

LAS UNIDADES DE LO ORAL Y LAS UNIDADES DE LO ESCRITO¹

Emilia Ferreiro

Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN. México

Resumen

La conferencia desarrolla las distinciones posibles de lo oral en relación con la escritura y sus implicaciones para los diseños de investigación y para el diagnóstico y la construcción de los aprendizajes iniciales. Se analizan varios sistemas de escritura, de diferentes momentos históricos y respuestas de los niños en situaciones experimentales a propósito de la unidad palabra y otras unidades inferiores a la unidad palabra. Por último, se discuten los temas abordados en relación con la psicología y con la educación.

Palabras clave: Palabra – Conciencia fonológica – Relaciones entre lengua hablada y lengua escrita.

Abstract

The conference develops the possible distinctions of the oral thing in relation with the writing and its implications for investigation and for diagnosis and construction of the initial learnings. There analyze several systems of writing, of different historical moments and answers of the children in experimental situations about the unit word and other units lower than the unit word. Finally, there are discussed the topics approached in relation with the psychology and with the education.

Key words: Word – Phonological awareness – Relations between spoken and written language.

Voy a tratar de realizar ese acto, en gran medida utópico, que consiste en transmitir, como si fuera posible, un saber de una mente a otra. Mejor dicho y para no sustantivar la mente, de un sujeto cognoscente a otro sujeto cognoscente. El acto es utópico porque alguien no puede hacer suyo el conocimiento de otro o de otros sin que medien múltiples intermediaciones. Puede ser que esté receptivo o defensivo, que tenga o no los esquemas asimiladores pertinentes, que me deje fascinar sin pensar o bien que cree distancias, precisamente porque pienso.

¹ Conferencia desarrollada el 19 de agosto de 2004 en el departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina

La asimilación existe, eso lo dijo Piaget, y el concepto sigue teniendo vigencia. Pero esa misma asimilación que me constituye como sujeto activo frente al conocimiento hace imposible la transmisión inmediata en la cual creen aún algunos investigadores y docentes.

Voy a hablar de las distinciones posibles de lo oral en relación con la escritura. Es un tema particularmente interesante porque se plantea en el corazón mismo del problema de las relaciones oralidad-escritura y tiene la necesidad imperativa de una mirada histórica, que es una mirada al presente o quizás al futuro. Es un tema importante, además, por las implicaciones que tiene para los diseños de investigación y para el diagnóstico y la construcción de los aprendizajes iniciales. Si ustedes están dispuestos a acompañarme, vamos a hacer un camino un tanto complicado que nos llevará por varios sistemas de escritura, por varios momentos históricos, y también por los niños, para terminar en discusiones muy actuales y que es preciso conocer seriamente para poder tener opinión fundamentada sobre temas importantes que atañen a la psicología y a la educación.

No creo que sea necesario insistir en que el habla es segmentable. Tampoco creo necesario insistir en el hecho de que la escritura, cualquier escritura, se compone de un conjunto encadenado de partes-letras, que dan lugar a unidades mayores. Todos lo sabemos, al menos en cierto nivel práctico.

El lenguaje está hecho en gran medida de variaciones sobre un continuo. La entonación es claramente un continuo, donde no estamos habituados a distinguir segmentos. En cambio, estamos muy habituados a pensar que lo que no es entonación, es segmentable, como si la entonación fuera algo sobreagregado a una materia fónica. En realidad, no se puede hablar sin que aparezca cierta pauta entonativa. Lo que ocurre es que a veces no la identificamos como tal. Sobre esas variaciones en un continuo, operamos distinciones discontinuas. Tenemos la impresión de que cada nivel de segmentación, yendo de los que crean unidades más grandes hasta los que crean unidades menores, incluye los precedentes.

Yo dije “voy a hablarles de las distinciones posibles de lo oral en relación con la escritura”. ¿Dónde podría haber hecho una pausa en esa elocución? Claramente podría haber dejado afuera el último segmento, que es

“en relación con la escritura”. Bien podría haber dicho: “voy a hablarles de las distinciones posibles de lo oral [pausa] en relación con la escritura”.

Esa pausa no sería cualquier tipo de pausa, porque la pausa no es simplemente silencio. Hay de pausas a pausas, según lo que precede y lo que sigue a la pausa y la duración de la pausa misma. Otro lugar posible para una pausa sería este: “voy a hablarles [pausa] de las distinciones posibles de lo oral en relación con la escritura”. Esas serían pausas voluntarias. Pero en el habla natural entre dos personas presentes en el mismo espacio, o bien conectadas por la línea telefónica, las pausas son involuntarias. Tenemos las pausas de la búsqueda de una expresión que queremos encontrar y que no hallamos en ese momento, las de la corrección que nos hacen tratar de borrar lo que dijimos antes porque queremos sustituir un elemento por otro. En la elocución natural hay muchas pausas que no son voluntarias y que no se ubican en los lugares sintácticos previsibles. Para alivio de ustedes, no voy a hablar del problema de la oración y de en qué medida la unidad “oración” es una unidad natural o inventada. Voy a hablar de la palabra y de algunas otras distinciones inferiores a la palabra.

¿Qué es la palabra? Aparentemente todos sabemos de qué se trata, porque supuestamente cuando escribimos, escribimos las palabras que decimos. Sin embargo, intuimos que la palabra “palabra” debe tener un estatus técnico, como uno de los niveles de segmentación de la enunciación. Sabemos también que el término entra en una gran cantidad de expresiones de uso cotidiano más o menos frecuentes. Podemos decir “palabra oportuna”, “palabra convincente”, “palabra de honor”... Y hay otras expresiones donde la palabra “palabra”, funciona de maneras bien curiosas: “te lo digo en pocas palabras”, quiere decir “voy a ser breve”, pero cuando decimos que “alguien es de pocas palabras”, no queremos decir que tiene un léxico limitado, sino que cuando habla, dice lo que dice en pocas palabras. “Te doy mi palabra” quiere decir “prometo firmemente” o en algunos casos “te aseguro que es así”. Y los niños escuchan muy a menudo a los adultos decir “no digas malas palabras”, lo cual les hace suponer que si algunas son malas, hay otras que son buenas...

Estamos acostumbrados a pensar que el nivel de segmentación inferior a la palabra es la sílaba. Tenemos la impresión de que al contar las sílabas recuperamos enteramente el nivel de segmentación de palabra que teníamos antes. Es muy fácil demostrar que no es así. Basta con tomar el comienzo de esa enunciación: “voy a hablarles de las distinciones...”. Si separo en palabras tengo “voy-a-hablarles” y si separo en sílabas tengo “voy-a-blar-les”. Hay una sola “a” cuando separo en sílabas y hay dos, cuando lo escribo. Entre los niveles de análisis hay una serie de relaciones que no son banales ni inmediatas.

Los lingüistas han trabajado y discutido sobre la noción de palabra sin llegar a ponerse de acuerdo. A pesar de todos sus esfuerzos por tratar de encontrar una definición de palabra que sirva para todas las lenguas, porque eso es lo que les interesa, la situación sigue estando confusa. Para convencerlos aquí vienen algunas referencias.

La primera cita es de ese famoso texto conocido como *Gramática de Port-Royal*. Es un texto del siglo XVII. Dice: “Se llama *palabra* a lo que se pronuncia aparte y se escribe aparte”.² Para definir “palabra” se hace una referencia directa a la escritura, una referencia que se nos antoja ingenua a partir de las reflexiones actuales sobre las relaciones entre oralidad y escritura.

En un texto de 1970, el lingüista Malkiel, al hablar de unidades, califica a la palabra como “la más escurridiza o difícil de asir de todas las unidades encontradas en la segmentación de las emisiones”.³

Parecería ser muy simple definir la “palabra” ya que, después de todo, hay un instrumento que aprendemos a usar en contextos académicos, que es un diccionario. ¿Acaso en el diccionario no están todas las palabras de la lengua?, o bien, para tomar el problema desde otro lado, los lexicógrafos deben saber qué es la palabra porque si no ¿cómo harían para encontrar las entradas del diccionario? Sigamos con la reflexión de los lingüistas. En el famoso *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure encontramos una cita que dice:

Sería necesario investigar, buscar sobre qué se funda la división en palabras, porque la palabra, a pesar de la dificultad que tenemos para definirla, es una unidad que se impone a la mente. Algo central en el mecanismo de la lengua.⁴

Pero tampoco Saussure nos ofrece una definición de palabra.

En un texto más reciente, un librito dedicado a la palabra, que Maurice Pergnier escribe en 1986, dice:

² “On appelle mot ce qui se prononce à part et s’écrit à part”, *Grammaire de Port Royal*, siglo XVII, citado por Blanche-Benveniste, 1993.

