VII en los territorios insulares, no se introdujo de manera sistemática hasta el siglo X en los escritos de los territorios continentales.

No sorprende constatar que la apropiación del espacio en blanco entre los diversos territorios europeos estuviera determinado por la lejanía o proximidad que los escribas tenían con el latín. De acuerdo con Pérez (2006), la separación de las palabras llegó primero a los territorios del norte de Francia, los Países Bajos y Normandía, es decir aquellas regiones que tenían mayor intercambio con los monasterios insulares, llegando a Italia a finales del siglo IX d. C. Para este mismo autor, la difusión de los patrones de segmentación fue un proceso lento y desigual que se explica por las diferentes necesidades que tenían los escribas continentales. Indica que aquellos que hablaban lenguas romances que mantenían una gran proximidad el latín, como el italiano y occitano, introducían en los textos que copiaban apoyos que provenían de convenciones gráficas derivadas de la tradición de la *scriptura continua*. No sería hasta el siglo X, cuando el latín se había convertido en una lengua extraña para todos, que se sistematizó el uso del espacio en blanco en la escritura (Pérez, 2006:189-190).

Para esta investigación resulta muy interesante constatar que la necesidad de separar las palabras tenga un origen escriturario que no se relaciona con la tarea de oralizar un texto escrito. Investigaciones realizadas con niños en proceso de alfabetización (Díaz, 1992; Báez, 1999) han constatado que la legibilidad es una de las razones que los niños esgrimen para fundamentar por qué separar en la escritura. De manera similar como en la Antigüedad se introducían algunas convenciones gráficas para facilitar la interpretación de los textos, los niños señalan que se deben separar las palabras porque si se escribe todo junto no se entiende. Pérez (2006) destaca que muchas de las marcas gráficas introducidas por los escribas irlandeses y anglosajones surgieron como respuesta a un problema de decodificación visual de información de una lengua escrita que tenía sus propias reglas de representación, inasimilables a la lengua hablada.

3. Consideraciones lingüísticas sobre la escritura, las relaciones entre escritura y oralidad y la noción de palabra.

La palabra concentra en su existencia un reto a la teoría lingüística

(Fridman, 1983: 17).

Indagar en la evolución del conocimiento respecto al aprendizaje de la segmentación de las palabras exige ineludiblemente abordar la definición del concepto palabra. Esta tarea implica diversos niveles de complejidad y arriba a distintas conceptualizaciones si el desafío se le propone a un niño o adulto no alfabetizado o un sujeto que ya sabe leer y escribir y también si el debate se da en el campo de la lingüística.

Diversos autores señalan que la lingüística ha encarado una fuerte discusión respecto de la definición misma de palabra y en el establecimiento de criterios para su definición. Asimismo, refieren que a dichas controversias subyacen desacuerdos de mayor envergadura que se relacionan con el objeto de estudio de la lingüística, las conceptualizaciones del sistema de escritura y las relaciones entre escritura y oralidad (Fridman, 1983; Blanche-Benveniste, 1998, 2002; Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Béguelin, 2002; Ferreiro, 2002; Zamudio, 2010).

En este capítulo planteamos consideraciones en relación a algunos aspectos relevantes de la escritura desde la perspectiva lingüística. Esto, porque para el paradigma psicogenético es necesario teorizar respecto del objeto de conocimiento cuando se indaga en el aprendizaje del sujeto que está reconstruyendo ese objeto (Abaurre, 1989; Ferreiro, 1997; 1999). En primer lugar, veremos la discusión lingüística respecto a las concepciones de la escritura y los modos de concebir las relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita, haciendo referencia a las implicancias de esta controversia en la comprensión del aprendizaje de la escritura. Luego, analizaremos los debates referidos al estatus teórico y los criterios de definición de la palabra y, particularmente, a la noción de palabra que la escritura define.

a) Las conceptualizaciones de la escritura y las relaciones con la lengua oral

La lingüística se caracteriza por haber tomado la lengua oral como único objeto de análisis. En este escenario, muchos autores que se han ocupado del problema de conceptualizar qué es la

escritura oscilan entre dos posiciones antagónicas: por un lado quienes conciben la escritura como una simple transcripción de la lengua hablada y, en oposición, quienes conciben la escritura como una forma alternativa de comunicación lingüística (Fridman, 1983; Ferreiro, 1986; 1997; 1999; 2002; Blanche-Benveniste, 1998, 2002; Beguelin, 2002).

La concepción de escritura como un código sustituto, sostenida a lo largo del siglo XX, concibe la escritura como una simple transcripción de la oralidad. Grandes de la lingüística contemporánea, como De Saussure y Bloomfield, argumentaron a favor de una visión simplista y de menosprecio de la escritura, con expresiones tales como “la escritura oculta la lengua: no es un vestido, sino un disfraz” y “la escritura no es lenguaje, sino simplemente una manera de registrar el lenguaje mediante marcas visibles” (De Saussure, 1974 y Bloomfield, 1933, respectivamente, ambos citados en Ferreiro, 1999:58).

La idea de transcripción o codificación refiere a que los elementos de la escritura corresponden, uno a uno, a los elementos de la lengua oral. Ferreiro (1986; 1997) explica que en una codificación los elementos y las relaciones entre los elementos ya están predeterminados y, por lo tanto, el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Así, esta visión denominada fonocéntrica propone que las unidades de la escritura alfabética, las grafías, significan sonidos o sucesiones de sonidos ya que establecen una correspondencia unívoca con los fonemas de la emisión oral. En este sentido es que la escritura cumpliría como única función la de constituir un medio de expresión, por lo demás imperfecto, de la oralidad. Para Beguelin (2002:32), esta conceptualización y la aparición tardía de las escrituras en la historia de las comunidades humanas permiten ver a la escritura como fenómeno sustituto y secundario, que sólo merece un lugar accesorio en la descripción del lenguaje.

En abierta oposición a la tradición fonocéntrica, diversos autores entre los que se encuentran lingüistas y también antropólogos, historiadores, sociólogos y psicolingüistas, han tomado a la escritura como objeto de estudio (Sampson 1997; Harris, 1992; Cardona, 1999; Catach, 1988; Olson, 1997; Blanche-Benveniste, 1998; Chartier, R. 2000; Chartier, A. M. y Hébrard, 2000; Ferreiro, 2002). En las últimas décadas del siglo XX, lingüistas interesados en teorizar sobre la escritura, la han valorado como medio lingüístico por derecho propio, reconociendo su especificidad y los efectos decisivos que ejerce su aparición sobre los procesos cognitivos de

los sujetos y en la evolución de las instituciones sociales (Olson, 1995; 1998; Beguelin, 2002; Ferreiro, 2002).

La concepción de escritura como lenguaje implica reconocerla como una forma alternativa de comunicación. En palabras de Ferreiro (1986; 1997) se trata de asumir a la escritura como un sistema de representación del lenguaje, que opera en base en sus propias unidades y relaciones lingüísticas. Por ejemplo, en el caso de la escritura alfabética, la ortografía evidencia que no hay correspondencia unívoca entre grafías y fonemas (hay poligrafías para un mismo fonema y polifonía para un mismo grafema). Es imposible no reconocer la naturaleza mixta de nuestra escritura porque si bien existe una relación estrecha entre las grafías y los fonemas, el sistema gráfico introduce otras unidades (segmentación en palabras, la ortografía de las palabras, el uso de la letra h, la alternancia mayúscula/minúscula, etc.) que funcionan con un componente ideográfico y por lo tanto se definen sin hacer referencia al sistema fonológico de la lengua.

Desde estas posiciones encontradas ¿cómo se concibe la relación entre la oralidad y la escritura? Simplificando la discusión, se puede decir que en un extremo se encuentran quienes tienen una concepción lineal, en contraste a concepciones que postulan una relación de independencia o interdependencia. La visión fonocéntrica propone que la escritura tiene como único propósito representar, lo más fiel posible, el nivel fonológico del lenguaje, como si una (la lengua escrita) derivara de la otra (la lengua oral). En una interpretación opuesta, algunos autores plantean que la lengua existe bajo dos formas, total o relativamente autónomas, entre las cuales la lingüística no debe postular ni jerarquía ni dependencia (Beguelin, 2002; Ferreiro, 2002; Blanche-Benveniste, 1998, 2002).

Para efecto de este trabajo, profundizaremos en las propuestas de Olson (1995; 1997; 1998) y Ferreiro (2002) que proponen que entre oralidad y escritura existe una relación de interdependencia, relación que a su vez, plantea nuevas conceptualizaciones entre escritura y cognición.

b) Capacidad metalingüística y aprendizaje de la escritura.

Verba volant, scripta manent

(Las palabras se las lleva el viento, los escritos permanecen)

Proverbio Latino.

La escritura permite “fijar” el habla. Los beneficios de esta fijación superan con creces la oportunidad de registro. Según Olson (1995; 1997; 1998), los alcances de la escritura no resultan sólo de sus posibilidades de memorización, sino de su función epistemológica. Al leer no sólo extraemos significados, sino que podemos con ello transformar nuestros modos de pensar sobre el mundo y sobre el lenguaje mismo.

El habla contenida en el papel u otro soporte se convierte en un objeto de reflexión. La escritura, especialmente la ortografía para Olson (1995; 1997; 1998), proporciona un modelo del lenguaje, que nos permite reflexionar sobre nuestra oralidad en las categorías que fija la escritura. La escritura es por naturaleza una actividad metalingüística por cuanto es una representación del lenguaje y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura:

El sistema de escritura es un nivel de estructura metalingüística que marca, y por tanto representa, los aspectos de la estructura lingüística. Este nivel incluye distinciones entre sonidos, representados por letras; distinciones entre palabras, representadas por espacios; distinciones entre cláusulas, representadas por la puntuación; distinciones entre elementos temáticos, representadas por oraciones y párrafos, y distinciones entre tipos de discursos, representadas por géneros. Algunas de estas distinciones son marcadas en el metalenguaje oral por términos como letra, palabra, oración, cláusula, tópico, párrafo, narrativa, exposición, ensayo, obra teatral, poema, y demás (Olson, 1995:349).

Los sujetos alfabetizados podemos identificar los fonemas en el habla o número de palabras que dijimos porque la escritura nos provee un lenguaje para tematizar sobre estas unidades. Coincidiendo con la idea de escritura como actividad metalingüística, Ferreiro (2002) pone en el centro el problema de la alfabetización infantil desde una perspectiva psicolingüística y

evolutiva. Plantea que, si la escritura es un sistema de representación que tiene características propias que la diferencian del lenguaje oral, en el proceso de apropiación de ese objeto, el niño debe reconstruir saberes que permanecían implícitos a nivel de la oralidad. En esta relación de 'ida y vuelta' entre lo oral y lo escrito, señala que la preocupación central de la investigación psicogenética es intentar comprender de qué modo los niños conciben las segmentaciones de la escritura y qué relaciones hay, en distintos momentos del desarrollo, entre el análisis de las emisiones orales y el análisis de los productos escritos:

En el curso del desarrollo, y porque la escritura existe y hay que apropiarse de ella, es preciso pasar de un saber-hacer con el lenguaje a un "pensar sobre el lenguaje". Esta reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento supone grados variables de objetivación y de fragmentación del habla, diferentes de los que operan en la comunicación oral (Ferreiro, 2002: 165).

Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje de la escritura y la toma de conciencia de las unidades sonoras de la lengua (palabras, sílabas, fonemas) ocurre en una relación dialéctica, recursiva y espiralada. La escritura le exige al niño reflexionar sobre el habla, escritura que, a su vez, le provee un modelo de análisis que le sirve para complejizar la reflexión inicial, y así siguiendo. De este modo, no se entiende la alfabetización como un pasaje directo de lo oral a lo escrito, más bien como un proceso de reconstrucciones de ambos dominios, vinculado con los desafíos que la escritura misma plantea (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2002).

Estos planteamientos tienen importantes implicancias en la investigación y la didáctica. Tensionan, por ejemplo, los métodos tradicionales de investigación y enseñanza que emplean categorías como fonema, palabra, sílaba en el trabajo con sujetos no alfabetizados. Algunas investigaciones psicogenéticas han demostrado que los sujetos no alfabetizados tienen otras comprensiones en relación a términos como fonema y palabra (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vernon y Ferreiro, 1992). Asimismo, la didáctica constructivista, lejos de promover en un nivel inicial el desarrollo de habilidades de análisis de la lengua oral, como prerrequisito para el aprendizaje de la escritura, pone en el centro de la enseñanza la producción, interpretación y análisis de textos escritos.

c) **La palabra en la lingüística.**

La definición de palabra también es un tema controversial en el terreno de la lingüística. La polémica respecto a esta unidad comprende dos aspectos: a) la discusión en relación a su estatus teórico y b) los criterios para definirla. Analizaremos ambas problemáticas por separado.

(1) *La palabra ¿unidad mínima con sentido?*

La palabra ha sido en la historia de la lingüística un término que incita al debate. Según Fridman (1983) aunque en los estudios lingüísticos de la Antigüedad predominó la idea de palabra como unidad fundamental del análisis gramatical, se desarrolló en esos tiempos una disputa entre los estudiosos que defendían la palabra y aquellos que argumentaban a favor de la oración.

Este autor explica que para los analogistas griegos o analíticos hindúes, la realidad-palabra es el átomo del que efectivamente está compuesta cualquier oración. En cambio, para los estoicos o los sintéticos hindúes, la oración-realidad es el único punto de partida válido para considerar lo que es el habla: un continuo indivisible al que el gramático impone el concepto de palabra, concepto que en esencia, le es ajeno. Los estoicos cuestionaban que la palabra pudiera ser extraída de la oración, destacando que el contexto lingüístico es indispensable para la comprensión de su significado (Fridman, 1983:2-4).

Dos mil años después, emerge una nueva confrontación. La palabra, en tanto unidad significativa mínima del discurso, sería reemplazada por el morfema. Fridman (1983) señala que los lingüistas comparatistas observaron que existen segmentos más pequeños que aún pueden aportar significado. El análisis de las palabras en distintas lenguas demostraba su capacidad de contener segmentos fonológicos que siempre iban emparejados con cierto significado. Al descubrirse que la verdadera unidad mínima con significado no es la palabra sino el morfema, y que esta categoría es prácticamente universal, es decir, aplicable a la descripción de cualquier lengua, los analíticos o analogistas contemporáneos concluyen que el auténtico átomo del discurso es el morfema (Fridman, 1983:4-6).

La polémica palabra v/s morfema se prolonga hasta nuestros días. Los defensores de la palabra argumentan que el morfema es una unidad teórica útil para la descripción o comparación de palabras distintas, pero no es más que una abstracción y no una verdadera unidad lingüística. Por el contrario, quienes sostienen que el morfema es la verdadera forma

lingüística, impugnan que la palabra tendría apenas una realidad intuitiva que carece de estatus teórico, útil en ocasiones para hacer generalizaciones sobre los agrupamientos de los morfemas (Fridman, 1983; Ferreiro y Pontecorvo, 1996).

Los lingüistas que han intentado promover la palabra a una categoría más formal y rigurosa tendrían que afrontar otra problemática: la delimitación de criterios para su definición.

(2) Diversidad de criterios en la definición de palabra.

Identificar las palabras en el enunciado oral parece una tarea sencilla para cualquier hablante alfabetizado. Sin embargo, en el caso de la lingüística esta tarea no ha resultado nada de sencilla. Según Zamudio (2010:79), su definición no solamente es un asunto complicado sino controvertido, pues no existe un criterio o un conjunto de criterios que permita determinar el mismo tipo de unidades a través de todas las lenguas. La definición, continúa esta autora, requiere de reflexión y coordinación de diversos parámetros que intervienen en su formación.

La naturaleza de la palabra está definida por diferentes aspectos de la lengua: fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos. El problema fundamental de la definición, señalan Fruyt y Reichler-Béguelin (1990), Beguelin (2002) y Zamudio (2010), es que la diversidad de criterios propuestos son tan independientes y diferentes unos de otros que no confluyen en un mismo producto, ni coinciden con lo que los hablantes definen como palabra:

*Aucun critère d'identification ne saurait donc prétendre à une validité générale, aucun, pris isolément, ne permet d'atteindre strictement les unités que les sujets parlants semblent considérer comme des mots*⁵ (Fruyt y Reichler-Béguelin, 1990:25).

Siguiendo a Fruyt y Reichler-Béguelin (1990), Blanche-Benveniste (1998), Beguelin (2002) y Zamudio (2010), analizaremos algunos de estos criterios y los contrargumentos con los que enfrentan. Profundizaremos en criterios fonológicos, específicamente el criterio de pausa en el discurso y el criterio *entonativo*; para luego abordar el criterio *sintáctico*, *semántico* y, finalmente, en el criterio *gráfico*.

⁵ Ningún criterio de identificación por tanto puede pretender validez general, no tomado aisladamente, ninguno puede alcanzar a (delimitar) estrictamente las unidades que los sujetos hablantes parecen considerar las palabras (La traducción es nuestra).

Criterio de pausa en el discurso. Hockett plantea el criterio de pausa potencial. Bajo esta perspectiva una palabra es entendida como "...todo segmento de oración limitado por puntos en los que es posible hacer una pausa" (Hockett,1958:169). En relación a esta alternativa, Blanche-Benveniste (1998) señala que las "pausas" que se cree oír en correspondencia con la delimitación de las palabras a través de espacios en blanco no están en relación con pausas efectivas en el discurso pronunciado. En coherencia con esto, Hockett reconoce que las palabras estarían definidas tomando en cuenta las pausas potenciales y no las que realmente se producen en el habla.

Criterio entonativo. El criterio del acento emerge también desde una perspectiva fonológica. Considera que las palabras son estructuras métricas, es decir, secuencias de material fónico que se ordenan en torno de una sílaba acentuada. Si bien, Blanche-Benveniste (1998:72) acepta que, al parecer, lo que corresponde a una palabra gráfica suele no tener en lo oral más que una sola vocal acentuada, este criterio no permite considerar como palabras los elementos no acentuados: preposiciones, artículos y otras partículas átonas que sí reciben la categoría de palabra en la escritura. El acento, continúa Blanche-Benveniste, no es siempre un marcador seguro porque delimita, a veces, más bien grupos de palabras que palabras.

Criterio de la autonomía sintáctica. Diversos autores señalan que este criterio es el que se menciona con más frecuencia. En esencia propone que la palabra es un elemento separable. La palabra sería lo que se puede sacar de un enunciado para pronunciarlo aisladamente, conservando su sentido (Blanche-Benveniste, 1998:73). Esta propuesta tropieza con que, en la operación de pronunciar palabras separables, no todas las unidades demandan el mismo grado de dificultad para los hablantes. Algunas investigaciones con niños pequeños (Torrance y Olson, 1987; Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Vernon, 2002) muestran que los elementos más fácilmente identificables son los que cumplen la función de designación, especialmente los nombres. En oposición, presentan dificultad para aislar elementos no autónomos (sin acentuación ni significado pleno), como las preposiciones, los artículos, los pronombres clíticos y los verbos auxiliares, aunque los hablantes alfabetizados las consideran espontáneamente como palabra (Blanche-Benveniste, 1998; Beguelin, 2002).

Criterio semántico. Refiere a que la palabra es una unidad significativa, una palabra=un significado. Rayas (2009) señala cuatro situaciones en las que este parámetro no se cumple: a)

en algunos casos se emplea más de una palabra para referir a un solo significado (como es el caso de ciertas locuciones del francés como *chemin de fer*, *pomme de terre*, mencionados por Blanche-Benveniste (1998); b) gracias a los morfemas, es frecuente que en una sola palabra podamos encontrar no una unidad de significado sino varias (Lyons, 1968, citado por Rayas, 2009:13); c) el significado de una palabra puede variar en función del contexto (como en el caso de las metáforas literarias) y; d) gracias a los sinónimos, un significado se puede expresar a partir de dos o más palabras.

Criterio gráfico. La palabra como unidad gráfica es, según Fruyt y Reichler-Béguelin (1990), la definición adoptada como la más satisfactoria para la corriente francesa. Desde esta perspectiva, la definición implica remitirse a la escritura sin hacer referencia a la lengua oral. Propone que palabra es serie de letras separadas por espacios en blanco. Al respecto, Ferreiro y Pontecorvo (1996:48) señalan que las investigaciones en lectura han mostrado que los espacios en blanco permiten al lector identificar unidades significativas y unidades que, que sin tener significado autónomo, afectan el significado de los grupos nominales y verbales. Aunque estas autoras reconocen que la escritura ofrece la mejor definición práctica (no teórica) de palabra, señalan que existen zonas de incertidumbre en la definición dentro de una misma lengua, por ejemplo, cuando una misma idea conceptual se representa usando dos espacios (antes de ayer) o ningún espacio (anteayer). Asimismo, los pronombres clíticos dan cuenta de una asistematicidad del español, en los que la escritura de estas partículas unidas o separadas del verbo, depende de la posición que ocupen (me lo da v/s dámelo) y no de una cuestión semántica o gramatical.

Las discusiones lingüísticas respecto a la definición de palabra dejan ver la complejidad de su análisis apelando aisladamente a patrones fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos y gráficos. El propósito de la revisión es hacer notar que los desafíos que enfrentan los lingüistas tienen ciertas similitudes con las dificultades que se le presentan a los sujetos en proceso de alfabetización. Las investigaciones psicogenéticas evidencian que los niños reflexionan sobre estos parámetros fonológicos, morfológicos, semánticos y gráficos en el marco de la resolución de complicaciones que le plantea la separación de las palabras, en el contexto de la producción de unidades significativas completas. Todas las evidencias presentadas hasta aquí nos sirven para no sorprendernos de que los niños tengan problemas para reconocer de forma automática las palabras, a pesar de ser hablantes nativos de una lengua y de que las palabras figuren separadas en la escritura.

