

CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

PLATANO

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS¹

"LAS DIFERENCIAS CUALITATIVAS EN LOS PERIODOS PREVIOS
A LA FONETIZACION DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO"

TESIS

Que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Educación

P R E S E N T A

La Licenciada en Psicopedagogía

SILVIA GRACIELA CAMEAN GORRIAS

Directora de Tesis: Doctora en Psicología

Emilia Ferreiro Schiavi

Profesor Titular



Mayo 1990

INDICE

	Pág.
CAPITULO I	
1. Antecedentes	6
2. Exigencias formales relacionadas con aspectos cuantitativos	8
3. Exigencias formales relacionadas con aspectos cualitativos	14
a. Categorización de escrituras presentadas fuera de contexto	14
b. Características cualitativas presentes en la escritura del niño	34
Anexo: Detalle de las tarjetas usadas en las investigaciones reseñadas	46
 CAPITULO II	
1. Especificación del problema	53
2. Diseño experimental	55
Situación I: Relación texto-imagen	55
Situación II: Clasificación de tarjetas	56
Situación III: Modelo-texto	61
Situación IV: Escritura	64
3. Población y método	65
Anexo: Sondeo	67
 CAPITULO III	
1. Análisis de las situaciones I y IV	70
2. Relación texto-imagen	70
3. Escritura	78
4. Correlación entre situación I y IV	83
 CAPITULO IV	
1. Análisis de la situación II	85
2. Clasificación inicial	85

3.	Clasificación inicial por grupos de escritura	88
4.	Justificaciones o argumentos de la clasificación	90
5.	Clasificación final	97
6.	Correlación entre clasificación inicial, final y justificaciones por nivel de escritura	100
7.	Definición de la clasificación final con la justificación para cada tarjeta	107
	a. Bien escritas: IMAN, TRAS, CAER, DOCE	107
	b. Mal escritas: WEST, GUSU	115
	c. Aceptaciones y rechazos se balancean: HIJO, YUGO, OCHO, BUÑA, AQUÍ	121
	d. Oscilación entre CLIN y CLFI: PAVA	130
	e. Oscilación entre G1 y G2: XOLA, KILO, UFOZ	131
8.	Comparación entre las características de la escritura y las interpretaciones que hacen de las tarjetas	135
	a. Repetición de grafías en una palabra	135
	b. Inversión de grafías en una palabra	144
	c. Repertorio en escritura y grafías rechazadas en clasificación	150
 CAPITULO V		
1.	Análisis de la situación III	166
	a. Cambia el significado cuando se substituye una (o dos) letras	167
	b. El significado es el mismo aunque se substituya una (o dos) letras del significante	171
2.	Correlación entre modelo-texto y nivel de escritura.	178

CAPITULO VI

1. Conclusiones.

179

BIBLIOGRAFIA

198

CAPITULO I

1. Antecedentes

En el proceso de construcción de la lengua escrita existe un largo periodo inicial, designado presilábico, donde la escritura es ajena a cualquier correspondencia entre los aspectos gráficos y los sonoros. Por lo tanto, ni la construcción gráfica ni la interpretación de un significante, están determinadas por la correlación de ambos aspectos, como sucede en los niveles posteriores, sino por consideraciones de tipo estrictamente formal y figurativo.

Este nivel comienza cuando el niño establece la diferencia entre marcas icónicas (dibujo) y no icónicas; en tanto que el momento más evolucionado se alcanza cuando el niño construye formas de diferenciación objetiva entre los significantes.

Dicha diferenciación está centrada primero en los límites de una palabra, por eso se le designa como diferencias intrarrelacionales, que consisten en establecer las propiedades que una serie de letras debe poseer para ser interpretada, o sea, susceptible de atribuirle un significado. Posteriormente el niño busca diferencias objetivas entre escrituras que le permitan otorgar significados diferentes, creando así diferencias interrelacionales. Tanto las diferencias intrarrelacionales, como interrelacionales, se expresan sobre dos ejes:

- cuantitativo = cantidad de grafías exigidas;
- cualitativo = orden y variedad de grafías exigidas.

El modo de crear tales diferencias fue categorizado por E. Ferreiro (1986) de la siguiente manera:

- a) Diferencias cuantitativas intrarrelacionales: "cantidad mínima de letras que una escritura debe tener para permitir una interpretación."
- b) Diferencias cuantitativas interrelacionales (no sistemáticas): "cantidad de letras que un texto debe tener con respecto a un referencial externo que no es estable. Este

referencial externo puede ser el objeto referido o cualquier otra representación escrita ya producida".

- c) Diferencias cuantitativas interrelacionales sistemáticas: "cantidad de letras que un texto debe tener con relación a un marco referencial externo que es considerado como fijo. En este caso se pone en relación el sistema sonoro y el gráfico".

Desde el punto de vista cualitativo, son también tres los modos de diferenciación:

- a) Diferencias cualitativas intrarrelacionales: "se expresan por la exigencia de variedad interna, según la cual un texto escrito no puede tener la misma letra repetida [...]. Un nombre escrito debe tener letras diferentes. Los niños cuya lengua materna es el español, habitualmente adoptan un límite claro: la misma letra no puede aparecer más de dos veces en la misma escritura".
- b) Diferencias cualitativas interrelacionales (no sistemáticas): "para tener dos interpretaciones diferentes debe haber una diferencia objetiva en los textos mismos. Si un texto 'dice' un nombre, el texto siguiente debe presentar una diferencia cualitativa (no puede tener las mismas letras en el mismo orden)".
- c) Diferencias cualitativas interrelacionales (sistemáticas): "resultan de la posibilidad de determinar cuáles y en qué orden constituyen un nombre con respecto a un referencial externo fijo. En este caso las letras ya no son cualesquiera (cambiando si el referente cambia), sino que asumen valores estables (silábico o fonético). El requisito de utilizar unidades gráficas similares para unidades sonoras similares no obliga a la adopción del valor sonoro convencional de las letras, pero habitualmente es esto lo que ocurre porque los niños no inventan enteramente el sistema de escritura: ellos descubren las leyes del sistema que ha sido construido socialmente".

La conceptualización y evolución sobre los ejes cuantitativo y cualitativo no es independiente sino que ambos interactúan, desde un inicio, posibilitando avances en el proceso constructivo.

2. Exigencias formales relacionadas con aspectos cuantitativos

Con relación al eje cuantitativo, durante el nivel presilábico, el niño llega a construir las dos primeras categorías de diferencias, vale decir, las intrarrelacionales y las interrelacionales no sistemáticas ("a" y "b", respectivamente).

Partiendo del conocimiento sobre la exigencia de cantidad mínima requerida para que una secuencia sea "interpretable", se han llevado a cabo varias investigaciones tendientes a esclarecer la actividad que el niño, con hipótesis iniciales en lecto-escritura, realiza al escribir para controlar la cantidad de grafías que un "nombre" debe poseer. Se designa "nombre" y no escritura en general, pues en este nivel de conceptualización, el niño considera que sólo los nombres de las personas y los objetos están escritos.