³ “...*word*, that most elusive of all units encountered in the segmentation of utterances” (Malkiel, Yakov [1970] “Genetic Analysis of Word Formation”, *Current Trends in Linguistics*, ed. Thomas A. Sebeok, vol. III, *Theoretical Foundations*, La Haya-París: Mouton, 305-364).

⁴ “Il faudrait chercher sur quoi se fonde la division en mots – car le mot, malgré la difficulté qu’on a à le définir, est une unité qui s’impose à l’esprit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue”. Saussure, F. de (1972 [1916]): *Cours de linguistique générale*. París: Payot.

el Congreso Internacional de Lingüistas de 1948 consagraba, en cierta medida, el entierro de la palabra [...]. La palabra ha sido declarada sospechosa porque no ha recibido una definición que no sea gráfica e incluso ortográfica [...]. Es un concepto cuya definición ha estado siempre enteramente vinculada a la práctica de la escritura.⁵

En otro fragmento de ese libro, el mismo autor dice:

la palabra, pieza maestra, unidad indiscutible de la gramática y del léxico antes de la aparición de la lingüística moderna, ha sido eliminada sin piedad y ya no encuentra en ninguna parte derecho de ciudadanía.

Aclara:

por otra parte, es la única unidad primaria de la gramática tradicional que haya sido eliminada tan implacablemente del vocabulario y de la toma en consideración entre los lingüistas.⁶

La palabra no es un término técnico para la lingüística. El estatus mismo de la noción de palabra es particularmente interesante de considerar porque parece ser una noción intuitiva, necesaria para el hablante, pero a la cual no se ha podido dar una definición técnica satisfactoria. Como ustedes han visto en estas citas, algunos dicen claramente: la única definición que parece funcionar está vinculada a la práctica de la escritura y a veces a razones claramente ortográficas. ¿Será entonces que la escritura es la que define la palabra? Eso es ciertamente perturbador porque tenemos la impresión de que antes de adquirir la escritura ya aprendimos a decir palabras al hablar. Daba la impresión de que cuando aprendemos a hablar, aprendemos a decir palabras. Nos importa saber cuándo el niño llega a decir más de una palabra, cuándo empieza a

⁵ “Le Congrès international des Linguistes de 1948 consacrait, pour ainsi dire, l’enterrement du mot [...] ...le mot a été déclaré suspect parce qu’il n’a jamais reçu aucune définition autre que graphique, et même orthographique. [...] C’est un concept dont la définition a toujours été entièrement liée à la pratique de l’écriture.” (Pergnier, M. [1986], *Le mot*. Paris, P.U.F.: 16).

⁶ “Le mot, unité maîtresse incontestée de la grammaire et du lexique avant l’apparition de la linguistique moderne, est banni sans pitié et ne trouve plus nulle part droit de cité (c’est d’ailleurs la seule unité primaire de la grammaire traditionnelle qui soit chassée aussi impitoyablement du vocabulaire et de la prise en considération des linguistes).” (Pergnier, M. [1986], *Le mot*. P.U.F. Paris).

combinar palabras, y, cuando ese niño empieza a leer y escribir, suponemos que va a escribir palabras que ya conoce en el nivel oral.

Si la palabra tiene algo que ver con la escritura, vamos a detenernos un momento para ver qué ha pasado en la historia con los procedimientos de segmentación de palabras.

La ilustración 1 nos permite tener una impresión gráfica de la apariencia de las páginas en la Roma clásica. El texto típico de la antigüedad griega y latina era un texto sin segmentación y por eso se le llama *scriptio continua*. Es también un texto sin puntuación. Eso define cierto tipo de lector, porque un texto con esas características obliga al lector a estudiar el texto para encontrar las segmentaciones plausibles, para saber cómo decirlo en voz alta ya que en esa época la lectura que se consideraba normal era la lectura en voz alta. Ese lector marcaba el texto para poder leerlo en voz alta. ¿Quiere decir eso que no tenían idea de que se podía leer sin voz o en voz muy baja? Lo que ocurría era que el lector de esa época clásica –que no era un lector universalizado, sino que eran grupos de personas porque nadie pretendía la alfabetización universal– empezaba estudiando el texto, que le ofrecía desafíos tan fuertes como saber dónde están los límites de palabras. Se preparaba para “hacer sonar el texto”, para darle voz al texto. La lectura consistía, en esos tiempos, en darle voz a un texto que había sido previamente interpretado. El lector era un intérprete. Y andando un poco en el tiempo, luego hubo que ser muy cuidadoso en la interpretación porque se podía cometer una herejía y tener consecuencias bastante serias en función de una lectura en voz alta. El símil, para que entiendan el funcionamiento de este lector, es el del lector de una partitura musical. Solamente en el ámbito de la música estamos acostumbrados a distinguir entre un lector de una partitura y un intérprete. Una persona con formación musical es perfectamente capaz de leer una partitura sin la voz del instrumento. Pero consideramos esa lectura como “incompleta”. Solamente aceptamos que se ha leído la partitura cuando se la ha hecho sonar a través de un instrumento, de tal modo que se hace posible compartir la interpretación de esa partitura musical. Y lo que nos interesa de ese “hacer sonar la partitura” es estrictamente la interpretación. Precisamente por eso podemos tener gran placer en comparar cómo interpretan la misma partitura distintos intérpretes; el interés no reside en las notas que podemos anticipar, sino en la interpretación.

En consecuencia, ese tipo de lector de la antigüedad clásica era un lector culto que se preparaba para la tarea de hacer sonar el texto, de la misma manera que se preparan los músicos para hacer sonar las partituras. En esos textos las palabras

estaban escondidas. Descubrir las era tarea del lector. La escritura no las ponía de manifiesto. Esto quiere decir que no siempre se hicieron las segmentaciones ahí donde hoy nos parecen necesarias.

Es útil saber que no todas las escrituras actualmente en uso utilizan la segmentación como manera de indicar límites entre palabras.

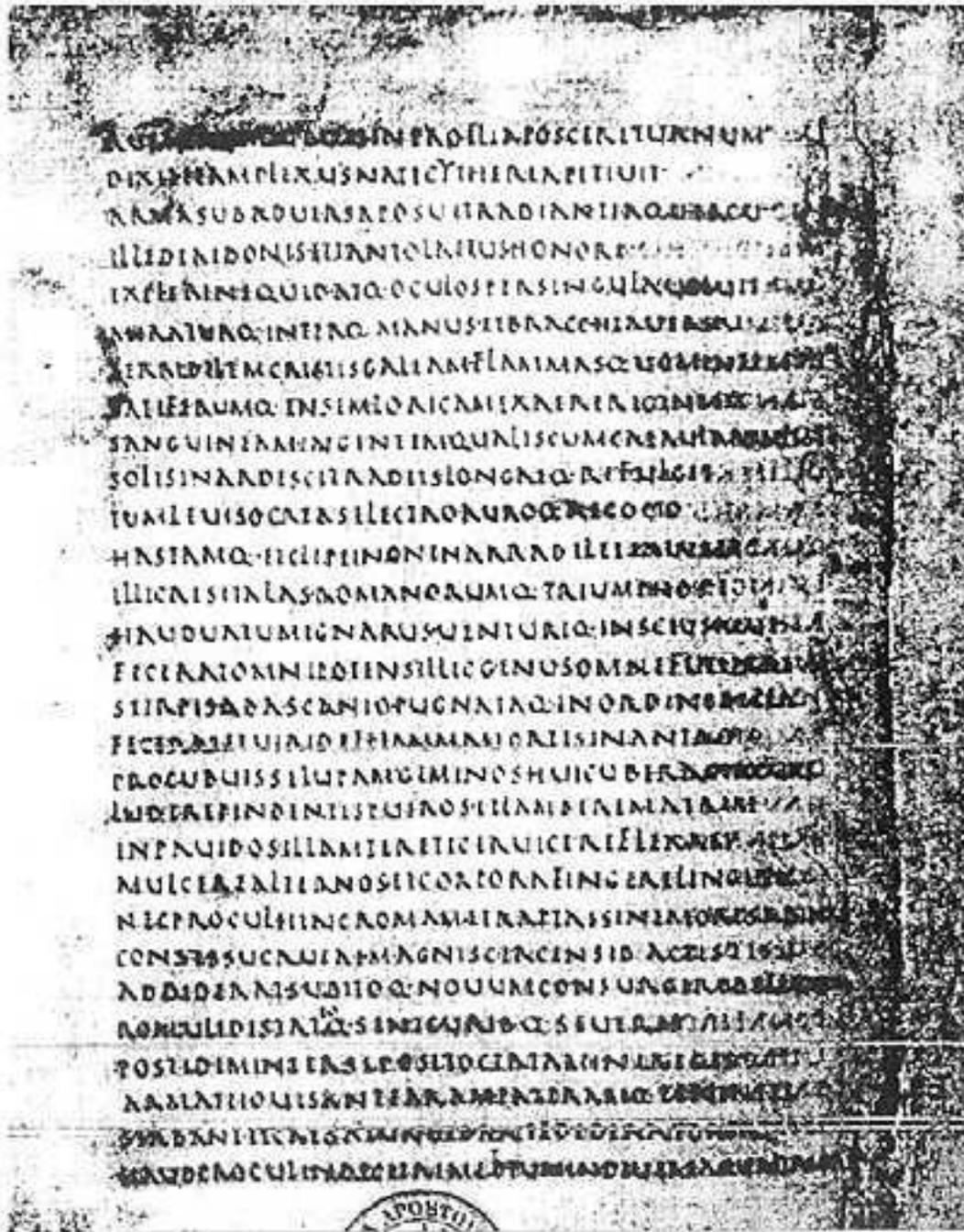


Ilustración 1: Ejemplo de *scriptio continua* de la forma clásica.

