

INDAGACIÓN ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA SEGMENTACIÓN GRÁFICA DEL TEXTO EN PALABRAS. APORTES PARA UNA REFLEXIÓN MULTIDISCIPLINAR SOBRE EL ROL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE LA DIVERSIDAD.

(RESEARCH ABOUT THE GRAPHIC SEGMENTATION OF THE TEXT INTO WORDS. CONTRIBUTION TO A MULTI-DISCIPLINE INSIGHT CONCERNING THE ROLE OF INVESTIGATION IN THE CONSTITUTION OF A PRO-DIVERSITY CULTURE)

MONICA BAEZ *

RESUMEN

El acceso a la escolaridad para muchos niños significa la oportunidad para constituirse en partícipes activos de una cultura crecientemente alfabetizada, sin embargo, para otros implica afrontar el fracaso y la marginación. No es casual que el mayor índice de fracaso escolar y de derivación de niños a intervenciones terapéuticas o a instituciones especiales se focalice en esa primera etapa. Por ello se plantea como necesario rever los paradigmas que inciden cualitativamente en las condiciones de alfabetización en contextos escolares, en tanto contribuyen a la determinación de lo "normal" y lo "diferente" En orden a esto, el rol de la investigación adquiere particular importancia para proveer los datos que posibilitan el hallazgo de nuevas respuestas y nuevos interrogantes, que se conviertan en instrumento y motor de cambios educativos y/o terapéuticos. En este artículo, se refiere el análisis de parte de las variables consideradas en el Proyecto de Investigación (SECYT-UNR) desarrollado sobre un aspecto específico vinculado al dominio del lenguaje escrito: la segmentación del texto en palabras, en niños de zona rural. Los avances logrados contribuyen a la revisión de las relaciones entre oralidad y escritura así como de la enseñanza del lenguaje escrito, dado que ponen en evidencia que los niños realizan un tipo de reflexión metalingüística frecuentemente ignorado en las prácticas educativas y/o terapéuticas. A partir de la perspectiva epistemológica constructivista, asumida por este Proyecto, y la línea de indagación abordada, los aspectos no alfabéticos del sistema de escritura, dichos avances permiten alentar la revisión de los items que conforman el conjunto de factores considerados en el diagnóstico o pronóstico de las posibilidades futuras de los alumnos en proceso de alfabetización.

ABSTRACT

Beginning school represents to many children an opportunity to take active part in an increasingly educated and literate culture. However, for many others it implies facing disappointment and segregation. It does not seem accidental that the highest rate of school failure and the largest number of children sent to therapy

* Universidad Nacional de Rosario.

or special institutions occur during this first stage. It is then necessary to revise the paradigms that influence on the literacy process within school, as they help to determine what is "normal" and what "different". In this regard, investigation undertakes a particularly important role seeking the facts and data which will assist to find new answers and new demands, and will encourage educational and therapeutic changes. This article refers to the analysis of some of the variables considered in the Research Project (SECYT-UNR, Technology and Science Department, University of Rosario) that inquires into a specific feature of written language: the segmentation of the text into words by rural areas' children. The achievements made contribute to reviewing the relationship between oral and written language, as they evidence that children perform certain type of metalinguistic reflection frequently ignored in educational or therapeutic practices. Based on the constructivism epistemological perspective, endorsed by this Project, and the adopted research line, the non-alphabetical sides of the writing system, the mentioned achievements encourage the revision of the items that make up the facts considered to assess or predict the future possibilities for pupils undergoing the literacy learning process.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo referiremos algunos de los resultados obtenidos a partir del Proyecto de investigación que iniciáramos en 1995 dentro del Programa de Proyectos para la Investigación y Desarrollo (PID) aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Rosario P.I.D-U.N.R. 12 (14/41)202-95/183 bajo la denominación: La construcción de la noción de palabra en el proceso de alfabetización: el problema de la segmentación textual. Exploración de las hipótesis infantiles en niños de zona rural " (1) , radicado en la Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la U.N.R. Los datos que aquí se consignarán se orientan a la reconsideración del rol de la investigación en la construcción de una cultura de la diversidad (López Melero,1990;Palou y Brizuela,1997) (2). Consideramos necesario multiplicar y profundizar investigaciones multidisciplinares, así como el diálogo intra e interdisciplinar para rever los paradigmas que inciden cualitativamente en las condiciones de alfabetización en contextos escolares, en tanto contribuyen a la determinación de lo "normal" y lo "diferente". Planteamos el análisis de los aspectos que hacen a la calidad del proceso de alfabetización como eje de nuestro trabajo, en tanto que ser alfabetizado o no en nuestra cultura, es un factor decisivo de integración y acceso a los beneficios que hacen a la calidad de vida.

Dentro de los límites de este artículo, nos remitiremos a un primer análisis de parte de las variables consideradas. Esto es así, pues entendemos que estas primeras conclusiones resultan relevantes para la interpretación de las escrituras de niños en contextos escolares y con ello podremos aproximarnos al propósito de este trabajo.

LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES: OPORTUNIDAD Y FRACASO. EL ROL DE LA INVESTIGACIÓN.

El acceso a la escolaridad para muchos niños significa la oportunidad para constituirse en partícipes activos de una cultura crecientemente alfabetizada, sin embargo, para otros tantos implica afrontar el fracaso y la marginación. Es en los primeros años de la escolaridad primaria, y, particularmente a partir de las primeras escrituras realizadas en ese contexto que se determinan las posibilidades futuras de esos niños. No es casual que el mayor índice de fracaso escolar y de derivación de niños a intervenciones terapéuticas o a instituciones especiales se focalice en esa primera etapa.

El contexto escolar constituye un entramado social y significativamente complejo, en el que intervienen diversos factores en su configuración específica. Algunos de ellos lo constituyen el modelo curricular que sustenta la actividad institucional y con él los paradigmas de interpretación de los procesos de aprendizaje sobre campos de conocimiento particulares, que se materializan en las decisiones concretas que la misma asume respecto de sus miembros (alumnos, docentes, estilo didáctico, selección de contenidos).