De estas investigaciones podemos citar la de Ferreiro y Teberosky (1979), en donde se demuestra que en la escritura de los nombres de personas, el niño espera que el nombre sea proporcional al tamaño (o edad) de esa persona, y no a la longitud del nombre correspondiente" (pp. 242-243). Recordemos que para el niño presilábico, la escritura no guarda relación con los aspectos sonoros de la palabra hablada; por lo tanto, una de las estrategias que construye para controlar la cantidad de grafías que debe poseer un significante, consiste en orientarse por el tamaño del objeto cuyo nombre desea representar.

Por lo tanto, "la correspondencia se establece entre

aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura, y no entre aspectos figurales del objeto y aspectos figurales de la escritura" (p. 244).

Con base en estos resultados y en trabajos posteriores, Ferreiro afirma, en 1988, que los intentos de correspondencia entre los aspectos cuantificables de la representación (cantidad de letras) y los aspectos cuantificables del referente son el resultado de "una búsqueda formal que guía las exploraciones de los niños, y no de una dificultad para desprenderse del dibujo".

La autora demuestra que los niños que manejan esta estrategia son quienes ya han comenzado a elaborar exigencias de cantidad mínima y que, además intentan mantener bajo control la cantidad máxima; vale decir que no son respuestas primitivas. "Este momento de la evolución no debe ser considerado, de ninguna manera, como un momento concreto con respecto a otros abstractos que se manifestarían luego. No es la dificultad de desprenderse de lo concreto que empuja al niño a buscar en esas direcciones, por el contrario, es su propia búsqueda de principios formales que lo conduce hacia lo concreto" (pp. 32-33).

En otra investigación (Ferreiro y Gómez Palacios et al., 1982, fasc. 1) se señalan estrategias alternativas que los niños siguen para controlar el eje cuantitativo. Una manera, de las más primitivas, es la de representar la misma cantidad de letras para distintas escrituras; y en este caso, se pueden presentar dos variantes: no modificar nunca ni la cantidad de grafías utilizadas ni su orden (es decir, todo es fijo y nada cambia de una escritura a otra) o variar algo, manteniendo fija la cantidad. Evidentemente el último modo es un poco más evolucionado, porque el niño ya exige que "para leer cosas diferentes haya una diferencia objetiva en los resultados obtenidos" (p.33).

Otro modo de controlar la cantidad es, a partir de una escritura inicial (que siempre incluye más de dos letras), ir poniendo, para las siguientes secuencias, una grafía más al pasar de una palabra a otra (por ejemplo: si para el primer nombre

escribe cuatro, para el siguiente cinco, luego seis y así sucesivamente). También puede variar la cantidad entre las diferentes palabras escritas, manteniendo un rango de variación entre cada una de ellas, de no más de dos grafías (por ejemplo: entre 3 y 5; o entre 4 y 6; etc.) (pp.33-41).

Dentro de este mismo trabajo hubo otra situación experimental que permitió indagar aspectos cuantitativos; y fue la de escrituras referidas a una imagen (contrastes entre singular/plural y grande/pequeño). Las autoras idearon esta situación porque "la presencia o ausencia de la imagen no introduce variaciones cuando estamos en presencia de escrituras evolucionadas (escrituras del tipo alfabético), pero sí puede crearlas en el caso de las escrituras menos evolucionadas. Particularmente, en el caso de ciertos contrastes en la imagen, es posible ver aparecer diferenciaciones en niños que fuera de esta situación privilegiada no muestran diferenciaciones en sus producciones escritas" (p. 167, fasc. 3). Los datos que obtuvieron muestran que los niños pueden utilizar discriminadamente la cantidad de letras para indicar variaciones cuantitativas en el referente, poniendo más letras para la escritura del plural (referida a la imagen de varios patos, por ejemplo), que para la del singular (en correspondencia con el dibujo de un pato); y poniendo más letras para la escritura referida a un objeto grande, con relación a la escritura del nombre, de ese mismo objeto, pero pequeño.

Según las autoras, las variaciones en la cantidad pueden, a su vez, clasificarse en diferentes tipos, los más importantes son:

- "Aumento en la cantidad de grafías, de modo de cubrir la extensión de la imagen (para el plural) y disminución para pasar del objeto grande al pequeño"
- "Más grafías si hay más objetos y menos si el objeto es pequeño, sin control estricto de 'cuántos más' en el caso del plural".
- "Construcción del plural por yuxtaposición de la serie

original, con dos variantes: yuxtaposición con correspondencia estricta, cuando se repite tantas veces la escritura del nombre en singular como objetos en plural hay; y yuxtaposición sin correspondencia estricta, cuando la multiplicidad está indicada por la repetición, dos o tres veces, de la serie original (pero no tantas veces como patos hay en la imagen)". (p.175).

En un trabajo anterior (1979) estas autoras habían estudiado la progresión psicogenética en la escritura del diminutivo en niños de 4 a 6 años¹. Los resultados mostraron que, debido a las particularidades que presenta la escritura del nombre de un objeto y su diminutivo, el niño sigue diferentes procedimientos para conciliar las semejanzas y las diferencias, implementando contrastes en el eje cuantitativo. Escribe, por ejemplo, igual el nombre y su diminutivo pero omitiendo una (o algunas) letra, para expresar la igualdad conceptual por medio de la igualdad de grafías y la diferencia en el referente a través de la cantidad de letras ².

Como vemos, las estrategias para controlar el eje cuantitativo son semejantes tanto en la escritura de pares contrastantes de palabras, entre singular-plural (donde el conflicto radica en representar una diferencia numérica en situación de igualdad conceptual y similitud sonora); como en el contraste grande-pequeño o diminutivo (donde hay una diferencia de tamaño en situación de proximidad conceptual y de diferencia sonora).

¹Los detalles de esta investigación están descritos en el apartado "características cualitativas presentes en la escritura del niño".

²Resultados idénticos se encontraron en niños italianos, para la escritura del diminutivo (Ferreiro; 1988, cita esa investigación conducida por Monti y Bove, con dirección de Pontecorvo, en la Universidad de Roma, 1983).

Como dato relevante, que amplía los alcances de estos resultados a otras lenguas, podemos citar un trabajo desarrollado con niños israelitas de 4;6 a 6;6 años de edad (Levin, Korat, Tolchinsky; 1988), donde se indagó la relación entre el lenguaje hablado y su forma escrita, con ciertos tipos de sustantivos, donde se controlaban variaciones semánticas, fonológicas y morfélicas.