En la ilustración 2 podemos ver un texto reciente, una página de un texto científico publicado en japonés: se trata de la contratapa de un libro de 1996. Los japoneses se dan el lujo de escribir poniendo los caracteres en vertical o en horizontal, como se ve en la ilustración 3. En ambas ilustraciones pueden ver que hay una alternancia de dos tipos de caracteres. Hay caracteres que nos parecen chinos –caracteres cargados, con muchos trazos– y otros caracteres que vemos más simplificados. Estos últimos son parte del silabario japonés, con el cual se podría escribir todo el japonés. Los signos que vemos como chinos son los que los japoneses tomaron de los chinos, que introdujeron en su escritura. De hecho es una de las aventuras más curiosas de la historia, porque el chino es monosilábico y de características aislantes como lengua y el japonés es polisilábico y de características aglutinantes. O sea, adoptaron una escritura que en principio era la opuesta a la que ellos necesitaban. Sin embargo, los japoneses contemporáneos, que leen a la japonesa los ideogramas chinos, consideran incompleta una escritura hecha exclusivamente con el silabario que ellos inventaron y siguen manteniendo los dos tipos de caracteres. Lo cual hace del japonés actual uno de los sistemas de escritura más complicados que se pueden describir, pero ello no es obstáculo para que Japón tenga una de las tasas más altas de alfabetización que pueden encontrarse.

En esta escritura, es la alternancia de caracteres –de los originariamente chinos a los francamente japoneses– lo que genera ciertos límites visibles en el texto. Además de la puntuación, que sí tiene. Y es precisamente esa alternancia la que genera límites en el texto, bien diferentes de los nuestros, porque los japoneses no están utilizando espacios para indicar la unidad “palabra”.

統的なレベルにいたる推移のなかでとらえることができる。ピアジェは認識のこの向上または発展を、生物学のメカニズムから借りたモデル、つまり均衡化のモデルで説明しようとした。このメカニズムは内発的発生源をもつ誘導装置にしたがって、不均衡なものを生みだす混沌の中和を可能にする。再均衡化は必然的にホメオスタシスに達するところか、新しいものの根源になることができる。認識の新しい形式のなかで、乗りこえるものと、乗りこえられないものの統合をなう特定の過程は、多数のものから成立する。それは反射にもとづく抽象作用と一般化、意識化と主題化、可能なことと必然性にみちびく推論のことである。こうしたすべては、主体に生産的な再適応をうながす不均衡なもの重要な役割をしめしながら、弁証法的性質をもつらせん状の変化をになっている。

以上のメカニズムと道具は、問題を解くおりの子ども数多くのふるまいによって例証された。明らかに変わったのは、これらメカニズムと道具の性質が、あまりに一般的なので、それらが数理的思考と物理学的思考の、いくつかの進展の歴史的シーケンスの深い分析に、発見法として役だつことである。一般化されたメカニズムの研究にあつた著者たちの意図は、けつして、ことばとことばの対応を記述することにあるのではない。ましてや、個体発生による系統発生の要約を仮定することも、継起の類似性の証明に注意をむけることとさえないのである。それは観念にかかわるシステムの文脈で、ある歴史的期間からつぎの期間へとむかう移行のメカニズムが、発生のある段階からその継承の段階へとむかう移行のメカニズムに、類似しているかどうかを知らうとつとめることにある。それらのもっともさわだつた実例は、まさに子どもが行動の伝達についてあたえる、あいつぐ説明である。こうした説明は、子どもの思考の操作に応じて生成され、アリストテレスからピタゴラスとペネテッティにいたる、さまざまな思想家たちの手で、あいつぐ時代にあたえられたインベントゥスの説明と比較することができる。この研究の核心は、人間の思考にみられる、こうした順番をなす連鎖の理由を対象とする。ある一般的過程の発見が、認識論的により重要であり、より予測外である。一般的過程とは、対象内の分析または対象の分析から、対象間の関

Ilustración 2: Contratapa de un libro científico japonés que incluye caracteres chinos (1996)

今日、意味の問題は、心理学と人間諸科学にとって緊急の重要性をもっている。ジャン・ピアジェは彼が筆をとったこの最後の著書の中で、ロランド・ガルシアとともに、発生的心理学と論理学から出発して、この問題へのアプローチの更新に努めている。人が自分のまわりの事物と自らの行為に付与する意味という観点から、われわれは人間の行為を理解することはできないのだろうか？このような疑問を出すことは時宜にかなっており、著者らはそのこれまで未公表であった解答を、発達心理学の事実と理論、そして最近の意味に関する論理学の理論に基づいて提出している。本書は、新しい角度から、20世紀の心理学の創立者の1人の業績を解き明かす鋭いそして豊かな試論を示すとともに、現代思想のいくつかの重大な関心事に邂逅している。

(伝誦版原著から)

定価 (本体 3,000円+税)
サンワコーポレーション

Ilustración 3: Página en japonés con caracteres horizontales. (Se observa alternancia de caracteres japoneses y chinos)

En la ilustración 4 vemos la carátula y el lomo del libro, donde se aprecia claramente una distribución curiosa de unos y otros tipos de caracteres. Como los japoneses utilizan la vertical y la horizontal con toda libertad, pueden escribir en el lomo, en vertical, sin tener ningún problema de orientación de los caracteres. (Comparen con los libros escritos en alfabeto latino, en cualquier biblioteca o librería, y verán la diferencia.) Si la ilustración 4 presenta la carátula de un libro, en alguna parte debe estar el título, en alguna parte debe estar el autor. En el recuadro está el nombre de los autores, que en este caso son dos. Es la carátula de *Hacia una lógica en las significaciones*, de Jean Piaget y Rolando García (ilustración 5). Ahora traten de leer esos dos nombres en el recuadro de la ilustración 4.

意味の論理の構築について
意味の論理

ジャン・ピアジェ
ローランド・ガルシア
著
芳賀純・能田伸彦 監訳
原田精平・岡野雅雄・江森英世 訳

意味の論理

——意味の論理学の構築について——

ジャン・ピアジェ
ローランド・ガルシア

芳賀純・能田伸彦

監訳

原田精平・岡野雅雄・江森英世

訳

Ilustración 4: Alternancia de caracteres japoneses y chinos en la carátula y el lomo de un libro. En el recuadro el nombre de los autores.