II. Metodología

A. Problema de investigación

Nuestro interés es analizar la escritura de niños que muestran diferentes dominios de la segmentación de las palabras, poniendo foco en las segmentaciones no convencionales que realizan y los criterios que usan para decidir qué series de letras constituyen palabras gráficas. A continuación describiremos los elementos que conforman nuestro objeto de estudio retomando algunos antecedentes teóricos y empíricos que dan cabida a la formulación del problema.

Una comprensión psicogenética del proceso de alfabetización nos permite sostener que la separación gráfica de las palabras no se aprende por medio de la memorización y el registro exhaustivo de la información que brindan los adultos alfabetizados. Asimismo, que los desaciertos que se observan en la escritura infantil no son simplemente errores ortográficos. En oposición a una mirada conductista y normativa, compartimos la idea de que los aprendizajes no convencionales forman parte del proceso de reconstrucción infantil del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Solé y Teberosky, 2001).

Los estudios sobre segmentación realizados desde una perspectiva psicogenética dan cuenta de evidencias que permiten sostener lo que afirma Zamudio:

Las separaciones entre palabras que los niños realizan no son azarosas ni sin sentido, más bien responden a ciertas lógicas de reconstrucción que guardan similitudes con algunos rasgos del proceso histórico de construcción de las palabras (Zamudio, 2004:72)

Tal como señalan estudios que sirven de referencia a esta investigación (Díaz, 1992; Ferreiro y Pontcorvo, 1996; Báez, 1999; Zamudio; 2004; Vaca, 2005; Bigas, 2006) los niños construyen un conocimiento metalingüístico implícito, que les permite reflexionar sobre la naturaleza de los elementos (fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos) que forman las palabras y que orienta sus decisiones en la resolución de los problemas que les plantea la segmentación en la escritura. Específicamente, proponen que los niños ponen atención a los rasgos sonoros,

usando el recorte silábico o acentual como pistas para separar. Además, que se centran en las características gráficas de las unidades con las que trabajan, usando ese conocimiento para aislar o unir letras o series de letras. Del mismo modo, en otros momentos de este proceso, reflexionan sobre la significación de las unidades, razonamiento que ocurre en una doble dirección: sobre el sentido gramatical y sintáctico que construyen varias unidades y, también, respecto de las partículas significativas menores que la palabra.

Varios estudios han puesto en el centro el problema de la evolución del conocimiento infantil de la segmentación. Si bien, aún no se ha podido establecer claramente una pauta evolutiva, algunas conclusiones han permitido delinear rasgos significativos de este proceso y, a la vez, delimitar nuevas preguntas.

Un aspecto importante da cuenta de los tipos segmentaciones no convencionales y su variabilidad en relación a la frecuencia de éstas. De acuerdo con Díaz (1992), en escrituras con mayor proporción de segmentaciones no convencionales es más posible encontrar segmentaciones incipientes y más hipersegmentaciones. A su vez, que en escrituras con predominancia de segmentación convencional, los problemas tienden a concentrarse en los casos de representación de partículas átonas y sin significado pleno, como son los artículos, los clífticos y las preposiciones. Más tarde, Ferreiro y Pontecorvo (1996) coinciden en reconocer los mismos tipos de segmentación no convencional, aunque suponen que la hipersegmentación podría ser un indicio de mayor conocimiento, basándose en las características de los cortes que aíslan morfemas de las palabras. En este punto surgen algunas interrogantes: ¿Qué problemas de escritura son más frecuentes en las escrituras de niños que muestran diferentes dominios de la segmentación o textos con mayor y menor proporción de segmentaciones no convencionales?, ¿Qué tipos de palabras se ven involucradas en estos fenómenos?, ¿Se observan diferencias en las palabras involucradas a medida aumenta el conocimiento de la segmentación o la proporción de segmentaciones no convencionales?, ¿Qué relación se observa entre la proporción de segmentaciones no convencionales y el grado escolar?

Otro aspecto muy importante sobre el que se ha avanzado es en el reconocimiento de criterios de segmentación en la escritura infantil. En este punto, Zamudio (2005), atribuye al uso de criterios fonológicos, gráficos y de significación la mayor parte de las segmentaciones no convencionales infantiles, sugiriendo que el criterio gramatical aparecería de forma más tardía. Por su parte, Báez (1999), que trabaja con niños con comprensión incipiente del sistema de

escritura y con niños con mayor dominio de los aspectos ortográficos, afirma que, los primeros tienden a fundamentar sus recortes en criterios gráficos, mientras que los niños con mayor conocimiento de la escritura lo hacen con argumentos de tipo sintáctico y semántico. Vaca (2005), que analiza segmentación de oraciones en niños con edades entre los 7 y 12 años, concluye que parece que hay una especie de patrón evolutivo que iría, en etapas muy generales, desde la ausencia de segmentación y el uso del criterio silábico al uso de criterios gramaticales de segmentación, progresivamente cada vez más finos y convencionales. Contrariamente, Bigas (2006) discute la existencia de criterios gráficos y más bien postula que la mayor parte de las segmentaciones no convencionales pueden ser explicadas por el uso de criterios gramaticales. Finalmente, Rayas (2009), que analiza textos de sujetos adultos con diversos niveles de escolaridad, señala que a mayor grado de escolaridad se observa una disminución en el uso de criterios silábicos y gráficos y aumento en el uso de un criterio morfológico. En relación a este punto, nos surgen preguntas que se vinculan con las anteriormente expuestas: ¿Qué criterios parecen estar orientado las segmentaciones no convencionales de los niños?, ¿Se observan diferencias a medida aumenta el grado escolar?, ¿Se observan diferencias a medida la proporción de segmentaciones no convencionales?

En efecto, a lo largo del proceso de alfabetización, los sujetos utilizan diversos criterios para decidir qué secuencias gráficas deben aislar mediante espacios en blanco. Aunque las investigaciones reportadas proveen datos que permiten suponer que en niveles iniciales aparecería con más frecuencia el uso de patrones vinculados a los aspectos fonológicos del lenguaje y que luego progresivamente predominarían patrones gráficos, de significación y posteriormente morfológicos, no contamos con investigaciones que analicen explícitamente los tipos de problemas y criterios que aparecen con más frecuencia en niños que muestran un conocimiento incipiente y avanzado de la segmentación en palabras. Creemos que es importante progresar en la determinación de un patrón evolutivo respecto de las características de las segmentaciones que niños en proceso de alfabetización realizan y los criterios que guían esos recortes a lo largo del proceso de apropiación de la segmentación convencional de las palabras.

Preguntas Directrices

Por todo lo anterior, las siguientes son las preguntas básicas que pretendemos abordar en este estudio:

- ¿Qué tipos de segmentaciones no convencionales realizan niños que muestran diferentes dominios de la segmentación convencional de palabras?
- ¿Qué tipo de palabras se ven involucradas en estos fenómenos?, ¿se observan diferencias a medida aumenta el conocimiento de la segmentación?
- ¿Qué criterios podrían estar orientando las decisiones de los niños?, ¿se observan diferencias en casos que muestran mayor o menor conocimiento de la segmentación?

Avanzar en la comprensión del aprendizaje infantil de la segmentación tiene importancia teórica, pero también alcances para la didáctica. Hace poco, una profesora de primero básico comentó: *“Yo ocupo harto el dictado para los niños que tienen escritura en carro⁶, hago un poco el ridículo pero me da buenos resultados, doy un salto entre cada palabra para que vean que hay un movimiento y que no hablo de corrido”* Otra docente joven dijo: *“Mi hija cada vez que escribía una palabra ponía el dedo en la hoja. Un día le pregunté -¿por qué pones el dedo?-. - Es que la señorita me dijo que en la pizarra escribiéramos una palabra, la mano, otra palabra, la mano y en el cuaderno es un dedito-. Entonces le copié a mi colega y no he tenido a nadie con escritura en carro con el dedito, en vez de decirles que dejen un espacio, ponen el dedito y siguen escribiendo la otra palabra”⁷*

Como es sabido, los métodos más populares de enseñanza de la ortografía transitan entre dos aseveraciones: ver y oír para aprender y repetir para memorizar. Es habitual escuchar entre los docentes que la falta de lectura es la causa de las deficiencias ortográficas, que para aprender es necesario ejercitar la escritura correcta de las palabras y que aquellos niños que no progresan en el aprendizaje tendrían dislexias u otros trastornos cognitivos que requieren la intervención de otros especialistas. En este escenario, en el aula impera un repertorio reducido de actividades para la enseñanza de aspectos ortográficos: dictado y copia de palabras y

⁶ Expresión que se usa de forma habitual en el contexto educativo chileno para denominar a la escritura con segmentaciones no convencionales.

⁷ Fragmentos de entrevistas realizadas a docentes en el marco de la investigación *¿Cómo enseña usted este tema? Conocimientos didácticos que subyacen a las prácticas de profesores de Educación Básica. Un análisis a seis temas fundamentales en la enseñanza de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. Cisternas, T.; Latorre, M; Alegría, M. UAH-CIDE PREAL.

frases, corrección y reescrituras de los errores, ejercitación de normas ortográficas, y también sanciones evaluativas, entre las que destaca la disminución de puntos por cada error ortográfico. El problema está en que muchas de las estrategias de enseñanza se apoyan en la propia experiencia, la experiencia compartida, como ilustra la segunda cita, y en el sentido común, tal como lo deja ver la docente que releva mostrar a los niños que ‘no habla de corrido’.

La incompreensión del proceso de apropiación infantil de los aspectos ortográficos tiene además consecuencias negativas en los resultados de aprendizaje de los sujetos. Los contenidos de ortografía son poco significativos para los niños en la escuela y siguen siendo un problema también para muchos adultos fuera de la escuela.

Lo relevante es destacar que toda propuesta didáctica que pretenda mejorar esta situación tendrá alcances limitados si no se sustenta en evidencia empírica que explique cómo construyen los niños su conocimiento sobre diferentes aspectos ortográficos de la escritura. La comprensión de este proceso resulta necesaria para el diseño de situaciones de enseñanza afines a los conocimientos previos de los niños. Un niño tendrá más posibilidad de avanzar en el aprendizaje si el docente logra plantearle situaciones problemáticas que el alumno logre comprender, pero que a la vez le resulten desafiantes y le exijan la construcción de nuevos conocimientos. Esto sólo será posible si contamos con más investigaciones que se propongan no sólo tipificar y cuantificar errores ortográficos sino que contribuyan a la comprensión de las razones que sustentan las escrituras de los niños.

B. Consideraciones metodológicas

1. Casos

El trabajo se hizo con 90 textos, 50 escritos por niños de segundo grado y 40 escritos por niños de cuarto grado. Se tomó la decisión de trabajar con escrituras de alumnos de segundo y cuarto grado de primaria, atendiendo, por un lado, al interés de explorar escrituras de niños que inician el proceso de alfabetización, y por otro, a la necesidad de asegurar variabilidad en el número de años de escolarización, ya que suponemos que los sujetos con mayor experiencia gráfica y escolar tenderían a realizar un número menor de segmentaciones no convencionales.

Los textos que se utilizaron en esta investigación son un subconjunto del CEELE (Corpus Electrónico del Estudio de la Lengua Escrita); fueron recogidos en el marco de un programa de capacitación de maestros y asesores técnicos en un estado de la República Mexicana⁸. El corpus cuenta actualmente con 340 textos. 300 de ellos fueron elaborados por alumnos de segundo grado de educación primaria y ya habían sido procesados para el corpus; los otros 40 textos son de alumnos de cuarto de primaria y fueron incorporados como resultado de la elaboración de esta tesis. Los textos fueron escritos por alumnos que asisten a escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas. Los niños participantes aprendieron español como lengua materna y tienen una edad entre 7 y 8 años los alumnos de segundo y entre 9 y 10 años los de cuarto grado.

El interés de la presente investigación por profundizar en el análisis cualitativo de las características y criterios de segmentación exigía contar con una cantidad cercana de textos de alumnos de segundo y cuarto grado. El subconjunto de textos para ser analizados en la presente investigación se eligió de la siguiente manera: se tomaron todos los textos escritos por niños de cuarto grado disponibles (40 textos sin procesar que se trabajaron específicamente para esta tesis). En el caso de los textos de segundo grado, se optó por trabajar con una muestra representativa de los textos procesados en la base de datos. Esta muestra requería ser de un tamaño equivalente a la de los de cuarto grado. Para seleccionarla se consideró el criterio distribución del porcentaje de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras. Para definir la muestra a partir de este criterio y manteniendo la forma de la distribución original, se seleccionaron de forma aleatoria 50 casos usando la herramienta random del programa Excel.

2. Instrumento y procedimiento

El instrumento de evaluación utilizado fue construido por Celia Zamudio Mesa en colaboración con Marina Kriscautzky Laxague (2010).

⁸ El *corpus* es el resultado de un trabajo conjunto en el que participaron: Celia Díaz Argüero (Universidad Nacional Autónoma de México), Celia Zamudio Mesa (Escuela Nacional de Antropología e Historia) de México y Graciela Quinteros (Universidad Nacional Autónoma Metropolitana) y Carlos Méndez (Grupo de Ingeniería Lingüística de la UNAM). En el etiquetado de los textos participaron: María Inés Pucci, Argentina Robledo, Mercedes Tapia y Marta Inés Alegría Ugarte. El proyecto fue coordinado por Celia Díaz Argüero. La fase inicial del trabajo fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con fondos del proyecto: *Aprender mientras se enseña: una experiencia de acompañamiento en la enseñanza* (Conacyt N°. 50797).

La situación de escritura se desarrolló después que los docentes leyeron a los estudiantes el libro *E de escuela* de Tomás Abella, texto que formaba parte del acervo de la biblioteca de aula, en el que una niña de África describe su escuela. Luego de la lectura, la tarea consistió en pedirles que escribieran un texto, contándoles a niños de África quiénes son, cómo es su escuela, cómo llegan a su escuela y qué hacen en ella.

Para facilitar la elaboración del texto y que los estudiantes se concentraran en el contenido y su destinatario, los maestros guiaron la escritura dando las siguientes pautas generales sobre qué escribir:

- El texto debía parecerse al que escribió Fátima (la niña de África).
- Debía llevar por título “Mi escuela”.
- Debían comenzar presentándose, luego describir la escuela, contar cómo hacen para llegar y lo que hacen en ella.
- Los maestros debían escribir en la pizarra, frente a los niños, el título y los subtítulos del texto a producir:

“Mi escuela”

Quién soy

Cómo es nuestra escuela

Cómo llegamos a la escuela

Qué hacemos en la escuela

Durante la producción, los maestros debían acompañar la escritura de los niños haciendo preguntas y releendo fragmentos del texto *E de escuela*, de modo de facilitar la construcción de ideas sobre qué escribir: *¿Recuerdan que Fátima se presenta al inicio? ¿Qué dice Fátima cuando se presenta?... Ahora ustedes van a hacer lo mismo. ¿Qué van a poner ahí? ... quién soy, cuántos años tengo, en qué país y ciudad vivo, qué me gusta hacer, qué hacen mis papás, con quién vivo... Ahora vamos a decirles cómo es nuestra escuela. ¿Recuerdan qué cuenta Fátima de su escuela? ¿Qué podemos decir de la nuestra? ¿De qué está hecha? ¿En dónde está? ¿Qué cosas tenemos en la escuela?... ¿Recuerdan en qué escriben los niños de Chad?, etc.*

Las orientaciones generales que recibieron los maestros e imágenes del texto *E de escuela*, se pueden consultar en el anexo A. En la siguiente imagen se puede observar como ejemplo el

texto completo de Ámbar, el caso C10 de cuarto grado, que forma parte del corpus de esta investigación:

TEXTO ORIGINAL C10 ÁMBAR 4° GRADO

Ambar
Yo soy Ambar estudio en esta
escuela mi escuela esta echa de ladrillo y cemento
y misaloh tambien yo estudio en la escuela venustiano
no otoniza yo tengo 10 años yo naci en tepic
yo salgo de la escuela a las 12 y 30
yo llevo a la escuela a las 8 de la mañana
con el uniforme diario dan el timbre
nos formamos a semos un pequeño ejercicio
y entramos a las salones para clases
la maestra nos pone muchos trabajos de
matematicas y español mi materia
favorita es español en
la escuela jugamos mucho
estudiamos muchas cosas
y salimos al recreo y a educación física
a mi me gusta jugar
mucho

El interés por mirar tipos y criterios de segmentación en textos con diferentes proporciones de segmentaciones no convencionales, nos exigió, tal como en las investigaciones de Ferreiro y Pontecorvo (1996) y Rayas (2009), utilizar como unidad de análisis el texto completo de cada niño. En este sentido, se establece una distinción respecto de algunos de los antecedentes de investigación que utilizan enunciados aislados como unidad de análisis y copias o dictados de frases como tarea de escritura.

3. Integración del corpus: transliterado y etiquetado de textos

El procesamiento de los textos para su incorporación en el CEELE se realiza en dos etapas: transliterado y etiquetado. En la primera etapa se realiza una transliteración de los textos, que consiste en la transcripción digital de las escrituras en formato Bloc de Notas, conservando todas las letras escritas por los niños, los espacios que usaron, los signos de puntuación y las líneas gráficas (Zamudio y Díaz, 2011). Los fenómenos imposibles de transcribir (dibujos, borrones, etc) se señalan usando la marca <>, acompañados de notas descriptivas a pie de página. A modo de ejemplo, en la siguiente imagen se puede observar la transliteración del texto de Ámbar (C10):

TRANSLITERACIÓN TEXTO C10 ÁMBAR 4° GRADO

1. Ambar
2. Yo soy Amvar ESTudio an esta
3. Escuela Mi ESCuela ESTa Echa deladrillo y semento
4. y misalon tanvien yo ESTududio en la Escuelavenustia
5. no Carranza yo tengo 10años yo nacién tepic
6. yo salgo de la escuela alas 12y30
7. yo llego ala es cuela alas 8 de la mañana
8. Con el uniforme diario dan el timbre
9. nos formamos aemos un pequeño ejersisio
10. y entramos alas salones para glases
11. la mestra nos pone muenos trabajos de
12. matematicas y Español mi materia

13. faborita es español en

14. la es cuela jugamos mucho
15. ESTudiamos muchas cosas
16. y salimos al recreo y a educacion ficica
17. ami megusta Jugar
18. mucho

Comentarios:

Diseño de página:

Todo está escrito con lápiz de mina y luego sobre escrito con lápiz de pasta

En reglón 1 deja un espacio amplio y escribe su nombre, no alcanza a estar centrado.

Tal como lo han referido otros autores (Ferreiro, 1996; Báez, 1999; Rayas, 2009), el tipo de letra usada por los niños mexicanos (script imprenta) dificulta en muchos casos la decisión respecto de si su autor tuvo la intención de escribir “junto o separado”. De la misma forma que en las investigaciones precedentes, en este estudio al menos dos investigadores participaron de las decisiones de transcripción. En el caso de los textos de segundo grado, se trabajó validando las decisiones tomadas por los etiquetadores de la investigación Aprender mientras se enseña: una experiencia en la enseñanza de la Lengua Escrita. En los textos de cuarto grado, una segunda persona identificó los fenómenos de hipo, hiper e hipo-hiper segmentación y luego se compararon las coincidencias con la primera transcripción.

Luego de la transliteración, se realiza la segunda etapa que consiste en el etiquetado de los textos. El etiquetado en XML (*eXtensible Markup Language* 'lenguaje de marcas extensible') permite, por un lado, elaborar una versión normalizada de los aspectos no convencionales (tales como errores de acentuación, de segmentación entre palabras, de sustitución, agregado u omisión de grafías y cambios de mayúsculas/minúsculas) y, posteriormente, etiquetar cada uno de los fenómenos identificados. En el siguiente cuadro, se puede observar el etiquetado que se requiere para visualizar en la pantalla una versión del texto normalizado. Este ejemplo de etiquetado corresponde a la normalización y etiquetado de la línea número 3 del texto de Ámbar:

ETIQUETADO LÍNEA N°3 TEXTO C10 ÁMBAR 4° GRADO

```
<nl num="3"/><g n="escuela">E<sus tipo="exE"/>scuela</g><e/>
<g n="mi">M<sus tipo="mxM"/>i</g><e/>
<g n="escuela">E<sus tipo="exE"/>S<sus tipo="sxS"/>cuela</g><e/>
<g n="está">E<sus tipo="exE"/>S<sus tipo="sxS"/>ta<omi tipo="acento"/></g><e/>
<g n="hecha"><omi tipo="h"/>E<sus tipo="exE"/>cha</g><e/>
<g>de<hiposeg/></g><g>ladrillo</g><e/>
<g>y</g><e/>
<g n="cemento">s<sus tipo="cxs"/>emento</g><l/>
```

4. Análisis de los datos

En este apartado se presentan el conjunto de decisiones tomadas en relación a la agrupación de los textos, la categorización y subcategorización de los fenómenos de segmentación no

convencional de palabras y los tipos de análisis realizados, señalando la relación de estos alcances metodológicos con las opciones teóricas y el objeto de este estudio.

a) Agrupación de los textos

Tal como lo dijimos en el planteamiento del problema, en el centro está la preocupación por el aspecto evolutivo. En este sentido es que se propone agrupar los textos considerando 2 criterios simultáneamente: un primer criterio orientado por la escolaridad y por tanto también la edad de los sujetos y un segundo criterio basado en el nivel de conocimiento de éstos sobre la segmentación en palabras.