El objetivo fue descubrir si los niños que aún no escriben convencionalmente, consideran y representan de alguna manera, esos tres aspectos del lenguaje. Se les pedía que escribieran 16 pares de sustantivos, agrupados en 4 tipos: singular-plural (árbol-bosque; en hebreo: etzya'ar); masculino-femenino (elefante-elefanta; en hebreo: pil-pila); singular-colectivo (muchos pollos-pollo; en hebreo: lool-tarnegolet, en este caso la palabra con más sílabas denotaba al referente más pequeño).

Los resultados mostraron que los niños escriben con más grafías, sean letras o pseudoletas, las palabras que representan a varios objetos (aspecto semántico); las que tienen más sílabas (aspecto fonológico) y las palabras con mayor número de morfemas (aspecto morfélico).

Lo interesante es que el niño considera tanto las diferencias semánticas como morfélicas; de manera que la palabra que incluye un morfema adicional y que denota también un mayor número de objetos referentes, la escribe con más grafías, con mucha más frecuencia que si el soporte semántico o morfélico está ausente o proporciona información discordante.

Los autores concluyen que, en la búsqueda que el niño realiza para encontrar una relación entre las palabras y su representación escrita, toma en consideración los tres niveles del lenguaje: semántico, fonológico y morfélico; y aunque las consideraciones semánticas decrecen en importancia y las fonológicas se incrementan conforme aumenta la edad, prácticamente todos los niños toman en cuenta los tres aspectos.

Por último, citaremos brevemente el trabajo "El proceso de la correspondencia sonora en la escritura; en la transición entre

periodos presilábicos y silábicos" (Vernon, 1986), donde se muestra cómo los niños, enfrentados a la situación de tener que ir interpretando cada grafía que escriben, hasta llegar a completar la escritura de una palabra solicitada previamente por el entrevistador, utilizan diversas estrategias. Desde hacer recortes asistemáticos de la palabra analizada (e inclusive silabizaciones más estrictas) hasta agregar fonemas o distorsionar sílabas en las sucesivas correspondencias entre los aspectos gráficos y sonoros, para llegar a construir finalmente una cadena gráfica que cubra los requisitos de cantidad y variedad exigidos por el niño.

Esta investigación resulta interesante porque pone de manifiesto los conflictos que provoca en el niño la conciliación de los aspectos cuantitativos con los cualitativos, ya que cuando se centra en el eje cuantitativo pierde de vista los criterios cualitativos y, a la inversa, la centración en las características de variedad y orden de las grafías, lo lleva a dejar de lado los criterios de cantidad³.

Hecha esta reseña, puede reconocerse que hay una variedad significativa de datos experimentales que nos ayudan a comprender, con bastante claridad, el trabajo formal que realiza el niño presilábico para controlar la cantidad de grafías y encontrar criterios que regulen esas variaciones.

Acerca del aspecto cualitativo, sin embargo, sabemos muy poco. Como ya dijimos, está demostrado que los niños exigen variedad gráfica (diferencias intra e interrelacionales), pero quedan muchos interrogantes con respecto a la actividad que desarrollan en relación a la variedad y ubicación de las grafías que exigen tanto para sus propias producciones como para interpretar un texto impreso.

³Se pueden encontrar ejemplos que confirman estos datos en un trabajo de Ferreiro (1986) donde muestra cómo dos niños, Santiago y Mariana, cuando utilizan hipótesis de nivel presilábico, siguen caminos muy diferentes para interpretar un texto; Santiago se centra en los aspectos exclusivamente cualitativos, mientras que Mariana trabaja sobre lo cuantitativo.

El objetivo de nuestro estudio, como se verá más adelante, consiste en averiguar el tipo de trabajo formal que los niños de niveles iniciales en escritura realizan, centrado en el eje cuantitativo, cuando ya sabemos que en ese mismo período, pueden hacer una actividad formal centrada en lo cuantitativo.

3. Exigencias formales relacionadas con aspectos cualitativos

Antes de plantear las particularidades del presente estudio, resulta oportuno reseñar las investigaciones que hasta la fecha se ocuparon de temas relacionados. [Para ello presentaremos brevemente en primer término, los antecedentes que se refieren a la categorización de escrituras descontextualizadas y, luego, los que tratan de indagar esas mismas categorizaciones en las producciones escritas de los niños.

a. Categorización de escrituras presentadas fuera de contexto

Todas las investigaciones citadas bajo este subtítulo tienen el interés común de indagar las características o propiedades que los niños, de niveles iniciales de conceptualización de escritura, otorgan y exigen al categorizar diferentes secuencias gráficas presentadas fuera de contexto. Vale decir que en estos trabajos se utilizó como situación experimental la clasificación de tarjetas.⁴

Los primeros resultados experimentales que consideramos- tomando la fecha de aparición de cada uno de los trabajos- son los realizados por Lavine (1977), quien estudió las posibilidades de discriminación de niños norteamericanos de 3 a 6;5 años frente a un material compuesto de 35 tarjetas con dibujos esquemáticos, formas geométricas, escrituras en inglés (mayúsculas de imprenta y cursiva), en hebreo y en chino, pseudolettras, garabateo tipo

⁴Se presentan en un Anexo los detalles de las tarjetas y la consigna correspondiente a cada investigación.

firma, además de números. La consigna requería que los niños clasificaran dicotómicamente con base en "si la tarjeta tiene algo escrito, si es escritura, va en esta caja" ("if it has writing on it, if is writing, it goes in this box"). Los resultados muestran que todos los niños de 3 años separan los dibujos de los otros diseños, describiendo a los primeros como los objetos que representan. No diferencian entre garabateo, letras extranjeras, números y escritura; otorgándoles a todos la denominación de escritura o algún término equivalente (como letra). Todos incluyen como escritura las secuencias gráficas presentadas en letras romanas o script. La mayoría de los niños de 4 años demuestran habilidad para diferenciar entre garabateos cercanos a la escritura y la escritura misma. Casi todos los de 5 años son capaces de distinguir números de letras y, aunque ninguno de estos niños sabía leer, su percepción de la escritura está más diferenciada.

Lavine concluye que hay una tendencia hacia la diferenciación conforme va avanzando la edad. Los criterios para decidir si algo es una escritura incluyen las propiedades de linealidad (por contraste con grafías dispersas, no alineadas), multiplicidad (contraste entre una sola grafía y seis grafías alineadas) y variedad (contraste entre la misma grafía repetida seis veces y secuencias de seis grafías diferentes).

Tomando en cuenta esta última propiedad, que es la que a nosotros nos interesa fundamentalmente, la autora sostiene que la variedad de grafías es un criterio usado por los niños más pequeños para definir qué es o qué no es escritura. Pero agrega: "Aunque los niños más chicos perciben claramente las tres propiedades (linealidad, multiplicidad y variedad) como características de la escritura, hay evidencias que para los niños un poco más grandes (5 años), la grafía individual toma más importancia que esas tres características. En este punto, el reconocimiento de la letra como miembro de la clase convencional, se vuelve el criterio más importante, sin importar el formato del diseño".