La interacción cotidiana en y con instituciones escolares, así como investigaciones específicas (Palou y Brizuela, 1997) nos han confirmado la persistencia de un modelo curricular normativo y homogeneizante, que conduce no sólo encubrimiento de las diferencias sino a la imposibilidad de interpretarlas. En consonancia con ello, se constata la vigencia de paradigmas que se orientan a una interpretación del aprendizaje del lenguaje escrito en términos de una técnica fuertemente condicionada por pre-requisitos de índole psico-física. Estos factores se constituyen en obtáculos conceptuales que impiden una transformación de la realidad educativa, más profunda y concreta, en tanto no permiten crear, recrear y asumir nuevas herramientas metodológicas que den cuenta del valor pedagógico y cognitivo de lo diverso. Es decir, hacer factible la posibilidad de un proceso de cambio que afronte el desafío que plantea el reconocimiento de la diversidad: transformar las diferencias en ventajas pedagógicas (Ferreiro, 1994) (3).

Para que ello ocurra, entonces, es necesario no sólo la aceptación de lo distinto, que como tal se vuelve distante, sino también contar con herramientas conceptuales que permitan comprenderlo y reformularlo. En orden a esto, el rol de la investigación adquiere particular importancia para proveer los datos que posibilitan el hallazgo de nuevas respuestas y nuevos interrogantes, que se conviertan en instrumento y motor de cambios en el ámbito pedagógico y terapéutico.

En este sentido, en los años recientes, a partir de las investigaciones desarrolladas desde una perspectiva psicogenética (Ferreiro- Teberosky, 1979)(4), la alfabetización ha dejado de ser un problema técnico escolar para transformarse en un campo de indagación multidisciplinar. Dichas investigaciones nos enfrentaron a la evidencia de que, desde la perspectiva del sujeto que aprende, el dominio de la escritura constituye un proceso cognitivo complejo, y, modificaron, con ello, nuestras ideas acerca de ese objeto de conocimiento particular, al constatar un proceso de reconstrucción de un sistema de representación lingüística y no la apropiación de

una mera técnica de transcripción. Demostraron también que, contrariamente a lo que en ámbitos escolares se venía sosteniendo, los niveles de conceptualización más abstractos y complejos preceden en este caso a los más concretos. De modo que, ahora tenemos una visión mucho más precisa acerca de la escritura y del lenguaje escrito, en cuanto es considerado un campo de conocimiento específico, y también una mirada más comprensiva hacia la complejidad conceptual del proceso que desarrolla el sujeto en vías de alfabetización.

Estas investigaciones, entonces, permitieron resignificar lo que antes veíamos en términos de no- escrituras (garabatos) como reales escrituras así como a las ausencias (omisiones) como la manifestación de un modo de interpretación particular, congruente con la naturaleza lingüística de nuestro sistema de escritura. Es decir, nos permitieron comprender "lo que hay" donde, desde una perspectiva normativa adulto-alfabético céntrica, "falta"; nos permitieron, entonces, descubrir la racionalidad de aquellas producciones que a menudo censuramos por no responder a la norma, lo normal, que hemos internalizado como tal. En este sentido, se nos hizo evidente que "según cómo se plantee la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y según cómo se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como normales o como aberrantes. Es aquí donde la reflexión psicopedagógica necesita apoyarse sobre una reflexión epistemológica" (Ferreiro, 1987) (5).

De modo que a partir de la nueva mirada que posibilitaron los trabajos referidos sobre este proceso en particular, nos enfrentamos a nuevos interrogantes sobre aquellos aspectos no abordados por los mismos, que antes veíamos sólo en términos de error y hoy se nos plantean como desafíos específicos no sólo para las prácticas pedagógicas o terapéuticas, sino fundamentalmente para la investigación, que debiera proveerles a aquellas los instrumentos de análisis necesarios para materializarse en acciones pertinentes a los saberes de los sujetos y las demandas del contexto.

Este es el caso de problemas extra-alfabéticos tales como el que nos ocupa: la segmentación del texto en palabras y su posible vinculación con la construcción de una noción de palabra.

NUESTRA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

En este trabajo abordamos la unión o separación no convencionales de palabras, en posiciones en las que no es posible suponer la incidencia de la finalización del renglón. Esta investigación se focaliza, entonces, en un fenómeno ortográfico verificado con frecuencia en las escrituras de niños ya alfabetizados, en contextos escolares tanto urbanos como rurales: la separación y la unión no convencionales de palabras. Así, por ejemplo: "y (el vendedor) ledigo mono choro dame lagorra acatiene otra y sefue cuando bolvio esta van las goras tirada y fue corriendo a agarra la " (Fragmento de la paráfrasis del cuento "El vendedor de gorras"; Elías-3º grado esc.rural).

La pertinencia de este trabajo en este contexto, si bien constituye una indagación básicamente psicolingüística sobre un aspecto específico del lenguaje escrito, radica en que:

- la problemática abordada se vincula a un aspecto de las producciones escritas infantiles considerado con frecuencia como un dato más en la definición de un cuadro patológico y por ello,
- la opción por niños de zona rural se fundamentó en la necesidad de dar otra respuesta a la mirada patologizante de la que son sujetos frecuentemente desde distintas disciplinas vinculadas a quehacer educativo, niños de zonas aisladas y/ o pertenecientes a una cultura no valorizada socialmente, y además, pertenecientes a contextos de pobreza económica.

Consideramos que la indagación acerca de la racionalidad de los procesos que los niños realizan frente al lenguaje escrito, nos permitiría conferir una nueva significación, en términos de capacidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas a producciones que, desde nuestra perspectiva adulto y alfabético - céntrica, calificamos como "erróneas".

La primera etapa de esta investigación se desarrolló desde 1993 a 1994 en el marco de las actividades del Proyecto para la Alfabetización Integral y Apoyo a Comunidades Rurales (PRAIACOR) (6). Este período previo nos permitió determinar la amplitud y complejidad del tema. Por ello, decidimos para la presente investigación, además de corroborar o no los datos previos, circunscribir el campo a fin de determinar con mayor precisión en qué medida la identificación de categorías gramaticales y/ o semánticas son tenidas en cuenta en las hipótesis infantiles y si estas responden a criterios organizables. En este caso se optó por focalizar la segmentación del sustantivo en diferentes posiciones sintagmáticas. Aspecto que se señala en tanto incidió en la elaboración de los instrumentos pero que aquí no abordaremos específicamente.