Analizar los resultados de escritura de niños y adultos con diferentes niveles de escolaridad y edad está presente en la mayor parte de los estudios que proponemos como antecedentes de esta investigación (Díaz, 1992; Baez, 1999; Vaca, 2005; Rayas, 2009). Si bien sabemos que la escolaridad en sí misma no es garantía de evolución en el conocimiento, sí compartimos la idea que la mayor o menor experiencia con la escritura resulta decisiva para el desarrollo de una capacidad que permite analizar el lenguaje en las categorías que la escritura define, entre éstas, la categoría palabra (Olson 1995, 1997, 1998; Ferreiro, 2002).

Por estas razones, es dable suponer que los niños de cuarto grado, que tienen un tiempo más prolongado de contacto con la escritura, sepan más de la segmentación que aquellos que se encuentran en segundo grado. Y, por tanto también, resulta interesante comparar los datos considerando el grado escolar y la edad de los sujetos. En nuestro caso, contamos con 90 textos, 50 de los cuales fueron escritos por niños de segundo y 40 escritos por niños de cuarto grado. En ambos niveles, encontramos un número pequeño de escritos que mostraron una segmentación convencional de todas las palabras, un 8% (4 textos) en el caso de segundo y 10% (4 textos) en el caso de cuarto grado.

El segundo criterio pone en el centro el nivel de conocimiento que los niños muestran tener sobre la segmentación. La proporción de segmentaciones no convencionales o errores en la relación al total de palabras escritas en un texto es un criterio propuesto por dos de las investigaciones revisadas. Ferreiro y Pontecorvo (1996) comparan el porcentaje de segmentaciones no convencional en relación al léxico total en escritos de niños italianos,

brasileños, uruguayos y mexicanos. Bigas (2006) por su parte plantea el problema de la correlación entre número de palabras y el porcentaje de errores en escritos de niños catalanes, realizados en distintos momentos de un año escolar. En su estudio longitud, Bigas constata que en términos evolutivos, las proporciones de segmentaciones no convencionales de los textos analizados disminuyen a los largo de los 6 meses.

En coherencia con lo anterior, la hipótesis que proponemos, para validar o refutar, es que el porcentaje de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras es un indicador cuantitativo del conocimiento de un niño sobre la segmentación. Segmentaciones no convencionales llamamos a aquellos cortes en las series de letras que no coinciden con la norma y total de palabras al léxico total del texto del niño previamente normalizado.

Siguiendo este razonamiento, ordenamos a los sujetos considerando la proporción de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras, desde los que mostraban más bajas proporciones de segmentaciones no convencionales (0,12% en segundo grado y 0% en cuarto grado) a aquellos que mostraban las más altas proporciones (18% en segundo grado a 22% en cuarto). Luego, siguiendo este indicador, agrupamos a los sujetos por deciles, es decir, definimos grupos por cada 10% de la población.

En suma, lo que buscamos destacar es que la agrupación de los textos, en tanto indicadores de evolución del conocimiento, estuvo dado por el nivel de escolaridad de los sujetos y la proporción de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras.

b) Tipos de errores y proceso de categorización

Las preguntas por tipos de segmentación no convencional y categorías gramaticales involucradas, nos exigieron construir dos bases de datos distintas. En la primera, la que llamamos base cuantitativa, se registró el número de segmentaciones no convencionales por tipo y por caso. En una segunda base, de corte más cualitativo, se registraron todas las escrituras no convencionales y su correspondiente normalización, por tipo y por caso. En los siguientes cuadros se puede observar como ejemplo, la información de Luis de segundo grado (S33) en las bases cuantitativa y cualitativa:

EJEMPLO LUIS S33 SEGUNDO GRADO BASE CUANTITATIVA

Caso	Nombre	Total de Palabras	N° de Hipo	N° de Hiper	N° de Hipohiper	Total SNC	% SNC x Total Palabras	% Hipo x Total SNC	% Hiper x Total SNC	% Hipohiper x Total SNC
S33	LUIS	123	6	1	1	8	6,50%	75,00%	12,50%	12,50%

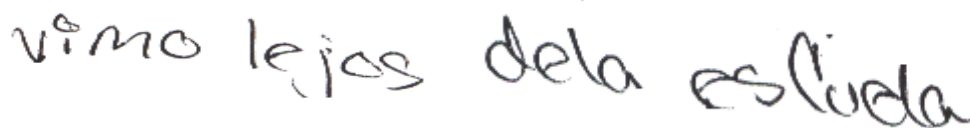
EJEMPLO LUIS S33 SEGUNDO GRADO BASE CUALITATIVA

CASO	HIPOSEG		HIPERSEG		HIPO-HIPER	
	GRÁFICA	NORMALIZADA	GRÁFICA	NORMALIZADA	GRÁFICA	NORMALIZADA
S33	mecieren	me quieren	er mano	hermano	es tasercitas	está cerquita
S33	conmi	con mi				
S33	Y una	y una				
S33	muivonitas	muy bonitas				
S33	melebnto	me levanto				
S33	7de	7 de				

En la base cuantitativa, utilizamos las mismas macro categorías que proponen las investigaciones de referencia (Díaz, 1992; Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Baez, 1999; Vaca, 2005; Bigas, 2006; Rayas, 2009). La decisión sobre qué tipificamos como una hiposegmentación, hipersegmentación o hipohipersegmentación estuvo guiada por los siguientes criterios:

Hiposegmentación. Incluye escrituras que unen dos o más palabras que la norma ortográfica del español define separadas:

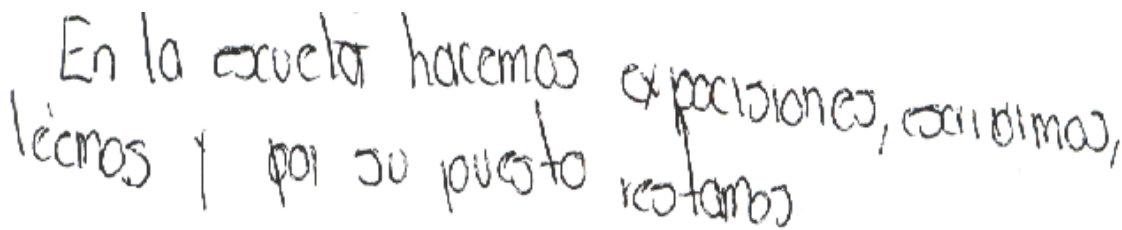
EJEMPLO HIPOSEGMENTACIÓN



(vino lejos **dela** escuela "Vivo lejos de la escuela" C1 Yirna 4° grado)

Hipersegmentación. Corresponde en escrituras que separan series de letras que la norma ortográfica del español define como una sola palabra.

EJEMPLO DE HIPERSEGMENTACIÓN

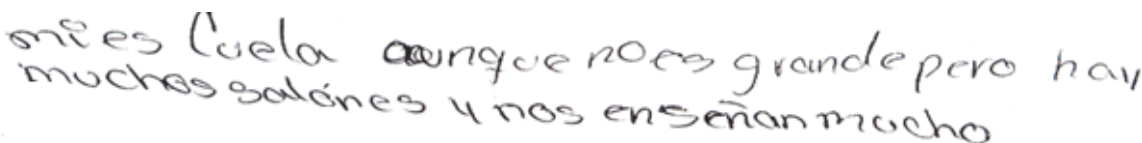


En la escuela hacemos exposiciones, escribimos, leemos y por su puesto restamos

(En la escuela hacemos exposiciones, escribimos, leemos y por **su puesto** restamos... "En la escuela hacemos exposiciones, escribimos, leemos y por supuesto restamos" C15 Michel 4° grado)

Hipohipersegmentación. Aplica en escrituras en las que ocurren simultáneamente los dos fenómenos anteriores, es decir, unión de dos o más palabras y a la vez separación con espacios de las mismas palabras.

EJEMPLO DE HIPOHIPERSEGMENTACIÓN



mies Cuela aunque no es grande pero hay muchas salones y nos enseñan mucho

(**mies Cuela...** "Mi escuela..." C1 Yirna 4° grado)

Diversas decisiones orientaron el proceso de categorización. Para el caso de la base cuantitativa se decidió descartar como segmentaciones no convencionales:

- Las separaciones de palabras al final de reglón porque dan cuenta de una separación que está motivada por el término de la página y no por las razones que son foco de interés en este estudio (Ferreiro, 1996).
- Las separaciones y uniones de palabras en la escritura de números, por ejemplo *treinta y uno* o *treintaiuno*, porque en el entorno social se validan ambas formas de escritura (por ejemplo en el registro de dinero en la escritura de cheques o documentos de depósito)
- La escritura de palabras en inglés, por ejemplo *basquet bol*, porque el foco de interés está puesto en la separación de palabras en la escritura del español.

Además, se cuantificaron por separado cada una de las segmentaciones no convencionales. En las hiposegmentaciones, se contaron como 1 cada una de las uniones indebidas entre dos palabras, como 2 las uniones indebidas que involucraban tres palabras, etc. Por ejemplo, se contó 2 hiposegmentación en **alavandera** “a la bandera” (S36 Andrea 2° grado), donde la norma exige una segmentación entre la preposición **a** y el artículo **la** y otra entre el artículo y el sustantivo **bandera**. Para el caso de las hipersegmentaciones, se cuantificó como 1 cada uno de los cortes no convencionales presentes en una misma palabra. Por ejemplo, se contaron 2 hipersegmentaciones en **de salluna mos** “desayunamos” (S49 Carlos 2° grado) porque el niño introduce dos espacios en blancos, en una secuencia que, normativamente, no incluye espacios. Siguiendo este procedimiento, finalmente la base cuantitativa estuvo conformada por 818 segmentaciones no convencionales.

c) **Subcategorización de las segmentaciones no convencionales**

Junto con el análisis de los tipos de segmentación no convencional, nos interesaba conocer la naturaleza específica de las unidades (el tipo de palabras) involucradas y los criterios de segmentación que podrían estar orientando las decisiones de los niños. Abordar este propósito, nos exigió analizar en profundidad todas las segmentaciones no convencionales para establecer similitudes y diferencias que nos permitieran subcategorizarlas.

Fue muy importante en este proceso construir subcategorías que permitieran dar cuenta de los tipos de palabras gramaticales involucradas, pero que a la vez pudieran orientar la identificación de posibles criterios fonológicos, gráficos, semánticos y/o morfológicos de segmentación. Siguiendo a algunos estudios de referencia (Bigas, 2006; Rayas, 2009), resultó productivo retomar las clasificaciones palabra funcional o gramatical v/s palabra léxica para clasificar la diversidad de datos, sobre todo en fenómenos de hiposegmentación de dos unidades. En hiposegmentaciones de tres o más palabras, ampliamos la mirada a las unidades sintácticas a las que dichas hiposegmentación podían estar afectando.

La distinción palabra léxica v/s palabra gramatical es un asunto problemático, como cualquier otra caracterización y delimitación de clases de palabras que se han propuesto en la Gramática. La complejidad radica en que las palabras de la lengua pueden clasificarse según diversos criterios (semántico, sintáctico, morfológico y otros), de los que resultan también diversas

agrupaciones, no exentas de excepciones (Bosque, 1989; Bosque y Demonte, 1999; Fages, 2005).

Para nuestros análisis, nos basamos en un criterio semántico. Desde esta perspectiva, palabras léxicas son aquellas que tienen un significado definido (contenido léxico o carga semántica), que puede ser identificado con independencia del contexto en que aparecen (avión, hermoso, comer). Por su parte, las palabras gramaticales o funcionales no poseen un significado de manera aislada (a, de, que), por lo que se les suele atribuir un significado gramatical, lo que, según Bosque “viene a querer decir que cumplen determinadas funciones sintácticas” (Bosque, 1989:29).

En este sentido, para la subcategorización de las hiposegmentaciones consideramos como palabras léxicas: a los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Y, como palabras gramaticales o funcionales: a los artículos, pronombres, conjunciones y preposiciones.

Por contraste, el análisis de las hipersegmentaciones estuvo centrado principalmente en las características de las series de letras aisladas. Constatamos secuencias de letras de apariencia gráfica similar a la escritura de otras palabras del español; identificamos secuencias de letras que coincidían con morfemas, entre éstas declinaciones de verbos y el sufijo *mente* en adverbios; así como también cortes de letras que respetaban la segmentación silábica, coincidiendo con lo señalado por otros estudios citados con anterioridad (Díaz, 1992; Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Zamudio, 2004; Vaca, 2005).

Como ya hemos señalado, las hipohipersegmentaciones corresponden a escrituras en las que aparecen los dos fenómenos anteriores (hipo e hipersegmentación) afectando a un mismo grupo de palabras. Por esta razón, las analizamos como un solo un grupo, poniendo atención a la frecuencia de éstas en segundo y cuarto grado y por decil.

d) Criterios de segmentación no convencional

¿Qué criterios podrían estar detrás de las segmentaciones “erróneas” de los niños?, ¿con qué dimensiones del lenguaje oral y/o escrito se relacionan estos criterios? y, fundamentalmente, ¿es posible encontrar un patrón evolutivo en el uso de estos criterios de segmentación?

Nos formulamos estas preguntas coincidiendo con lo que sostienen algunos autores respecto de que las segmentaciones no convencionales de los niños dan información de los parámetros que pueden estar usando para delimitar las palabras (Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Zamudio, 2004; Vaca, 2005; Bigas, 2006). En este sentido es que es posible identificar factores de tipo fonético, gráfico, semántico, sintáctico y morfológico en la mayoría de las segmentaciones no convencionales de las palabras que se observan en la escritura infantil.

En este punto, el propósito de nuestros análisis fue identificar si estos criterios aparecían regularmente en todos los textos del corpus o si se concentraban en ciertos grupos de casos, dependiendo de su grado escolar y nivel de conocimiento de la escritura, éste último determinado por la proporción de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras escritas.

e) Análisis estadísticos

Se realizaron fundamentalmente análisis de frecuencias. En búsqueda de una posible tendencia o patrón evolutivo, analizamos y comparamos la distribución de las categorías y subcategorías propuestas por grado y por decil.

III. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de los análisis realizados. La información se organiza en dos grandes apartados. En el primero se hace un análisis cuantitativo del corpus y, en el segundo, se plantea un análisis cualitativo de los datos. Específicamente, en el apartado análisis cuantitativo presentamos en primer lugar un análisis global para mostrar la distribución por grado de los textos con y sin problemas de segmentación y el número total de palabras y proporción de segmentaciones no convencionales. En seguida, focalizamos nuestra atención en los tipos de segmentaciones no convencionales y analizamos cómo varía su ocurrencia al aumentar el grado escolar y la proporción de segmentaciones no convencionales. Por su parte, en el análisis cualitativo analizamos los tipos de palabras que se ven involucradas y los posibles criterios de segmentación.

A. Análisis cuantitativo

1. Textos con y sin segmentaciones no convencionales

Basándonos en la hipótesis de que el grado escolar podría ser indicador de la evolución del conocimiento de la segmentación pues implicaría una mayor experiencia con la lengua escrita, comparamos varios aspectos generales entre los textos de segundo y cuarto grado.

En primer lugar comparamos la cantidad de textos con y sin segmentaciones no convencionales y el porcentaje que representan. En el siguiente cuadro se puede ver el total de textos analizados y la presencia o no de segmentaciones no convencionales en ambos grados:

CUADRO 1. TOTAL DE TEXTOS CON Y SIN SEGMENTACIONES NO CONVENCIONALES
SEGÚN GRADO

Grado	2° Grado	4° Grado	Total de textos
Características de los textos			
Textos con segmentaciones exclusivamente convencionales	4 8%	4 10%	8 8.89%
Textos con una o más segmentaciones NO convencionales	46 92%)	36 90%	82 91.11%
Total	50 textos	40 textos	90 textos

Esta primera aproximación a los textos permite hacer dos observaciones interesantes. La primera es que en ambos grados hay un porcentaje considerable de textos (92% de segundo y 90% de cuarto) con problemas de segmentación entre palabras. El hecho de que en cuarto grado únicamente el 10% de los alumnos presente textos con segmentación convencional, es un claro indicador de que la identificación y separación de las palabras en la escritura es un problema conceptual complejo que no se resuelve inmediatamente después de haber comprendido el principio alfabético de la escritura.

La segunda observación es que, al dividir los textos únicamente en términos de si hay o no segmentaciones no convencionales, sin observar cuántas y de qué tipo son, no se encontró una diferencia importante entre los grados. Es decir, que al tomar como unidad cada texto y separar aquellos segmentados convencionalmente de aquellos en los que se identifica al menos una segmentación no convencional, la distribución tiene una diferencia de dos puntos porcentuales únicamente. Análisis más detallados, como los que se presentarán en los siguientes apartados, nos permitirán verificar si existen diferencias importantes entre la frecuencia y el tipo de segmentaciones no convencionales encontradas en cada grupo.

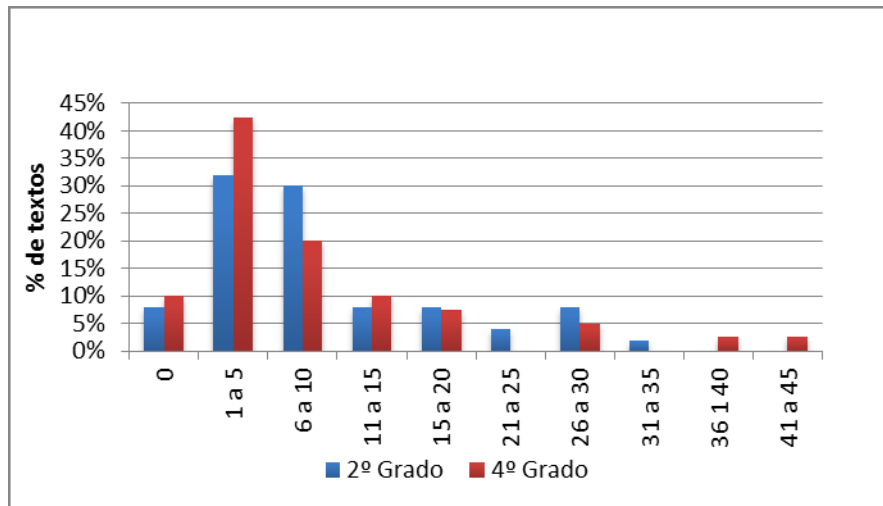
2. Cantidad de segmentaciones no convencionales y total de palabras

Para empezar a profundizar en el análisis de los datos, una de las primeras preguntas que debemos hacernos es si detrás de la aparente semejanza en la distribución de los textos con segmentaciones no convencionales que se observa en el Cuadro 1, hay diferencias que muestren avance en el conocimiento de los alumnos de cuarto en relación a los de segundo grado. Para poder contestar a esta pregunta, tomaremos en cuenta la longitud de los textos (en términos de total palabras) y el número de segmentaciones no convencionales identificadas en cada texto. Comencemos por analizar qué ocurre cuando se analizan estos dos aspectos por separado.

En primer lugar veremos el número total de segmentaciones no convencionales por texto. En la Gráfica 1 se analiza la organización de los textos de acuerdo con la cantidad de segmentaciones no convencionales que se identificaron en ellos, agrupadas éstas últimas en rangos de cinco⁹.

⁹ La Tabla de datos 1 de la Gráfica 1 se puede consultar en el anexo C.

GRÁFICA 1. CANTIDAD DE SNC DE LOS TEXTO. DISTRIBUCIÓN POR GRADO

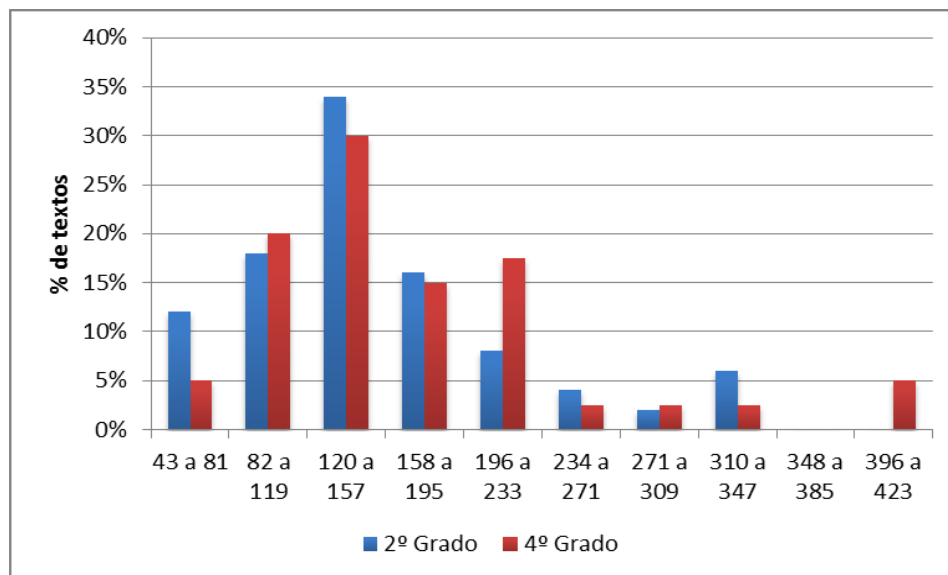


Como ya hemos señalado, son pocos los textos que tienen una segmentación totalmente convencional (4 (8%) en segundo y 4 (10%) en cuarto grado). Entre los que sí tienen a lo menos una segmentación no convencional, lo primero que se observa es que hay textos que tienen menos de cinco y otros que llegan a más de 40. Lo segundo que se observa es que casi las dos terceras partes de los textos se encuentran en los tres primeros rangos de segmentaciones no convencionales (70% de los de segundo y 72.5% de los de cuarto). Y, la tercera observación necesaria es que en los rangos de 1 a 5 y de 6 a 10, se observan diferencias de casi 10% entre textos de segundo y cuarto grado. En el primer caso (1 a 5) se ubica el 42% de los textos de cuarto y el 32% de los textos de segundo, mientras que en el rango siguiente (6 a 10) la relación se invierte, los textos de segundo (30%) superan en un 10% a los textos de cuarto grado (20%).