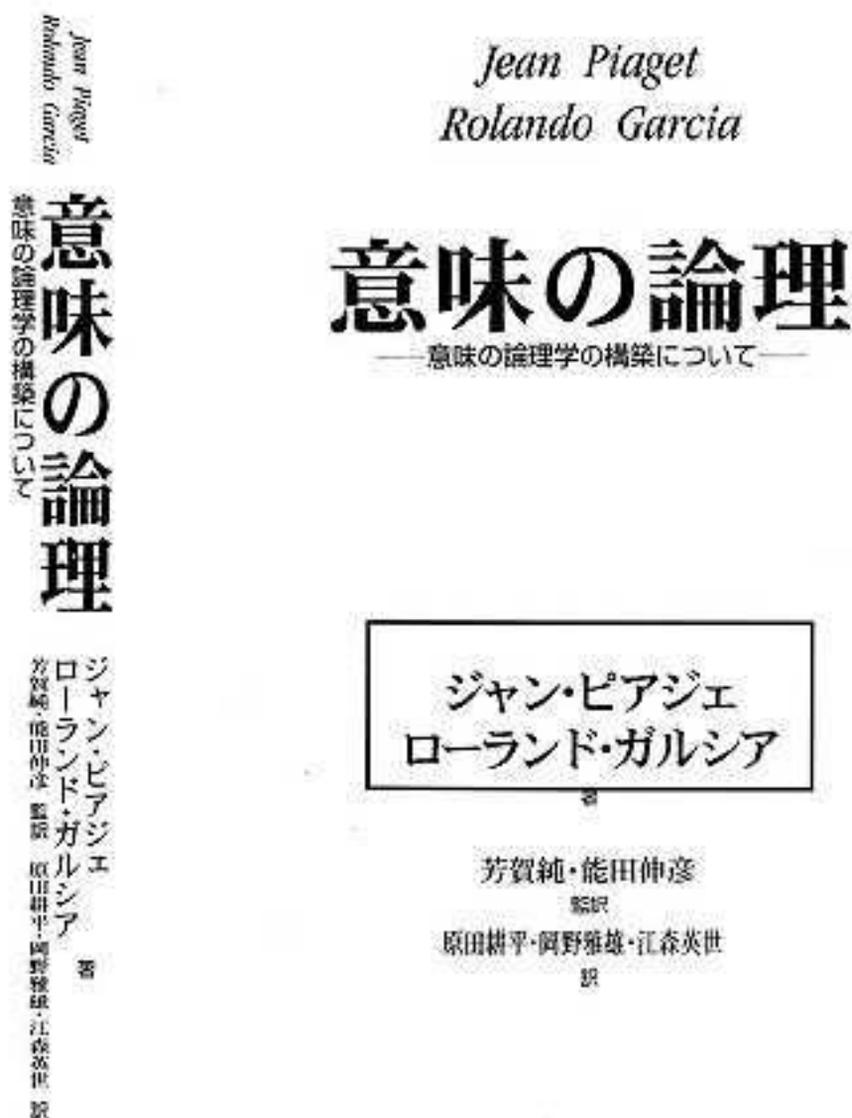


Ilustración 5: Carátula y lomo de *Hacia una lógica de las significaciones* de Jean Piaget y Rolando García.

CARLOS 7 2º

Caperucita Roja

ABI A UNA BES UN ANIÑ A LLAMADA CAPERUSITA
IBA PO EL BOS QUE CON SU CAMASTITA
DE PRONTO APARECIO EL LOBO FEROS
Y CAMBIO EL CAMINO PARA CASADE LA
MAGUELIA Y EL LOBO LLEGO PRIMERO
Y ALA MAGUELITA LA ENCERO EN EL ROPEO
Y LLEGO CAPERUSITA Y DIJO QUE OJOS TAN
GRNDES TIENES SON PAR MIRARTE MEJOR
QUE MANOS TAN GRANDES TIENES ES PARA
ABRASARTE MEJOR Y QUE BOCA TAN DETINES
PAR SABORIRARTE MEJOR Y CELACON DESPUES
LA HACUELICE REQUERO Y FUE A SALVARLA
Y LAS LUDYENES DEPOCA CAPERUSITA LA PUSO
PIEDRAS Y EL LOBO CE FUE ASUCA ES PLOTOPIN

Ilustración 6: *Scriptio Continua* infantil: están separados los caracteres, no las palabras.

Dejemos el japonés por un rato y vamos a otro ejemplo de *scriptio continua*, que nos resultará más familiar. En la ilustración 6 aparece una “Caperucita Roja” en *scriptio continua*. (Dicho así suena mucho mejor que decir “ni siquiera puso espacios entre las palabras”.) Este tipo de escritura, sin segmentaciones entre palabras, es bastante común en cierto momento de la evolución, cuando el niño utiliza caracteres separados pero no separa las palabras al escribir.

Esta misma rrayz mezclada con el
vlli y con la rrayz dela yerua que
se llama Xoxocoyoltic, es prouechosa
para las mugeres que no pueden re-
tencer la semiente del varon por auer
se torcido el caño de la madre: si le po-
nen presto esta medicina sana con el
la: pero si tarda muchos dias no sa-
naran. Y tambien es prouechosa
a los que se sacan de algun enferme-
dad, echandola por tristel de
mañana en ayunas rebuelta con

Ilustración 8: Problemas de hiposegmentación en un detalle del Códice Florentino (fines siglo XVI)

En la ilustración 8 vemos un *zoom* sobre un fragmento del Códice Florentino. En las dos primeras líneas aparece escrita la palabra “raíz”, graficada “rrays”, lo cual indica que la doble *r* inicial no era error ortográfico en esa época. Pero no nos vamos a detener en las letras utilizadas sino en las segmentaciones entre palabras.

El texto dice:

Esta misma raíz mezclada con el ulli y con la raíz de la yerba que se llama xoxocoyoltic, es provechosa para las mujeres que no pueden retener la simiente del varón por haberse torcido el caño de la madre. Si le ponen presto esta medicina sana con ella pero si tarda muchos días no sanarán. Y también es provechosa a los que se secan de alguna enfermedad...

Tenemos juntos, en la primera línea “conel”, preposición-artículo; en la segunda línea “yconla”, conjunción-preposición-artículo; “dela”, preposición-artículo; “sellama”, pronombre clítico-verbo; en la siguiente línea, “paralas”, preposición-artículo; en la línea seis tenemos “elcaño”, artículo-sustantivo, sin duda en una sola secuencia; “delamadre”, una sola secuencia, preposición-artículo-sustantivo. Después siguen “sileponen” es condicional-pronombre-verbo. En la línea siguiente, al final “conella”, otra vez la preposición “con” que regularmente está unida a lo que sigue. En las líneas siguientes aparecen como una única secuencia “sitarda”, “muchosdías”, “nosanarán”, “alosque”.

Lo interesante es comparar este texto con los problemas de segmentación que los niños tienen hoy día, porque los niños tienen problemas exactamente en esos lugares de las secuencias textuales. Exactamente en los puntos en que los textos del español del siglo XVI nos muestran que no había segmentación y la norma actual obliga a una segmentación. Para entender bien el problema lo mejor es verlo en términos comparativos, porque ocurre que a partir del mismo latín escrito en *scriptio continua*, no segmentada, cuando se hicieron lenguas romances, las escrituras de esas lenguas se fueron inventando lentamente una ortografía que incluía también un modo gráfico de segmentar lo escrito. Y no todas las lenguas salidas del latín tomaron las mismas elecciones gráficas.

En el siguiente recuadro podemos ver claramente lo que ocurre. Son datos tomados del estudio comparativo sobre la reescritura de la “Caperucita Roja”, que hicimos en español, portugués e italiano.⁷ Aquí estoy tomando italiano y español.

Hiposegmentaciones

ESPAÑOL	ITALIANO
ala casa ala abuelita aver allamar derepente	alla casa (+) alla nonna (+) atrovare apartare allimprovviso

⁷ Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro N., García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona, Gedisa.

depronto sela comio sele aparece seme olvido	aduntrato vabene perfavore dinuovo
---	---

En español, alguien que escribe “a la casa” como “ala casa”, juntando en una sola secuencia la preposición y el artículo, escribe mal, según la norma del español actual. Pero el italiano que usa lo que llaman una preposición “articolata”, está bien. Escribir “alla casa”, es correcto en italiano. O sea, el italiano evita a los niños una causa frecuente de error ortográfico, allí donde el español genera una trampa fatídica en la cual caen, casi inexorablemente, una gran cantidad de niños. “Ala abuelita” es el mismo caso, incorrecto en español, mientras que “alla nonna”, en italiano, es correcto. El italiano define dos segmentos allí donde el español define tres. En las dos lenguas, los niños juntan regularmente la preposición al verbo cuando está en infinitivo: “aver”, “allamar” y lo mismo encontramos en italiano “atrovare”, “aparlare”. También juntan las expresiones compuestas por una palabra y una preposición, “derepente”, por ejemplo, que bien podría ser una sola palabra, pero en fin, la ortografía marca que son dos. Y lo mismo pasa en italiano con el “allimproviso”, etc. En el recuadro aparecen luego las construcciones verbales con pronombres clíticos. Lo vimos en el ejemplo del Códice Florentino: “sele”, “sela”, son ocasiones privilegiadas para ver una hiposegmentación, es decir, una unión indebida de dos palabras gráficas. “Seleaparece”, “selacomio”, “semeolvido”, son expresiones muy frecuentemente escritas en donde los clíticos, especialmente cuando hay dos pronombres clíticos antepuestos al verbo, van a aparecer en los textos infantiles casi seguramente unidos, tal como se hacía en el siglo XVI.

El mismo problema puede dar lugar al fenómeno contrario, que es la hipersegmentación, es decir, hacer un espacio gráfico allí donde no lo hay ortográficamente hablando. Es lo que aparece en el siguiente recuadro.

Hipersegmentaciones

ESPAÑOL	ITALIANO
en contro en tonces que ría le ñador a qui bos que gran de	in contro in vece in tanto a rivo (arrivo) a lora (allora) e rano (erano)

Si el problema es separar “en”, cuando se aprende a separar “en”, se lo separa en todas partes. Allí donde una secuencia empieza con “en”, es como si apareciera una señal de alarma, y cualquier palabra que inicie con esa secuencia corre el riesgo de generar una segmentación indebida. Es lo que ocurre con “en contro”, “en tonces”. Lo mismo aparece en italiano, donde el equivalente de la preposición “en” es “in”: escriben “in contro”, “in vece”, etcétera.