Algunos de los objetivos generales que se plantearon para este Proyecto fueron:

- colaborar con la investigación inter e intradisciplinar en el campo de la fonoaudiología ya que la comprensión del proceso conceptual que sustenta la problemática propuesta permitiría diferenciar una situación de construcción en el proceso evolutivo de adquisición del sistema, de una manifestación de patología.
- contribuir al establecimiento de estrategias de intervención pedagógica adecuadas a los saberes infantiles, y, a partir de ellos, a la intervención terapéutica requeridas por las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura.
- realizar un aporte destinado a la indagación de la relación lenguaje oral/ lenguaje escrito.
- Para explicitar la aproximación a los mismos aquí nos referiremos a los siguientes objetivos específicos:
- corroborar o no los tipos de segmentación no convencional realizadas por los niños y los argumentos que las sustentan
- explorar el rol de los mismos en la construcción de una noción de palabra identificable con la que sostenemos los adultos alfabetizados
- conocer el rol de la escolaridad en la construcción de dicha noción.

Población

En esta etapa de indagación, se consideraron niños habitantes de zona rural

del sur de la Pcia. de Santa Fe, asistentes a dos escuelas de maestro único. Las comunidades respectivas se caracterizan por el aislamiento y, en un caso particularmente, por la dispersión geográfica de las familias.

A partir de las particularidades de la escuela rural con un solo maestro a cargo de todos los grados y dando continuidad al criterio del trabajo exploratorio previo, para homogeneizar la selección de la muestra se tomó una situación de diagnóstico del grado de alfabetización alcanzado por los niños para estratificar la muestra por niveles.

El análisis de los datos obtenidos permitió establecer tres grupos según los niveles de conceptualización relativos al sistema. De estos tres grupos se consideraron para las indagaciones los incluidos en dos niveles:

- Nivel I: niños con comprensión reciente de la base alfabética del sistema, dominio incompleto de elementos extra-alfabéticos tales como signos de puntuación y mayúsculas en la producción textual,
- Nivel II: niños que manifiestan dominio del principio alfabético y consideran convenciones ortográficas y requerimientos de la estructura textual en la producción, pero sus producciones no se ajustan estrictamente a la convencionalidad.

A partir de este procedimiento, la muestra estuvo compuesta por veinte niños (20) distribuidos equitativamente entre los niveles I y II, antes citados. En el momento de llevarse a cabo la situación experimental, de los diez niños (10) correspondientes a Nivel I, según el grado de escolaridad primaria que cursaban: siete (7) cursaban 2º grado, y tres (3) 3º grado. De los primeros, según su edad, seis (6) contaban entre 7 años y 2 meses / 7 años y 8 meses y uno (1) -repitente - tenía 8 años y 3 meses. De los segundos, dos (2) contaban con 8 años y 4 meses y uno (1) -repitente- con 9 años y 3 meses. Respecto de los niños incluidos en el Nivel II, se distribuyen según el grado de escolaridad: cuatro (4) en 3º grado, dos(2) en 4º grado, dos (2) en 5º grado, uno en 6º grado y uno en 7º grado. Ninguno era repitente y sus edades oscilaron entre 8 años y 2 meses a 12 años y 4 meses.

Si bien esta población constituye una muestra reducida en términos de impacto de los resultados, cabe considerar que a través de esta etapa se corroboraron y profundizaron los observados en la muestra previa, así como permiten orientar los que en este momento estamos analizando en niños de sector urbano-marginal.

Diseño experimental

Consideramos que la teoría piagetiana constituye una teoría general del conocimiento que no sólo aportó una interpretación de procesos cognitivos, sino además, "nuevos esquemas conceptuales para interpretar la realidad " (Ferreiro, 1996) (7) y una metodología apta para explorar los argumentos infantiles: el método de exploración crítica. Estos dos aspectos fueron esenciales para posibilitar las preguntas iniciales de las investigaciones desarrolladas acerca de la naturaleza alfabética del sistema de escritura, desde esta base epistemológica (Ferreiro et al., 1979/1990), que a su vez se constituyen en herramienta metodológica e interpretativa. Por ello las opciones metodológicas desarrolladas en este trabajo

tuvieron en cuenta los aportes de esa línea de investigación.

Para esta etapa se propusieron dos situaciones, cada una de ellas fue planteada en forma sucesiva en una misma entrevista y cada niño fue interrogado a partir de un cuestionario semiabierto que procuró atender las características del método de exploración crítica, a fin de indagar los argumentos que subyacían en sus realizaciones. Las mismas fueron:

A) Dictado de un texto breve, (adaptación de un fragmento de un cuento infantil "Así nació Nicolodo" de G.Montes -Libros del Chiribitil-CEAL-) en el que los lugares ocupados por categorías sustantivas según las posiciones previstas son sustituidos por términos inexistentes en nuestra lengua (en cuanto a sus características lexicales) pero que responden a características morfosintácticas convencionales. Cabe señalar, que los niños ya conocían otro relato de la misma autora protagonizado por "el odo Nicolodo", por lo que el personaje no era desconocido para ellos.

En esta situación se procuró sostener una modalidad de lectura "neutra", mediante una grabación. No se incluyeron, ni dictaron signos de puntuación.

Texto dictado

El odo Nicolodo era mecánico arreglaba los escatos del jardín trabajaba de sarimo en la plaza Margarita y todos los netres del fresco verano tomaba dos o tres gotas de agua con pajita y se comía algunos pufflis.

B) Presentación de un texto escrito (sobre la base temática del dictado) como un continuum, sin identificación de mayúsculas ni signos de puntuación, teniendo en cuenta las diferentes posiciones sintagmáticas previstas. La consigna en este caso fue solicitarle al niño que marcara las segmentaciones que considerara pertinentes.

