

Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita¹

Ana Teberosky
Ana María Kaufman
Liliana Tolchinsky
Emilia Ferreiro

Ana Teberosky*

Los investigadores que pretendemos influir en el campo educativo, intentamos transmitir a los maestros dos imágenes sobre los alumnos en proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Una de ellas es la de alumnos competentes en el aprendizaje, incluso y especialmente, los niños en la etapa preescolar. Esa competencia tiene, al menos, dos características: la primera afecta a su naturaleza y forma parte de la competencia humana más general sobre los símbolos que, en el caso del lenguaje escrito, se expresa de forma concreta en función de la información pre-constituida sobre los símbolos notacionales disponible en el ambiente. Es una competencia que incluye múltiples conocimientos:

- 1) Una selección de las acciones posibles, entre aquellas adecuadas a los objetos-portadores de texto.
- 2) Una descripción de las acciones de lectura y escritura realizadas por los otros (y de las imitaciones realizadas por sí mismos).
- 3) Una diferenciación, imitación y designación de los rasgos gráficos más generales percibidos en el material escrito y de los rasgos más específicos del mismo en su comunidad.
- 4) Una inferencia de que el material gráfico remite a algo o significa algo.
- 5) Y, finalmente, inferencia también sobre el tipo de lenguaje que puede ser descrito como "lenguaje-que-se-escribe".

La segunda característica refiere a su origen, puede ser una competencia pre-escolar, es decir adquirida antes de la escolarización elemental. Y decimos "puede ser pre-escolar" porque sabemos que en nuestras sociedades todos los niños están expuestos a lo escrito y pueden sacar información así como agregar información, es decir, pueden hacer inferencias.

De los expertos en lectura y escritura obtenemos (a segunda imagen y está relacionada con una cierta restricción a esa competencia: la lectura y la escritura suponen no sólo una competencia general sobre el lenguaje y sobre los símbolos sino también una habilidad específica sobre las convenciones del lenguaje expresado en el medio escrito. Decir habilidad, como lo ha argumentado Neisser, significa decir "un practicante y un medio" (1983, p. 2). Esta habilidad está distribuida desigualmente entre las personas y entre los

¹ Sesión temática realizada el 4 de julio de 1989 durante el **Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura**. Se incluyen por razones de espacio solamente los informes de Ana Teberosky y de Ana María Kaufman; en el próximo número aparecerán los restantes.

* **Ana Teberosky**. Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad de Barcelona. Investigadora especialista en lectura y escritura.

grupos sociales. Hay grupos sociales y momentos culturales que ofrecen conocimientos en forma más organizada y comunicable que otros y que esperan diferentes niveles de logros de sus miembros. Y hay personas más disponibles para practicar con las informaciones constituidas en el ambiente y más capaces de llegar hasta los niveles más altos.

Las dos imágenes anteriores tienen algo en común: se trata de logros cognitivos que los niños desarrollan o pueden llegar a desarrollar en un contexto social e ilustran la imposibilidad de indicar un comienzo neto en el proceso de alfabetización. Pero también tienen un componente de diferencia: la competencia remite a una posibilidad, la habilidad al ejercicio concreto de dicha habilidad. La idea que queremos transmitir es que la habilidad totalmente desarrollada de lectura y la escritura comporta ambos componentes. Por lo tanto, no está exclusivamente relacionada con la escuela, puesto que la competencia puede ser pre-escolar (y extra-escolar). Pero tampoco es absolutamente espontánea, porque depende de especiales condiciones del medio (incluida la escuela) para desarrollar todas sus posibilidades.

Ambas imágenes están representadas por dos líneas dentro del pensamiento educativo que, hasta ahora, han estado enfrentadas y han provocado serias controversias. La primera ve al niño como el más importante agente de su propio aprendizaje. La segunda ve a la escuela como única guía del proceso de aprendizaje y selectora de su contenido. Pero muchos investigadores insistimos en que ambas imágenes no tendrían por qué seguir enfrentadas en el ámbito educativo, ya que el conocimiento de la competencia del niño y de las exigencias culturales podría ayudar a los maestros a disponer mejores condiciones para que los alumnos desarrollen sus habilidades.

Impulsados por la intención de ensayar en la práctica educativa la idea de la compatibilidad entre ambas imágenes para intentar una nueva síntesis emprendimos junto a un grupo de maestros una experiencia pedagógica de innovación de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura (Teberosky y Cardoso, 1989). Para ello tuvimos que considerar las dos imágenes antes mencionadas, pero ahora a partir de dos preguntas desde el aspecto educativo del aprendizaje: ¿cuáles son los datos psicológicos sobre las competencias previas del niño que deberían ser teóricamente tomadas en cuenta para trazar los objetivos educativos? y ¿cómo seleccionar y organizar la gran cantidad de tareas, materiales, cuerpo de conocimientos, que forman parte del acervo pedagógico y decidir si eran adecuados para cada momento del aprendizaje de los niños? A la primera me referiré como el tema de la competencia sobre la naturaleza de la escritura y del lenguaje escrito; a la segunda, como el tema de las decisiones educativas en aspectos de contenido, tipo de actividades y secuenciación coherente en la enseñanza. Las sugerencias que aquí presento son el intento de integrar el estado actual de lo que sabemos sobre la competencia de los niños y sobre las decisiones educativas en la práctica de la enseñanza de lo escrito. Evidentemente ni agotamos este problema, ni pretendemos tener la "última palabra".