Veamos ahora la longitud de los textos. Observar por separado el número total de palabras escritas por los niños se justifica por dos razones. En primer lugar porque pretendemos poner en relación el número total de palabras escritas y de segmentaciones no convencionales, guiados por la hipótesis que el resultado de dicha relación puede ser un indicador de la evolución en el conocimiento de la segmentación. También, porque al solicitar una tarea de escritura espontánea, surgen otras preguntas que están relacionadas con la segmentación: ¿escriben más palabras los niños de cuarto en comparación a los niños de segundo grado?, ¿son más largos los textos de los niños que muestran saber más de la segmentación?

Empecemos por abordar la primera pregunta. La Gráfica 2 muestra el número total de palabras encontradas en los textos de segundo y cuarto grado¹⁰.

GRÁFICA 2. LONGITUD DE LOS TEXTOS (N° TOTAL DE PALABRAS). DISTRIBUCIÓN POR GRADO



Al igual que en la Gráfica anterior observamos que la longitud de los textos, en términos de cantidad de palabras, tampoco parece estar determinada por el grado escolar. Hay textos breves tanto en segundo como en cuarto y lo mismo ocurre con los textos extensos. También observamos una longitud muy variable: el menor tiene 43 palabras y el más largo tiene 425. Otro aspecto interesante es que el 50% de los casos de segundo y cuarto grado se concentran en el segundo y tercer tramo, con rangos entre las 82 y 157 palabras. Pese a las similitudes, se observan dos diferencias necesarias de destacar: en el primer tramo (el rango 43 a 81) hay el doble de textos de segundo (5%) que de cuarto grado (12%); asimismo, en el tramo de 196 a 233 se observa la relación inversa: el 8% corresponde a textos de segundo contra un 17% de textos de cuarto grado.

Resulta ahora indispensable analizar la relación que existe entre esos dos aspectos. Para ello debemos observar los textos dependiendo del número de segmentaciones no convencionales que tengan en relación al número total de palabras escritas. Este análisis resulta indispensable

¹⁰ La Tabla de datos 2 de la Gráfica 2 se puede consultar en el anexo C.

porque, hablar del número de segmentaciones no convencionales de manera absoluta podría llevar a equívocos en el análisis de los datos. De manera que decir que un texto tiene 5 segmentaciones no convencionales no es lo mismo si nos referimos a un texto de 98 palabras, a uno de 169 o a uno de 233, longitudes que efectivamente pueden encontrarse en la muestra. En todos estos casos, el significado de 5 no es equivalente.

3. Proporción de segmentaciones no convencionales de los textos y total de palabras

Tal como lo explicáramos en el apartado metodológico, además de agrupar los textos por grado escolar, proponemos usar simultáneamente un segundo criterio de agrupación a partir de la proporción de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras, en tanto indicador cuantitativo del nivel de evolución de un texto. Siguiendo este criterio, ordenamos los textos desde los que mostraban más bajas proporciones de segmentaciones no convencionales (0,1% en segundo grado y 0% en cuarto grado) a aquellos que mostraban las proporciones más altas (18% y más del 22% en segundo y cuarto grado, respectivamente) y luego los agrupamos por deciles (grupos de textos por cada 10% de la muestra total). El cuadro 2 muestra el promedio de segmentaciones no convencionales en relación al léxico total por decil en los casos de segundo y cuarto grado:

CUADRO 2. PORCENTAJE PROMEDIO DE SEGMENTACIONES NO CONVENCIONALES (SNC) EN RELACIÓN AL TOTAL DE PALABRAS, EN TEXTOS DE 2° Y 4° GRADO

Deciles	Textos 2° Grado	Textos 4° Grado
	% promedio de SNC	% promedio de SNC
1° Decil	0.12%	0.00%
2° Decil	1.10%	0.68%
3° Decil	1.96%	1.33%
4° Decil	2.94%	1.73%
5° Decil	4.26%	2.50%
6° Decil	5.56%	4.18%
7° Decil	7.10%	4.85%
8° Decil	10.20%	7.33%

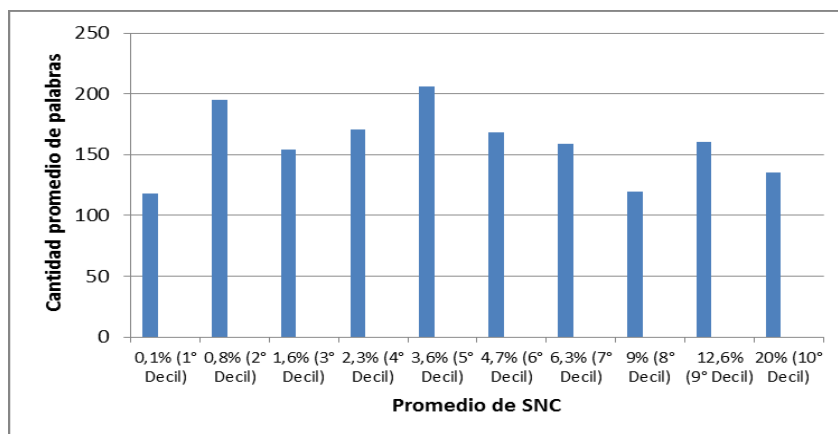
9° Decil	13.24%	11.48%
10° Decil	18.00%	22.48%

Al mirar así los datos, los textos de cuarto grado muestran un nivel más avanzado que los de segundo. Tal como se puede apreciar en el cuadro anterior, desde el 1° al 9° decil, los textos de cuarto presentan en promedio una proporción menor de segmentaciones no convencionales por el total de palabras. Resulta interesante constatar también que hasta el 7° decil, los casos de cuarto grado (28 sujetos de un total de 40) presenten menos del 5% de segmentaciones no convencionales a diferencia de segundo grado en los que sólo el 50% de la muestra, hasta el 5° decil, presentan cifras menores al 5%. Sin embargo, esta constante no se da en el último decil, único grupo de cuarto que tiene en promedio una proporción más alta de segmentaciones no convencionales (22%) que los niños de segundo grado (18%). En efecto, en la base de datos de esta investigación, todos los textos presentan menos de 23% de segmentaciones no convencionales, a excepción de dos casos de cuarto grado que alcanzan una proporción del 28% y el 30%. La información presentada hasta aquí refuerza la relevancia de cruzar dos criterios de agrupación de los textos: grado y proporción de segmentaciones no convencionales. Al considerar sólo el grado como criterio evolutivo, hubiéramos perdido la oportunidad de analizar en profundidad la naturaleza de los errores en los dos casos del corpus que presentan la cantidad más alta de segmentaciones indebidas en relación al total de palabras escritas.

Retomemos ahora la pregunta que dejamos pendiente ¿son más largos los textos de los niños que muestran las proporciones más bajas de segmentaciones no convencionales (o que muestran saber más de la segmentación)? En el análisis que presentamos en la siguiente gráfica, no agrupamos los textos según grado escolar, si no que tomamos todos los textos de la muestra (90) considerando exclusivamente el criterio proporción de segmentaciones no convencionales y evaluamos el promedio de palabras escritas que alcanzan los textos con proporciones más bajas y más altas de segmentaciones no convencionales¹¹.

¹¹ La Tabla de datos 3 de la Gráfica 3 se puede consultar en el anexo C.

GRÁFICA 3 PROMEDIO DE PALABRAS Y SEGMENTACIONES NO CONVENCIONALES POR DECIL (90 CASOS)



El primer aspecto significativo de señalar lo encontramos en el primer decil. Los 9 textos que tienen en promedio menos palabras (118), son aquellos donde se observa una segmentación exclusivamente convencional, a excepción de un caso en el que se observa un error de segmentación. En el resto de los grupos, si bien se observa una tendencia clara entre el 5° y 8° decil, no es posible afirmar que exista una relación directa entre el número total de palabras y la proporción de segmentaciones no convencionales de los textos. En otras palabras, a partir de los resultados obtenidos no es posible sostener que los textos más extensos muestren necesariamente menos proporción de errores o, a la inversa, que los textos con más altos porcentajes de segmentaciones no convencionales sean los textos que tienen en promedio menos palabras. Situación semejante constataron Ferreiro y Pontecorvo, quienes luego de analizar la escritura de textos espontáneos producidos por niños de diferentes lenguas (español, italiano, portugués), concluyeron que “los textos con segmentación convencional son, en promedio, tan largos como los que presentan problemas de segmentación” (Ferreiro y Pontecorvo, 1996:61). Asimismo, en su estudio de carácter longitudinal con niños catalanes de primer grado, Bigas concluye que “sembla que la producció de textos més llargs no comporta d’ una manera ostensiva la comissió de més errors¹²” (Bigas, 2006: 136). Analicemos ahora los tipos cortes que realizan los niños, en los distintos grados escolares y en relación a la proporción de segmentaciones no convencionales de los textos.

¹² Parece que la producción de textos más largos no conlleva de forma ostensiva la comisión de más errores (La traducción es nuestra).

4. Tipos de segmentaciones no convencionales

Recordemos que en los siguientes análisis la atención está puesta en las segmentaciones no convencionales por ser éstas las que pueden dar pista de cuáles son las ideas que guían a los niños en las decisiones que toman con respecto a cuáles son aquellos lugares en los que deben dejar espacios en blanco en la escritura. Guiados por el interés de profundizar progresivamente en la naturaleza de los errores, nos propusimos observar la ocurrencia de los tres tipos de problemas (hipo, hiper e hipohipersegmentaciones) en segundo y cuarto grado y en los textos que muestran distintas proporciones de segmentaciones no convencionales.

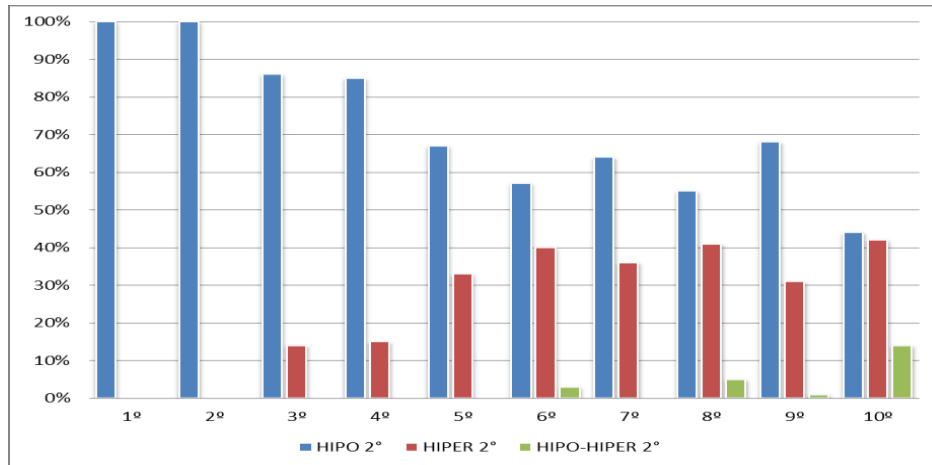
En primer lugar y considerando el nivel de escolaridad como criterio de agrupación, se observan significativas similitudes entre los textos de ambos grados (ver cuadro 3). Tal como lo constataran otros autores, en segundo y cuarto grado, la hiposegmentación ocurre con mayor frecuencia, seguida por fenómenos de hipersegmentación y, en proporciones mucho más bajas, se encuentran las hipohipersegmentaciones.

CUADRO 3 TIPOS DE SEGMENTACIONES NO CONVENCIONALES EN TEXTOS SEGÚN GRADO ESCOLAR

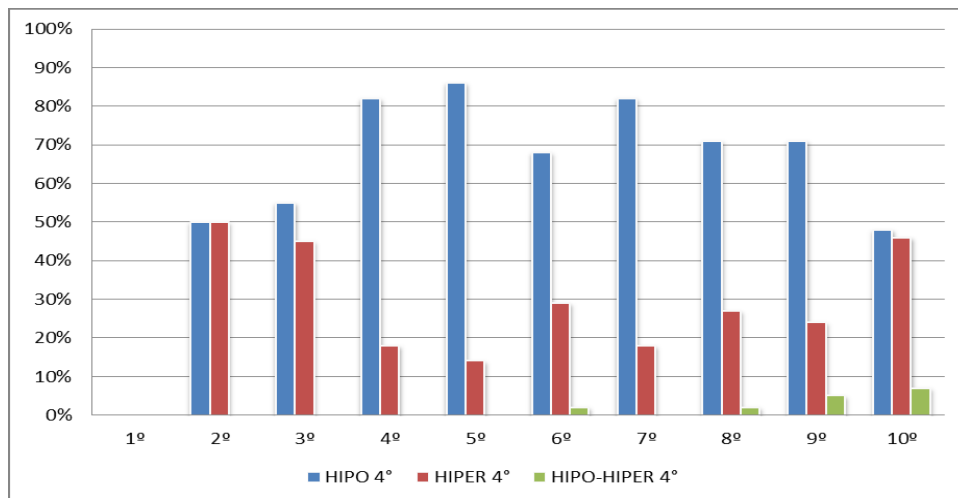
Tipos de SNC	Grado	2° Grado	4° Grado
HIPOSEGMENTACIONES		61.2%	64.0%
HIPERSEGMENTACIONES		34.2%	32.3%
HIPOHIPERSEGMENTACIONES		4.6%	3.8%

Veamos ahora cómo se distribuyen estos tres tipos de problemas agrupando los textos considerando la proporción de segmentaciones no convencionales, tanto en segundo como en cuarto grado.

GRÁFICA 4 TIPOS DE SNC 2º GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL



GRÁFICA 5 TIPOS DE SNC 4º GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL



Los datos de las gráficas 4 y 5¹³ resultan muy interesantes y a la vez coincidentes con lo que señalan otras investigaciones. Partamos por las *hiposegmentaciones*. En todos los subgrupos, en ambos grados (menos en el 2º decil de cuarto), se observa que la hiposegmentación es el fenómeno que predomina por sobre los otros dos tipos de errores. Situación que como sabemos ha sido reportada en investigaciones con niños de diferentes lenguas (Ferreiro y Pontecorvo, 1996), grados escolares (Báez, 1999) y también con adultos (Rayas, 2009), con tareas de escritura de textos y frases, de forma libre y al dictado.

¹³ La Tabla de datos 4 Y 5 de las Gráficas 4 y 5 se puede consultar en el anexo C

El factor proporción de segmentaciones no convencionales permite hacer otras observaciones relevantes. En segundo grado, los textos que tienen en promedio proporciones más bajas de segmentaciones no convencionales (0,1% y 1,1%, en el 1° y 2° decil, respectivamente) realizan exclusivamente hiposegmentaciones, fenómeno que muestra una clara tendencia a la baja a medida aumenta la proporción total de segmentaciones no convencionales, hasta que casi se equilibran en el último decil (10°). En cuarto en cambio, no se observa un comportamiento regular de las hiposegmentaciones por decil, con casos que tienen cantidades cercanas de hipo e hipersegmentación (2°, 3° y 10° decil) y otros con una clara predominancia de las hipo por sobre las hipersegmentaciones (4°, 5° y 7° decil).

Respecto de las *hipersegmentaciones*, se observa que en todos los deciles en ambos grados (menos en el 1° decil de cuarto), la tendencia a separar series de letras que la norma define como una palabra es el segundo fenómeno más frecuente, coincidiendo con lo encontrado por otros estudios (Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Báez, 1999; Rayas, 2009). En relación a este tipo de segmentación, una vez más el factor proporción de segmentaciones no convencionales nos permite constatar un comportamiento interesante. En segundo grado, los porcentajes más altos de hipersegmentaciones se observan entre el 5° y 10° decil, con una tendencia a aumentar a medida aumenta la proporción total de segmentaciones no convencionales. Así, en segundo grado y de modo contrario a lo que se observa con la hiposegmentación, la hipersegmentación es una respuesta que surge con más frecuencia en niños con un conocimiento más incipiente de la segmentación. En cuarto en cambio, no se observa una tendencia clara, con deciles con porcentajes cercanos de hipo e hipersegmentación y otros casos con porcentajes que no alcanzan el 20% (4°, 6° y 8° decil).

Por último, la distribución de los porcentajes de *hipohipersegmentaciones* resulta muy elocuente. Se trata de un fenómeno poco frecuente, que se observa exclusivamente en los casos con menos conocimiento de la segmentación convencional. Que estos tipos de cortes se concentren en los últimos deciles y que además en algunos de estos subgrupos se observen proporciones más cercanas de hipo e hipersegmentación (ver 6°, 8° y 10° decil de segundo y 10° decil de cuarto), da cuenta de que los niños aún no han identificado los límites plausibles en las secuencias gráficas. En relación a lo observado hasta ahora, sobre todo desde el 6° al 10° decil, compartimos lo señalado por Ferreiro y Pontecorvo: *la inestabilidad segmental que se observa en los grupos con más altos porcentajes de segmentaciones no convencionales puede deberse a una ausencia de conocimiento o una comprensión de la producción escrita como*

espacio de prueba de segmentaciones posibles, según una multiplicidad de criterios aún no jerarquizados (Ferreiro y Pontecorvo, 1996:61). En este punto es dónde surgen más preguntas ¿serán similares las hiposegmentaciones de los niños que realizan exclusivamente hiposegmentaciones y las de aquellos que realizan hiposegmentaciones, además de hiper e hipohipersegmentaciones?, ¿afectarán a los mismos tipos de palabras?, ¿estarán guiadas por criterios similares? Para responder estas preguntas, a continuación abordaremos el análisis cualitativo de los datos.

B. Análisis cualitativo

Otro de los aspectos de interés de este estudio es conocer la naturaleza específica de las unidades (el tipos de palabras) involucradas en las segmentaciones no convencionales y, con esto, orientar la identificación de posibles criterios de segmentación utilizados por los niños.

Para este segundo análisis, se hizo una clasificación de carácter más bien cualitativo, a diferencia de los criterios cuantitativos utilizados en la construcción de la primera. De manera similar a lo realizado en trabajos precedentes (Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Vaca, 2005; Bigas, 2006; Rayas, 2009), en el análisis cualitativo el foco estuvo puesto en los tipos de secuencias no segmentadas convencionalmente, con independencia del número total de errores involucrados. Por ejemplo, encontramos uniones indebidas que afectan a más de dos palabras: *te lo daran al **salirdeclases** “te lo darán al salir de clases”* (C5 Héctor 4° grado); y *por eso nos **vamosporlacarretera** “y por eso nos vamos por la carretera”* (C5 Héctor 4° grado). En todos estos casos, el énfasis en la construcción de la base cualitativa estuvo en las características de las estructuras segmentadas no convencionalmente (tipos de palabras, estructuras sintácticas a que corresponden, características de las grafías puestas en aislamiento, etc.). Bajo este criterio, ambas escrituras citadas como ejemplo (**salirdeclases** y **vamosporlacarretera**) se etiquetaron en una sola subcategoría (Unidad Sintáctica Completa (USC)), aunque en el primer caso encontráramos dos hiposegmentaciones y tres en el segundo. Esta distinción es la que explica la diferencia entre el número total de datos en la base cuantitativa (818) y cualitativa (720). Específicamente, en la base cualitativa, 238 fenómenos corresponden a hipersegmentaciones (139 (58%) en casos de segundo y 99 (42%) de cuarto grado); 445 a fenómenos de hiposegmentación (251 (56%) de segundo y 194 (44%) en casos de cuarto grado) y 37 a hipohipersegmentaciones (23 (62%) y 14 (38%) en casos de segundo y cuarto grado, respectivamente).

En relación a los tipos y organización de las palabras, encontramos 6 subcategorías de hiposegmentación y 7 de hipersegmentaciones. Las hipohipersegmentaciones fueron analizadas como un solo grupo al ser resultado de la combinación de los dos fenómenos anteriores. En lo que sigue analizaremos en detalle la naturaleza de las subcategorías identificadas, realizando comparaciones por grado y por decil, con la finalidad de identificar algún patrón de comportamiento en relación a estos subtipos y los posibles criterios de segmentación.