De acuerdo a Lavine, la variedad gráfica sólo es relevante para los niños de 3 años, ya que esta exigencia va disminuyendo a medida que el niño puede reconocer letras convencionales. Sin embargo, los trabajos de Ferreiro et al (1979-1982) demuestran que los niños de 4 a 6 años exigen variedad dentro de una secuencia de grafías para que pueda ser "legible"; y aunque "reconozcan la letra que se repite, niegan la posibilidad de que esa secuencia sea interpretable".⁵

Esta contradicción en los resultados se explica en términos de las diferentes consignas en una y otra investigación. En el trabajo de Lavine se le pedía al niño categorizar una tarjeta considerando si "está escrita, si es escritura...", lo que puede interpretarse como si los caracteres son de aquellos que corresponden a la escritura. Mientras que en los datos obtenidos por Ferreiro se hacía alusión explícita a la posibilidad de legibilidad de la secuencia gráfica, vale decir que la indagación se focalizaba en descubrir si la composición de los caracteres permitía una interpretación.

Esto sugiere que el tipo de consigna adquiere un peso fundamental y que los resultados obtenidos con materiales similares pero consignas diferentes no son indicativos de procesos equiparables.

En nuestro estudio, trabajaremos con secuencias escritas que mantengan constante el número de grafías, y uno de los interrogantes a responder será: ¿la combinación de letras convencionales, dentro de una secuencia, lleva a la aceptación o el rechazo del "nombre" como correcta o incorrectamente escrito?

Otro trabajo que se refiere a la categorización de escrituras presentadas fuera de contexto es el de A. Pick, M. Unze y C. Brownell (1978). Su objetivo fue identificar las

⁵En un sondeo efectuado en Ginebra con niños de habla francesa de 4 y 5 años, se confirmó la aparición del criterio de variedad (como también el de exigencia de cantidad mínima). Esto resulta altamente relevante porque, pese a que las repeticiones son frecuentes en la escritura del francés, los niños de esa lengua, también exigen variedad (Ferreiro, 1988).

características que los niños pequeños usan para definir palabras impresas.

Estos autores se basan en los resultados de Lavine (1977), sobre el desarrollo de la distinción entre escritura y otros diseños bidimensionales, señalando que su interés fundamental recae en indagar "el conocimiento que los niños poseen acerca de las características de la unidad específica de la escritura que se conoce como palabra" (p. 669).

Un primer estudio lo realizaron con 87 niños, cuyas edades iban desde los 3 años hasta los 8;3 años. La escolaridad correspondía desde niños de guardería hasta tercer grado de primaria, por lo tanto, el nivel de lectura iba de sujetos no lectores hasta lectores.

Trabajaron con 79 tarjetas (ver Anexo) impresas en letras mayúsculas, con las características siguientes: variación en la longitud de la cadena de letras (tanto palabras como no palabras); composición de las cadenas (únicamente vocales o únicamente consonantes); posibilidad de pronunciarlas; orientación de las letras; y significado. La consigna proponía a los niños establecer una clasificación dicotómica entre las tarjetas que tenían una palabra (las cuales debía colocar dentro de una caja) y las que no tenían palabra (tarjetas que debían dejar sobre la mesa).

Los resultados fueron los siguientes: los niños más pequeños rechazan las tarjetas que poseen una sola grafía, pero aceptan con mucha más frecuencia que los niños mayores (los de primaria), las cadenas de letras muy largas que no son palabras reales.

Los porcentajes de aceptación de las no palabras pronunciables (sin significado), decrecen con la edad. Los autores consideran entonces que el significado es un criterio importante para identificar palabras entre los niños que están aprendiendo a leer.

Las tarjetas con vocales únicamente o con consonantes solas, son rechazadas con mucha más frecuencia por los niños mayores.

Los autores explican este rechazo como una habilidad de los niños, conforme avanza la edad, para reconocer que las palabras se componen de ambos tipos de letras y no sólo de todas vocales o todas consonantes. Opinan que este reconocimiento se alcanza en una fase inicial de aprendizaje.

Las cadenas que contenían letras mal orientadas fueron aceptadas como palabras, más de 70% de las veces, por los niños de 3 y 4 años, y su aceptabilidad decayó con la edad. Hubo también diferencias significativas entre los de Jardín de Infantes y los niños más grandes, para las cadenas que no conformaban palabras, aunque las letras hubieran estado bien orientadas.

El trabajo de Pick, et al se acerca más a nuestros intereses en tanto consideraron la presencia o no de significado, un universo gráfico constituido exclusivamente por letras convencionales y secuencias gráficas que fuesen combinaciones posibles en la escritura de la lengua.

El trabajo que sigue, fue uno de los que mayor orientación nos brindó para programar nuestra investigación, por la fluidez y abundancia de los datos que presenta y porque su análisis se enmarca en la concepción piagetiana. La experiencia de clasificación de tarjetas que presentamos aquí, es una de las varias que integraron un estudio transversal realizado en Argentina, durante los años 1975-1976 por E. Ferreiro y A. Teberosky (1979). La población estaba constituida por 63 niños de 4, 5 y 6 años, provenientes de clase media y clase baja.

Los sujetos trabajaron con un mínimo de 15 y un máximo de 20 tarjetas para clasificar bajo la consigna siguiente: "fijate bien en estas tarjetas y decime si te parece que todas sirven para leer o si hay algunas que sirven para leer y otras que no sirven para leer". El material estaba compuesto por: tarjetas con una sola letra, con dos letras (que constituían sílabas o palabras correctas), con tres letras (igual que el anterior). La palabra más larga constaba de 9 letras. Las tarjetas estaban escritas en mayúsculas de imprenta y en cursiva. Había además

tres tarjetas con un número escrito en cada una. Silabas y palabras correspondían, en algunos casos, a las tradicionales combinaciones propias del comienzo del aprendizaje de la lectoescritura (por ejemplo: oso, PAPA, PE...) y en otros, a textos que difícilmente algunos de los niños interrogados estarían en condiciones de reconocer (por ejemplo: PERIMETRO, vacaciones, etc.).

A través de la clasificación y justificaciones de los sujetos, las autoras puntualizan dos propiedades básicas que exigen los niños para considerar a una secuencia gráfica como susceptible de ser leída (aunque ellos no puedan hacerlo). La primera es:

- Cantidad suficiente de caracteres: el número clave alrededor del cual gira la decisión es tres. "Para la mayoría de estos niños un ejemplo de escritura con tres caracteres identificables, ya se puede leer, pero con menos se convierte en 'ilegible' (en términos de la consigna dada, no sirve para leer)". (pág. 50).