La competencia sobre la naturaleza de la escritura y del lenguaje escrito

Hablar de la naturaleza de la escritura y del lenguaje escrito implica mencionar sus características gráficas, ortográficas, de referencia y significación, de condiciones de uso, etc. Para poder comprender la competencia de los niños en lo notacional se debe describir su desarrollo. Como no podré hacerlo en detalle, utilizaré como referencia un modelo bastante difundido en la "literatura" sobre este tema (en castellano, Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986; en catalán, Teberosky, 1982; en hebreo, Tolchinsky y Levin, 1982).

"Las letras de leer"

(Mariana, 4;2)

El aspecto de designación global del material gráfico puede aparecer antes o después, coincidiendo o no con los nombres convencionales. Está indicando el reconocimiento de la individualidad del objeto escrito y la diferenciación con respecto a los otros que le son más próximos, fundamentalmente el dibujo y los números.

"No se comienza por aquí"

(Natalia, 5;4)

Las convenciones gráficas generales (linearidad, cantidad y variedad de caracteres) o específicas (direccionalidad, formas gráficas de las letras, frecuencia, etc.) son objeto de observación y reflexión por parte de los niños.

"La mía... la de nadie"

(Cecilia, 3;6)

Las estrategias para la identificación individual de cada letra pueden variar según las experiencias culturales de los niños. Están en función de la frecuencia, los contenidos y los contextos en que se desarrollan las interacciones, como para cualquier otro tipo de nociones culturales. Pero sus consecuencias serán decisivas para inferir posteriormente el valor sonoro que dichas letras tienen en el sistema alfabético de escritura. La frecuencia con que las letras van asociadas a la inicial de los nombres propios (criterio de "pertenencia" que denomina Ferreiro, 1982), hace pensar que en nuestra cultura los adultos comparten desde muy temprano esta información con los niños.

"Lamed, yud, mem"

(Ayala, 5;6)

La diferenciación entre "hacer letras" y "escribir" y entre "nombrar letras" y "leer", está indicando que las letras son un componente necesario pero no suficiente de actos cuya particularidad consiste en inferir una intención más que en describir los componentes materiales de la acción. Las letras pueden ser las del alfabeto hebreo o del latino, los niños pueden ser de allí o de aquí,

porque esta diferenciación forma parte de los componentes más generales de la competencia simbólica.

“Hay letras. Dicen lo que es”

(Santiago, 3; 1)

Las primeras inferencias sobre el significado pasan por una relación entre las formas gráficas y los referentes con los cuales se relacionan en un contexto específico.

“Éste es su nombre de éstos”

(Enrique, 3; 10)

Las letras parecen estar puestas para representar el nombre de los objetos o personas con los cuales se relacionan (corresponde a lo que hemos denominado “hipótesis del nombre”, (Ferreiro y Teberosky, 1979). Pero es necesario aclarar que “nombre” no equivale a categoría gramatical, sino a un campo de aplicación de las letras por oposición a otros símbolos notacionales junto a los cuales aparecen las letras (la cantidad respecto a los números, la imagen respecto al dibujo). El descubrimiento de la función simbólica de lo escrito está en continuidad con las atribuciones contextuales anteriores, “dice lo que es” luego “su nombre”. “Nombre” es primero la denominación de lo escrito para ser luego el contenido de la atribución a lo escrito (Ferreiro 1982, p. 140). Como contenido del significado atribuido, las listas de los nombres pasan a ser la nomenclatura de “lo-que-se-escibe”, o dicho en otros términos, son el referente que representa mejor lo escrito.

“No hay letras para no hay pájaros”

(Martha, 6 a.)

La inferencia sobre “lo-que-se-escibe” va acompañada por la inferencia sobre “lo-que-no-se-escibe”. Negar el contenido de lo escrito o proponer algo falso es considerado por los niños como imposible de modo que “no deben haber letras” para ello. La falsedad queda fuera de lo “escribible”, en el terreno de “lo que-no-se-escibe” (Ferreiro, 1986) y constituye un ejemplo de “violación” del contenido que obliga al niño a una “re-descripción” de las condiciones de lo escribible (Tolchinsky, en prensa).

“Tiene que ser igual si no no pondría caballo”

(Oscar, 5 a.)

La estabilidad de los elementos gráficos y de su combinación constituye una condición para la congruencia respecto al referente. Éste es otro logro cognitivo por parte del niño que le permite comprender que las letras corresponden a un campo de referencia de forma no móvil ni dependiente del contexto externo.

“Va... va... la a”

(Oscar, 5 a.)

La comprensión de la estructura interna de lo escrito va acompañada necesariamente de una segmentación. Tal como muchas investigaciones y experiencias pedagógicas lo demuestran, en el caso de las lenguas aquí mencionadas, en los momentos iniciales del desarrollo, dicha segmentación se realiza a nivel silábico. El referente es en este nivel un segmento fonético de la palabra. La producción y comprensión de lo escrito estará guiada, entonces, por la capacidad de segmentación.