Resulta importante recordar aquí que para analizar detalladamente lo que ocurre al interior de los distintos tipos de segmentaciones no convencionales (hipo, hiper, hipohipersegmentaciones), hicimos un análisis por categoría de palabras afectadas. Tal como lo señaláramos en el apartado metodológico, dividimos las palabras en dos grandes grupos: las palabras funcionales o gramaticales y las palabras léxicas. De acuerdo con lo que algunos lingüistas proponen (Bosque, 1989; Bosque y Demonte, 1999; Fages, 2005), en este trabajo hemos considerado palabras funcionales a los artículos, pronombres, conjunciones y preposiciones. Por su parte, consideramos palabras léxicas a los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

1. Subcategorías y criterios de hiposegmentación

La hiposegmentación es el tipo de segmentación no convencional más común, situación que ya fuera identificada en otros estudios. Lo interesante de nuestros datos es que pudimos observar que, si tomamos en consideración el tipo de palabras que se ven afectadas por hiposegmentaciones, encontramos distintas formas de organización de estas unidades y también de distribución, según casos con mayor o menor proporción de segmentaciones no convencionales. Los seis subtipos de hiposegmentaciones que identificamos son los siguientes:

Subtipos (subcategorías)	Ejemplo	Etiqueta utilizada
1) a) Uniones de palabra funcional más palabra léxica y b) de palabra funcional	1) Pronombre personal más verbo: <i>y mi hermano seyama Oscar “Y mi hermano se llama Oscar”</i> (S47 Rubén 2° grado).	HIPO PF+PL

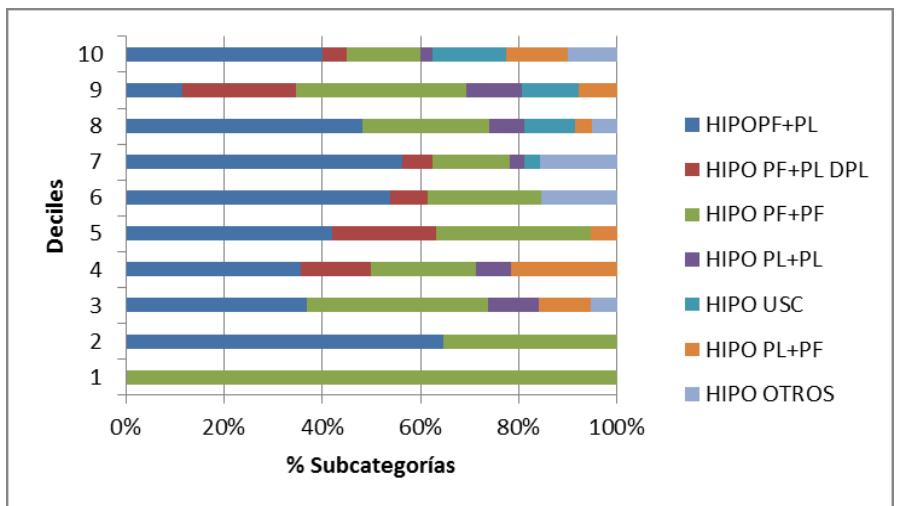
más palabra léxica de pocas letras ¹⁴ .	Preposición más verbo: <i>nos enseñan aser responsables</i> “Nos enseñan a ser responsables” (S27 Breida 2° grado).	HIPO PF+PL DPL
2) Uniones de palabra funcional más palabra funcional	Preposición más pronombre personal: <i>ami me lleva mi Papá a la escuela</i> “A mí me lleva mi papá a la escuela” (S5 Giovanni 2° grado).	HIPO PF+PF
3) Uniones de palabras léxica más palabra léxica	Sustantivo más sustantivo en la escritura: <i>tengo 3 hermanos 2 niñas 1 niño la mas grande se llama cristina, Patrisia y juanPablo</i> “Tengo tres hermanos, dos niñas y un niño, la más grande se llama Cristina, Patricia y Juan Pablo” (S11 Karina 2° grado).	HIPO PL+PL
4) Uniones de palabra léxica que preceden a una palabra funcional	Sustantivo más conjunción en: <i>los viernes aemos educasion artisticay ase mos matemáticas</i> “Los viernes hacemos educación artística y hacemos matemáticas” (S39 Cristina 2° grado).	HIPO PL+PF
5) Uniones de más de dos palabras, que corresponden a unidades sintácticas completas o a unidades que son menores a oraciones	La escritura de la pregunta: <i>comatellamas</i> “¿Cómo te llamas?” (S38 Héctor 2° grado); del complemento directo: <i>como llego aLaescuela</i> “¿Cómo llego a la escuela?” (S48 Karla 2° grado).	HIPO USC
6) Uniones de dos palabras o de más de dos palabras que no corresponden a ninguna de las subcategorías anteriores	Por ejemplo: <i>quieroconocera tus padres</i> “Quiero conocer a tus padres” (S46 Jorge 2° grado).	HIPO OTROS

En las siguientes gráficas se observa la distribución de estas subcategorías por decil en segundo (gráfica 6) y cuarto grado (gráfica 7)¹⁵.

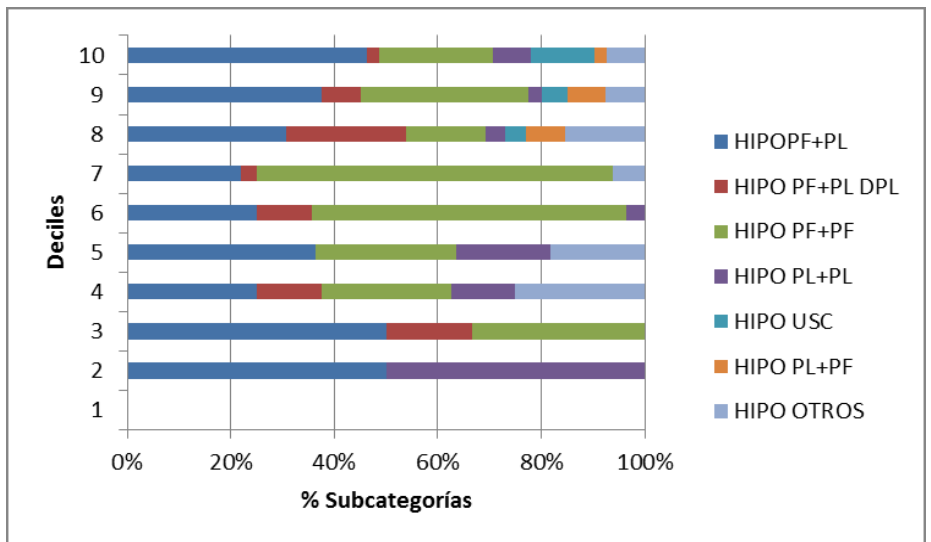
¹⁴ Con palabra léxica de pocas letras (DPL) nos referimos a la escritura de sustantivos de tres letras o de los verbos como: ser, dar e ir o algunas de sus conjugaciones.

¹⁵ La Tabla de datos 6 y 7 de las Gráficas 6 y 7 se puede consultar en el anexo C

GRÁFICA 6 SUBCATEGORÍAS DE HIPOSEGMENTACIÓN 2° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL



GRÁFICA 7 SUBCATEGORÍAS DE HIPOSEGMENTACIÓN 4° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL



De modo global, un primer aspecto que llama la atención es el número total de tipos de respuestas (subcategorías de hiposegmentación) que se observan en casos con mayores y menores porcentajes de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras escritas¹⁶. En los primeros deciles (1° y 2° decil en segundo grado y 2° y 3° decil en cuarto), las

¹⁶ Los porcentajes de segmentaciones no convencionales según total de palabras por decil van desde 0,12% (1° decil) a 18% (10° decil) en casos de segundo grado y 0% (1° decil) y 22% (10° decil) en cuarto grado. El detalle de los % de segmentación no convencional por decil se puede consultar en la tabla 3.

segmentaciones no convencionales se asocian a dos o tres subtipos de respuestas. Específicamente, se concentran en uniones indebidas que combinan palabras funcionales precedidas de palabras léxicas o dos palabras funcionales (más un caso del tipo palabra léxica más palabra léxica, que corresponde a la secuencia: **gustamucho** “*gusta mucho*” (C37 Dámaris 4° grado). Asimismo, en los últimos deciles, se observa mayor dispersión del número total de hiposegmentaciones en función de los distintos subtipos. Podemos ver que los últimos deciles (específicamente en el 8, 9° y 10° decil de segundo y cuarto grado), las hiposegmentaciones son de naturaleza más diversas, es decir, hay una combinación y organización mucho más variable: palabras léxicas que pueden anteceder o preceder a palabras funcionales; combinaciones de dos palabras léxicas o dos palabras funcionales y uniones de más de dos palabras, con distintas organizaciones. En términos evolutivos, estos resultados ayudan a pensar que en niveles iniciales del conocimiento los niños exploran diversos criterios y posibilidades de separación de las palabras, variedad de criterios que irán abandonando para quedarse sólo con unos pocos a medida aumenta el conocimiento de la escritura. Un análisis más detallado del comportamiento de cada una de estas subcategorías por grado y decil servirá para ver con mayor profundidad lo que ocurrió en cada caso.

- **HIPO PF+PL e HIPO PF+PL DPL**

Las hiposegmentaciones de palabras funcionales seguidas de palabras léxicas fueron el tipo de respuesta que alcanzó los valores más altos, en términos absolutos y porcentuales. El análisis por grado reveló que el 53% y el 42% de las hiposegmentaciones en segundo y cuarto grado, respectivamente, corresponden a uniones de una palabra gramatical o funcional (artículos, pronombres, preposiciones, etc.) seguida de palabras léxicas (sustantivos y verbos). Un ejemplo de esta subcategoría se puede observar en la escritura del texto de Michelle de segundo grado:

Handwritten text in red ink on a light background. The text is written in a cursive, slightly slanted style. It reads: "y nosenseñan a escribir, y inbentamos cuentos." There are some corrections or overwrites in the text, particularly around the word "enseñan" and "inbentamos".

(y **nosenseñan** a escribir, y **inbentamos** cuentos. “Y nos enseñan a escribir e inventamos cuentos” S16 Michelle 2° grado)

Este tipo de hiposegmentación aparece en la mayoría de los deciles (menos en el 1° decil en los casos de segundo y cuarto grado), mostrando los porcentajes más altos en relación a los otros subtipos de hiposegmentación. Se constató también que, en términos porcentuales, hay una tendencia a la baja a medida que aumenta la proporción total de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras.

Estos tipos de cortes han sido reportados por casi todas las investigaciones de referencia, en estudio realizados con niños de distintas lenguas romances, entre las que se encuentran el español, portugués, italiano y catalán (Díaz, 1992; Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Báez, 1999; Zamudio, 2004; Vaca, 2005; Bigas, 2006). Ahora bien, en relación a los criterios que orientarían estos tipos de cortes, algunos de estos autores refieren al uso de patrones de significación (Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Zamudio, 2004), que estarían motivados por el rechazo a dejar aisladas secuencias de letras que de forma independiente carecen de sentido (artículos, pronombres clíticos, preposiciones), enlazándolas a unidades de significación o palabras de sentido pleno (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios). Sin embargo, otros autores (Vaca, 2005; Bigas, 2005), señalan que estos tipos de uniones (palabra gramatical + palabra léxica) dan cuenta de una unidad semántica y sintáctica en sí misma, que los niños identificarían y aislarían, guiados por un conocimiento gramatical implícito que, según Bigas construyen durante el proceso de adquisición de la lengua oral.

Por otra parte, durante el proceso de análisis encontramos que varios de estos tipos de hiposegmentación incluían palabras léxicas de dos o tres letras (HIPO PF+PL DPL). En estos casos, encontramos mayormente secuencias que incluían los verbos *ser*, *ir* y *dar*: **medan** “*me dan*” (S19 Carlos 2° grado); **lloSoy** “*yo soy*” (S46 Jorge 2° grado); **meboy** “*me voy*” (S42 Rebeca 2° grado) y algunos sustantivos: **mites** “*mi tez*” (C27 Hugo 4° grado); **eldia** “*el día*” (C4 Manuel 4° grado). Dos ejemplos se pueden observar en el fragmento del texto de Rebeca de segundo grado:

Esta serca de mi casa y meboy en un carro aora teboi platicar de Mi es cuela

(Mi Escuela esta serca de mi casa y **meboy** en un carro aora **teboi** platicar de Mi es cuela "Mi escuela está cerca de mi casa y me voy en carro. Ahora te voy a platicar de mi escuela" S42 Rebeca 2° grado)

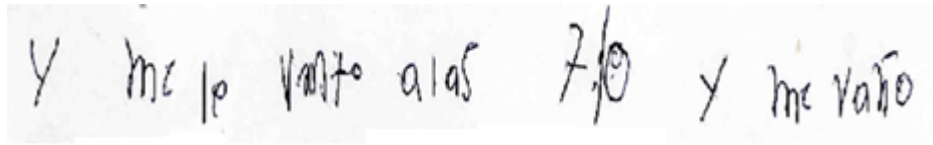
Las HIPO PF+PL DPL resultaban interesantes de analizar por separado pues, aunque son palabras de sentido pleno, están compuestas por pocas letras, al igual que la mayoría de las palabras gramaticales. Siguiendo a Ferreiro y Pontecorvo (1996) y Zamudio (2004), la cantidad de letras (dos o tres) es un factor gráfico que tiene incidencia en el momento en que los niños deciden qué series de letras separar con espacios blancos.

Los datos no permiten sostener que existan diferencias o similitudes entre el comportamiento de las hiposegmentaciones de palabras gramaticales y palabras léxicas de pocas letras y las secuencias que incluyen palabras léxicas más largas: **micasa** "mi casa" (S17 Pedro 2° grado); **elgobierno** "el gobierno" (S21 José 2° grado); **ylapis** "y lápiz" (S40 Paola 2° grado). Uniones del tipo HIPO PF+PL DPL aparecen en algunos deciles de segundo grado (4°, 5°, 6°, 7°, 9° y 10°) y en la mayor parte de los deciles de cuarto grado (menos en el 2° y el 5°), en ambos grados sin dan cuenta de una tendencia clara. Este comportamiento puede explicarse por dos razones. Una explicación puede ser que efectivamente en los textos de estos grupos encontramos palabras funcionales seguidas de palabras léxicas de pocas letras correctamente segmentadas. Otra explicación podría ser que en algunos deciles los textos no incluyen frecuentes escrituras de palabras léxicas de pocas letras, hipótesis que se tendría que comprobar analizando las características de las palabras convencionalmente segmentadas.

- **HIPO PF+PF**

Las uniones de dos palabras funcionales son el segundo subtipo más frecuente. El análisis por grado reveló que el 24% y el 37% de las hiposegmentaciones en segundo y cuarto grado,

respectivamente, corresponden a uniones de dos palabras gramaticales, tal como se puede observar en el siguiente fragmento del texto de Jorge de 2° grado:



(y me le vanto **alas** 7.10 y me baño "y me levanto a las 7:10 y me baño" S46 Jorge 2° grado)

Entre las estructuras más comunes se encuentran las uniones de preposiciones con artículos: **enla** "en la" (S19 Carlos 2° grado); preposiciones con pronombres personales: **ami** "a mí" (S5 Giovanni 2° grado); preposiciones con pronombres demostrativos: **poreso** "por eso" (S23 Milton 2° grado); pronombres clíticos: **telo** "te lo" (C5 Héctor 4° grado); conjunciones con pronombres clíticos: **ynos** "y nos" (C3 Karla 4° grado). De modo similar a lo señalado por Ferreiro y Pontecorvo (1996), la secuencia *ala* aparece como la más frecuente, en el contexto de la escritura de la frase a la escuela.

El análisis por deciles mostró que este subtipo de hiposegmentación se encuentra en todos los grupos de segundo grado y desde el 3° al 10° decil en cuarto grado. En el caso de segundo grado se observó una clara tendencia a la baja en términos porcentuales a medida aumenta la proporción de segmentaciones no convencionales, mientras que en los deciles de cuarto grado no se observa una tendencia clara.

- **HIPO PL+PL**

Encontramos otros tipos de uniones con porcentajes bajos cercanos al 4% del total de hiposegmentaciones. Las uniones de dos palabras léxicas (HIPO PL+PL) son uno de estos casos. El siguiente fragmento del texto de Michelle de segundo grado es un ejemplo:

el salon tenemos aigrecondicionario y en biblioteca y tenemos pizaron y pintaron

(y en el salon tenemos biblioteca y tenemos **aigrecondicionario** y tenemos pizaron y pintaron,
S16 Michelle 2°)

Los análisis estadísticos dejaron ver que un 4% (12 de 251) y un 5% (10 de 194) del total de las hiposegmentaciones en segundo y cuarto grado, respectivamente, corresponden a uniones de dos palabras léxicas. La poca incidencia de estos tipos de segmentaciones ya fue advertida por Bigas en su estudio con niños de habla catalana, señalando que casos “*en què apareixen dues paraules plenes juntes, són pràcticament inexistent*s¹⁷” (Bigas, 2006b:5).

En todos estos casos, encontramos secuencias que afectan a la escritura de dos palabras de sentido pleno (sustantivos, verbos, adjetivos). Al analizar estos tipos de uniones como un solo grupo, no se observa un comportamiento claro: están presentes en varios deciles, tanto en grupos de textos con porcentajes bajos (0,68% 2° decil de cuarto grado) como en grupos altos (8°, 9° y 10° de ambos grados) de segmentaciones no convencionales. Sin embargo, sí constatamos diferencias al analizar más detalladamente las características de estos tipos de uniones en los primeros y últimos deciles. En los primeros grupos (entre el 2° y 5° decil) observamos secuencias que corresponden a unidades con coherencia sintáctica y semántica, principalmente a) uniones de dos sustantivos propios en la escritura de nombres compuestos: **juanPablo** “Juan Pablo” (S11 Karina 2° grado); **Juancarlos** “Juan Carlos” (C11 María 4° grado); b) uniones de sustantivos comunes y propios: (**villaHidalgo** “Villa Hidalgo” (C1 Yirna 4° grado); **santarrosa** “Santa Rosa” (S12 Pablo 2° grado) y c) de sustantivos y adjetivos: **aigrecondicionario** “aire acondicionado” (S16 Michelle 2° grado). Contrariamente, en deciles con mayores proporciones de segmentaciones no convencionales (entre el 7° y el 10° decil) se observan mayoritariamente uniones de verbos y sustantivos, que generalmente pertenecen a unidades sintácticas distintas: **llamacarlos** “llama Carlos” (S35 Fernando 2° grado); **tieneayre** “tienen aire” (S39 Cristina 2° grado); **inglesjugamos** “inglés jugamos” (S43 Thorwald 2° grado).

¹⁷ “en que aparecen dos palabras plenas juntas, son prácticamente inexistentes” (La traducción es nuestra).

- **HIPO PL+PF**

Un tercer subgrupo de uniones con porcentajes cercanos al 4% del total de hiposegmentaciones corresponde a la uniones de palabras léxicas precedidas por palabras gramaticales, generalmente uniones de verbos unidos a preposiciones: **Salimosa** “Salimos a” (S41 Martín 2° grado); sustantivos unidos a pronombres clíticos: **niñosse** “niños se” (S19 Carlos 2° grado) y sustantivos unidos a conjunciones: **dulsesy** “dulces y” (S41 Martín 2° grado). En el fragmento de la carta de Cristina se visualiza uno de estos casos:

(Los viernes aseamos educasion **astisticay** ase mos matemáticas “Los viernes hacemos educación artística y hacemos matemáticas” S39 Cristina 2° grado)

En el análisis por grado se pudo constatar que es el fenómeno que aparece en cuarto lugar en el caso de segundo grado (6%) y en el último lugar en cuarto grado (3%). Asimismo, el análisis por decil evidenció que en segundo grado se observa en el 3°, 4°, 5°, 8°, 9° y 10° decil, mientras que sólo en los tres últimos deciles en casos de cuarto grado, sin mostrar una tendencia clara en ninguno de los dos grados.

- **HIPO USC**

El proceso de subcategorización de las hiposegmentaciones se hizo utilizando como criterio principal el tipo de palabra involucrada (léxica o funcional), con independencia de la unidad mayor que podrían o no estar constituyendo (por ejemplo fenómenos HIPO PF+PL en una escritura del tipo: **laescuela** es grande) Sin embargo, observamos hiposegmentaciones que se caracterizaban por afectar a más de dos palabras. En todos estos casos, la construcción de otras subcategorías siguiendo el mismo patrón (tipo de palabra) hubiera dado lugar a la construcción de subcategorías extensas con pocos datos (por ejemplo HIPO PL+PF+PF+PL para la escritura de **yegamosalaescuela** “llegamos a la escuela” (C9 José 4° grado), que hubieran dificultados los análisis estadísticos y resultado poco explicativas.

Por estas razones, nos centramos en identificar qué tenían en común estas secuencias y encontramos dos grandes subgrupos: uno formado por secuencias que constituían unidades sintácticas completas o unidades menores a la oración y otro en el que se encontraban unidades incompletas. El primero se etiquetó como HIPO USC y el segundo como HIPO OTROS (hiposegmentaciones determinadas por otros criterios diferentes a la búsqueda de unidades sintácticas). El criterio en estos casos estuvo orientado por la identificación de las posibles razones que tenían los niños en el momento de introducir los espacios en blanco. En este apartado analizaremos las HIPO USC y en último lugar las HIPO OTROS.