Texto continuo

**LOSODOSVIVÍANENLATITASDEAZAFRÁNYJUGABANCONUVALFÚTBOL
DORMÍANLASIESTADETRÁSDEUNASHOJASDELVERDELAURELYSELLEVA
BANBIENCONTODOELMUNDO**

Respecto de ambas situaciones, fue a partir de la experiencia con una pequeña muestra seleccionada como testigo entre niños de zona urbana y rural que se produjeron algunos reajustes. La prueba de los instrumentos con estos niños posibilitó la corrección y reajuste los mismos a la hora de desarrollar las situaciones en ellos previstas con la muestra principal. No obstante y a pesar de esta precaución, como se señalará más adelante, no tuvimos en cuenta la consideración de algunos aspectos que se hicieron evidentes en el análisis de los datos, posterior al trabajo con los niños de la muestra principal. Cabe señalar que no se evaluaron las escrituras en términos de corrección e incorrección escolar sino descriptivamente en relación con la convencionalidad de las segmentaciones que admite nuestra escritura. Lo que se pretendió explorar e interpretar en relación con estas son los argumentos que las orientan.

Respecto de las tareas desarrolladas por los niños, aunque resulte obvio, es necesario subrayar las diferencias en cuanto a complejidad para el cumplimiento de cada situación experimental propuesta, por lo que eran esperables diferencias en las producciones infantiles. La primera (dictado) si bien implica una actividad de producción ya que el niño genera la escritura, este debe tomar decisiones gráficas, ortográficas, lexicales y sintácticas, pero no textuales. Se trata de una actividad frecuente en el ámbito escolar, por lo que en general los niños no preguntaron espontáneamente acerca del significado de lo que escribían (no es extraño para el niño escribir y reproducir en la escuela cosas incomprensibles): del significado se hace cargo el dictante (docente o entrevistador en este caso) quien organiza el lenguaje de acuerdo a la modalidad propia de lo escrito. Pero, y en relación con el carácter escolar de la actividad, solicitaron con más frecuencia la posibilidad de corregir. Es decir, se manifestó un mayor grado de autocorrección (ante la potencial corrección externa).

La segunda actividad (texto continuo) resultó extraña a los niños, por las características gráficas del texto. Se trata de una actividad más compleja que la anterior porque la lectura así como la materialización mediante líneas de la segmentación de un texto continuo exige tanto actividades de interpretación como de producción pues frente al texto estos niños debieron: 1) leerlo para re-construir significativamente el texto, a partir de su propio conocimiento referencial, es decir, es inobvia la problemática del significado, 2) al leerlo, re-escribirlo al tener que decidir qué segmentos son separables o no 3) marcar con una línea lo que habitualmente es un espacio vacío.

De las variables previstas, aquí nos referiremos, teniendo en cuenta el propósito del presente artículo, a la correlación de las siguientes:

- nivel de conceptualización del sistema: indicados en el ítem Población.
- tipo de instrumento: señalados en A) y B)
- tipo de segmentación: la caracterización de los mismos resulta de nuestra indagación previa y, coincide con las determinadas a partir de un estudio comparativo multilingüe reciente (Ferreiro et al., 1996) (8). Así, reconocemos dos grandes grupos: segmentaciones convencionales y no convencionales. En este último grupo encontramos dos tipos de procedimientos:
 - uniones no convencionales (hiposegmentaciones) Ejs. deagua(de agua) - enla (en la) - secomía (se comía)
 - separaciones no convencionales (hipersegmentaciones) Ejs. al gunos (algunos)- a gua (agua) - mar garita (margarita)
- criterios de justificación: se refiere a los argumentos expresados por los niños, para justificar sus decisiones al segmentar los textos. Al respecto, procuramos interpretar y categorizar lo que los niños indicaron en las entrevistas, atendiendo a los aspectos de la escritura a los que los mismos niños aludían y considerando los aportes de nuestra exploración previa, que se vieron confirmados en esta nueva etapa. Consideramos que esta categorización no debe interpretarse de manera taxativa, antes bien como pistas a validar en exploraciones más amplias, para aproximarnos a una comprensión de los argumentos que entran en juego en

la construcción de este aspecto normativo particular. También es necesario tener en cuenta que la expresión de las categorías en orden sucesivo no implica igual orden ni exclusividad en cada niño. Como veremos luego hay criterios coexistentes en un mismo niño.

El tipo de criterios expresados como argumentos por los niños fueron categorizados como:

- Criterio Gráfico: "si está todo junto es una palabra" (Gladys, Nivel II), "tiene que haber un espacio chiquito, todo junto no se escribe, está mal" (José, Nivel I)
- Criterio cuantitativo: "aquí separo porque es larga" (Nicolás, Nivel I) "esa es muy cortita tiene que ir junta" (José, Nivel I)
- Criterio lexical: -"Se puede leer (todo junto), pero se tiene que separar para que tenga significado." (Lucas, Nivel II) "se separa porque es de...(remite a flia. de palabras)" (Nivel I y II)
- Criterio gramatical: "en", "la" no son palabras porque sirven para unir" (Eliana, Nivel II) -"esas no son palabras, sirven para separar, pero tienen un nombre que no me acuerdo" (Lucas, Nivel II)
- Criterio de legibilidad: "todo junto no se puede leer, si no dice todo junto, todo pegado" (Pablo, Nivel I)
- Criterio de autoridad: "mi mamá me dice que al va separado de gunos" (en algunos)

FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ANTECEDENTES Y RESULTADOS

Como se señalara, a partir de las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la lingüística y la psicolingüística acerca de los aspectos vinculados al carácter alfabético del sistema de escritura del español, surgieron nuevos interrogantes referidos a la reconstrucción de lo ortográfico, es decir lo extra-alfabético: contextos en los que es pertinente la utilización de mayúsculas, minúsculas; signos de puntuación; restricciones para la opción de grafías alternativas en contextos específicos; estabilidad gráfica de la palabra; segmentación gráfica entre palabras.

En relación con este último aspecto extra-alfabético específico, la escritura adopta una definición de "palabra" al decidir cuándo corresponde escribir "junto" o "separado, y esa definición no deriva de una definición estrictamente lingüística. Por ej. el Diccionario de la R.A.E. registra tanto "en seguida" como "enseguida" es decir, una palabra escrita o dos para un mismo significado. Es evidente que los espacios en blanco entre palabras no corresponden a pausas reales en el enunciado oral. Por ello, el concepto "palabra", si bien nos parece claro, resiste un análisis lingüístico riguroso, y no es "natural" al lenguaje (Ferreiro- Teberosky, 1979)

Tanto es así, que el concepto de palabra de que disponemos los alfabetizados, tiene un status intuitivo apoyado en la evidencia gráfica que ofrece la escritura y por la cual sobrevive. Pues ella nos remite a la definición más estable, aunque pre-teórica de palabra: "colección de letras entre dos espacios" (Coulmas, 1988)(9).