Evidentemente, el sistema alfabético en el caso del castellano y del catalán identifica los fonemas del lenguaje. En el proceso de interacción con lo escrito el niño será introducido (o se introducirá) en un análisis más allá de la sílaba (Cf. Tolchinsky, en esta misma sesión temática).

“Y vino el oso grande y dijo...”

(Blanca, 5;6)

“El oso grande, el plato grande; el oso mediano, el plato mediano, el oso pequeño, el plato pequeño...”, listas, repeticiones y citas dentro del discurso es lo que encontramos en muchos cuentos para niños. Por eso, **La Caperucita, Ricitos de Oro, Los Tres Cerditos**, etc., constituyen el prototipo del “lenguaje que-se-escribe”. Podemos invocar dos hipótesis para explicar este hecho. Una de carácter social: los padres y maestros comparten con los niños la lectura de cuentos. La segunda de carácter interno (psicológico): este género conocido y compartido, con un guión subyacente muy estructurado (el ritmo de la narración es guiado por el ritmo de la acción referida) es bueno para memorizar y bueno para citar. No quiero decir que sean esos cuentos sino esos modelos de narraciones que ofrecen no sólo su propia obra sino las reglas de formación de otros textos. Esos textos iniciales están más cerca de la crónica que del relato, pero conservan ciertas condiciones de la narración.

“Cuando escribo no leo”

(Cecilia, 5;8)

“¡Qué rápido que escribes!”, exclamó su madre. “¡Porque cuando escribo no leo”!, respondió Cecilia mientras tecleaba la máquina. Esta cita ejemplifica un hecho muy frecuente en los niños pequeños: no encuentran la necesidad de volver sobre su propia escritura y hacerla objeto de lectura o de revisión.

Si he citado lo dicho por los niños ha sido para enfatizar que ellos pueden hablar y de hecho lo hacen. Claro que puede ser de una desconcertante complejidad interpretar lo que nos dicen. Ese es el desafío. Lo que ellos nos están diciendo no constituyen “pre-requisitos” en el sentido escolar del término, sino verdaderos esquemas de asimilación o **condiciones del conocimiento**, construidos a través de los intercambios sociales, muchas veces pre-escolares.

Las decisiones sobre contenido, actividades y la secuenciación coherente de la enseñanza

¿Para qué puede servir a los maestros la descripción de la competencia de los niños? Una propuesta bastante difundida ha sido la de utilizar ciertas situaciones de investigaciones como pruebas de evaluación de los niveles de los niños. Evidentemente, siempre es necesario para los maestros tener elementos de evaluación del conocimiento de sus alumnos. Pero pienso que hay que considerar la posibilidad de utilizar esa información fundamentalmente para comprender el proceso de comprensión de los niños. Es decir, utilizar esta información para **analizar**, para **programar** las actividades, luego **interpretar** y finalmente, si es necesario, **evaluar** lo que dicen y hacen los niños.

En la descripción del proceso de conocimiento sobre lo escrito que hemos esbozado hay muchas regularidades:

- los niños demuestran un interés precoz sobre la escritura,
- dicho interés da como resultado un trabajo cognitivo sistemático y organizado sobre lo escrito,
- este trabajo es realizado sobre **todos** los aspectos de la escritura,
- cuando decimos todos los aspectos nos referimos a lo gráfico, lo ortográfico, al contenido referencial que se escribe, a la segmentación como procedimiento para producir o interpretar escrituras, etc., es decir a aspectos relativos a **qué** se escribe, a **cómo** se escribe, en qué **circunstancias**,
- también se ha realizado un trabajo cognitivo sobre las condiciones de uso del lenguaje-que-se-escribe y sobre las actividades de lectura y de escritura.

Una lección general que nosotros hemos aprendido oyendo a los niños es la siguiente: Es importante organizar los aspectos de qué escribir de modo que sean compatibles con las condiciones de lo "escribible" planteadas por ellos. Como hemos visto, las condiciones de "lo-que-se-escribe" están determinadas por la naturaleza de la referencia: nombres o eventos organizados temporalmente de manera que sean fáciles de memorizar y de recitar posteriormente. Por eso una de las ideas que guía la metodología de clase (Teberosky, 1990) es la de diferenciar entre contenido y expresión escrita (entre la historia y el discurso). Aprovechamos los contenidos ya organizados de manera que puedan ser fácilmente recuperables por los niños. Dicho contenido es conocido y compartido por todos, a partir de él cada uno hará su propia versión. Y aquí me remito al relato de Marta Cuquerella, maestra de niños de 4 años, quien quedó absolutamente sorprendida por sus alumnos que "leyeron" una postal de 8 líneas redactada entre todos y escrita por ella en la pizarra (Teberosky y Cardoso, 1989, p. 91). La condición para recuperar la información que esos niños imponían, afectaba a la disposición espacial: un enunciado-evento por línea. Esta condición nos introduce en el próximo tema.