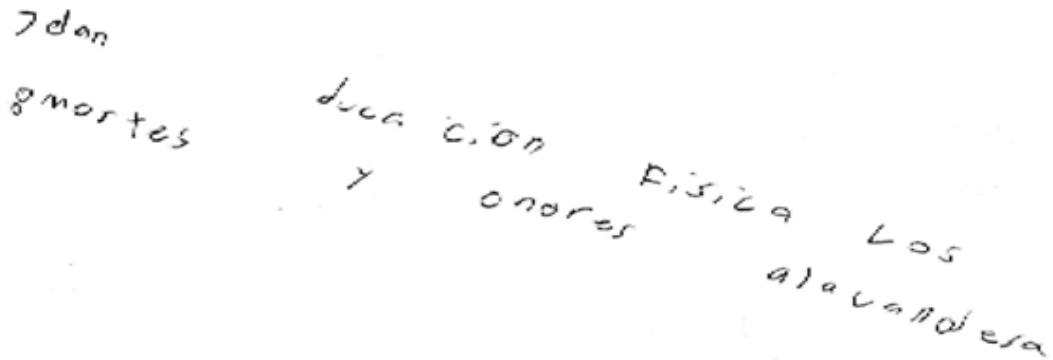
Las uniones de más de dos palabras que corresponden a partes o a una oración completa alcanzan porcentajes cercanos al 4% en relación al total de las hiposegmentaciones. Específicamente, el análisis por grado mostró que el 5% (14 de 251) y el 4% (8 de 194) en segundo y cuarto grado, respectivamente, son uniones de más de dos palabras que coinciden con estructuras oracionales completas o alguna parte de éstas. Resultados similares fueron reportados por Vaca (2005) en relación a la segmentación de grandes constituyentes gramaticales de una oración (sujeto-predicado, sujeto-predicado-complemento), señalando la ocurrencia de estos tipos de fenómenos en proporciones similarmente bajas en casos de 1°, 2° y 4° y ausentes en casos de 6° grado¹⁸. En nuestros datos encontramos estructuras diferentes:

1. Oraciones completas. Estas estructuras correspondían, en algunos casos, a las preguntas planteadas para la elaboración del texto: **Comoescuela** “¿Cómo es mi escuela?” (C25 Kenia 4° grado); **comatellamas** “¿Cómo te llamas?” (S38 Héctor 2° grado).
2. Frases preposicionales. Algunas de ellas podían formar parte de las mismas preguntas: **que aemos enlaescuela** “¿Qué hacemos en la escuela?” (S46 Jorge 2° grado); **como llego aLaescuela** “¿Cómo llego a la escuela?” (S48 Karla 2° grado). O bien, encontrarse en algún otro contexto funcionando como circunstanciales: **enlolidros ahi español conocimiento de el medio...** “En los libros hay español, conocimiento del medio...” (S36 Andrea 2° grado); **enmiescuela ay canchias y sillas reloc vasos baños...** “En mi escuela hay canchas y sillas, reloj, vasos, baños...” (S38 Héctor 2° grado). Este tipo de frases, además de constituir unidades sintácticas, son unidades fonológicas.

¹⁸ Es su estudio de escritura de oraciones al dictado Vaca (2005:61) da cuenta de 6 tipos de respuestas: 1) ninguna fragmentación (0,9%); 2) en grandes constituyentes (3,8%); 3) silábica (4,7%); 4) inclasificable (6,4%); 5) de constituyentes (22,4%) y 6) convencional (61,8%).

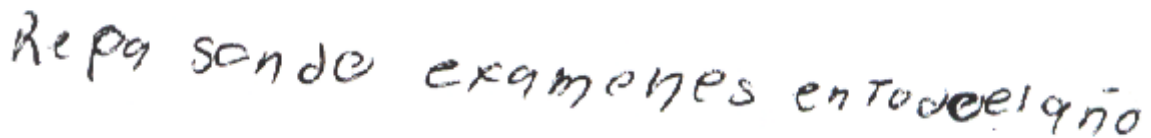
3. Predicados completo de una oración: *yo estoy contentaporconoserte* “Yo estoy contenta por conocerte” (S48 Karla 2° grado).

Los siguientes fragmentos son ejemplos de estos casos:



7dan
8martes
duca cion
y onores
Fisica
Los
alavandera

((7)Dan duca cion Fisica Los (8)martes y onores **alavandera** “Dan educación física los martes y honores a la bandera” S36 Andrea 2° grado)



Repa sando exámenes en todo el año

(Repa sando exámenes **entudeelaño** “Estudiando, repasando exámenes en todo el año” 16 Jesús 4° grado)

Aunque se trata de 22 escrituras de un total de 445, el modo en que se distribuyen por decil resulta muy interesante. Estos tipos de escrituras se observan en el 7°, 8°, 9° y 10° decil en segundo grado y en los deciles 8°, 9° y 10° en cuarto grado, con una clara tendencia a aumentar en término porcentuales a medida aumenta la proporción de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabras¹⁹.

Las razones que estarían detrás de estos tipos de cortes pueden a ser atribuidas a factores prosódicos y sintácticos. Zamudio (2004) señala que estas estructuras, si bien son constituyentes sintácticos, se corresponden con unidades completas de entonación que los

¹⁹ Ver Gráfica 6 y 7 y Tablas de datos en los anexos C.

niños identificarían y aislarían entre espacios blancos. Vaca por su parte, señala que “dichos grupos tonales o entonativos posiblemente estén imbricados con criterios sintácticos y, por su estrecha relación, sería difícil aislar el peso específico de estos criterios” (Vaca, 2005:68). Bigas en este mismo sentido, enfatiza que estas segmentaciones “*presenta una estructura que respecta els límits del sintagma*” y que “*s’ajusta a una estructura gramatical, superior a la paraula, però que té coherència sintàctica i semàntica*”²⁰ (Bigas, 2006b:5).

- **HIPO OTROS**

En esta subcategoría encontramos secuencias de dos tipos. Un primer tipo compuesto por escrituras continuas que combinan números y palabras, en contexto de escritura de fechas, grado, dirección, edad y otros: **20deoctuvre** (C36 Crispin 4° grado). Y un segundo grupo que corresponde a secuencias que unen más de dos palabras pero sin dar cuenta de una estructura sintáctica completa (*otros nada más crusan la calle* “*otros nada más cruzan la calle*” (C4 Manuel 4° grado). Los fragmentos siguientes son ejemplos de secuencias HIPO OTROS, del tipo uno y dos:



(*hacemo equipos de 3de4yde7* “*hacemos equipos de 3 de 4 y de 7*” S32 Javier 2° grado)



(*Mi papa tiene una camioneetaeime trai* “*Mi papá tiene una camioneta y me trae*” S48 Karla 2° grado)

²⁰ “*presentan una estructura que respeta los límites del sintagma*” y que “*se ajusta a una estructura gramatical, superior a la palabra, pero que tiene coherencia sintáctica y semántica*” (La traducción es nuestra).

Que describamos en último lugar estos subtipos de uniones, no significa que constituyan el grupo menos frecuente de hiposegmentaciones. Más bien, se encuentran en el cuarto lugar con un 6% y 10% (15 de 251 y 16 secuencias de un total de 194) en casos de segundo y cuarto grado, respectivamente. De modo similar, Vaca da cuenta de un grupo de datos que agrupa bajo la categoría *Inclasificable* que corresponde a casos en los que “no está gráficamente clara la fragmentación que realiza el niño” (Vaca, 2005:61). Al igual que en nuestro estudio, en los análisis de Vaca, este grupo de segmentaciones no convencionales lejos de ser casos aislados, ocupan el cuarto lugar de frecuencia con un porcentaje del 6,4%, con apariciones en 1°, 2° y 4° grado y ausentes en casos de 6° grado. No les llamaríamos “inclasificables” porque a diferencia de Vaca, consideramos que sí está “gráficamente clara la fragmentación que realiza el niño” lo que no está claro es cuáles son los criterios que guían las decisiones de los niños.

En nuestros datos, los análisis por decil mostraron que la subcategoría OTROS no aparece en los primeros grupos, es decir, en el 1° y 2° decil en segundo grado y en el 1°, 2° y 3° decil en cuarto grado). La proporción que se observa en el resto de los deciles, en ambos grados, no da cuenta de una tendencia claramente identificable.

2. Subcategorías y criterios de hipersegmentación

En las hipersegmentaciones encontramos 7 subtipos distintos:

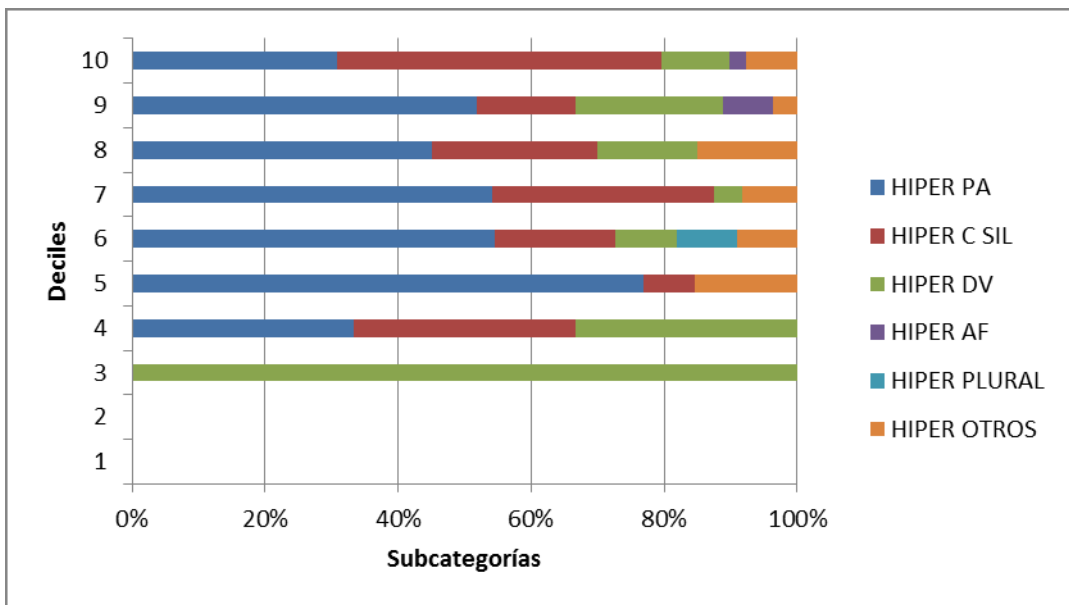
Subtipos (subcategorías)	Ejemplo	Etiqueta utilizada
1) Aislamiento de secuencias de letras que coinciden con la escritura de palabras de la lengua, de tipo léxicas o funcionales.	Separación de a y se , que coinciden con la escritura de una preposición y pronombre personal: <i>aquí en Santa. Ma. del oro no a-se calor pero en la noche a se mucho frio</i> “Aquí en Santa María del Oro no hace calor pero en la noche hace mucho frío” (S22 América 2° grado).	HIPER PA
2) Aislaciones de secuencias de letras que se corresponden con cortes silábicos de la palabra y no con la escritura de otras palabras funcionales o	Cortes del tipo: con Tre ras “Contreras” (C16 Jesús 4° grado).	HIPER C SIL

morfemas.		
3) Separaciones de desinencias verbales	Como en: tene mos Libros de La biblioteca ase mos trabajos “Tenemos libros de la biblioteca, hacemos trabajos” (S39 Cristina 2° grado).	HIPER DV
4) Segmentaciones que aíslan el morfema de plural (s)	Como en la escritura de: salimo s “salimos” (C04 4° grado)	HIPER PLURAL
5) Cortes de letras que coinciden con un afijo de una palabra.	Como en: tengo que des pedirme “tengo que despedirme” (S42 Rebeca 2° grado).	HIPER AF
6) Segmentaciones del morfema ‘mente’ en adverbios.	En escrituras del tipo: me gusta venir a la escuela diaria mente “me gusta venir a la escuela diariamente” (C3 Karla 4° grado).	HIPER SUF MENTE
7) Aislamiento de letras con no coinciden con la escritura de una palabra funcional y cortes en medio de palabras de 4 sílabas.	Del tipo: yo Naci en la Capital de tepic en el s eg uro social “Yo nací en la capital de Tepic en el seguro social” (C17 Adriana 4° grado).	HIPER OTROS

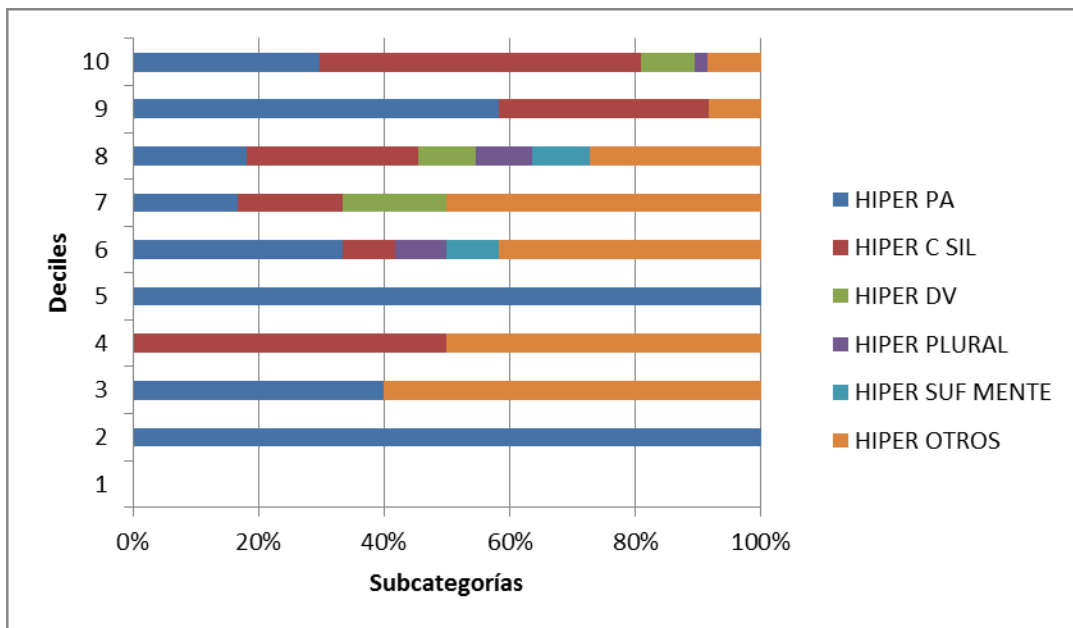
En las siguientes Gráficas se observa la distribución de estas subcategorías por decil en segundo (gráfica 8) y cuarto grado (gráfica 9)²¹.

²¹ La Tablas de datos 8 y 9 de la Gráficas 8 y 9 se puede consultar en el anexo C

GRÁFICA 8 SUBCATEGORÍAS DE HIPERSEGMENTACIÓN 2° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL



GRÁFICA 9 SUBCATEGORÍAS DE HIPERSEGMENTACIÓN 4° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL



De forma similar a lo que se observa en las hiposegmentaciones, en los primeros deciles (en el 3º decil de segundo y entre el 2º y el 5º de cuarto) aparecen uno o dos subtipos de hipersegmentaciones a diferencia de lo que muestran deciles con más altas proporciones de

segmentaciones no convencionales. Tanto en segundo como en cuarto, en los últimos deciles (9° y 10° de segundo y 6°, 8° y 10° de cuarto) se observa mayor diversidad de criterios, encontrándose hasta cinco subtipos diferentes de hipersegmentación.

Un análisis detallado servirá para dar cuenta de lo que se observa en cada subtipo de hipersegmentación.

- **HIPER PA**

Las hipersegmentaciones con más altos porcentajes en segundo y cuarto básico corresponden a un aislamiento de letras que coinciden con la escritura de alguna palabra de la lengua (46% y 34% del total de hipersegmentaciones en segundo y cuarto grado, respectivamente). El fragmento siguiente es un claro ejemplo de este caso en que aparece fragmentada la secuencia **de**, serie que aisladamente corresponde a la escritura de una preposición frecuente del español:



(*acemos de porte* "hacemos deporte" S21 José 2° grado)

En nuestros datos, las secuencias gráficas más comunes coinciden con la escritura del verbo **es**, en el contexto de la escritura de la palabra *escuela*, y de las preposiciones **a** y **de**: *a prendemos* "aprendemos" (C22 Antonio 4° grado) y *de sian* "decían" (S39 Cristina 2° grado).

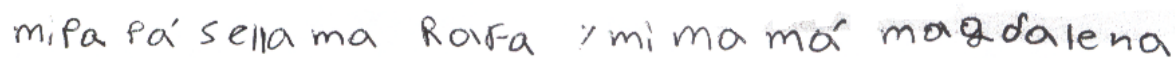
El análisis por deciles mostró que este subtipo se encuentra presente desde el 4° al 10° decil, en casos de segundo grado, con una tendencia a disminuir en términos porcentuales a medida aumenta la proporción total de segmentaciones no convencionales y desde el 2° al 10° decil en cuarto grado (menos en el 4°), en este caso, sin dar cuenta de una tendencia clara.

La existencia de separaciones no convencionales que coinciden con la escritura de palabras que existen en la lengua, principalmente palabras gramaticales, ha sido un tipo de escritura reportado por casi todas las investigaciones precedentes. En este sentido, Díaz (1992), Ferreiro

y Pontecorvo (1996) y Zamudio (2004) coinciden en señalar que las *configuraciones o secuencias gráficas autónomas* estarían orientadas por criterios gráficos, en tanto las decisiones de los niños se fundamentan en el conocimiento gráfico que tienen de la escritura y por tanto de la existencia de secuencias gráficas similares que en otros contextos constituyen unidades independientes. Contrariamente, Bigas se inclina por atribuir estos tipos de cortes a un criterio gramatical, argumentado que se trata de la proyección de un conocimiento gramatical, aunque en estos casos resulten escrituras no convencionales²² (Bigas, 2006b:6).

- **HIPER CORTE SILÁBICO**

El segundo subtipo de secuencia más frecuente (31%, es decir, 74 de 236 hipersegmentaciones en total) corresponde a recortes en los que parece incidir un criterio silábico en la segmentación de la escritura. Un fragmento de la escritura de Rafael de cuarto grado es un ejemplo:

Handwritten text in cursive script: "miPa Pa' sella ma RaFa y mi ma má magdalena". The words are written in a way that suggests syllabic segmentation, with some letters being lowercase and others uppercase, and some words being split across lines or spaces.

(**miPa Pá sella ma RaFa y mi ma má magdalena** "Mi papá se llama Rafa y mi mamá se llama Magdalena" C23 Rafael 4° grado)

La identificación de estos tipos de cortes requirió de un proceso previo de descarte de otros subtipos de segmentación, específicamente, de cortes tipo *palabra autónoma* u otros de tipo corte morfológico, que coincidían también con una sílaba de la palabra. Por ejemplo, las escrituras **a qui** "aquí" (C5 Héctor 4° grado), **es cuela** "escuela" (C10 Ámbar 4° grado) y **sali mos** "salimos" (C22 Antonio 4° grado), podían ser consideradas cortes silábicos, pero también segmentaciones tipo palabra autónoma (HIPER PA), en los casos de las secuencias **a** y **es** y como corte de desinencia de verbos (HIPER DV) en el caso de la secuencia **mos**. Todos estos tipos de cortes, y de las hipersegmentaciones en general, plantean la dificultad de identificación de un solo tipo de subcategoría y por tanto también de identificación de un solo criterio de segmentación. Aunque la dificultad persiste, en nuestro caso la decisión estuvo orientada por el

²² Els altres errors, més freqüents, consisteixen a aïllar un fragment de la paraula que, tot sol, equival a una paraula de la llengua; per exemple: de mà, a vui, a mics. En aquest cas també hi trobem la projecció d'un coneixement gramatical, encara que l'aplicació en sigui errònia. La meitat del total de casos d'hipersegmentació responen a una segmentació que, podríem dir, està guiada per un coneixement gramatical (Bigas, 2006b:6).

uso simultáneo de las segmentaciones no convencionales y el texto completo como unidades de análisis.

Los análisis estadísticos por grado muestran que el 29% (40 de 139) y el 34% (34 de 99) del total de las hipersegmentaciones, en segundo y cuarto grado respectivamente, corresponden a cortes de tipo silábico.

Los cortes silábicos, exhaustivos y no exhaustivos²³, han sido reportados por varios trabajos precedentes (Díaz, 1992; Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Zamudio, 2004; Vaca, 2005; Bigas, 2009). La mayoría de estos autores coinciden en señalar que un análisis fonológico, en este caso de segmentación silábica, parece ser el criterio que orienta estos tipos de cortes, principalmente, en momentos menos evolucionados del proceso de aprendizaje de la segmentación. Sin embargo, Bigas también plantea que segmentaciones que aíslan la primera sílaba (cortes también señalados por Vaca), pueden dar cuenta de la proyección un conocimiento gramatical implícito: *“molts noms van precedits de l'article i molts verbs, d'un pronom”* (Bigas, 2006b:6).

- **HIPER DERIVACIÓN DE VERBOS, AFIJOS, PLURAL Y SUFIJO MENTE**

Encontramos otros tipos de hipersegmentaciones que, aunque alcanzan los porcentajes más bajos, parecen estar guiados por análisis más fino de la estructura interna de las palabras. Nos referimos a los subtipos: derivación de verbos (HIPER DV), hiper afijos (HIPER AF), hiper plural (HIPER PLURAL) e hiper sufijo mente en adverbios (HIPER SF MENTE). Se trata de cortes a los que también hace referencia Ferreiro y Pontecorvo: *“también observamos en español (...) hipersegmentaciones que pueden llevar a aislar (...) un morfema (nueva mente, des aparecio, re lamiéndose)* (Ferreiro y Pontecorvo, 1996: 71).

Agrupamos bajo la categoría HIPER DV a separaciones en la escritura de verbos que aíslan series de letras que coinciden con alguna de sus desinencias. En el siguiente ejemplo, Antonio de 4° grado escribe *salimos* separando **mos**, morfema gramatical que indica número, tiempo y persona del verbo:

²³ Así denomina Vaca (2005) a aquellos cortes que dan cuenta de una fluctuación entre un criterio gramatical y uno fonológico.

tambie salimos al recreo

(*tambie **salimos** a recreo “también salimos a recreo” C22 Antonio 4° grado*)

Casi todas las segmentaciones HIPER DV que encontramos corresponden a la marca de la primera persona del plural, la mayoría en la escritura de acciones habituales que realizan los niños en la escuela: **llega mos** “llegamos” (C23 Rafael 4° grado); **ase mos** “hacemos” (S39 Cristina 2° grado); **tene mos** “tenemos” (S26 Karina 2° grado); **esqribi mos** “escribimos” (S44 Hugo 2° grado); **Juga mos**, “jugamos” y **estudia mos** “estudiamos” (S47 Rubén 2° grado).