Por lo tanto, la legibilidad de un texto aparece asociada a la cantidad. Un hecho que remarcan estas investigadoras, y que consideramos interesante como para explorar en nuestra investigación, es que "...en algunos casos una misma letra recibe diferentes denominaciones según que ella se encuentre en un contexto de otras letras (en cuyo caso se convierte en algo que puede leerse) o que se encuentre aislada (en cuyo caso se hace 'ilegible'). Si bien nosotros trabajaremos con una cantidad constante de caracteres, intentaremos indagar si una letra, de acuerdo a la posición que ocupa dentro de una secuencia gráfica, puede hacer variar la categorización que el niño hace de la palabra como correcta o incorrectamente escrita (despejando si afecta sólo a la grafía individual o a la totalidad de la secuencia escrita).

La segunda propiedad que las autoras encontraron como

relevante es la:

- Variedad de caracteres: "si todos los caracteres son iguales, aunque haya un número suficiente, tampoco esa tarjeta puede dar lugar a un acto de lectura".

De acuerdo a las autoras "el rechazo de las tarjetas con letras repetidas no depende del reconocimiento de las letras en cuestión tanto como la aceptación de la tarjeta con letras diferentes tampoco depende de que se la pueda leer [...]. En ningún caso los niños han justificado que una tarjeta 'sirve para leer' porque se asemeja a un dibujo [...] lo cual nos permite suponer que, ya desde los cuatro años, y a pesar de las marcadas diferencias en cuanto al origen social de los niños, comienza a establecerse una distinción muy importante entre el universo gráfico propio al dibujo representativo y el universo gráfico propio a la escritura" (pp. 53-55).

De acuerdo a estos datos, los criterios de cantidad y variedad fueron considerados consistentemente por muchos de los niños de la muestra, más allá de la edad y grupo social: el criterio de cantidad mínima de caracteres fue usado por el 57.41% de la totalidad de la muestra; mientras que el criterio de variedad fue implementado por el 68% del total. Si bien esta investigación aporta algunos datos de índole cualitativa, se hace necesario esclarecer el tipo de trabajo formal que el niño presilábico desarrolla sobre ese eje, al abordar la clasificación de secuencias gráficas en donde se mantenga constante el eje cuantitativo.

En el mismo año en que fue publicado el trabajo precedente, Ferreiro coordinó una investigación en Monterrey, estado de Nuevo León, México (Ferreiro, Gómez Palacios et al, 1979) que fue prolongación de la investigación realizada en Buenos Aires. Las edades de los niños que integraron las muestras fueron las mismas, pero en México el contraste entre el origen social de las dos poblaciones fue mayor, y se introdujo una variable: niños que

asistían a una institución preescolar y niños de la misma edad que no asistían a una institución de ese tipo. Interrogaron a 90 niños, distribuidos de la siguiente manera: 30 niños de 4;3 a 4;7 años; 30 de 5;3 a 5;7 años y 30 de 6;3 a 6;7 años (cada grupo de edad se repartía en 15 niños de clase baja y 15 de clase media). La consigna que utilizaron fue similar a la del trabajo de Buenos Aires y consistía en separar las tarjetas que el niño consideraba que podían leerse, de aquellas que no se podían leer.

El material estuvo integrado por 20 tarjetas con diferentes características. En letras tipo mayúscula: palabras, consonantes, vocales, sílaba, una letra, letra repetida con los mismos caracteres, y letra repetida con diferentes caracteres. En letra script: una palabra monosílaba con tres letras, una palabra monosílaba con dos letras, mezcla de letras con otros caracteres. En letra cursiva manuscrita: una palabra con muchas letras, una sílaba de dos letras, letras repetidas. Incluyeron también tres tarjetas con pseudoletas: grafías próximas a la mayúscula de imprenta, grafía parecida a una letra, grafía próxima a escritura cursiva manuscrita. Y por último, dos tarjetas con números: uno solo y varios diferentes. Con base en los resultados que obtuvieron en el grupo de 45 niños de clase baja, concluyeron que:

- "La letra cursiva se ve claramente excluida del universo de lo que se puede leer. Solamente las grafías tipo imprenta son consideradas para leer [...]
- La mayoría de los niños (71.43%) exige una cantidad mínima de grafías para que se pueda leer [...]
- Las tarjetas con números, no son diferenciadas de las que ellos (los niños) llaman las letras, y se decide su aceptación o rechazo con base en la cantidad de grafías [...]
- El criterio de variedad en las grafías, como exigencia para que las tarjetas puedan leerse, no parece decisivo. La tarjeta AAAA, generalmente aceptada por cantidad de

grafías, es rechazada por cuatro niños, uno de ellos dice: 'porque son puras así (y señala cada letra) y le faltan de otras para que se puedan leer'. De esta manera la presencia de cuatro grafías idénticas tiene que haber actuado como elemento de conflicto, ya que si no, esta tarjeta debería tener tantas aceptaciones como PATO⁶[...]

- Las tarjetas *aaaa* y *mmm* son rechazadas por la mayoría de los niños, no porque tengan letras repetidas, sino porque la cursiva en general no es letra [...]
- El hecho de que la tarjeta KWYZ tenga tantas aceptaciones como PATO y situación, mostró claramente que la elección no está basada en la posibilidad de descifrar el contenido de las tarjetas⁷." (pp. 68-69)

Por los datos que Ferreiro et al obtuvieron en las clasificaciones hechas por los niños de clase media puntualizaron que:

- "Para estos niños la letra tipo imprenta mayúscula es más conocida que la cursiva. La identidad en las grafías es más fácilmente percibida en la tarjeta AAAA que en *aaaa*, aun cuando ambas fueron muy rechazadas por no presentar variedad en las grafías. En la tarjeta *Aaa* no sucede lo mismo, ya que sólo 5 (de un total de 45) la rechazaron por tener repetidas las grafías [...]
- No es la letra cursiva, como tal, la que lleva a rechazar una tarjeta. La tarjeta *aaaa* es rechazada por siete niños que reconocen allí la letra 'a' pero que dicen 'hay puras a'. En el caso de la tarjeta *mmm* hay menos niños que reconocen allí la letra 'm'. Sólo tres niños dicen 'son

⁶La tarjeta PATO tuvo el 100% de aceptaciones.

⁷El porcentaje de aceptaciones para KWYZ, PATO, la situación fue, para la clasificación inicial y final, del 90 y 100%, respectivamente.

puras emes'; otros la identifican como una especie de dibujo y la rechazan por eso diciendo 'son montañitas' [...]

- El criterio de cantidad mínima de grafías es tan fuerte que puede privar, incluso, cuando el niño reconoce y puede nombrar las letras, o aun leer la tarjeta. Ese mismo criterio lleva a aceptar la tarjeta KWYZ aunque no pueden nombrar esas letras, ni descifrar el texto" (pp. 87-88).

Del análisis comparativo que llevaron a cabo entre los niños de clase baja y clase media podemos extraer la siguiente síntesis: "Un rasgo común a todas las edades y a ambos grupos sociales es la preferencia por las grafías separadas (tipo imprenta), por la variedad de grafías, y por una cierta cantidad de grafías suficientes (con cuatro letras es seguro que se pueda leer, para casi la totalidad de los niños interrogados)" (p.115).