Los procedimientos para comprender **cómo** funciona el sistema de escritura se aplican sobre todos los niveles: gráficos, ortográficos, segmentales. Pienso que la selección desde fuera, desde la organización

metodológica, de un aspecto con exclusión de otros es contraria al procedimiento utilizado por los niños. Claro que no se puede, al comienzo de la escolaridad, trabajar simultáneamente sobre todos los aspectos. Ni tampoco es probable que el niño exhiba sus conocimientos en todo momento, en toda situación. Al contrario, cada conocimiento estará en función de las circunstancias, del tipo de enunciado, de la posición del niño respecto a lo que se escribe, a lo que se lee, etc. Es, por lo tanto, importante organizar las actividades sabiendo cuáles y bajo qué circunstancias se puede esperar que los niños trabajen sobre uno u otro aspecto de lo escrito.

En relación con este último aspecto de interés sobre todos los niveles de lo escrito gira otra idea que guía la metodología de clase (Teberosky, 1990): la consulta a material escrito, el recurrir a modelos convencionales de expresión escrita en periódicos, revistas, etc. (y no a material preparado especialmente por alguien relacionado con la escuela). Entendemos que la consulta es una actividad inter-textual.

Quisiera enfatizar el aspecto de **posición del niño**, porque pienso que ésta sea tal vez, el aspecto más novedoso que hemos aprendido viendo actuar a los niños. Hacia tiempo que habíamos explotado las condiciones sociales de la clase para la **interacción** entre iguales (Teberosky, 1982). Posteriormente comenzamos a trabajar explotando la **alteridad** en las actividades: ella consiste en ir cambiando la posición o la perspectiva enunciativa de la persona que realiza la actividad. Así, por ejemplo, los niños pueden ser quienes elaboren el texto, la maestra quien lo escriba. El niño quien escriba, la maestra quien lea. Un niño quien organice el discurso y dicte, otro niño quien escriba. Un niño que haga de "señorita", los otros de alumnos. Uno quien escriba, otro quien revise, etc. La variación enunciativa permite la profundización y coordinación de los conocimientos implícitos en todo proceso de elaboración textual. Inicialmente la alteridad se realiza entre diferentes sujetos empíricos, niños-niños, maestra-niños; con el objetivo posterior de que sean capaces de realizar en sí mismos el desdoblamiento que la producción textual requiere. La más ejemplificadora imagen que he leído sobre este tema la recoge Bruner (1986/88) citando a Freud: "el acto de composición es, después de todo, un acto de descomposición".

Para pensar en el tema de la **secuenciación** coherente en la enseñanza voy a introducir una última imagen, esta vez visual, extraída del cine: la del "zoom". Imaginemos que en la secuenciación de los contenidos y las actividades de aprendizaje, podemos pasar de un plano general a uno particular. Por ejemplo, el plano general estaría representado por los cuentos en la lectura de cuentos realizada por la maestra. El plano particular focalizaría en los nombres de los personajes del cuento. La consideración de los nombres permitiría un trabajo en detalle de las conexiones entre sus segmentos y los símbolos con los que se relaciona a nivel escrito. O bien, el plano general podría ser la lista de compra del supermercado; el plano particular los nombres. Con este procedimiento, propuesto por los teóricos de la instrucción que representan una orientación cognitivista en psicología (Coll, 1987), la referencia significativa más amplia no desaparece al analizar sus componentes, se puede volver a ella cuando se desee. La preservación del significado provee el marco de soporte necesario para trabajar sobre los detalles. El análisis en

detalle puede, a su vez, enriquecer los planos generales. En los ejemplos aquí presentados, se trata de escritura y lectura de nombres pero dentro del marco de textos más amplios.

Para concluir, quiero agregar que este enfoque nos ha permitido introducir al niño no sólo en el funcionamiento de la escritura, sino también paralelamente en las reglas del lenguaje escrito. Una implicación pedagógica importante es la necesidad de acompañar los procesos emergentes de comprensión de lo escrito, procesos necesariamente familiares y contextualizados, para guiar luego los pasos hacia el logro de habilidades de exploración y práctica más abstractas y descontextuadas. Como Hiebert (1988) estamos convencidos de que los esfuerzos educativos deben organizarse en una secuencia y que esa secuencia debe respetar las condiciones de comprensión del significado de los símbolos elaboradas por el niño. Si por el contrario se invierte el proceso, los esfuerzos educativos pueden ser no sólo ineficaces sino hasta contraproducentes.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1986/88) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Coll, C. (1987) **Psicología y curriculum**. Barcelona, Editorial Laia.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Hiebert, J. (1988) "A Theory of Developing Competence with Written Mathematical Symbols." En **Educational Studies in Mathematics**, **19**, 333-355.
- Neisser, U. (1976/81) **Procesos cognitivos y realidad**. Madrid, Ediciones Marova.
- Neisser, U. (1983) "Toward a Skillful Psychology." En D. Rogers y J. Sloboda (eds.) **The Acquisition of Symbolic Skills**, N. York, Plenum.
- Teberosky, A. (1982) "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, México, Siglo XXI.
- Teberosky, A. y Cardoso, B. (1989) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo, Unicamp-Trajectoria.
- Teberosky, A. (1990) "El Lenguaje escrito y la alfabetización." En **Lectura y Vida**, Año 11, **3**, 5-15.
- Tolchinsky, L. e I. Levin (1982) "El desarrollo de la escritura en niños israelíes pre-escolares." En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, México, Siglo XXI.