Lo que me interesa es que tengan en cuenta lo siguiente: Primero, las segmentaciones que hoy día nos parecen naturales, convencionales, son el fruto de una larga evolución histórica. ¿Cómo llega el niño a darse cuenta de que hay que separar? Hay que separar palabra por palabra, dicen las maestras, como si la escritura no tuviera nada que ver en la definición misma de “palabra”. Eso no tiene nada de evidente, no es evidente para el niño, no es evidente para los adultos porque las segmentaciones son particularmente problemáticas cuando me dicen que cosas tan chiquitas como “en”, “de”, “la”, “el”, “a”, son palabras. Eso ningún niño se lo cree. Y tienen toda la razón del mundo; es que en realidad son completamente distintas de las otras palabras. Son cosas que decimos pero son completamente distintas de los sustantivos, por ejemplo.

Con respecto a algunas de las cosas que decimos, la pregunta “¿qué quiere decir?” tiene sentido. Y con respecto a otras cosas que decimos no tiene sentido. Yo no puedo preguntar ¿qué quiere decir “a”? Me van a decir, primera letra, primera vocal. Pero no se trataba de eso, sino de la “a” que aparece en “voy a hablar”, ¿qué quiere decir esa “a”? No se puede responder a esa pregunta. Como no se puede responder a qué quiere decir “de”, que en la expresión “el libro es de mi hermano” parece indicar posesión, pero en “vengo de México” parece indicar origen. Hay una idea de los niños prealfabetizados que es extremadamente razonable y que si yo la quisiera decir en palabras dignas, correspondería a lo siguiente: “palabra es un segmento desprendible de la emisión con respecto al cual la pregunta ‘¿qué quiere decir?’ tiene sentido”. Repito o parafraseo: “palabra es un segmento de la emisión que yo puedo desprender de esa emisión y una vez desprendida puedo convertirla en objeto de la pregunta ‘¿qué quiere decir?’ ”. Ejemplo práctico: “los matamélidos han sido poco estudiados”. Ustedes perfectamente pueden decir: “¿matamélidos? ¿qué es eso? ¿qué significa?”. “Matamélido” se percibe como una expresión del español, porque cumple con las reglas de composición silábicas del español. Pero me preguntarán qué es eso, a partir de un recorte que han hecho y ya sabiendo que “matamélidos” es un sustantivo, porque está precedido de un artículo y ya sabiendo que es masculino y puede utilizarse en plural, por lo tanto puede utilizarse en

singular también. Y seguramente se han hecho alguna idea de lo que es: o bien un tipo de insecto, algún tipo de animal, quizás una tribu perdida en alguna isla lejana. Entonces, así como ustedes hicieron internamente, así pueden hacer los niños, identificando como “candidatos a palabras” segmentos de lo dicho cuyo significado desconozcan, pero los identifican como “candidato a ser palabras”.

Sigamos con el problema. Los niños tienen una noción de palabra que es esa: “segmento desprendible de la enunciación con respecto al cual la pregunta ‘¿qué quiere decir?’ tiene sentido”. El enfrentamiento con la escritura –la escritura tal como existe socialmente– genera un conflicto con esa noción previa de palabra. Impone y obliga a aceptar como palabra todo lo que la escritura define como palabra. La gramática del Port-Royal decía “palabra es lo que se dice aparte y lo que se escribe aparte”, pero habría que invertir los términos: “palabra es lo que decimos aparte porque lo escribimos aparte”.

Ahora quiero que analicemos algunos ejemplos de niños que están precisamente en ese momento de haber adquirido casi por completo el principio alfabético, pero todavía están oscilantes con la segmentación. Veamos cómo razonan frente a algunos problemas que se les plantean.

A un grupo de niños que comenzaban 2º grado y mostraban en una prueba colectiva que todavía tenían segmentaciones oscilantes, les propusimos la escritura de una serie de refranes. Los refranes eran:

- a) La ropa sucia se lava en casa.
- b) El que es buen gallo, donde quiera canta.
- c) Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
- d) Ojos que no ven corazón que no siente.
- e) El pez por la boca muere.
- f) El que tiene más saliva traga más pinole.

Las razones por las que elegimos esos refranes en particular son largas de desarrollar, pero es conveniente saber por qué elegimos refranes. Los elegimos porque los refranes tienen la ventaja, con respecto a las oraciones simples tradicionales, de que no se pueden parafrasear, porque se trataría entonces de otro refrán. Como íbamos a trabajar sobre textos exactos, no podíamos darnos el lujo de cambiar nada. Después

hicimos una prueba con enunciados que no son refranes y que tienen una estructura similar:

- a) La piñata se rompe en la fiesta.
- b) El que vive de su trabajo es honrado.
- c) Caminar todos los días es bueno para la salud.
- d) Coches que no se afinan no deben circular.
- e) El pez nada con las aletas.
- f) El que coma más frijoles tendrá más dulces.

Finalmente, seleccionamos los siguientes refranes, por ser los que más fácilmente se retenían en memoria inmediata, para hacer otro tipo de presentación:

- a) La ropa sucia se lava en casa.
- b) Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
- c) El pez por la boca muere.
- d) Ojos que no ven corazón que no siente.

La situación general era esta: presentamos a cada niño la grabación de un refrán. La mitad de los niños tenían que repetirlo oralmente y decimos cuántas palabras encontraban en ese refrán, oralmente. Luego debían escribirlo y contar las palabras escritas. La otra mitad de los niños empezaba por la escritura, escuchando el refrán, escribiendo el refrán, contando sobre lo escrito; después retiramos la hoja y hacían un conteo oral. Si el inicio era un conteo oral, en el refrán siguiente empezaban escribiendo y contando sobre lo escrito, y así alternando con el total de los refranes. Si el inicio era la escritura y el conteo sobre lo escrito, en el siguiente refrán el punto de partida era el conteo oral, y así siguiendo, en alternancia, con todos los refranes.

Veamos algunos ejemplos. Rodolfo empieza con un conteo oral. El refrán es “el pez por la boca muere” y la consigna, “cuenta cuántas palabras hay en este refrán”. Rodolfo empieza: “el-pe-z-por-la bo-camu- e-re”. “Son 9”, dice. Luego escribe y lo hace bastante bien, solamente junta en lugar previsible preposición-artículo, igual que lo que vimos en el Códice Florentino del siglo XVI. Cuenta sobre lo escrito y dice “son 5”. Entonces le decimos “te quedaron 5 y antes contaste 9”. Él revisa lo que escribió, e insistimos “¿pueden ser 5 y 9?”. Él dice “ajá”.

Con otro refrán, Rodolfo empieza escribiendo: “el que tiene más saliva traga más pinole”. Al contar sobre lo escrito separa en el único lugar donde se había equivocado y concluye que son 8 y es correcto. Retiramos la hoja de escritura, le decimos si puede decir y contar cuántas palabras hay en el refrán y empieza “el-que-ti-e-ne-mas-sa-liva-tra-ga-mas-pi-no-le, son 15”. “A ver Rodolfo ¿y cuando escribiste?”, dice “8”, “¿y cómo está eso?”, dice “¿cómo?”, “pues sí, escribiste 8 palabras, luego lo dijiste y contaste 15”, dice “ajá”. “¿Escribiste y dijiste la misma cosa, verdad?”, “sí”, “¿y podrán ir 15 palabras y 8 palabras?”, “sí”. Estos son los niños que miran al adulto como diciendo “disculpe, señora, ¿cuál es su problema?, porque yo no tengo ninguno, el problema debe ser suyo”. Contó 15 palabras en lo oral, cuenta 8 en lo escrito, pues ha de ser polisemia, porque después de todo hay tantas unidades lingüísticas que significan cosas distintas que por qué pedirle a la palabra más de lo que da.

Afortunadamente, no son todos así. Salvador es un niño a quien sí le preocupa no llegar al mismo resultado. Salvador comienza escribiendo correctamente el refrán “el pez por la boca muere”, cuenta 6 palabras en lo escrito y cuando le decimos “ahora dilas y cuenta las que dices”, anticipa que van a ser 6 también, pero cuando le pedimos que nos diga cuáles son, empieza “el-pez-por-la-bo-ca-mu-e-re”, ¡ay!, son 9”. “¿Puede ser que escribas 6 y al contarlas sean 9?”, “no”, “a ver cuéntalas otra vez” (oral), “el-pez-por-la-bo-ca-mu-e-re”, gran sorpresa. “¿Por qué es eso?”, dice “yo pensaba que eran 6 y son 9”. En otro refrán empieza con el conteo oral, “el que tiene más saliva traga más pinole”, silabeado y concluye que son 15 palabras y al escribirlo hace dos hiposegmentaciones, uniones indebidas, y concluye que son 6. Le preguntamos “¿puede ser que al decirlas sean 15 y al escribirlas sean 6?” y Salvador parece bastante desorientado. Le pedimos “cuéntalas otra vez” (oralmente) y cuenta exactamente igual y concluye, con desasosiego: “¡otra vez 15!”.