De la amplia información que estos datos nos aportan, retomamos sólo los que se refieren al criterio de variedad de grafías por ser el más cercano al objetivo de nuestro trabajo.

De la misma manera que en la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979), en el trabajo que acabamos de describir, el universo gráfico presentado para clasificar incluyó secuencias muy diversas: tipo de grafía (mayúsculas, script, cursiva), cantidad, variedad, etc. Por lo tanto la posibilidad de definir los aspectos cualitativos que los niños priorizan, resulta muy difícil de discriminar de entre las otras variables que interfieren. Sin embargo, nos fue útil para elaborar las secuencias gráficas con las que nosotros trabajamos (~~Ver Cap. II: Diseño Experimental; y Anexo: Sondeo~~). Con respecto a las consignas, en las dos investigaciones de Ferreiro et al estaban orientadas hacia la "legibilidad" o no de cada secuencia, mientras que nosotros nos centraremos en la corrección o incorrección de la escritura, con la intención de focalizar la atención del niño a los aspectos gráficos estrictamente cualitativos.

La investigación que presentamos a continuación difiere de

las anteriores en cuanto a la edad de los sujetos que integraron la muestra, pues no se trata de niños pre-alfabetizados, sino de adultos analfabetos. Sin embargo, la incluimos porque sus objetivos, así como las situaciones experimentales utilizadas, se relacionan estrechamente con el tema que estamos abordando. Con base en sus trabajos anteriores, Ferreiro (1983) exploró junto a un equipo de investigadores las reacciones que presentaban un grupo de 57 adultos analfabetos con respecto a las características formales que debe tener un texto, presentado fuera de contexto, para permitir un acto de lectura. El objetivo del estudio se centró en comprobar si los criterios de cantidad mínima y variedad interna, que determinan la legibilidad de un texto para los niños pequeños, también se encontraban en los adultos no alfabetizados.

La técnica experimental fue semejante a la de las investigaciones ya citadas de Ferreiro (1979), y consistió en la clasificación de 18 tarjetas blancas con caracteres negros y todas de las mismas dimensiones. Los ejes de variación que introdujeron fueron los siguientes:

- Cantidad de grafías (1,2,3,4...9).
- Números y letras (un número solo, una letra sola, varios números, varias letras).
- Tipo de letras (imprenta, script, cursiva).
- Letras y pseudoletas (pseudo letra cursiva, tipo firma; pseudo letra imprenta, tipo Q con una "patita" extra).
- Letras conocidas y caracteres "exóticos" (árabe, chino, signos del zodiaco).
- Combinación de letras propias a la escritura del español (por ejemplo: KYZ).
- Variedad interna (ausencia de variedad y variedad limitada por alternancia).

Presentaron las tarjetas en desorden sobre la mesa, pidiendo al sujeto que las observara y dijera si todas se podían leer, o si había alguna que no servía para leer. En ese último caso le

solicitaban pusiera en un grupo las que servían para leer y en otro las que no servían para leer. En todas las ocasiones les pidieron justificaciones generales (por ejemplo: "¿por qué todas se pueden leer?" o "¿por qué solamente éstas no se pueden leer?"). Los criterios empleados fueron inferidos tanto de las justificaciones como de la ubicación misma de las tarjetas en uno u otro grupo.

Con base en los resultados obtenidos llegaron a las siguientes conclusiones:

- El criterio de cantidad mínima de grafías, que es uno de los más precoces y durables en la psicogénesis infantil, también aparece como el criterio principal de clasificación de los adultos (66% del total). "Para que un texto pueda ser leído debe tener una cierta cantidad mínima de grafías, que para el 88% de los sujetos corresponde a dos o tres grafías (de preferencia sólo dos). Muy pocos sujetos llevaron este mínimo por encima de tres (21%)".
- La distinción números-letras fue utilizada por el 66% de los sujetos que piensan que solamente con letras puede efectuarse un acto de lectura. Es importante señalar que Ferreiro encontró también este criterio en los niños pre-alfabetizados, pero no como uno de los primeros, sino como uno de los últimos criterios que aparecen en la evolución.
- El criterio de variedad interna fue utilizado por el 58% del total. La tarjeta decisiva para establecer la presencia de este criterio fue AAAA.
- La distinción entre letras normales y caracteres exóticos prevaleció en el 44% de los sujetos de la muestra, quienes fueron capaces de diferenciar las letras de nuestro alfabeto de las otras grafías no figurativas que no pertenecían al sistema. Lo interesante fue que identificaron esos caracteres exóticos como "letras de los chinos o de los japoneses" (interpretaciones pertinentes) presentándoseles la ambigüedad de que no se podían leer en español, pero seguramente se podían leer en chino o japonés.

De ahí que se encontraron prácticamente las mismas justificaciones para el rechazo que para la aceptación.

- La distinción entre figurativo y no figurativo fue manejada por el 22% del total de sujetos, resultado tomado por estos investigadores para concluir que los adultos recurren muy poco al criterio figurativo, mientras que en las investigaciones con niños pequeños encontraron, como una de las primeras estrategias para establecer una dicotomía, la de separar "lo que es como dibujo" y "lo que no es como dibujo".

- La distinción entre grafías ligadas y separadas fue exigida por cuatro sujetos solamente (8%). Estos resultados no son nada similares a los que obtuvieron con niños de grupos marginados, quienes pensaban muy frecuentemente que las grafías ligadas "no son para leer". Los investigadores explicaron esta diferencia argumentando que los adultos analfabetos, a pesar de la poca información directa recibida, han sido capaces de llegar a determinar que la escritura cursiva "también es letra" y que, por lo tanto, también sirve para leer.

El aporte que esta investigación nos brinda se ubica dentro de los parámetros ya especificados para los trabajos de la misma autora (Ferreiro, et. al. 1979).

Describimos a continuación un estudio de Y. Freeman y L.R. Whitesell (1985) acerca de las congruencias entre las propiedades de legibilidad exigida por los niños argentinos para escrituras descontextualizadas y las que exigen los niños norteamericanos, en el que tomaron como modelo el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1979). La investigación se desarrolló en Tucson, Arizona, con 41 niños de 4 a 6 años. El material a clasificar estaba constituido por 23 tarjetas con diferentes escrituras. La consigna era que hicieran dos grupos: uno con las tarjetas que tenían algo para leer y otro con las que no tenían nada para leer ("for reading or not for reading"). Las características de las

tarjetas presentadas fueron: con un solo número, una sola letra; con dos letras (silabas o palabras o letras juntas); con tres letras o combinaciones de más de tres. Estaban impresas en manuscrita: mayúscula y minúscula; imprenta: mayúscula y minúscula.