Desde una perspectiva histórica, hoy sabemos que nuestra escritura alfabética, es un objeto lingüístico y también una representación cultural, resultado de la interacción de diversos sistemas de escritura pre- existentes y co-existentes en el tiempo que aportaron diferentes modelos de significación. Dichos modelos de

interpretación perviven y se conjugan en este sistema que resulta de la conjugación de dos principios: el fonográfico (principio alfabético) y el principio ideográfico, que resuelve la necesidad de preservar rasgos comunes a las palabras de una misma lengua. Es decir que: "tiene por efecto la diferenciación de las palabras, acumulando sobre cada palabra las marcas que señalan sus vinculaciones de parentesco o su función dentro del sintagma, de tal manera que cada palabra tiene su "imagen propia" (Blanche-Benveniste y Chervel, 1969). En este sentido, los "blancos" entre palabras nos proveen una información fundamental para la construcción del significado y la lectura (Saenger, 1991).

Sin embargo, estos espacios que hoy aceptamos como "naturales" en cualquier escritura alfabética actual, son en realidad de aparición tardía. Durante la Antigüedad dominó la scriptio continua y recién aparece la segmentación mediante espacios interpalabras como marca distintiva del latín en el medioevo, consolidándose y difundiéndose a partir de la invención de la imprenta en el Renacimiento. Por ello, la normativa al respecto no se estabilizó sino a través del tiempo. Tengamos en cuenta además que no todas las lenguas sostienen el mismo criterio a la hora de segmentar.

A partir de esto, desde una perspectiva psicolingüística, consideramos que la decisión relativa a dónde dejar el "blanco" entre palabras supone una compleja operación psicológica de objetivación del habla e implica un proceso metalingüístico por el cual el niño reconstruye su conocimiento lingüístico oral en tanto resignifica un metalenguaje oral: letra, sílaba, palabra.

Al respecto, diversos trabajos realizados con niños sugieren la incidencia de la escolarización, en tanto marca la interacción sistemática con escrituras, en la construcción de una noción de palabra (Gombert, 1990). En igual sentido, los realizados con adultos analfabetos y/o con sujetos instruidos en lenguas escritas no alfabéticas, indican que la noción intuitiva de palabra (Saenger, 1991; Scholes y Willis, 1991, entre otros) es afectada decisivamente por la apropiación de un sistema de escritura alfabética que plantea este tipo de espacios.

Desde la perspectiva de disciplinas que abordan específicamente la problemática de lo que se define como trastornos o dificultades de aprendizaje, al menos parte de una bibliografía, de histórica incidencia en la práctica terapéutica, ubica esta temática como un síntoma vinculado a trastornos del lenguaje y/o a dificultades de aprendizaje de base perceptivo motriz, cognitiva y/o lingüística. En este sentido, se considera a las segmentaciones no convencionales en el conjunto de los errores relativos a lectura y en la escritura en la dislexia. Se refiere también un tipo específico de segmentación no convencional -hiposegmentación- bajo la denominación de "disociaciones" de palabras cada vez que en la escritura aparezcan sílabas de una palabra asociadas con las de las vecinas o fragmentación de una palabra en forma incorrecta" (Quirós y Della Cella, 1972) (10). También se atribuyen estos errores a dificultades perceptuales, en tanto se considera que hay dificultad en la percepción globalizadora, dificultad en la memorización, dificultad en la captación analítico sintética, dificultad en la captación del sentido o bien agnosia digital o perturbación del esquema corporal (Rey, 1952 citado en Quirós y Della cella, 1972). Otros autores, las incluyen bajo la denominación de "errores de engrama visual" e

indican la indagación de las bases perceptuales, motoras o lingüísticas que los producen (Feldman y Banchemo, 1975) (11). Como se desprende de estas referencias, esta bibliografía alude a un marco conceptual basado en la comprensión del aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso sensoriomotriz, antes que conceptual. Por ello, al respecto caben destacar dos cuestiones que consideramos fundamentales:

- se hace la salvedad, en todo ese material consultado, de que tales errores deben ser considerados en un cuadro más amplio de sintomatología y no de manera excluyente.
- Gran parte de esta bibliografía se ubica en los años setenta, años en los que desde las vertientes psicológicas, históricas y pedagógicas era difícil cuestionar el peso de teorías del aprendizaje de base asociacionista y aún más extraño considerar a la escritura como un objeto conceptual.

De lo antedicho se desprende la complejidad del proceso que implica el decidir cuándo escribir "junto" o "separado" y que la noción de palabra, transparente para los alfabetizados, no lo es para quienes aún no dominan las características representacionales de nuestro sistema de escritura.

Por ello es factible interpretar la inestabilidad de la que parecen dar cuenta las escrituras infantiles que procuran establecer criterios orientadores sobre este aspecto gráfico, que no es tratado explícitamente por la escuela, pero que es reconocido por los niños como normativo y esencial a la escritura.

Si observamos los gráficos 1 y 2:

Gráfico1

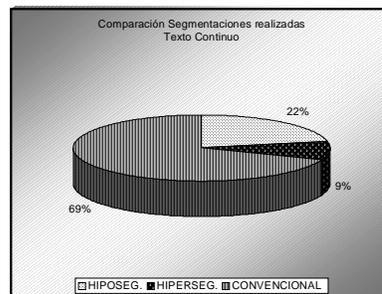
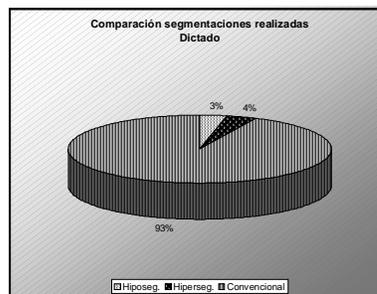


Gráfico2



Observamos que los niños producen escrituras convencionales y no convencionales en ambos instrumentos, manifestándose un predominio notorio de las primeras. Este predominio revela un conocimiento lingüístico precoz respecto de la convencionalidad de la segmentación, al que podemos aproximarnos a través del análisis de lo no convencional.