Entonces le preguntamos a Salvador “¿se podrá contar de otro modo?”, dice de “dos en dos, de tres en tres, de cuatro en cuatro”, “a ver ¿cómo es de dos en dos?”, dice “dos, cuatro, seis, ocho, diez”. “Sí, claro, pero ¿cuáles son esas palabras?” y entonces vuelve a contar como antes y concluye “¡otra vez 15!”. Decimos “¿puede ser que oigas 15 y escribas 6?”, “pues yo creo que sí” dice, pero ya desesperado. “¿Y cuál es mejor?”, “Pues 6”, contesta. O sea, según lo escrito. En otro refrán, el niño hace también una escritura correcta, a la cual sigue el famoso conteo silábico y entonces el adulto escribe separando las unidades silábicas que él había dicho en su conteo y le propone esa escritura preguntándole si así está bien. Y Salvador dice “¡No!, está todo separado, no se

le entiende nada. Van a pensar que es abecedario". Tiene bien claro que aquí hay dos cosas distintas, una cosa que le pasa en el nivel oral, pero la imagen escrita de esa escritura no puede ser la de ese conteo oral, siendo que estamos utilizando exclusivamente la palabra "palabra". Jamás hablamos de sílabas, jamás hablamos de letras, todo el tiempo preguntamos "¿cuántas palabras escribiste?", "¿cuántas palabras dijiste?".

Veamos otro ejemplo: Juan Carlos. En el conteo oral, él no trabaja con sílabas sino con grupos mayores. Dice "ojos-quenoven-corazónquenosiente, son 4", sin embargo, cuando escribe hace más segmentaciones que las que había dicho antes. Y hace algunos arreglos tratando de subrayar las palabras que va a contar y tratando de que le queden 4 y no 5. Le preguntamos si deben quedar igual y Juan Carlos dice que no. Le decimos "¿son distintas las palabras cuando las decimos y cuando las vemos?", él asiente. "¿Qué pasa al escribirlas?", "me daría cuenta de cuántas son", "¿y cuando las oyes?", "no", en el sentido de "solamente oyendo no sé cuántas palabras son".

Un ejemplo más: Daniela. Ella debe escribir "La ropa sucia se lava en casa". Lo hace perfectamente bien, desde el punto de vista de las segmentaciones, inclusive desde el punto de vista de la ortografía de palabras. Le preguntamos "¿para qué son los espacios que dejas al escribir?", "para no hacerlo todo amontonado, que se vea bonito". Ese asunto, "que se vea bonito", el cuaderno prolijo, es una de las respuestas más frecuentes cuando uno pregunta por qué dejan espacios. Preguntamos "¿qué es lo que no se debe amontonar?" y responde "las cosas, las palabras", "¿pero cómo sabes dónde hay que separar?", "leyéndolas". Entonces le preguntamos "la (separado de la ropa sucia), ¿es una palabra?" y Daniela dice "no". De inmediato se corrige; "bueno, sí, pues es que es muy cortita". "Se, de 'se lava', ¿es una palabra?", "¿se?, pues sí es una palabra". Y consciente del lío en que se está metiendo dice "bueno, 'la' es una palabra pero cortita como la 'se' ". "¿Y cual es la diferencia entre 'la', 'se' y 'ropa' o 'lava'?" "Es que no son así como 'casa', no son así cosas, no son cosas, son letras nada más".

Esto es fantástico porque Daniela retoma, al nivel de un niño de nivel alfabético, una distinción prealfabética, que era la siguiente: cuando hablamos nos referimos a las cosas, o sea, el significado de la palabra, pero no todo lo que decimos son palabras, porque además decimos cosas que sirven para juntar las palabras que decimos (preposiciones, artículos). Una distinción muy sabia entre palabras de contenido pleno y palabras gramaticales o funtores. Están las palabras que tienen significado *per se* y las que vinculan palabras dándole a la vinculación una significación precisa, sin que la

tengan ellas mismas. Y aquí, en el ejemplo de Daniela, estamos en lo mismo, estamos en que no son así como “casa”, no son elementos desprendibles de la emisión con respecto a lo cual podemos preguntar qué quiere decir, “no son así cosas”, no son entidades del mundo externo que nombramos al hablar, “son letras nada más”, o sea, son elementos que sirven para juntar lo que decimos. Lo que decimos en el sentido de nombrar los referentes del mundo. Eso quiere decir que es muy difícil dejar de lado esa distinción interesante, comprensible, de palabra prealfabética y simplemente porque la escritura obliga a aceptar esas segmentaciones, cambiar la noción de palabra, porque se trata de cambiar una noción razonable por una completamente incomprensible. La noción de palabra que propone la escritura alfabética está llena de razones históricas en algunos casos y convencionalidades realmente difíciles de sostener. Dentro de un rato vamos a ver las consecuencias que esto tiene a la hora del diagnóstico psicopedagógico.

Otro ejemplo más: Jorge. Él utiliza escritura convencional. Le preguntamos “¿por qué dejaste tantos espacios?”, dice “para que no se junte la letra”, “¿y cómo sabes dónde tienes que separar?”, “porque sé las palabras así separadas”, “¿y cómo sabes que ‘la’ va así separada?”, “si está todo junto se va a oír mal, porque se va a oír muy rápido”. Recuerden que no decíamos los refranes delante de ellos sino que los escuchaban en la grabadora y precisamente era una versión grabada porque queríamos estar seguros que cada refrán se había dicho en una sola emisión de voz. Entonces preguntamos “en la grabadora, ¿cómo lo oíste?”, responde “con espacios”. Fuerte sugestión del adulto: “Vamos a escucharlo otra vez porque yo oí que lo dijo junto”. Se repite la grabación y Jorge, inamovible, “yo oí que lo dijo separado”.

Samuel es el último ejemplo, también con escritura convencional. A la pregunta de cómo sabe dónde hay que separar responde “porque algunas son palabras”. “A ver, ¿en la grabadora lo fueron diciendo separado, con espacios o todo de corrido?”, “lo dijeron con espacios”, “¿dónde?”, entonces él lee en voz alta lo que escribió haciendo pausas entre palabra y palabra.

Aquí estamos frente a un punto muy interesante, porque estamos frente a la construcción de un dato en la experiencia que no pudo haber sido un dato sensorial. Es decir, estamos frente a la construcción de un “observable” en sentido piagetiano, y es de los ejemplos más bonitos que yo podría dar de construcción de un observable. Escuchan lo que no está, escuchan que hay pausas, que hay espacios entre las palabras. Pero la grabación de los refranes fue hecha por una lingüista que tuvo especial cuidado en decir cada refrán en una sola emisión de voz, sin pausas entre las palabras.

Lo que está pasando acá es bien complicado. Por un lado tiene que ver con la noción de palabra –que es lo que yo estoy insistiendo aquí con ustedes– y por otro lado con el problema del conteo, el *contar* como tipo de actividad. El conteo es algo que muy a menudo aparece en las pruebas que se administran a los niños. Pareciera ser que cuando les pedimos que cuenten, da lo mismo lo que ellos van a contar. Pero ocurre que no da lo mismo, porque en particular cuando se trata de unidades lingüísticas lo contable no está realizado hasta que no se dice. Yo tengo que producir los objetos que van a ser contados al mismo tiempo que la actividad de contar. No es lo mismo contar los objetos que hay en esta mesa, que son objetos diferenciables en la acción y que preexisten a la acción, que contar unidades que yo voy a producir y que no preexisten a la acción de segmentación que el mismo sujeto produce. O sea, el objeto que voy a contar lo estoy creando para ser contado. ¿Cuáles son las condiciones para contar? Pues una de ellas es considerar que todos los objetos que estoy contando son igualables, que da lo mismo decir de este que es el uno, que decir de este otro que es el uno, porque no hay nada en el objeto que permita atribuirle el número uno con mayor pertinencia que otro número que yo diga. Los tengo que igualar en pensamiento, porque no importa que este sea negro y que este otro tenga muchos colores: en el momento en que los cuento es como si fueran iguales aunque reconozca sus diferencias. Igualar en la acción, en el caso de contar entidades lingüísticas, sería equivalente a producir una segmentación de lo oral que permita igualar los objetos que van a ser contados. Y en ese sentido, es la sílaba la que tiene todas las propiedades en tanto duración, tiempo de emisión, ritmo, que permiten producir unidades igualables “el-pe-z-por-la-boca- mu-e-re”. Si yo tengo “ca-ma-ron-que-se-du-er-me...”, es una cosa y si yo tengo “camarón-que-se-duerme”, tengo unidades completamente disparatadas para ejercer sobre ellas la acción de contar cuando al mismo tiempo las estoy produciendo para poder contarlas. Por lo tanto, este caso también es un caso muy interesante, desde el punto de vista del conteo como tal.