El objetivo, como se dijo, era determinar si los niños de habla inglesa y española usaban los mismos criterios (cantidad y variedad), y si además existían otros complementarios.

Los datos obtenidos permitieron comprobar que los criterios de variedad y cantidad mínima eran, al igual que entre los niños argentinos, los principales aspectos que implementaban los niños estadounidenses para categorizar el material gráfico. En relación al principio de cantidad mínima sintetizan que "aunque el número de caracteres necesarios para decidir si una tarjeta era legible varió entre los niños, cada uno de ellos estableció una cantidad límite como criterio".

Con respecto a la variedad de caracteres encontraron que el porcentaje de niños que usaban ese criterio en EU era ligeramente mayor que en Argentina (el 75% de los niños de Tucson contra 73% de los de Buenos Aires).⁹

Algunos ejemplos que dan los investigadores, para confirmar sus conclusiones, los basan en extractos de protocolo que transcribimos a continuación: "Beth, de 5;1 años dijo que BBB no se podía leer porque 'eran todas bes'; y para la tarjeta tt dijo 'nada, sólo dos tes'. Mattheo, de 5;1 años, reconoció a tt como parte de su nombre pero puso la tarjeta en el paquete de las no legibles diciendo 'porque necesita más'. Aimee, de 5;11 años, explicó la necesidad de variedad más claramente y dijo que man 'era para leer porque ésta /m/ y ésta /n/ no están juntas'. Para ella es probable que no hubiera sido posible leerla si no estuviese presente ninguna variación; sin embargo, como la

⁹Encontrar exigencias de variedad en niños de habla inglesa es más fuerte que en niños españoles porque en la escritura convencional del inglés, la repetición de grafías es mucho más frecuente.

/a/ 'estaba allí, entonces, era para leer'. También nos dijo que too 'estaba mezclada porque debería de ser así' oto, pero que GDY y CSF estaban bien porque 'no estaban mezcladas'. Aunque Aimee no estaba usando la convencionalidad adulta, en su conciencia del lenguaje escrito era evidente y obvio que estaba haciendo una hipótesis y poniéndola a prueba; la variedad de caracteres era relevante".

Los autores comprobaron también la implementación de otros criterios encontrados por Ferreiro y Teberosky como el de establecer la dicotomía entre secuencias "legibles" y "no legibles", a través de la diferenciación entre las escrituras con caracteres en letra cursiva y de imprenta, constituyéndose estas últimas como las correctas. Otro criterio fue la distinción entre letras y números.

Freeman y Whitesell hallaron que un 23% de los niños de su muestra manejaban como "criterio adicional" de selección "el reconocimiento de letras del alfabeto o palabras que conocían (utilizaban índices de predicción)".

Si bien argumentan que este "criterio adicional" puede ser el resultado de experiencias de aprendizaje formal, no constituyéndose en hipótesis originales de los niños, lo categorizan como un criterio al mismo nivel que los anteriores. Contrastando esta consideración con las de Ferreiro y Teberosky, podemos decir que estas últimas autoras también señalaron que los niños argentinos utilizaban índices, pero si en las secuencias en las que reconocían una letra e inclusive podían nombrarla, estaban presentes otras variables, por ejemplo, repeticiones o menos de tres caracteres (criterios indispensables de "legibilidad"), adquirirían mayor importancia estos últimos criterios (que corresponden a sus hipótesis originales), más que el reconocimiento de la letra como tal.

En síntesis, y salvando la diferencia que acabamos de señalar, los datos de Freeman y Whitesell sumados a los hasta aquí señalados nos confirman una vez más que los niños de niveles pre-alfabéticos de escritura pueden realizar un trabajo

formal centrado en lo cualitativo. Pero siguen en pie varios interrogantes: ¿cuáles son las propiedades cualitativas exigidas?, ¿qué tipo de variedad y orden entre las grafías les resulta imprescindible a niños con hipótesis presilábicas para producir e interpretar una secuencia como correcta?

El trabajo que describimos a continuación fue realizado por Gianfranco Stacciolo y Claudia Andreucci (1989). Tomando como base el estudio de Lavine (1977), estos investigadores trataron de aclarar las siguientes preguntas: ¿a qué edad diferencian la escritura del dibujo?, ¿la forma de las letras influye en esta discriminación?, ¿ciertas características de la escritura (como: linealidad, repetición de letras, etc.) inciden en este reconocimiento?, ¿cuándo reconocen como escritura una letra aislada del alfabeto?

La muestra estuvo constituida por 45 niños de 3, 4 y 5 años de edad, comprendiendo a 15 niños de cada edad. Los sujetos debían, individualmente, clasificar dicotómicamente 32 tarjetas que incluían diferentes tipos de imágenes, escrituras y números.

La consigna que Stacciolo et al, le daban al niño, mostrándole individualmente cada tarjeta, era: "¿Te parece una escritura o un dibujo?"; ("¿Ti sembra uno scritto o un disegno?"); de acuerdo a la respuesta debía ubicarla en, uno u otro, de los dos casilleros.

Los datos obtenidos por estos autores italianos, los llevaron a las siguientes conclusiones:

- Para los niños de tres años: la distinción entre lo que es "escritura" de lo que "no es", todavía no es clara (incluso los ideogramas son considerados escritura por la mayoría de estos niños). A esta edad prevalece la idea de que todo lo que viene trazado sobre las tarjetas (dibujo u otro) representa una forma de escritura.
- A los cuatro años se generaliza el reconocimiento de números y de las diferentes escrituras; pero hay "mayor confusión en el reconocimiento de letras individuales y de

los ideogramas".

- Entre los niños de cinco años, la mayor parte reconoce como escritura las tarjetas que representan números y escrituras en cursiva e imprenta (familares o no). Los juicios positivos relativos al dibujo y a las figuras geométricas también van disminuyendo con la edad.

Como punto final del trabajo, Stacciolo y Andreucci, analizan "la incidencia de ciertas variables formales, ya formuladas por Lavine, en el reconocimiento de la escritura" (p.11). La primer variable que consideraron fue la linearidad, concluyendo que "la categorización de las escrituras no alineadas, demuestra que la linearidad no es un criterio que defina lo que es escritura y lo que no es, para todas las edades. Sólo para los niños de tres años la linearidad incide en modo significativo (...). En las tarjetas que representan dibujos, la linearidad no tiene ningún peso para los niños de cinco años."

La segunda variable que analizaron fue la variedad de signos, y citan como antecedentes los trabajos de E. Ferreiro y Teberosky en donde estas autoras demostraron, que la variedad es una propiedad relevante para más de la mitad de los niños de su estudio, incluidos dos tercios de los de cinco años (independientemente del estrato social del niño). Paralelamente, Staccioli y Andreucci sintetizan las conclusiones a las que arribó Lavine, con relación a esta variable, en los siguientes términos: "encontró que la palabra que presentaba variedad de signos era reconocida como escritura, en mayor medida que las palabras con signos repetidos". Los investigadores italianos señalan diferencias con respecto a esos datos, pues hallaron que "la diversidad de signos incide, particularmente, a nivel de los niños de 3 años".