Estos cuadros reflejan además que, dentro de las escrituras no convencionales el procedimiento predominante es el de hiposegmentación en ambos instrumentos. La preponderancia de este tipo de segmentación en producciones de niños alfabetizados ya ha sido expuesta por otros trabajos de investigación psicolingüística (Ferreiro et al., 1996 op.cit.) y también en nuestro caso, constatamos que las escrituras hiposegmentadas afectan prioritariamente a preposiciones, pronombres clíticos, contracciones y artículos. Es decir palabras átonas, cuya secuencia gráfica es breve, con función gramatical pero sin significado pleno. Este procedimiento pone de manifiesto que los niños reinterpretan las segmentaciones que impone la norma analizando cuantitativa y cualitativamente el valor de cada segmento escrito. Es decir, procede en una búsqueda de significado local, en la que el reconocimiento de "palabras de significado pleno", prioritariamente el sustantivo como categoría sintáctica determina numerosas segmentaciones. En este análisis entonces, incide tanto la consideración de la regularidad en la extensión de los segmentos gráficos de nuestro sistema (predominio de polisílabos) como a aspectos significativos: funcionales o semánticos (palabras con sentido pleno o no).

Si observamos con atención el gráfico 2, notamos un incremento de hipersegmentaciones en el dictado, y, como veremos luego, en niños que corresponden a un Nivel II. Creemos que esto refleja por una parte la posible incidencia de las segmentaciones provistas por el entrevistador, que tuvo un mayor grado de intervención en esta situación. Por otra parte fue evidente la mayor preocupación en niños de este nivel, con mayor experiencia escolar, por la corrección del texto, cuestión que ya habíamos observado en el desarrollo de las entrevistas, ligada al carácter marcadamente escolar de la propuesta.

Cabe recordar que todos los niños considerados en la muestra están alfabetizados, sin embargo esto no garantiza una identificación precisa de qué segmentos son palabras o no.

Tengamos en cuenta la distribución de este tipo de segmentaciones de acuerdo al Nivel de los niños y el tipo de instrumento:

Gráfico 3

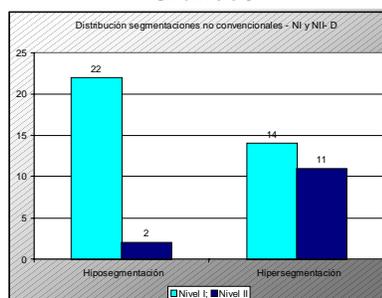
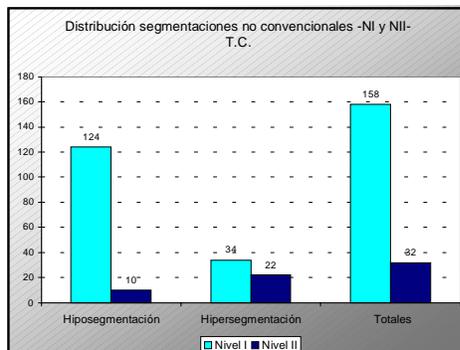


Gráfico4



Las segmentaciones no convencionales disminuyen, como era esperable, en el Nivel II en ambos instrumentos. En esto incide tanto a la necesidad de los niños de Nivel I de atender a aspectos cuantitativos - la extensión de los segmentos que se consideran "separables" no coincide en un momento del proceso con la estipulada por la convención - y el reconocimiento de categorías de palabras, como se señalara, palabras de valor funcional de extensión mínima - lo que supone la distinción entre "palabras de contenido" o "sentido pleno" (items lexicales) y términos funcionales (items gramaticales) (Halliday,1987)(12). Por lo tanto, estos procedimientos no convencionales de escritura remiten a los niveles de análisis sintagmático y a la disponibilidad lexical (en el sentido de "palabra abstracta" señalado por Blanche-Benveniste,1992)(13) de que los niños son capaces en determinado momento de su conocimiento del lenguaje escrito. Por ello es coherente que decrezcan en el Nivel II, integrado por niños con más experiencia gráfica y escolar. Esta interpretación debe ser puesta en correlación con los argumentos expresados por los niños.(ver Gráfico 6)

Observamos que ambos procedimientos afectan prioritariamente a preposiciones, pronombres clíticos, contracciones y artículos. Es decir palabras átonas, cuya secuencia gráfica es breve, con función gramatical pero sin significado pleno. También observamos que en algunos casos coexistían ambas modalidades de segmentación en un mismo niño y en otras se emplea una de ellas con exclusividad.. El siguiente cuadro explicita la distribución de los niños según los procedimientos de segmentación empleados en cada instrumento:

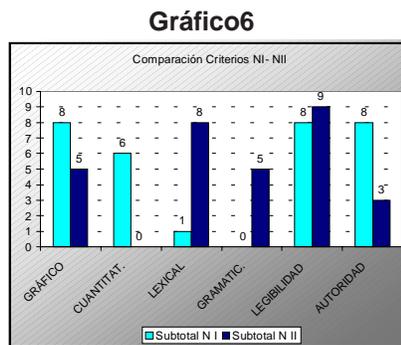
Gráfico5

	NIVEL I		NIVEL II	
	DICTADO	TEXTO C.	DICTADO	TEXTO C.
SÓLO HIPOSEG.	1	1	0	0
SÓLO HIPERSEG.	1	0	4	8
HIPO E HIPERSEG.	8	9	2	2
SÓLO CONVENCIONAL	0	0	4	0

Como vemos, sólo un niño de Nivel I emplea exclusivamente hiposegmentaciones, la mayoría de los niños de este nivel utiliza ambos tipos de segmentaciones no convencionales, uno solo realiza exclusivamente hipersegmentaciones en el dictado (no así en el T.C.) y ninguno emplea segmentaciones convencionales de manera excluyente. Por otra parte, en el Nivel II ningún niño utiliza sólo hiposegmentación y sí se incrementa el número de niños de este nivel que sólo emplean hipersegmentaciones, sólo dos niños emplean simultáneamente ambos procedimientos en los dos instrumentos. Respecto de escrituras sólo convencionales observamos que se registra en el 20% de la muestra, cuatro niños, de Nivel II y sólo en el dictado. Esto sugiere que los niños de Nivel II cuentan con una mayor diversificación en las posibilidades de segmentación, situación que se vincula con los tipos de justificación que los niños expresan y que alude a los modos de conceptualización que orientan sus decisiones gráficas. La construcción de la normativa que traduce el empleo de segmentaciones convencionales, tendría carácter evolutivo si consideramos que en la franja de escrituras convencionales se ubican sólo niños del Nivel II.