El análisis por grado mostró que el 13% (18 de 139) y el 6% (6 de 99), en segundo y cuarto grado, respectivamente, corresponden a segmentaciones de derivaciones en la escritura de verbos. El análisis por decil mostró que aparecen en la mayor parte de los deciles de segundo grado (menos en el 1°, 2° y 5°) y en los últimos deciles de cuarto grado (7°, 8° y 10°), sin mostrar una tendencia clara.

También encontramos tres escrituras (HIPER AF) que, aunque representan el 2% (3 de 236) del total de hipersegmentaciones, nos resulta interesante analizar por separado. Se trata de tres cortes que realizan dos niños y que impresionan como intentos por encontrar prefijos en la palabra. El siguiente ejemplo, que corresponde a un fragmento del texto de Rebeca de segundo, es una de estas tres secuencias:

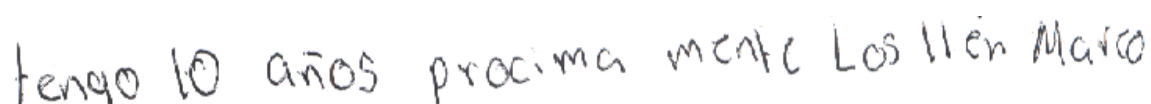
llebamos un; forma

(*llebamos **uni forme** “llevamos uniforme” S42 Rebeca 2° grado*)

Otras de estas secuencias también corresponde a Rebeca que, al finalizar su texto escribe: *tengo que **des pedirme** “tengo que despedirme”* y un segundo niño que escribe ***re cortamos** “recortamos”* (S47).

Estas escrituras las encontramos sólo en dos casos de segundo grado, pertenecientes al 9° y 10° decil. Lo que puede indicar, por un lado, que quizás se trata de cortes que estén más bien guiados por criterios silábicos (**des pedirme** y **re cortamos**), en tanto cortes muy habituales en estos dos deciles, o bien que, en muy bajas proporciones, las segmentaciones guiadas por cortes morfológicos se presentan en distintos momentos de la evolución del conocimiento y no sólo en niveles más avanzados.

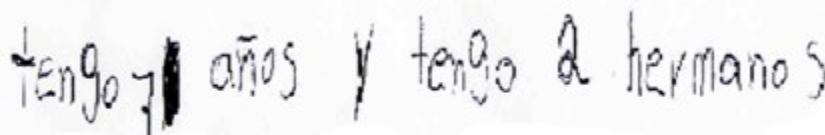
Algo similar ocurre con las hiper sufijo mente en adverbios (HIPER SUF MENTE). Encontramos dos secuencias de este tipo, una de las cuales se puede observar en el fragmento siguiente que pertenece al texto de Rosa:

Handwritten text in black ink on a white background. The text reads "tengo 10 años procima mente Los 11 en Marco". The word "procima" is misspelled as "procima" instead of "próxima".

(tengo 10 años **procima mente** Los 11 en Marco "tengo 10 años, próximamente los 11 en marzo" C7 Rosa 4° grado)

A diferencia de lo que ocurre con los afijos, estos tipos de segmentaciones ocurrieron sólo en casos de cuarto grado²⁴, presentes en el 6° y 8° decil).

El último de estos tipos de segmentaciones corresponde a cortes del morfema de número (HIPER PLURAL). De un total de cuatro secuencias, tres fenómenos se observan en casos de cuarto grado (6°, 8° y 10° decil) y uno en segundo grado (6° decil). El fragmento siguiente es un ejemplo de uno de estos casos:

Handwritten text in black ink on a white background. The text reads "tengo 7 años y tengo 2 hermanos". The word "hermanos" is misspelled as "hermanos" instead of "hermanos".

(tengo 7 años y tengo 2 **hermano s** "tengo 7 años y tengo 2 hermanos" S30 Juan 2° grado)

²⁴ La segunda secuencia corresponde a la palabra **diaria mente**, (C3 Karla 4° grado)

Respecto al criterio morfológico, Ferreiro y Pontecorvo (1996) señalan que la poca frecuencia de estos tipos de cortes se explica porque los niños no usarían tempranamente este patrón de separación. Asimismo, Rayas (2009) apoyándose en lo indicado por Bryan y Nunes (2006), señala que la mayor experiencia de los sujetos con la lengua escrita es lo que permite que se hagan sensibles a encontrar unidades morfológicas. Desde este último supuesto, podríamos esperar que cortes de tipo morfológico fueran más frecuentes en casos de cuarto grado. Nuestros datos no resultan concluyentes al respecto. HIPER AF se observa sólo en casos de segundo; HIPER DV aparece en la mayor parte de los deciles de segundo grado y en los últimos tres deciles de cuarto; HIPER PLURAL se encuentra en tres deciles de cuarto grado y en uno de segundo; por su parte HIPER SUF MENTE corresponde sólo a dos casos de cuarto, ubicados en el 6° y 8° decil.

- **HIPER OTROS**

Agrupamos bajo la categoría HIPER OTROS a aislaciones de una sola grafía, que no coinciden con conjunciones, ni tampoco con la preposición **a**, por ejemplo: **pisarro n** “pizarrón” (S37 Sergio 2° grado), **s ecundarias** “secundarias” (S42 Rebeca 2° grado), **p onerme** “ponerme” (C38 Yadira 4° grado), **b oy** “voy” (C30 Rosa 4° grado) y cortes que ocurren en medio de palabras de cuatro sílabas, como son: **vivil oteca** “biblioteca” (S25 Daniela 2° grado), **venti ladores** “ventiladores” (S29 Ma Isabel 2° grado), **tien dita** “tiendita” (S35 Fernando 2° grado), **acon disio nado** “acondicionado” (S49 Carlos 2° grado), **Pizza r rones** “pizarrones” (C6 Omar 4° grado), **dent ro** “dentro” (C3 Karla 4° grado).

Si bien resulta complejo identificar el o los criterios que parecen guiar estos tipos de cortes, los análisis estadísticos indica que en segundo grado se concentran en los últimos deciles, mientras que en cuarto se observan en casi todos los grupos (menos en el 1° y 5° decil), sin mostrar en ninguno de los grados una tendencia clara a medida aumenta la proporción de segmentaciones no convencionales por el total de palabras.

3. Hipohipersegmentaciones

El 5% del total de segmentaciones no convencionales corresponden a escrituras en las que dos o más palabras se ven afectadas simultáneamente por fenómenos de hipo e hipersegmentación. El siguiente fragmento del texto de Rafael es un ejemplo de este caso:

mies cucia es grande

(*mies cuela es grande* “mi escuela es grande” C23 Rafael 4° grado)

Muchas de estas secuencias unen palabras funcionales y palabras léxicas, segmentado a la vez en dos partes las unidades de sentido pleno: **miPa Pá** “mi papá” (C23 Rafael 4° grado); **unasa La** “una sala” (S36 Andrea 2° grado); **afoto copiadora** “una fotocopiadora” (S41 Martín 2° grado); **yal cansadas** “y alcanzadas” (C25 Kenia 4° grado). Otras, unen dos palabras léxicas, separando al mismo tiempo una de estas unidades: **esgran de** “es grande” (C6 Omar 4° grado); **a itimbre** “hay timbre” (S13 Emanuel 2° grado). También, encontramos escrituras semejantes a las del tipo USC (escrituras continuas de partes u oraciones completas), que a la vez segmentan indebidamente uno de sus elementos: **yega nosalaescuela** “llegamos a la escuela” (C9 José 4° grado).

Aunque en términos absolutos son pocos fenómenos en segundo y cuarto grado (37 de un total de 720), el modo en que se distribuyen por decil resulta muy ilustrativo. Escrituras que combinan en una sola secuencia hipo e hipersegmentaciones se observan principalmente en los últimos deciles, tanto en segundo y cuarto grado (ver gráficas 4 y 5 en el apartado análisis cuantitativo).

IV. Conclusiones

Abordamos el análisis del corpus complementando una mirada cuantitativa y cualitativa de los datos para dar respuesta a las preguntas directrices de esta investigación. Los análisis cuantitativos permitieron describir los problemas frecuentes en textos de niños de segundo y cuarto año y en textos con una mayor y menor proporción de segmentaciones no convencionales. Por su parte, los análisis cualitativos dieron señales respecto de los tipos de palabras que se ven afectadas y los criterios que guían los distintos tipos de cortes.

En relación a los problemas, constatamos que la mayor parte de los textos (más del 90%) tienen separaciones de palabras que no se ajustan a la norma ortográfica, con cantidades que van desde 1 a 45 segmentaciones no convencionales. Desde estos resultados coincidimos con lo señalado por otros autores (Díaz, 1992; Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Báez, 1999; Zamudio, 2004; Vaca, 2005; Bigas, 2006): la identificación y separación de las palabras en la escritura es un problema conceptual complejo que los niños no resuelven inmediatamente después de haber comprendido el principio alfabético de la escritura.

La gran variabilidad entre el número total de palabras y de segmentaciones no convencionales de los textos en segundo y cuarto grado nos exigió poner en relación estas dos variables. Encontramos dos resultados interesantes. Primero que la proporción de errores no está determinada por la longitud de los textos, es decir, los textos con menos palabras no son necesariamente los que tienen mayor proporción de segmentaciones no convencionales. Resultados similares reportaron Ferreiro y Pontecorvo (1996) y Bigas (2006), a partir del análisis de textos espontáneos escritos por niños mexicanos, uruguayos, brasileños e italianos, en el primer estudio, y catalanes en el segundo. Desde aquí se puede afirmar que la longitud de un texto es independiente del nivel de conocimiento que tienen los sujetos de determinadas convenciones de la escritura y que más bien se relaciona con otros factores, entre los que podrían estar el conocimiento del tema sobre el que se escribe y la motivación o interés por escribir.

Un segundo resultado es que a partir del criterio proporción de segmentaciones no convencionales, los textos de cuarto muestran un avance en relación a los textos de segundo grado (el 70% de los textos de cuarto tienen menos del 5% de segmentaciones no

convencionales mientras que en este mismo rango se ubicaron el 50% de los textos de segundo). Un resultado similar fue reportado por Vaca (2005) en su estudio de dictado de oraciones a niños mexicanos de primer, segundo, cuarto y sexto grado (del total de oraciones, el 50% y 67% fueron escritas convencionalmente en casos de segundo y cuarto grado, respectivamente). Esto permite sostener que las segmentaciones no convencionales, aunque persisten, disminuyen paulatinamente su frecuencia a medida aumentan los años de escolaridad, en directa relación con el aumento de la experiencia de los sujetos con la escritura. Permiten afirmar también que el uso exclusivo de criterios normativos y cuantitativos en el análisis de las segmentaciones no convencionales no contribuye a la comprensión de los procesos de adquisición infantil de la segmentación de la escritura.

En los tipos de segmentaciones no convencionales, encontramos distintos resultados según el criterio de agrupación de los textos. Los análisis globales por grado coinciden con lo señalado por Ferreiro y Pontecorvo (1996) y otras investigaciones de referencia: las hiposegmentaciones son más frecuentes que las hipersegmentaciones y que la mezcla entre ambas.

Al incorporar el factor proporción se observaron otras formas de comportamiento. En segundo grado, los textos con menos problemas de segmentación realizan exclusivamente hiposegmentaciones, con una clara tendencia a la baja a medida aumentan la proporción de segmentaciones no convencionales. De forma opuesta, las hipersegmentaciones aumentan de forma gradual, llegando a tener en los casos menos avanzados un peso semejante tanto hipo como hipersegmentaciones. Sin embargo, no se constató la misma regularidad en textos de cuarto grado, las hiposegmentaciones son significativamente más frecuentes en casi todos los grupos, menos en los que tienen la proporción más bajas y más altas de segmentaciones no convencionales. Las secuencias en las que se observan simultáneamente hipohipersegmentaciones siguen un patrón muy claro: aparecen, tanto en segundo como en cuarto grado, sólo en los textos con mayor proporción de problemas de segmentación y aumentan a medida esta misma proporción aumenta.

Lo que observamos en los grupos extremos (textos con más bajos y más altos porcentajes de segmentaciones no convencionales en relación al total de palabra), nos permite proponer algunas hipótesis. En niveles iniciales, las hiposegmentaciones exclusivas en textos con baja proporción de errores parecen ser indicador de una mayor evolución en el conocimiento de la segmentación, en tanto obedecen al uso predominante de un (o muy pocos) criterio(s) de

segmentación. Si bien en nuestro corpus encontramos muy pocos textos con hipersegmentación exclusiva (2 de 90), creemos que el mismo supuesto vale para estos casos: muy pocas segmentaciones alejadas de la norma responden a la estabilización en unos pocos patrones de segmentación. En contraste, los grupos con más alta proporción de segmentaciones indebidas y porcentajes cercanos de hipo e hipersegmentación, que en algunos casos afectan simultáneamente a dos o más palabras (mies cuela), se explicarían por la diversidad de criterios de segmentación de diferente naturaleza que orientan las decisiones de los niños durante la escritura de un texto.

Los resultados de los análisis cualitativos avalaron estas afirmaciones, coincidentes con algunos planteamientos realizados por otros autores. Respecto a escritos con muchos errores de segmentación, Ferreiro y Pontecorvo sostienen: “La gran inestabilidad segmental que presentan estos textos puede verse en sentido negativo (ausencia de conocimiento de la segmentación convencional), pero también puede vérsela en sentido positivo (la producción escrita como espacio de prueba de segmentaciones posibles, según una multiplicidad de criterios aún no jerarquizados)” (Ferreiro y Pontecorvo, 1996:61) Del mismo modo, en relación a textos con hipersegmentación exclusiva, proponen: “Considerando que la mayor parte de las hipersegmentaciones corresponde a la identificación de secuencias gráficas autónomas, podemos concluir que los niños que sólo hipersegmentan ya han constituido un buen repertorio de dichas secuencias gráficas” (Ferreiro y Pontecorvo, 1996:71). Coincidimos en que el uso variado o exclusivo de criterios de segmentación estaría detrás de la frecuencia de las segmentaciones no convencionales que se observan en los textos infantiles.

En el análisis cualitativo, clasificamos las segmentaciones no convencionales en 13 subcategorías, a partir de tres criterios: 1) en hiposegmentaciones de dos unidades lingüísticas, pusimos atención en la combinación y organización de las palabras léxicas (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y las palabras funcionales (artículos, pronombres, conjunciones y preposiciones); b) en hiposegmentaciones de más de dos palabras, ampliamos la mirada hacia las unidades sintácticas mayores que estas secuencias podían o no estar constituyendo; y c) en las hipersegmentaciones, analizamos las características gráficas y gramaticales de las secuencias puestas en aislamiento. Las hipohipersegmentaciones las analizamos como un solo grupo, pues daban cuenta del uso simultáneo de una o varias de las subcategorías anteriores.

En términos globales, comprobamos distintos comportamientos en casos de segundo y cuarto grado y textos con alta y baja proporción de segmentaciones no convencionales. En casos con pocos errores, las hipo e hipersegmentaciones se asocian a dos o tres subtipos de respuestas, que generalmente se corresponden con las segmentaciones más frecuentemente observadas en nuestros análisis y que también han sido descritas en otros estudios: uniones de palabra funcional más palabra léxica (*laescuela*); uniones de dos palabras funcionales (y vivo lejos dela escuela); separaciones de letras que coinciden con la escritura de otras palabras (yo llego a la es cuela) y de secuencias que se corresponden con cortes silábicos de la palabra (es Tu die). Estos mismos subtipos de respuestas aparecen en casos con altas proporciones de segmentaciones no convencionales, junto a otros tipos de uniones y separaciones menos habituales: palabra funcional seguida de palabra léxica (*niñosy*); palabra léxica más palabra léxica (juanpablo); cortes que aíslan un morfema de la palabra (*procima mente*), entre otros. En términos evolutivos, estos resultados ayudan a pensar que en niveles iniciales del conocimiento los niños exploran diversos criterios y posibilidades de separación de las palabras, variedad de criterios que irán abandonando para quedarse con sólo unos pocos a medida aumenta el conocimiento de la escritura.

Respecto de los criterios que estarían detrás de las decisiones de los niños, resulta complejo definir qué patrón o patrones específicos explican distintos subtipos de segmentaciones. Sin embargo, podemos formular algunas hipótesis que tienen que ser corroboradas con otros tipos de análisis y datos. Según señala Zamudio (2004), factores vinculados a la oralidad (criterios entonacionales o acentuales y de corte silábico), parecen estar detrás de hiposegmentaciones de más de dos palabras que corresponden a unidades sintácticas completas y de cortes guiados por criterios silábicos. Resultó interesante observar en nuestros datos que ambos fenómenos aparecen sistemáticamente en los grupos menos avanzados y no se observan en los grupos con proporciones más bajas de segmentaciones no convencionales. Lo que propone esta autora y nuestros análisis cualitativos permiten pensar que en niveles iniciales del aprendizaje de la segmentación, el criterio fonológico coexiste con otros criterios de tipo gramatical y gráfico, que el uso simultáneo de esta diversidad de patrones explicaría la abundancia de segmentaciones no convencionales en estos textos y que, a medida se avanza en el conocimiento de la escritura, los criterios fonológicos se irían descartando a favor de criterios gráficos y gramaticales.

Del mismo modo, qué criterios (gráficos, semánticos, sintácticos) están detrás de las segmentaciones más frecuentes de la escritura infantil (uniones palabra gramatical más palabra léxica y a las secuencias palabra autónoma) es tema de debate entre los autores revisados (Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Zamudio, 2004; Vaca, 2005; Bigas, 2006). En nuestros datos, estos tipos de cortes se observan en grupos con altas y bajas proporciones de segmentaciones no convencionales, la diferencia está en que en los grupos más avanzados, las pocas segmentaciones no convencionales que realizan corresponden generalmente a estos tipos de cortes, mientras que en casos con abundantes errores, estos cortes más habituales conviven con otros que a primera vista parecen más insólitos (palabras léxicas que preceden a palabras funcionales, aislamiento de unidades sintácticas completas, etc.) y por tanto más complejos de explicar.

Nos resulta muy interesante lo que observamos respecto de las uniones palabra gramatical más palabra léxica. Por una parte, se trata de unidades muy sólidas en las que convergen varios criterios: podrían quedar unidas porque son una unidad sintáctica y semántica en sí misma y/o porque aisladamente las palabras gramaticales carecen de significado o porque carecen de carga tónica o porque son secuencias gráficas de pocas letras. Esta diversidad de razones podría estar detrás de la frecuencia y transversalidad en su aparición. Que se observen en casos con muy pocas segmentaciones no convencionales, incluso en adultos según Rayas (2009), y también en textos que muestran un conocimiento incipiente de la segmentación, da cuenta de la arbitrariedad que impone la escritura al segmentar elementos que fonológica, semántica y sintácticamente constituyen una unidad. La persistencia y frecuencia de estos tipos de uniones demuestra que se trata de unidades que exigen mayor conocimiento y ejercicio intelectual de combinatorias para llegar a comprender que son unidades gráficamente independientes.

En cuanto al criterio morfológico, coincidimos con lo que proponen Ferreiro y Pontecorvo (1996) y Zamudio (2004): son cortes poco frecuentes y esto se podría explicar porque los niños no usarían tempranamente este patrón de separación. Sin embargo, nuestros datos no son suficientes para afirmar que a más experiencia con la escritura, más posibilidades de aislar unidades morfológicas (Rayas, 2009). Encontramos separaciones que coinciden con cortes morfológicos en sujetos de segundo y cuarto y grado y en casos con altas y bajas proporciones de segmentaciones no convencionales.

Consideraciones finales

Las conclusiones aquí presentadas confirman que las segmentaciones no convencionales que se observan en la escritura infantil responden a un ejercicio racional que realizan los niños por comprender la naturaleza de las unidades que la escritura separa. Evidencia clarísima la encontramos en que la mayor parte de los fenómenos que aquí analizamos tienen alguna razón que puede ser atribuida a uno o varios criterios de segmentación. La escritura continua de las preguntas que se copiaron en el pizarrón son otra evidencia de que la segmentación responde a un procesamiento de información, que está por sobre la instrucción y los modelos de los adultos.

En relación a futuras investigaciones, nos parece relevante destacar la importancia de complementar el análisis de las segmentaciones no convencionales con otros tipos de datos. Creemos que el desarrollo de entrevistas podría contribuir al esclarecimiento del razonamiento infantil en casos en los que parece confluir más de un parámetro de segmentación. El análisis de las segmentaciones convencionales y no convencionales y de las unidades superiores en las que estos fenómenos se insertan podrían ofrecer otras pistas que aporten en la comprensión del proceso de aprendizaje de este aspecto de la escritura.

Finalmente, nos parece importante investigar las segmentaciones que realizan niños que aún no han consolidado el principio alfabético. Todas las investigaciones revisadas parten del supuesto de que la construcción de la unidad palabra es posterior al descubrimiento de la escritura alfabética, sin embargo sabemos que la inclusión de espacios en blanco no es exclusiva de estos tipos de escritura. El análisis de las unidades que en estos niveles se separan podría ofrecer otras pistas sobre la evolución de este conocimiento.