Ana María Kaufman*

Quisiera comentar con ustedes algunos temas que estoy investigando. Son investigaciones exploratorias; algunas de las cosas sobre las cuales voy a hablar constituyen una especie de informe de avance con algunas categorías que estimo pueden llegar a ser provisionarias.

Estos trabajos surgieron cuando tuve que trabajar en una escuela de Capital Federal para asesorar experiencias pedagógicas. Allí me di cuenta de que me faltaban muchos elementos para poder plantear situaciones apropiadas.

Retomaría algo que dijo Ana Teberosky, referente a concebir el aprendizaje como interacción entre la enseñanza y los conocimientos previos de los alumnos. Desconocer esos conocimientos previos de los alumnos conduce, inevitablemente, a no poder comprender de manera cabal el proceso de aprendizaje. Este hecho es un clásico de la escuela tradicional: se conoce sólo uno de los polos –la enseñanza– y se ignora cuáles son las ideas que los niños traen, a partir de las cuales intentarán asimilar las nuevas informaciones.

En mi experiencia escolar, advertí que después de la hipótesis alfabética, conceptualización descrita en los trabajos de Emilia Ferreiro, yo no sabía qué era lo que los chicos pensaban acerca de todos esos otros datos que exceden justamente las características alfabéticas del sistema: me refiero a la **reconstrucción** que debe sobrevenir entonces y que tiene que ver con **aspectos ortográficos**.

Concibo la ortografía de una manera más amplia que la que suele manejarse y quiero citar acá una definición de Kenneth Goodman: "En un sistema alfabético la ortografía consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos. La ortografía también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje." (Goodman, K. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comp.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, Siglo XXI, México, 1982).

Desde esta perspectiva, queda claro que yo no iba a poder investigar "**la**" **ortografía**, sino que iba a tener que elegir **algún tema ortográfico** para introducirme más eficazmente en esa selva. Tomé entonces la decisión de prestar atención a dos convenciones que están montadas sobre reglas aparentemente muy simples y que sospechosamente son asimiladas por los chicos con bastante lentitud. Me refiero, a la **separación de palabras al final del renglón** y al **uso de mayúsculas**.

* Profesora de la Universidad de Buenos Aires, Investigadora especialista en lectura.





Estas dos convenciones tienen reglas muy sencillas: se parte una palabra donde termina una sílaba, se pone una rayita y se sigue abajo; la mayúscula se usa a comienzo de oración y en los nombres propios. A pesar de que los chicos tienen esta información desde bastante temprano, es decir, la enseñanza está, no la utilizan rápidamente y pueden pasar uno, dos, incluso tres años, hasta que esto es incorporado de manera sistemática.

Decidí, entonces, empezar a indagar qué pasaba con la división de palabras al final del renglón. No voy a detenerme mucho en este trabajo porque está publicado en el N° 1 del Año 8 de **Lectura y Vida** de marzo de 1987. Sólo quiero comentar que la metodología empleada consistió en entrevistas individuales realizadas con el método clínico-crítico; observaciones de clase en las que se planteó y discutió la problemática, que fueron registradas desde una perspectiva antropológica; encuestas experimentales tendientes a indagar qué criterios adoptaban para validar el fraccionamiento de las palabras; separación de palabras en sílabas, oralmente en situación grupal y por escrito de manera individual; seguimiento, en los cuadernos y otros trabajos, de las divisiones de palabras que los niños incluidos en la muestra realizaron espontáneamente durante el año.

Quiero aclarar que las encuestas se tomaban en el aula, por escrito, y se les aclaraba a los chicos que no se trataba de temas que ellos debían saber por qué se los habían enseñado, sino que a mí me interesaba saber qué pensaban ellos.

Voy a mostrar en qué consistió una de las encuestas de separación de palabras al final del renglón. Se les daba a los chicos una ficha para que respondieran. El material de la encuesta era éste:

Cuadro N° 1

EN ESTE CUADRITO PONEMOS SI NOS PARECE QUE ESTÁ BIEN O MAL.	EN ESTE CUADRO EXPLICAMOS POR QUÉ.
 TENGO UN O- SITO.	
 TENGO UN OS- ITO.	
 TENGO UN OSI- TO.	
 TENGO UN OSIT- O.	

NOMBRE :
 GRADO :

Esto se hizo en segundo grado, cuando todavía no se había dado información al respecto. Los datos que obtuve indicaban que la mayor parte de

los chicos rechazaban las separaciones donde quedaba una sola letra. Esta encuesta fue hecha con 38 niños, en 1986. En realidad eran más los alumnos de los dos grupos de segundo grado, pero descarté aquellos que no manejaban bien la separación entre palabras, es decir, trabajé con chicos que ya tenían no sólo escritura alfabética sino que contemplaban bien la separación entre palabras y éstos eran estos 38 niños.

Como el tiempo es muy corto, voy a enfatizar sólo un aspecto de los resultados de esa encuesta.