Lo hasta aquí señalado, corrobora la siguiente afirmación: "la noción de palabra es más bien un resultado, una conquista que condiciona la estructura de los enunciados gráficos y que depende en mucho del desarrollo y de la estabilización de las formas ortográficas. En consecuencia, se puede decir que los escritores debutantes no comienzan por escribir palabras en el sentido en que habitualmente se entiende". (Jaffré, 1988)(14)

Esto es interpretable si tenemos en cuenta el tipo de criterios expresados como argumentos por los niños y cuya distribución según el nivel de los niños se grafica:



Es necesario señalar que los criterios descritos, que reflejan el tipo de argumento expresado por los niños, no revisten todos el mismo carácter ni aluden a un mismo nivel de análisis, no obstante reflejan un proceso de reflexión acerca del lenguaje, que requiere ser explicitado a fin de reorientar los modos de intervención tanto pedagógicas como terapéuticas. Entonces, vemos que el criterio cuantitativo desaparece en el Nivel II, criterio en el que se fundan numerosos casos de hiposegmentación, y se incrementa notoriamente el análisis lexical y gramatical lo que revela una modificación cualitativa en el tipo de reflexión metalingüística. Conviene

señalar que las escrituras convencionales no implican la correlación con una noción de palabra explícita o convencional. Antes bien, la escolaridad, que incide positivamente en el proceso de construcción señalado en tanto propone instancias de interacción con textos escritos, interviene negativamente al proveer un bagaje de términos técnicos, a menudo considerados como implícitos, sin considerar los saberes previos de los alumnos, y que por ello se acumulan sumándose a la confusión conceptual. Por todo esto, creemos, el efecto de la escolaridad es un factor decisivo y se hace evidente que "la escuela interviene de una manera decisiva en los resultados que ofrecen los niños" (Clemente R., 1985).(15)

A los fines de este trabajo es pertinente señalar, a modo de síntesis provisoria que:

Lo que normativamente calificamos como "errores" de segmentación involucra conocimientos lingüísticos coherentes con la naturaleza de nuestro sistema de escritura y los obstáculos epistemológicos que a través de la historia sortearon los escribientes. La escritura obliga a los niños, o a quienes están en proceso de alfabetización, a un tipo de reflexión que poco tiene que ver con las posibilidades de segmentación que la oralidad ofrece, pues ésta se plantea como un continuum sonoro para quienes carecen de la experiencia gráfica que la escritura impone.

Hemos observado que los niños atienden minuciosamente a los aspectos gráficos del sistema, y procuran comprender la naturaleza conceptualmente compleja de la escritura. Así, reconocen en las marcas gráficas un tipo de información que no se vincula necesariamente con los aspectos fonográficos del sistema, pero que son indispensables para la construcción del significado.). El niño sabe precozmente que cuando se escribe no sólo importan las relaciones entre letras y sonidos, para que el texto signifique (Ribeiro Moreira, 1993). Por lo tanto, las justificaciones de los niños pueden resultarnos extrañas desde la óptica de una normativa que manejamos como "natural", pero esas ideas evidencian de manera coherente aspectos inherentes a las características lingüísticas de nuestro sistema de escritura actual, que son culturales (y por esto mutables a lo largo de la historia). Todos los niños ponen en evidencia un tipo de reflexión metalingüística que ignoramos, al menos, desde las prácticas pedagógicas.

En relación con ello se observa que la reflexión sobre los aspectos léxico-gramaticales de la escritura, a través del análisis de la funcionalidad de cada segmento para que sean interpretables, es subsidiaria de la experiencia con textos, y no anterior a ellos. Por ello, es a partir de la organización gramatical y ortográfica de lo escrito que es posible reconstruir conceptos metalingüísticos como el de palabra a la par de identificar variaciones morfémicas y lexicales. En este sentido, consideramos que esta noción es subsidiaria de la experiencia con textos, y no anterior a ellos, es la resultante de un proceso de reconstrucción del sistema gráfico.

De manera que el dominio de la práctica de la segmentación, ligada a una noción central - la de palabra - en la normativa ortográfica, recordemos que se trata de un concepto impreciso desde una perspectiva teórica e instituido por la normatividad de una práctica escrituraria basada en las características gráficas del sistema de escritura culturalmente dominante, no constituye un pre-requisito para la lectura y la escritura sino una consecuencia de ellas.

Aunque no fue desarrollado específicamente, es conveniente recordar que

constatamos que, en general, la práctica escolar suma a la indefinición de términos metalingüísticos como letra, sílaba, palabra, otros de tipo más técnico (vocales, consonantes, preposiciones, etc.) con los cuales el niño adquiere un léxico que reconoce perteneciente al área de lengua pero desvinculado de su práctica como lector y escritor.

En relación con otro aspecto, el alto porcentaje de niños que apelan a criterios de autoridad externa para aceptar o justificar, negando la posibilidad de cuestionamiento refleja un modelo pedagógico basado en un principio de autoridad que deposita siempre la legitimidad del saber en otro.

REFLEXIÓN FINAL

Nuestro trabajo es una investigación aún en marcha, que debe avanzar en la determinación más precisa del carácter de las representaciones infantiles y la profundización del conocimiento lingüístico subyacente respecto de la problemática que nos ocupa. No obstante, lo hasta aquí planteado sobre un aspecto muy específico de la escritura, particularmente en contextos escolares, permite alentar la revisión de los ítems que conforman el conjunto de factores a partir de los cuales se determina el diagnóstico o pronóstico de las posibilidades futuras de los alumnos. Consideramos que a través de ello habremos dado un paso más en la construcción de un marco interpretativo que permita no sólo proclamar el reconocimiento de la diversidad, sino también comprender las diferencias para aceptarlas.

Entendemos que "la noción de trastorno (de aprendizaje) no se define por sí misma." (...) " Demasiadas veces se diagnostican trastornos de aprendizaje con respecto a la pauta adulta ignorando la evolución. No es raro que se la haya ignorado, porque no existía una visión evolutiva con respecto a la adquisición de la lengua escrita. Ahora que la conocemos es preciso reinterpretar los hechos." (Ferreiro, 1987)(16). En este sentido se orienta nuestra tarea.