V. Bibliografía

Abaurre, B. (1989) Consideraciones lingüísticas sobre la alfabetización. En E. Ferreiro (Comps) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Báez, M. (1999a) La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 20 (2), 22-35. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20_02_Baez.pdf

Báez, M. y Cárdenas, V. (1999b) *Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Béguelin, M. J. (2002) Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En Ferreiro, E. (Ed) *Relaciones de (in) dependencia entre la oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa.

Bigas Salvador, M. (2006) La segmentació del text escrit en infants de primer curs de primària. Estudi evolutiu. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. <http://hdl.handle.net/10803/32153>.

Bigas Salvador, M. (2006) La segmentació de textos en paraules. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, ISSN 1133-9845, N°. 40, 2006, págs. 30-36.

Blanche-Benveniste, C. (1997) The unit of written and oral language. En C. Pontecorvo. *Writing development* (Ed.), (pp.21-46) Amsterdam: John Benjamins.

Blanche-Benveniste, C. (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Blanche-Benveniste, C. (2002) La escritura, irreductible a un "código". En Ferreiro, E. (Ed) *Relaciones de (in) dependencia entre la oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa.

Bosque, I. (1989) *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. España: Editorial Síntesis.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999) *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. España: Espasa Calpe.

Díaz, C. (1992). *La segmentación en la escritura. El caso de los clíticos en el español*. Tesis de maestría. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Díaz, C. (1996) Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), 70-87. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000106.pdf>

Díaz, C. (2002). *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la ortografía. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV.

Díaz, C. (2004) El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva. En A. Pellicer y S. Vernon (Comps). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Editores.

Díaz, C. et al (2010) Aprender mientras se enseña: una experiencia de acompañamiento en la enseñanza de la lengua escrita. México: CONACYT. Proyecto 50797.

Fages, X. (2005) *Gramática para estudiantes*. Barcelona: Laertes de Ediciones.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman, Y. (Ed): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. y Vernon S. (1992). La distinción palabra / nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje* 58, 15-28. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=5449>

Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro e I. García. (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, DF: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1999) *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI: México DF

Ferreiro, E. (2000) Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 25-37.

Ferreiro (Comp.) (2002) *Relaciones de (in) dependencia entre la oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (2012) Comprensión del sistema alfabético de escritura. En *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y contenidos específicos*. Carretero, M. y Castorina, J. A. (Comps.), (pp. 243-266) Buenos Aires: Paidós.

Fridman, B. (1983). *Palabra oral y palabra escrita: hacia una historia lingüística de la escritura*. Tesis de licenciatura. México: ENAH-INAH-SEP.

Fruyt, M. y Reichler- Béguelin, J. M. (1990) La notion de 'mot' en latin et dans d'autres langues indo-européennes anciennes. *Modèles Linguistiques* XII 1, 21-46.

Gomes de Morais, A. (1995). Escribir como se debe. En A. Teberosky, & L. Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.

Hockett, C. (1958) *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan.

Krause, M. (1995) La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*. N°7, 19-39.

Matthewz, P. H. (1980) *Morfología. Introducción a la teoría de la estructura de la palabra*. Madrid:Editorial Paraninfo.

Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. Olson & N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Olson, D. (1997) On the relations between speech and writing. En C. Pontecorvo. *Writing development* (Ed.), (pp.3-20) Amsterdam: John Benjamins.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

OREAL/UNESCO (2010). SERCE. Segundo estudio regional comparativo. Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>

Pérez, S. (2000). Separación entre palabras. *Revista casa del tiempo: UAM.*, (11), 20-24. Disponible en <http://www.uam.mx/difusion/revista/dic99/perez.html>

Pérez, (2006) *La travesía de la escritura. De la cultural oral a la cultura escrita*. México: Santillana.

Rayas, L. (2009) *Evolución y persistencia de las segmentaciones gráficas no convencionales*. Tesis de maestría. Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro.

Saenger, P. (1995). La separación de las palabras y la fisiología de la lectura. En D. Olson & N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa

Saenger, P. (1997). *Space Between Words, The Origins of Silent Reading*. California: Stanford University Press.

Solé, I. y Teberosky, A. (2001) La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En Coll, J. Palacios, & A. Machesi (Comp.) Desarrollo psicológico y educación (Vol. 2 pp 461-186) Madrid: Alianza.

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. Revista Signos: Estudios de Lingüística, 46 (81), 105-131. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342013000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Vaca, J. (1992). *Lo no alfabético en el sistema de escritura*. Tesis DIE 13. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Vaca, J. (1996) Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 17 (3), 23-32. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n3/17_03_Vaca.pdf

Vernon, S. y Ferreiro, E. (1992) La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28. Disponible en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48393.pdf

Zamudio, C. (2004) Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En A. Pellicer y S. Vernon (Comps) (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Editores.

Zamudio, C. (2004) ¿Por qué aprender a leer y escribir es tan complicado? A. Pellicer y S. Vernon (Comps). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Editores.

Zamudio, C. (2004). *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral*. Tesis de doctorado. México: El Colegio de México

Zamudio, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México.

Zamudio, C. y Díaz, C. (2011). Desarrollo de una herramienta informática para el análisis de textos infantiles. XVI Congreso Internacional de la ALFAL – Alcalá.

VI. Anexos

A. Orientaciones generales para la producción e imágenes del texto E de escuela

ORIENTACIONES GENERALES

Estimada (o) maestra (o):

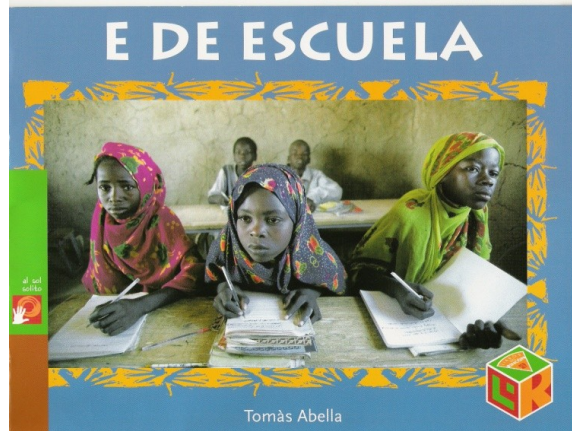
Agradecemos mucho su colaboración para la aplicación del presente instrumento de evaluación. Las siguientes son algunas recomendaciones generales:

- Durante la realización de la tarea, no les dicte, permita que los alumnos escriban lo que recuerden de lo comentado y que lo hagan como consideren que debe escribirse.
- Si los alumnos tienen dudas respecto de “qué letra poner”, escriba una palabra que comience con la misma letra y pregúnteles cuál les sirve para solucionar su problema. Por ejemplo, si le preguntan “¿con cuál escribo pizarrón?” o “¿cuál es la pi?”, usted puede decir: “Te voy a escribir una palabra y tú me vas a decir qué letra te sirve.” Escriba, por ejemplo, “piso”, y diga: “aquí escribí piso, ¿cuál crees que te sirve para escribir pizarrón?”. Tenga en cuenta que el niño puede escoger la “p” o la sílaba “pi” o sólo la “i”, dependiendo del nivel en el que se encuentre.
- No corrija el texto, ni en contenido ni en ortografía. Despreocúpese de los errores ortográficos y ofrezca información sólo cuando se la soliciten. Por ejemplo, si le preguntan “con qué b pongo libro” usted diga explícitamente que deben utilizar la “b grande” (o como acostumbren denominarla).
- No se preocupe por los signos de puntuación. Seguramente ningún niño los utilizará.
- Si algún niño escribe de manera presilábica, (es decir, cadenas de letras que no se acercan a la escritura convencional) por favor, pídale que lo lea y usted, con lápiz, escriba lo que el niño va leyendo debajo del fragmento

que está interpretando.

- Si durante la realización de la tarea usted observa que algún niño no quiere escribir, que trata de copiar del compañero, o algún otro comportamiento que le llame la atención, como buscar letras en su nombre para escribir, buscar letras en cosas escritas presentes en el salón, silabear al escribir, etc., anótelos para que, al terminar, pueda poner esas anotaciones en el apartado Observaciones de la parte de atrás de la hoja.
- Los niños que terminen antes, pueden ponerse a hacer un dibujo sobre algún aspecto de lo que escribieron.
- No olvide completar los datos de la ficha de cada niño.

IMÁGENES DEL TEXTO E DE ESCUELA



B. Bases cuantitativas

BASE CUANTITATIVA 2° GRADO

CASO	NOMBRE	SEXO	GRADO	TOTAL PALABRAS	HIPO	HIPER	HIPOHIPER	CENTIL
S1	IVÁN	M	2	75	0	0	0	10
S2	VÍCTOR	M	2	78	0	0	0	10
S3	OSCAR	M	2	151	0	0	0	10
S4	BRYAN	M	2	150	0	0	0	10
S5	GIOVANNI	M	2	128	1	0	0	10
S6	FELIPE	M	2	339	2	0	0	20
S7	ARMANDO	M	2	164	2	0	0	20
S8	NIDIA	F	2	101	2	0	0	20
S9	DANIEL	M	2	146	2	0	0	20
S10	PERLA	F	2	327	9	0	0	20
S11	KARINA	F	2	331	5	2	0	30
S12	PABLO	M	2	294	6	0	0	30
S13	EMANUEL	M	2	233	4	1	0	30
S14	OSCAR DANIEL	M	2	72	1	1	0	30
S15	DANIEL	M	2	114	3	0	0	30
S16	MICHELLE	F	2	133	2	0	0	40
S17	PEDRO	M	2	167	1	0	0	40
S18	JUAN JESÚS	M	2	122	2	0	0	40
S19	CARLOS	M	2	222	7	1	0	40
S20	URAI	M	2	136	2	2	0	40
S21	JOSÉ LUÍS	M	2	119	3	2	0	50
S22	AMÉRICA	F	2	180	2	5	0	50
S23	MILTON	M	2	139	4	2	0	50
S24	JONATAN	M	2	156	6	1	0	50
S25	DANIELA	F	2	142	4	3	0	50
S26	KARINA	F	2	98	2	3	0	60

S27	BREIDA	F	2	114	5	0	0	60
S28	EDWIN	M	2	43	1	2	0	60
S29	MARÍA ISABEL	F	2	148	2	6	0	60
S30	JUAN FRANCISCO	M	2	119	6	1	0	60
S31	CÉSAR	M	2	128	9	1	0	70
S32	JAVIER ALEJANDRO	M	2	223	14	1	0	70
S33	LUÍS	M	2	123	6	1	1	70
S34	CINDY	F	2	159	3	11	0	70
S35	FERNANDO	M	2	248	7	11	0	70
S36	ANDREA	F	2	168	8	7	1	80
S37	SERGIO	M	2	104	3	4	0	80
S38	HÉCTOR HEDÉN	M	2	140	16	0	0	80
S39	CRISTINA	F	2	199	19	5	0	80
S40	PAOLA	F	2	253	23	6	0	80
S41	MARTÍN	M	2	130	6	7	1	90
S42	REBECA	F	2	182	13	9	1	90
S43	THORWALD	M	2	57	3	2	1	90
S44	HUGO	M	2	109	13	4	0	90
S45	JOSEL ALEJANDRO	M	2	90	4	9	0	90
S46	JORGE	M	2	172	19	7	3	100
S47	RUBÉN	M	2	188	11	22	0	100
S48	KARLA	F	2	138	24	2	3	100
S49	CARLOS RAÚL	M	2	141	3	15	8	100
S50	CRISTIAN	M	2	56	0	6	3	100

BASE CUANTITATIVA 4° GRADO

CASO	NOMBRE	SEXO	GRADO	TOTAL PALABRAS	HIPO	HIPER	HIPOHIPER	CENTIL
C1	YIRNA	F	4	205	6	2	1	60
C2	MARIO	M	4	144	0	1	0	20
C3	KARLA	F	4	425	10	8	0	60
C4	MANUEL	M	4	290	16	3	1	80
C5	HÉCTOR	M	4	232	25	1	0	90
C6	OMAR	M	4	137	5	10	2	90
C7	ROSA	F	4	114	5	3	0	80
C8	MANUEL	M	4	196	0	3	0	30
C9	JOSÉ	M	4	147	22	3	1	100
C10	ÁMBAR	F	4	105	11	2	0	90
C11	MARIAH	F	4	193	3	0	0	40
C12	LEXZY	F	4	209	11	0	0	70
C13	ALEJANDRA	F	4	315	4	0	0	30
C14	ALEXIA	F	4	148	0	0	0	10
C15	MICHEL	F	4	206	1	1	0	30
C16	JESÚS	M	4	143	10	26	0	100
C17	ADRIANA	F	4	258	10	2	0	70
C18	AXIRI	F	4	186	4	0	0	50
C19	JONAYDA	F	4	169	4	1	0	50
C20	CELIA	F	4	137	5	0	0	60
C21	GUADALUPE	F	4	201	7	2	0	60
C22	ANTONIO	M	4	166	4	4	0	70
C23	RAFAEL	M	4	150	12	25	6	100
C24	JESÚS	M	4	206	3	0	0	40
C25	KENIA	F	4	82	13	1	1	100
C26	HÉCTOR JAVIER	M	4	87	2	0	0	50
C27	HUGO	M	4	75	4	3	0	80

C28	ADRIANA	F	4	142	0	1	0	50
C29	KENIA	F	4	80	0	0	0	10
C30	ROSA PAOLA	F	4	147	2	1	0	40
C31	IRMIN	M	4	120	2	1	0	50
C32	EDGAR	M	4	71	4	2	1	90
C33	YOSANDARA	F	4	113	1	1	0	40
C34	SAMUEL	M	4	101	0	0	0	10
C35	LUÍS ÁNGEL	M	4	172	1	0	0	20
C36	CRISPIN	M	4	98	4	2	0	80
C37	DAMARIS	F	4	153	1	0	0	20
C38	YADIRA	F	4	131	1	1	0	30
C39	LARISSA	F	4	109	0	0	0	10
C40	CATHERINE	F	4	173	7	1	0	70

C. Tablas de datos

TABLA DE DATOS 1 CANTIDAD DE SNC DE LOS TEXTOS. DISTRIBUCIÓN POR GRADO

RANGOS	GRADO	2° GRADO	4° GRADO
0		4 8%	4 10%
1 a 5		16 32%	17 42%
6 a 10		15 30%	8 20%
11 a 15		4 8%	4 10%
15 a 20		4 8%	3 7,5%
21 a 25		2 4%	0 -
26 a 30		4 8%	2 5%
31 a 35		1 2%	0 -
36 a 40		0 -	1 2,5%
41 a 45		0 -	1 2,5%
TOTAL		50 100%	40 100%

TABLA DE DATOS 2 LONGITUD DE LOS TEXTOS (N° DE PALABRAS). DISTRIBUCIÓN POR GRADO

RANGOS	GRADO	2° GRADO	4° GRADO
43 a 81		6 12%	2 5%
82 a 119		9 18%	8 20%
120 a 157		17 34%	12 30%
158 a 195		8 16%	6 15%
196 a 233		4 8%	7 17,5%
234 a 271		2 4%	1 2,5%
271 a 309		1 2%	1 2,5%
310 a 347		3 6%	1 2,5%
348 a 385		0 -	0 -
396 a 423		0 -	2 5%
TOTAL		50 100%	40 100%

TABLA DE DATOS 3 PROMEDIO DE PALABRAS Y SEGMENTACIONES NO CONVENCIONALES (90 TEXTOS)

DECILES	PROMEDIO DE SNC	PROMEDIO DE PALABRAS
1° Decil	0,1%	118,2
2° Decil	0,8%	195,3
3° Decil	1,6%	154,1
4° Decil	2,3%	170,8
5° Decil	3,6%	206
6° Decil	4,7%	168,1
7° Decil	6,3%	158,6
8° Decil	9%	119,8
9° Decil	12,6%	160,7
10° Decil	20%	135,2

TABLA DE DATOS 4 TIPOS DE SNC 2° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL

DECILES	HIPO 2°	HIPER 2°	HIPO-HIPER 2°
1° Decil	100% 1	0% 0	0% 0
2° Decil	100% 9	0% 0	0% 0
3° Decil	86% 19	14% 3	0% 0
4° Decil	85% 22	15% 4	0% 0
5° Decil	67% 20	33% 10	0% 0
6° Decil	57% 20	40% 14	3% 1
7° Decil	64% 34	36% 19	0% 0
8° Decil	55% 36	41% 27	5% 3
9° Decil	68% 72	31% 33	1% 1
10° Decil	45% 57	41% 52	13% 17
Subtotal	290	162	22
Total SNC	474		

TABLA DE DATOS 5 TIPOS DE SNC 4° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL

DECILES	HIPO 4°	HIPER 4°	HIPO-HIPER 4°
1° Decil	0% 0	0% 0	0% 0
2° Decil	50% 2	50% 2	0% 0
3° Decil	55% 6	45% 5	0% 0
4° Decil	82% 9	18% 2	0% 0
5° Decil	86% 12	14% 2	0% 0
6° Decil	68% 28	29% 12	2% 1
7° Decil	82% 32	18% 7	0% 0
8° Decil	71% 29	27% 11	2% 1
9° Decil	71% 45	24% 15	5% 3
10° Decil	48% 57	46% 55	7% 8
Subtotal	220	111	13
Total SNC	344		

TABLA DE DATOS 6 SUBCATEGORÍAS DE HIPOSEGMENTACIÓN 2° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL

DECILES	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	Total
SUBCATEGORÍA	Decil	Decil	Decil	Decil	Decil	Decil	Decil	Decil	Decil	Decil	
HIPO OTROS			1 5%			2 15%	5 16%	3 5%		4 10%	15 6%
HIPO PF+PF	1 100%	6 35%	7 37%	3 21%	6 32%	3 23%	5 16%	15 26%	9 24%	6 15%	61 24%
HIPO PF+PL DPL				2 14%	4 21%	1 8%	2 6%		6 16%	2 5%	17 7%
HIPO PL+PF			2 11%	3 21%	1 5%			2 3%	2 5%	5 13%	15 6%
HIPO PL+PL			2 11%	1 7%			1 3%	4 7%	3 8%	1 3%	12 4%
HIPO USC							1 3%	6 10%	1 3%	6 15%	14 5%
HIPOPF+PL		11 65%	7 37%	5 36%	8 42%	7 54%	18 56%	28 48%	17 45%	16 40%	117 47%
Total	1 100%	17 100%	19 100%	14 100%	19 100%	13 100%	32 100%	58 100%	38 100%	40 100%	251 100%

TABLA DE DATOS 7 SUBCATEGORÍAS DE HIPOSEGMENTACIÓN 4° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL

DECILES SUBCATEGORÍA	1° Decil	2° Decil	3° Decil	4° Decil	5° Decil	6° Decil	7° Decil	8° Decil	9° Decil	10° Decil	Total
HIPO OTROS				2 25%	2 18%		2 6%	4 15%	3 8%	3 7%	16 10%
HIPO PF+PF			2 33%	2 25%	3 27%	17 61%	22 69%	4 15%	13 33%	9 22%	72 37%
HIPO PF+PL DPL			1 17%	1 13%		3 11%	1 3%	6 23%	3 8%	1 2%	16 8%
HIPO PL+PF								2 8%	3 8%	1 2%	6 3%
HIPO PL+PL		1 50%		1 13%	2 18%	1 4%		1 4%	1 3%	3 7%	8 4%
HIPO USC								1 4%	2 5%	5 12%	6 3%
HIPOPF+PL		1 50%	3 50%	2 25%	4 36%	7 25%	7 22%	8 31%	15 38%	19 46%	66 34%
Total		2 100%	6 100%	8 100%	11 100%	28 100%	32 100%	26 100%	40 100%	41 100%	194 100%

TABLA DE DATOS 8 SUBCATEGORÍAS DE HIPERSEGMENTACIÓN 2° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL

DECILES SUBCATEGORÍA	1° Decil	2° Decil	3° Decil	4° Decil	5° Decil	6° Decil	7° Decil	8° Decil	9° Decil	10° Decil	Total
HIPER AF									2 7%	1 3%	3 2%
HIPER C SIL				1 33%	1 8%	2 18%	8 33%	5 25%	4 15%	19 49%	40 29%
HIPER DV			2 100%	1 33%		1 9%	1 4%	3 15%	6 22%	4 10%	18 13%
HIPER OTROS					2 15%	1 9%	2 8%	3 15%	1 4%	3 8%	12 9%
HIPER PA				1 33%	10 77%	6 55%	13 54%	9 45%	14 52%	12 31%	65 46%
HIPER PLURAL						1 9%					1 0,7%
Total	0	0	2 100%	3 100%	13 100%	11 100%	24 100%	20 100%	27 100%	39 100%	139 100%

TABLA DE DATOS 9 SUBCATEGORÍAS DE HIPERSEGMENTACIÓN 4° GRADO. DISTRIBUCIÓN POR DECIL.

DECILES SUBCATEGORÍA	1° Decil	2° Decil	3° Decil	4° Decil	5° Decil	6° Decil	7° Decil	8° Decil	9° Decil	10° Decil	Total
HIPER C SIL				1 50%		1 8%	1 17%	3 27%	4 33%	24 51%	34 34%
HIPER DV							1 17%	1 9%		4 9%	6 6%
HIPER OTROS			3 60%	1 50%		5 42%	3 50%	3 27%	1 8%	4 9%	20 20%
HIPER PA		2 100%	2 40%		2 100%	4 33%	1 17%	2 18%	7 58%	14 30%	34 34%
HIPER PLURAL						1 8%		1 9%		1 2%	3 3%
HIPER SUF MENTE						1 8%		1 9%			2 2%
Total	0	2 100%	5 100%	2 100%	2 100%	12 100%	6 100%	11 100%	12 100%	47 100%	99 100%