Sin embargo, los psicopedagogos que elaboran pruebas de evaluación pueden no tener en absoluto en cuenta todas estas complejidades. Para mostrárselo les voy a dar datos de 2003 de los Estados Unidos, porque ocurre que allí hay un programa, una iniciativa nacional del presidente Bush, que se llama “No child left behind” [Ningún niño rezagado] que se apoya en un Comité Nacional que produjo un reporte muy influyente. Hay un movimiento en los Estados Unidos para conseguir que todos los estados tengan rendimientos similares en lectura. Eso llevó a enfatizar muchísimo el hecho de que todos los niños tuvieran que pasar por un entrenamiento de segmentación de la oralidad antes

de empezar a trabajar en escritura. Les voy a presentar dos ejemplos del Programa Nacional “Head Start” y a comentarlos rápidamente. Hay una versión española que es muy mala, porque quien la hizo tenía un español precario. Por eso voy a utilizar la versión inglesa.

Una de las evaluaciones que los maestros de preescolar deben hacer tres veces por año es ver si el niño puede contar adecuadamente las palabras en una oración; si es capaz además de decir cuántas sílabas hay en una palabras y luego, por supuesto, decir los fonemas que componen las palabras. Está todo muy pautado, lo que tiene que hacer la educadora o el educador está muy explicitado. Este es el ítem “palabras en una oración”.

III: WORDS IN A SENTENCE

(Note: Teacher will need counters for this section.)

Model: Teacher will say the sentence and the child will move the counters to show how many words are in the sentence.

Practice: Teacher says, “**I am going to say a sentence and I am going to move my counters to show how many words are in the sentence.**” “**I like ice cream.**” Teacher moves the four counters as she repeats the sentence.

Ask the child to repeat the next sentence and move his/her counters. Teacher says, “**My books are new.**” Child repeats the sentence and moves four counters while repeating the word.

If the student moves the correct number of counters for the sentence write **yes** in the box, if not, write **no**.

Nota: la maestra necesita tener counters para esta sección [contadores con bolitas que se desplazan]. Modelo: el maestro dirá la oración y el niño moverá las bolitas para mostrar cuántas palabras hay en la oración. Niños de 5 años, prealfabéticos. Un ítem de práctica: la maestra dice: “Voy a decir una oración y voy a mover las bolitas para mostrar cuántas palabras hay en la oración”. ¿Qué oración se les ocurre inventar a quienes elaboraron la prueba? “I like ice cream”. Como ejemplo de lo que no debería hacerse,

este es fatal. Porque “ice cream”, no es “ice[pausa]cream”, es “icecream”. No es “hielo” por un lado y “crema” por el otro, un “helado” no es eso, un “helado” es un “helado”. Que “ice cream” se escriba en dos palabras gráficas es simplemente un accidente, pero para un niño prealfabetizado es imposible entender esa locura de la maestra que va a poner 4 bolitas, una para “I”, otra para “like” y dos para “ice cream”, ¿será que le gustan los helados de dos bolitas? Es un disparate total y completo pretender que un niño prealfabetizado entienda, antes de entrar realmente en contacto continuo y pensativo con la lengua escrita, que acepte, ni siquiera que descubra, que “I like ice cream” tiene 4 elementos llamados palabras. Y que todo eso es una oración además, porque usan “sentence” como si fuera evidente de qué estoy hablando. Entonces la maestra mueve las 4 bolitas mientras repite la oración. *Pídale al niño que repita la siguiente oración y que mueva las bolitas. El maestro dice “My books are new”.* Otra vez, lo único escribible para un prealfabetizado es “book”, pero eso no lo saben los autores de la prueba. El niño repite la oración y mueve 4 bolitas mientras repite cada palabra. *Si el alumno mueve el número correcto para la oración escriba “Yes”, si no escriba “No”,* porque nada vale si no es dicotómico. Entonces, las educadoras tienen que llenar una tabla como la siguiente:

DATES	Beginning of Year	Mid-Year	End of Year
Ann eats. (2)			
My dog runs fast. (4)			
Mother reads to me. (4)			
I swim every day for fun. (6)			
My sister goes to store. (6)			
TOTAL CORRECT			

“Beginning of the year”, “middle of the year” y “end of the year” son las tres veces del año: cada una de estas pruebas se utilizará para poder ver si el niño va a poder ser alfabetizado. Todo esto antes de que se intente realmente un contacto sistemático con la lengua escrita. Ahí aparecen las oraciones y entre paréntesis el número correcto de palabras por si la maestra tiene dudas... Todas tienen problemas, en particular entender que “to me”, en “Mather reads to me”, y “every day”, son considerados dos palabras, algo que solamente uno puede reconocer una vez que está circulando intensamente por la escritura. Cuando llegamos a las pruebas de “silabización”, hay que descubrir cuántas sílabas hay en una palabra.

IV: SYLLABICATION

Model: Teacher will say a word and clap the word parts. She asks the child to say how many parts they hear in the word. Teacher says: “**How many parts do you hear in “cowboy”?**” Child should respond “two”.

Teacher says other words without clapping and records **yes** for a correct response and **no** for an incorrect response.

Modelo: la maestra va a decir una palabra y golpear las partes que tiene. Le pide al niño que diga cuántas partes escucha en la palabra, o sea, las partes que escucha “immediately”. La maestra dice: “¿Cuántas partes escuchas en ‘cowboy’?”. Esto ya no tiene remedio, porque si ya estaba mal “ice cream”, ahora resulta que “cowboy” – compuesto por dos palabras: “cow” y “boy” y dos palabras frecuentes como palabras aisladas– es una sola palabra porque se escribe todo junto. Entonces el niño tiene que encontrar las dos partes en “cowboy”, en algo que es presentado como una sola palabra.

¿Se dan cuenta hasta qué punto las prácticas de la escritura están interfiriendo en la toma de decisiones sobre el nivel de análisis de lo oral a fines de evaluación en el ambiente educativo? Reflexionar sobre estos problemas no tiene nada de gratuito, es muy pero muy serio.

En la parte final de esta clase quiero presentarles datos de una investigación que están solo publicados en inglés. Se trata de un trabajo que publicamos en Harvard Educational Review con Sofía Vernon en 1999, en el cual se trataba de indagar qué relación había entre niveles de conceptualización de la escritura, que me abstengo de explicitar aquí, y la posibilidad de segmentación oral de palabras.⁸

En la tradición anglófona, la escritura prácticamente no existe. “No existe” quiere decir que viene siempre después de la lectura. Es decir, el problema es leer, escribir va a venir después. Y por eso una de las iniciativas del gobierno actual de los Estados Unidos, se llama “Reading First” y por eso existe la “International Reading Association”, que traducida al español queda siempre muy mal, “Asociación Internacional de Lectura”. ¿Por qué dicen “lectura” teniendo ellos como tienen el término *literacy*? “International Literacy Association” quedaría mucho mejor. Pero es porque siempre la preocupación es *reading*;

⁸ Vernon, S., Ferreiro, E. (1999). “Writing Development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness”. En: *Harvard Educational Review*, 69, 4: 395-415.

basta circular un poco en la literatura norteamericana y también en la inglesa, para ver que *writing* queda siempre subordinado a un “primero leer”.

Gran parte del problema para entender las relaciones entre las segmentaciones que los niños pueden hacer en lo oral y cómo están circulando en la escritura derivan de esta falta de consideración de la escritura. Entonces, porque los anglófonos no consideran la escritura (y porque además no leen español) es que tuvimos que publicarlo en inglés, pero con niños mexicanos.

¿Qué hicimos? Tomamos niños fundamentalmente de nivel preescolar con distintos niveles de conceptualización de la escritura: presilábico, silábico 1 (inicial), silábico 2 (sin valor sonoro), silábico 3 (silábico con valor sonoro), silábico alfabético y alfabético. Estos últimos son de aquellos niños que se alfabetizan aunque la expectativa no sea esa, porque se trataba de preescolares sin un trabajo específico sobre la escritura. Tuvimos que interrogar a muchos niños para tener exactamente el mismo número de ellos en cada grupo y para tener diferencias mínimas de edad entre los distintos grupos. O sea, el total da un promedio de alrededor de 5 años y medio en todos los grupos.