Colaborar en la transformación de parámetros de exclusión, aún vigentes, en criterios de integración constituye un desafío. Para ello, son necesarias decisiones políticas, pero también el compromiso de los ámbitos académicos con demandas que, en determinados contextos históricos se constituyen en imperativos sociales.

NOTAS

- 1) La primera etapa de esta investigación se desarrolló desde 1993 a 1994 - período en el que contamos con el asesoramiento metodológico de la Lic. Alicia Lenzi- En esta etapa agradecemos la colaboración de la Prof. Ivana Martínez en la recolección de datos. Ver Baez, M "¿Se escribe junto o separado?" -Revista Aula Hoy -Revista bimestral de educación- Año I N° 2 - Ed.Homo Sapiens -Rosario-Agosto 1995.

La segunda etapa, desarrollada durante el período 1995 - 1996, se inserta dentro del Programa de Proyectos para la Investigación y Desarrollo (PID) aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Rosario P.I.D-U.N.R. 12 (14/41)202-95/183. El equipo está

- constituido por profesionales de diversas disciplinas: psicólogos, fonoaudiólogas, psicolingüista y metodólogos de la investigación. Director: Lic. G.Colussi .Equipo actual de Inv.: M. Baez (co.directora) L.Prece, J.De Gaetani, I.Martin,M.Guillaumet, M. L. Sagrera, F. Heredia, F. Yappur.
- Una versión más amplia y profundizada ha sido publicada en Baez, M- Cárdenas V.(1999) "Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición." - Rosario - Ed. Homo Sapiens.
- 2) López Melero, M. (1990) La integración escolar: otra cultura- Málaga.Ed. Junta de Andalucía. Cuadernos de Puertanueva, citado en Palou y Brizuela (1997) - Forjando la diversidad - Jujuy-Univ. Nac. de Jujuy-p.56
 - 3) Ferreiro, E. (1994) Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia - Revista Básica,9:30-44-México-Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
 - 4) Ferreiro, E. -Teberosky,A. (1979) Los sistemas de escritura en el niño- 1ª ed. argentina (1985)- Bs.As. -Siglo XXI
 - 5) Ferreiro E. (1987) El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En Psicología genética- Bs.As. Miño y Dávila
 - 6) El Proyecto para la Alfabetización Integral y Apoyo a Comunidades Rurales (PRAIACOR), se desarrolló en el período comprendido entre noviembre de 1992 - marzo 1997, bajo mi dirección y la coordinación pedagógica de la Prof. Norma Desinano, en cinco escuelas y comunidades rurales del Departamento Caseros-Pcia. de Santa Fe-Rep.Argentina-con el patrocinio de la Fundación W.K.Kellogg (Michigan-U.S.A) y apoyo del SEHAS (Córdoba-Rep.Argentina).
 - 7) Ferreiro, E. (1996) Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de piaget. Rev. Substratum176-185 - Barcelona- Meldar
 - 8) Ferreiro E., Pontecorvo C., Ribeiro Moreira N.,García Hidalgo L. (1996) "Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas"- Barcelona- Gedisa
 - 9) Coulmas F. (1988) En "Discusiones " relativas al art. de P. Achard ¿La especificidad de lo escrito es de orden lingüístico o discursivo? en Catach N. (comp.) (1996)"Hacia una teoría de la lengua escrita" Catach N. (comp) pág 83 -Barcelona -Gedisa
 - 10) Quirós J.-Della Cella M. (1972) La dislexia en la niñez -págs.84/90-Bs.As.- Paidós
 - 11) Feldman J. Banchemo H. (1975)Clasificación de los errores de la lectoescritura - En: El lenguaje lectoescrito y sus problemas- Quirós J (comp.) - Ed. Médica Panamericana-Bs.As. 1 Quirós J.-Della
 - 12) Halliday, M. A. K. (1992) "Lingua parlata e lingua scritta" - Italia- La Nuova Italia
 - 13) Blanche-Benveniste, C.(1992) "Les unités: langue écrite, langue orale"- Workshop on Literacy
 - 14) Jaffré J.-P (1988). "Lecture et production graphique chez les jeunes enfants l' exemple du domaine extralphabétique" en Langue Francais Nº80 pág.30-París-Larousse-"La notion du mot est plutôt un aboutissement, une conquête qui conditionne la structure des énoncés graphiques et qui dépend largement du

developpment et de la stabilisation des formes orthographiques. Par conséquent, on peut dire que les scripteurs débutants en commencent pas par écrire des mots au sens où on l'entend habituellement"

- 15) Clemente R.A."La segmentación de textos.El comportamiento evolutivo entre cinco y once años"-Infancia y Aprendizaje 31,págs. 203/210-Madrid-1985
- 16) Ferreiro, e. (1987) Op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCHE-BENVENISTE, C (1992) Les unités: langue écrite, langue orale- Workshop on Literacy.

BLANCHE-BENVENISTE, C, CHERVEL, A (1974). L'ortographe- París-F.Maspero

CATACH, N. (comp.) (1996) Hacia una teoría de la lengua escrita -Barcelona -Gedisa

FERREIRO, E, PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N., GARCIA HIDALGO, L. (1996) Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas. Barcelona. Gedisa.

FERREIRO, E -TEBEROSKY, A. (1985) Los sistemas de escritura en el niño. Bs.As. - Siglo XXI

FERREIRO, E (1996) La noción de palabra y su relación con la escritura. Nueva Revista de Filología Hispánica- Colegio de México. (en prensa)

GOMBERT, JE (1990) Le developpment métalinguistique. París -Presses Universitaires de France.

HALLIDAY, M.A.K. (1992) Lingua parlata e lingua scritta. Italia- La Nuova Italia.

JAFFRE, JP (1988) Lecture et production graphique chez les jeunes enfants l' exemple du domaine extralphabétique en Langue Francais N°80 pág.30- París- Larousse.

PEREZ DEL VISO DE PALOU, R y KREIBOHM DE BRIZUELA, I (1997) Forjando la diversidad. Jujuy. Univ. Nac. de Jujuy. Colección Arte y Ciencia. Serie Educación y Tecnología.