Cuadro N° 2

Criterio	Frecuencia	Sujetos	%
Cantidad de letras		20	(53%7)
Cantidad y sonoridad		10	(26%)
Sonoridad		8	(21%)
TOTAL		38	(100%)

Como puede leerse en el cuadro, un 53% de los niños sólo se guiaban por la cantidad de letras que debían quedar arriba y abajo (aceptaban os-ito y osi-to, rechazando las otras dos separaciones expuestas en el **cuadro N°1**); un 26% tomaba en consideración la sonoridad silábica pero, a la vez, rechazaba que quedara una letra sola (aceptaban, entonces, sólo osi-to) y el 21 % restante consideraba las sílabas para proceder a separar (aceptaban o-sito y osi-to).

Podemos ver que un 79% de los chicos rechazaban la primera separación: o-sito.

Esto me pareció interesante desde la perspectiva de cuál era el criterio por el que los chicos rechazaban esta separación. Ellos consideraban que no debía quedar una sola letra y cuando se les preguntaba por qué, justificaban diciendo: "porque con una sola no se entiende", "porque cuanto más haya más se entiende", de modo que el criterio que estaban manejando, tenía que ver con la posibilidad de anticipar qué era lo que venía después, es decir, si habla más letras arriba, yo podía anticipar mejor lo que seguía abajo.

Después de tomar la encuesta, las maestras suministraron a los niños la información acerca de la convención que rige la separación de palabras al final de un renglón, a pesar de lo cual, dicha regla no era respetada por la mayoría de los niños.

Contemplé entonces la necesidad de verificar qué sucedía con las posibilidades de los niños de separar palabras en sus sílabas constitutivas. Era importante discriminar si los niños no respetaban las sílabas al fraccionar las

palabras **porque** tenían dificultad para identificar esas unidades o si no lo hacían **a pesar** de tener el conocimiento adecuado.

Para averiguarlo, presenté una situación en la cual los chicos debían separar, oralmente y por escrito, 10 palabras que presentaban diferentes niveles de complejidad. Ahí empezaron a aparecer cosas interesantes. Todos los chicos silabeaban bien oralmente, sólo había alguna diferencia entre unos y otros en algún caso de diptongo. Cuando presenté la situación por escrito, me llamó la atención que eso no se reflejara en la escritura, es decir, todos estos chicos que silabeaban muy bien oralmente, sólo hacían cosas diferentes a la hora de separar las palabras en sílabas por escrito y algo interesante que apareció en segundo grado, en una proporción de un 20% de la clase, me llamó la atención porque era sistemático. Tenía que ver con que los chicos separaban las palabras en cantidades equivalentes de letras independientemente de cuál era la sonoridad. Hubo un caso muy interesante: una chiquita que fue de una muestra posterior (porque repetí la situación con varios grupos de primer grado) hacía lo siguiente: ella tenía la lista de palabras que debía separar y el espacio al lado para separarlas, entonces palmeaba mientras decía oralmente: "trans-por-te", miraba y ponía "tr-"; volvía a golpear, miraba y ponía otras dos letras. Hizo esto con todas las palabras: todas las palabras fueron palmeadas y silabeadas correctamente y ella escribía unidades de dos letras.

Como decía anteriormente, decidí replicar esta situación en primer grado, en varias escuelas que pertenecieran a distintos medios socioeconómicos y que tuvieran diferentes niveles de información. Interrogamos a 186 niños, algunos eran de clase media alta y otros de clase media baja, de Capital Federal y provincia de Buenos Aires. En esta encuesta, el 52% de los chicos consideraban que las sílabas debían tener dos letras (unos pocos separaban en grupos de a 3 letras, pero intentando que las sílabas tuvieran cantidades iguales de letras).

Traté de entender qué era lo que pasaba. Consultando autores que trabajan sobre las sílabas, encontré que en todos lados se considera, desde diferentes perspectivas, que son unidades.

Una enumeración casi completa de los elementos silábicos ha sido dada por Chlumsky, quien en su reseña del **Traité** de Grammon (pág. 101) concibe la sílaba:

- a) desde el punto de vista **fisiológico**, como una articulación o un grupo de articulaciones que constituyen una **unidad fisiológica** caracterizada por una tensión creciente al principio y decreciente hacia el final;
- b) desde el punto de vista **articulatorio**, como una **unidad** que tiene un solo impulso de energía muscular;
- c) desde el punto de vista acústico, como un sonido o un grupo de sonidos que constituyen una **unidad auditiva**, cuyo centro está formado por un máximo de sonoridad (vocales, diptongos, consonantes silábicas **l, r, m, n**);

- d) desde el punto de vista **dinámico**, como una **unidad** basada sobre un 'crescendo-decrescendo' de la intensidad;
- e) desde el punto de vista **psicológico**, como una **unidad** de la que los sujetos hablantes son conscientes y que tiende a mantenerse. (B. Hala, **La sílaba: su naturaleza, su origen y sus transformaciones**, C.S.I.C., Collectanea Phonetica, Madrid, 1973,17).

Lógicamente, si las sílabas son unidades, son, entonces, equivalentes. Mi impresión es que el chico, en un determinado momento, espera ver reflejada esa equivalencia también en lo espacial y busca esa equivalencia sobre el eje cuantitativo de la escritura: unidades equivalentes deben tener la misma cantidad de letras.