Para control tomamos un grupo de niños de nivel alfabético de primero de primaria, cuya edad promedio es, como corresponde, un año más que los de jardín de infantes. Para determinar el nivel de escritura, dictamos a los niños unas palabras, como habitualmente lo hemos hecho, y con eso los clasificamos en los distintos grupos que les acabo de mencionar.

Las tareas de segmentación oral eran de dos tipos. Una tarea con imágenes que consistía en lo siguiente: presentamos al niño una serie de tarjetas con diferentes dibujos, una luna, una foca, un taco (comida mexicana), una mesa, un sapo, un gato, un gis (tiza), un sol y un pan. No estaban las palabras, solo los dibujos. Se nombraban los objetos que representaban las tarjetas. Después, las dábamos vuelta y el dibujo quedaba escondido; entonces las revolvíamos bien. El juego consistía en que cada niño eligiera una tarjeta y dijera de una manera difícil la palabra correspondiente, para que el adulto adivinara cuál era la imagen que él había escogido. El adulto le daba las siguientes instrucciones: “Si tomas la de luna y si tú me dices ‘lu-na’ está refácil, así yo te gano, no me la hagas fácil, me la tienes que hacer difícil. ¿Sabes cómo podría ser difícil?, pues difícil sería decir ‘lu-n-a’ y todavía más difícil sería ‘l-u-n-a’. Entonces házmela difícil”. Se empezaba el juego y si el niño decía la palabra completa, se decía “no se vale, pues así te voy a ganar todas, me la tienes que hacer bien difícil”. O sea, se le insistía para que operara en el nivel más

gruesa indica las medias de las respuestas para cada tarea y para cada nivel de conceptualización de la escritura.

Las medias del grupo presilábico (pre sil) y silábico inicial (sil1) son idénticas, cualquiera sea la tarea. Esta media se sitúa en el tipo de respuesta 2, que es la segmentación silábica. Por el contrario, en los grupos silábicos (sin y con valor sonoro convencional, sil 2 y sil 3) y en el grupo silábico-alfabético (sil alf), las medias de la tarea con escritura es siempre superior a la media de la tarea con imágenes. Las medias se vuelven a igualar en los dos grupos de nivel alfabético (niños de preescolar y de primero de escuela primaria, alf k y alf f), cuya media corresponde a las respuestas de tipo 6, segmentación fonológica completa.

Con los niños de nivel silábico, ya sea sin valor sonoro o con valor sonoro, vemos un desfase: las medias de las dos tareas no están en el mismo lugar. En los dos casos, la media de las respuestas dadas frente a las tarjetas con escritura es más elevada que la media de las respuestas dadas frente a la situación con imágenes. Con imágenes, los dos grupos de silábicos se comportan también en su mayoría en el nivel silábico, respuesta tipo 2. Pero con escritura presente logran una segmentación donde aíslan parcialmente un segmento, tipo “lu-u-na” (respuestas tipo 3).

En el grupo silábico alfabético, el desfase es enorme. Con la escritura presente son capaces de una segmentación completa (respuestas tipo 6). En tanto que cuando tenemos solamente la imagen apenas consiguen decir cosas como “lu-n-a” o “ga-t-o” (respuestas tipo 4). Recuerden que estamos considerando la mejor de las respuestas que daban para cada ítem.

Ahora vamos a agregar un dato más: las columnas dan cuenta de las respuestas que se ubicaban entre el percentil 25 y el 75. O sea, el grueso de las respuestas. En el grupo presilábico el grueso de las respuestas se sitúa entre el “pa-to” y el “pato”, es decir, entre la imposibilidad de segmentar y segmentar a lo sumo silábicamente. Fíjense que es interesante lo que pasa en el grupo alfabético preescolar, porque aunque su media está muy alta, en el caso de imágenes hay una gran dispersión: van de las respuestas de tipo 4, que es segmentación de la segunda sílaba, a la segmentación fonológica completa. Y esos son los dos grupos que tienen datos hacia abajo, donde las respuestas que están entre el percentil 25 y 75 se ubican debajo de la media.

En los otros casos, tenemos otro tipo de distribución. Vemos que el grupo silábico inicial, que tenía la media en las dos tareas, igual que el grupo presilábico, funciona mejor

con la escritura presente. Cuando tiene escritura presente, algunos niños pueden ir hacia arriba y llegar a las respuestas de tipo 3 (“lu-u-na”).

Con los silábicos sin valor sonoro, tanto en el caso de las imágenes como en el caso de la escritura, hay variaciones similares en las respuestas.

Es muy importante ver lo que hace el grupo silábico con valor sonoro: se observa una ventaja neta para el caso de la escritura presente, en cuanto a su posibilidad de segmentación oral. Esa ventaja también aparece en el grupo silábico-alfabético, cuyas respuestas van del tipo 3 al 6 con imágenes, pero solo de las respuestas 4 a la 6 con escritura.

Las líneas por arriba y por abajo de los rectángulos agregan los casos extremos. Los casos extremos muestran una vez más dónde esta la variación. Está en todos los grupos silábicos; en el silábicoalfabético la variación es enorme y aquí sí aparece la diferencia entre alfabético preescolar y alfabéticos de primer grado. El alfabético de preescolar tiene todavía gran oscilación.

Los resultados son muy claros; los niveles de conceptualización de la escritura nos dicen también mucho sobre las posibilidades de segmentación oral de esos mismos niños. Y pues, ustedes dirán que no hay nada de sorprendente, porque es evidente que nadie puede escribir alfabéticamente si no está descomponiendo la palabra en segmentos fónicos mínimos. Eso, que nos parece a nosotros evidente, no es para nada evidente en una tradición pedagógica que pone la lectura por delante y la escritura por detrás.

Lo que podemos decir a partir de estos datos es que hay una relación estrecha entre posibilidades de segmentación oral y niveles de conceptualización de la escritura. Pero además podemos decir que si queremos saber cuál es el mejor desempeño de un niño en una tarea de segmentación oral, lo mejor es ponerlo delante de una escritura y no delante de una imagen, porque solamente los presilábicos no progresan en ese contraste. A partir del nivel silábico, aunque sea el silábico inicial –que es quien apenas si le atina un poco a analizar el comienzo de la palabra– ya hay una ventaja cuando se le pide que analice la oralidad frente a una escritura.

Y hay una serie de datos coincidentes con los nuestros. Kamii y Manning hicieron una réplica en inglés de nuestros resultados y obtuvieron algo muy similar. También hay un grupo en Portugal que está trabajando en una línea parecida, el de Margarida Alves Martins, que trabaja en Lisboa, donde trabajan con todos los controles experimentales, etc. y todos concluyen más o menos lo mismo, en el sentido de que, pues obviamente,

trabajando con la escritura y tratando de comprender la escritura, se trabaja con la oralidad y se trata de segmentar la oralidad. No hay manera de progresar en el trabajo de conceptualización de la escritura si no se trabaja al mismo tiempo con la oralidad.

Tengamos en cuenta que estamos frente a un momento un tanto dicotomizado, por decirlo de alguna manera, cuando algunos dicen: “liberen la escritura, pónganla en acto, hagan trabajar sobre la escritura” (que no es lo mismo que decirle al niño “hazlo como puedas”; trabajar sobre la escritura producida es otra cosa y creo que aquí una buena parte de los asistentes lo debe saber). Mientras tanto, otros dicen: “No, primero hay que analizar la oralidad y hacer que los niños descompongan en sus segmentos fónicos mínimos la emisión oral, para que puedan aplicar eso a la lectura”.

La situación está cruzada por dos variables. O bien pienso que oralidad y escritura son dos dominios a los que se aplican modos de segmentación diferentes. O bien supongo que las unidades de lo oral son naturales y que la definición de palabra de hoy fue la misma siempre; que desde siempre hay una correspondencia entre palabra oral y palabra gráfica. A partir de esta segunda posición, se cometen esos errores fatídicos que –discúlpeme, no pude resistir la tentación de mostrarles: el del “ice cream” y el de “cowboy”– que realmente parecen una parodia, fruto de una visión absolutamente ingenua que piensa que las segmentaciones de lo escrito fueron siempre iguales y que esas segmentaciones de lo escrito corresponden, punto por punto, con esas unidades “palabras” que son naturales para cualquier hablante.

En este terreno, la ingenuidad, la falta de información, la falta de preguntas epistemológicamente relevantes es lo que hay que evitar. Parece ser un terreno donde todo se discute como si se tratara de una técnica para ayudar a los niños a que lean, un problema del que solo se pudiera discutir desde el punto de vista técnico. No es así. Es un problema que esconde profundas reflexiones sobre las relaciones entre oralidad y escritura, serias reflexiones desde el punto de vista histórico y es un problema que no soporta la ignorancia epistemológica.