Lo que me pareció interesante desde la perspectiva pedagógica, fue que en nuestra experiencia escolar suprimimos todos los trabajos de separación en sílabas por escrito y cuando estos chicos (que estaban en segundo grado) llegaron a cuarto, sin hacer esos tediosos trabajos de separación en sílabas, que desvirtúan el uso de la escritura, podían separar las palabras en sílabas correctamente, es decir, ya podían efectuar ciertas coordinaciones entre lo oral y lo gráfico que no podían hacer anteriormente.

Otro dato interesante y que hay que seguir investigando, son algunos conflictos que pude identificar, como por ejemplo el caso de Silvana.

Cuadro N° 3

CAMISA	CA-MI-SA
TRANSPORTE	TR-AS-POR-TE-
ABRIL	AB-RIL-
TEATRO	TE-AT-RO-
FLOR	FL-OR-
CUADRO	CU-AD-RO-
BLANCANIEVES	BL-AN-CA-NI-EV-ES-
CLUB	CL-UB-
AMARILLO	AM-AR-ILLO-
PIZARRÓN	PI-ZA-RRÓN-

Silvana, 1º grado. Escuela N° 89, La Plata; clase media baja

Como puede advertirse, Silvana, cuando llega a "amarillo", va poniendo de a dos letras "am", "ar", y aquí partir una letra le pareció demasiado alevoso, de modo que pone las tres juntas; en "pizarrón", no quiere tampoco dejar una doble "rr" sola, entonces pone la "o" pero luego la duplica porque si no queda la "n" sola. Es decir, hay una serie de situaciones de conflicto que trata de solucionar, cosa que no hace Celina, a quien parece no importarle mucho que le quede "amarillo" con la "ll" partida de esta manera: "l" - "l", ni la "rr" sola. Encontré varias de estas situaciones que me parecen interesantes para trabajar y para seguir investigando.

Cuadro N° 4

EMISA	CA-MI-SA-
TRANSPORTE	TR-AN-SP-OR-TE-
ABRIL	AB-RIL
TEATRO	TE-AT-RO-
FLOR	FL-OR-
CUADRO	CU-AD-RO-
BLANCA NIEVES	BL-AN-CA-NI'-EV-ES-
CLUB	CL-UB-
AMARILLO	AM-AR-IL-LO-
PIZARRÓN	PI-SA-RR-ÓN-

Celina, 1º grado, Escuela N° 89, La Plata; clase media baja

Dejo acá esto para contarles algo del otro tema: el **uso de mayúsculas**. Pasamos bastante tiempo tratando de explorar qué idea tenían los chicos sobre las mayúsculas, con dos personas que están trabajando conmigo, Fabiana Minici y Graciela Lago. Realizamos muchas entrevistas sin encontrar una buena situación experimental. Finalmente encontramos una punta para entrar al tema de las mayúsculas que tenía que ver con el comienzo de las oraciones dentro de un texto. A partir de esas situaciones tomé una encuesta preguntando a los chicos qué era una oración, en segundo, tercero y cuarto grado. La mayoría de esos chicos ponían punto seguido y después no ponían mayúscula: es decir, ponían minúscula aunque se les había informado que debían poner mayúscula. La encuesta preguntaba qué es una oración y se le pedía después que escribieran tres oraciones. Cuando las oraciones eran desvinculadas (al mejor estilo escolar), los chicos las iniciaban siempre con mayúscula.

Encontré algunas categorías de respuesta que me parecen interesantes. Habría una primera categoría, gruesa, que todavía no tengo muy trabajada, donde incluí las respuestas que indican la oración como algo escolar (tipo: "es para leer", "es una cosa que me dictan y tengo que poner") o respuestas indicadoras de que no pueden definir y entonces dan ejemplos; o que dicen "la oración es linda", etc.

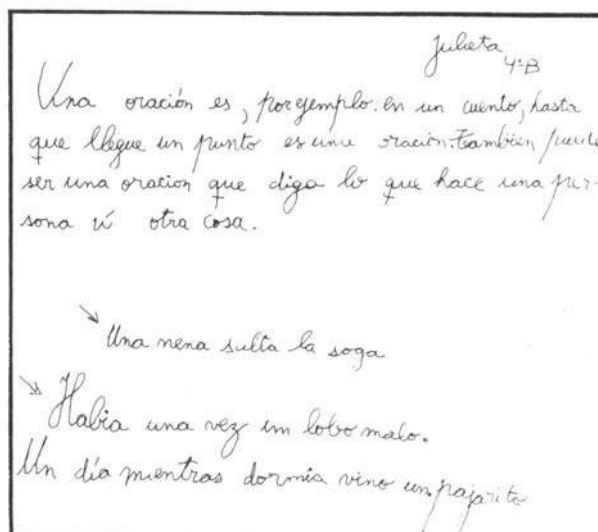
También apareció otra respuesta sorprendente y que incluí en esta primera categoría donde los chicos ponían "una oración es una palabra". A mí me sorprendió porque había datos de otras investigaciones donde los chicos no aceptaban menos de tres palabras para que eso fuera una oración. Pero siempre hay niños que nos ayudan a comprender. Algunos escribieron: "una oración es como una palabra muy larga"; otro escribió "es como una palabra muy grande y cuando la terminás ponés un punto". Uno que había puesto "es una palabra muy larga", estuvo un rato incómodo, finalmente se paró, vino y me dijo: "Ana, una palabra muy larga aunque sea muy larga, pero muy larga, sigue siendo una palabra, ¿no?". Yo le contesté naturalmente que sí. Entonces volvió al asiento, borró "una palabra" y puso: "Son muchas palabras que dicen algo". De modo que habría que ver eso de "una palabra muy larga", si en realidad está aludiendo a una palabra o qué está queriendo decir.

Una segunda categoría de respuestas son las que aluden a la cantidad de palabras; aquí aparece mucho el renglón como criterio: "es un renglón de palabras", "es un conjunto de palabras que se unen y forman una oración", "es una palabra que se junta con otra", "es algo que tiene muchas palabras". Dividí esta segunda categoría en dos subcategorías: a) es este tipo de repuestas y b) son las que aludían no sólo a la cantidad de palabras sino también al sentido y decían cosas como: "una oración es como un conjunto de palabras, pero no palabras que están desparramadas, son palabras que se unen y dicen algo" o "una oración es un grupo de palabras que explican cosas, que dicen cosas, que cuentan cosas y que a veces enseñan cosas hasta que llega el punto y ahí se terminan"; "una oración es como un cuento pero un poco corto, pero nada más que uno, dos o tres renglones, si no ya no es una oración, es un cuento".

En la categoría siguiente recién aparece la oración como "parte de". Hasta aquí todos los chicos decían que las oraciones eran entidades separadas, estancadas. Recién aparece este tipo de respuestas en un grupo de chicos y lo interesante es que todos son de cuarto grado, algunos muy poquitos de tercero, y uno de segundo. Dicen que la oración es una parte de un cuento; uno dice: "una oración es una frase muy corta, eso quiere decir que en un libro gordo hay como 17.000 oraciones pero la oración ocupa más o menos un renglón". Algunos chicos daban la impresión de que estaban tomando criterios de ambas categorías (b y c). Un niño decía: "no sé cómo escribirlo porque hay dos clases de oraciones y yo no sé cómo ponerlo". Cuando le pregunté cuáles eran las dos clases dijo: "Una es de esas así cortas y la otra clase son éstas que empiezan, siguen, después siguen en el otro renglón y ahí hay un punto y ahí empieza otra y sigue, como las de los cuentos". Encontré dos o tres niños que ponían esto. Julieta, una de ellos, escribió el texto del **Cuadro N° 5** y luego me explicó: "La flecha de arriba marca una oración de la segunda clase, que dice lo que hace una persona y las otras son las que están en los cuentos, que vienen todas seguidas."

Tengo la impresión de que ésta podría ser una respuesta de transición entre los que conciben las oraciones como entidades estancas y aquellos que reconocen su existencia en los textos.

Cuadro N° 5



Parece que esa noción de oración que el chico pueda tener por competencia lingüística (en el sentido de poder producir e interpretar oraciones, inclusive denominarlas correctamente) no es articulada, integrada, coordinada de inmediato con la idea del texto. Es decir: aunque los chicos trabajan con textos, pasa bastante tiempo hasta que se dan cuenta de que en ese texto hay subunidades, hay oraciones. Eso lo dijo bastante claro Noel, de cuarto grado: "las oraciones sirven para separar, una oración es formada por distintas palabras y me sirve mucho para escribir porque, por ejemplo, si yo escribo una hoja entera y pongo punto recién al final, queda mal, en cambio si la dividimos en distintas partecitas y vamos poniendo puntos en las distintas partecitas, eso se llama oración. Por ejemplo, en una lectura puede haber diez oraciones o más o menos."

Me parece interesante reencontrar desde la perspectiva psicolingüística algo que corresponde a un modelo lingüístico y tiene que ver con esa unidad que es el texto. Desde la perspectiva pedagógica me parece importante poder esperar hasta que el chico procese ese texto y entienda que esas subunidades son oraciones (en cuyo caso esa mayúscula tendrá sentido porque estará indicando el comienzo de otra subunidad) y no presionar para que pongan esa mayúscula antes de haber llegado a esa comprensión. Se apela a un recurso no tan santo como es el que usan las maestras cuando dan la regla y dicen: "se usa mayúscula cuando empieza una oración, en los nombres propios y después de punto". No sé si en los otros países se usa pero en Argentina las maestras enfatizan mucho poner mayúscula "después de punto". De esa manera van a conseguir que mecánicamente el chico ponga esa mayúscula, pero eso no corresponde a un real procesamiento del texto ni a una adecuada comprensión de qué es una oración.

Cuando digo "esperar", no me refiero a hacerlo pasivamente. Mi propuesta no consiste en condenar al maestro a la inactividad sino todo lo contrario: lo invito a trabajar con sus alumnos, pero estoy convencida de que, para hacerlo más eficazmente, es imprescindible que conozca sus ideas.