Otra variable fue la complejidad del signo y consideran que "no parece ser significativa en ninguna de las tres edades estudiadas". Como cuarta propiedad formal tomaron la cantidad de signos; en este caso también correlacionaron sus resultados con

los de las autoras antes mencionadas. Ferreiro y Teberosky la habian descrito como una propiedad prioritaria, y esta exigencia de cantidad oscilaba en alrededor de tres grafias para la mayoria de los niños. Lavine, por su parte, comprobó que la multiplicidad de signos era usada como criterio definitorio de escritura sólo por los niños más pequeños; pero no pudo establecer el valor numérico del criterio cuantitativo, porque contrastó escrituras de una grafia con escrituras de seis grafias, en tanto que Ferreiro y Teberosky trabajaron con todos los intermediarios (dos, tres, cuatro grafias y más). Por su parte, los autores italianos dicen que "los niños de 4 y 5 años consideran escritura tanto a la palabra como a la frase (el reconocimiento de la frase como escritura es superior al 90%)", pero refieren que los niños establecen diferencias "entre la letra sola y la palabra o la frase[...]. A los 3 años, la palabra resulta ser la forma más significativa de la escritura, por oposición a la letra sola y la frase".

Finalmente, retomamos los resultados que obtuvieron para puntualizar: "A los 3 años la variable que incide de manera significativa, es la linealidad y la variedad de signos (...). A los 4 años adquieren importancia la cantidad de signos y tipo de escritura (de imprenta mayúscula o cursiva); mientras que a los 5 años la variable más relevante es la familiaridad".

Analizando las conclusiones de Staccioli y Andreucci podemos decir que estos autores caen en el error de comparar resultados obtenidos con consignas diferentes.

Como ya lo señalamos al retomar las conclusiones de Lavine, el término escritura admite dos posibles interpretaciones: una es si los signos que integran una secuencia corresponden a los que efectivamente se utilizan para escribir, en tanto son los convencionales, pero sin importar la corrección o no de la secuencia; y la otra, si la secuencia está integrada por una combinación correcta de esos signos convencionales.

En este trabajo italiano, trataron de indagar la importancia de la linealidad, variedad y complejidad del signo, como

criterios definitorios de escritura, contrastando tarjetas con secuencias de muy diferentes signos (dibujos contra letras o figuras geométricas contra letras) lo que no es válido, así como tampoco el comparar resultados que corresponden a procesos cognitivos no equiparables (escritura y legibilidad).

Para finalizar con la reseña de trabajos relacionados con la discriminación de escrituras presentadas fuera de contexto, citaremos el de E. Ferreiro, C. Pontecorvo y C. Zucchermaglio (1987) que tuvo como objetivo específico indagar si: "El principio de variedad interna es sensible a las peculiaridades gráficas propias de una lengua". Se trata de un estudio comparativo entre niños de la ciudad de México, cuya lengua materna es el español y niños de Roma, Italia, cuya lengua es el italiano.

En la escritura del español la duplicación de letras en posición contigua es poco frecuente y ocurre sólo en un número limitado de letras. Las vocales que pueden repetirse son la e y la o y sólo en raros casos. Las consonantes son: l, r, c y n (aunque la duplicación de la l crea, en realidad, una nueva letra que corresponde a un fonema distinto).

Las posiciones de la letra duplicada al interior de la serie son las siguientes: la única letra que puede repetirse en posición inicial es la ll; al final de la palabra no puede aparecer una doble consonante, sólo la vocal e; la posición más frecuente para una duplicación contigua es en el medio de la palabra. Es poco común además encontrar más de una letra repetida en una misma palabra.

En el caso de la escritura del italiano la situación que encontramos es, prácticamente, la inversa: es muy frecuente la duplicación de una letra en posición contigua, en particular las consonantes. Es posible encontrar la repetición de todas las consonantes del alfabeto, con excepción de la h, mientras la q se duplica sólo en sogquadro. La posición más frecuente de la duplicación de una letra es en el interior de la palabra; porque es raro que una vocal aparezca en posición final y más extraño en

el inicio, mientras que es imposible la repetición de consonantes tanto en posición inicial como en posición final. Por último, en italiano, es frecuente encontrar más de una repetición en una misma palabra y esto constituye una característica diferencial importante con la ortografía del español.

El planteo que hacen Ferreiro, Pontecorvo y Zuchermaglio es el siguiente: "Si el principio de variedad interna se originara por la exploración que el niño hace, espontáneamente, sobre el material escrito presente en el ambiente circundante, deberíamos encontrar diferencias muy marcadas entre el niño expuesto a la lengua escrita española y aquel expuesto a la lengua escrita italiana. Por lo tanto, el niño cuya lengua es el español, debería elaborar la idea de que la duplicación de letras no existe; mientras que el niño italiano debería ser tolerante respecto a la duplicación de letras iguales".

Aunque consideran que tal hipótesis corresponde a un "empirismo ingenuo", lo que se propusieron al formularla en esos términos fue ponerla a prueba para tratar de demostrar su falsedad. La muestra estuvo integrada por 33 niños italianos, de las siguientes edades (media): 15 de 5;2 años; 9 de 5;9 años; 9 de 6;8 años. Los niños mexicanos fueron 31, con estas edades (media): 22 de 5;2 años y 9 de 6;5 años.

La situación experimental consistía en una discriminación entre tarjetas, lo que la aproxima a las investigaciones que hemos presentado hasta el momento. Sin embargo, hay diferencias importantes en la técnica: presentaron a cada niño dos tarjetas escritas en las que la única diferencia era la presencia de una letra repetida; luego de confrontar las semejanzas y diferencias entre ambas secuencias gráficas, le pedían al niño que señalase donde estaba escrita una palabra pronunciada por el experimentador (en todos los casos, al menos una de las escrituras presentadas correspondía a una palabra existente en la lengua). Por último, pedían la interpretación de la tarjeta no elegida.

Las autoras concluyen que: "La confrontación de niños italianos y mexicanos nos permitió refutar nuestra hipótesis. La

frecuencia variable de letras duplicadas en la escritura del ambiente no provoca modificaciones en la psicogénesis de la lengua escrita; para que algo sea interpretable debe poseer variedad (...). El rechazo de la duplicación está presente, y es explícito también, en los niños italianos. Obviamente que este dato no nos permite avanzar sobre el origen del principio de variación interna, pero permite descartar una posible causa que es el efecto directo de la información presente en el ambiente vital del niño (...). La información ambiental (no se descarta sino que) es analizada activamente por el sistema cognitivo que la transforma y asimila". Estas autoras finalizan su trabajo considerando algunos aspectos de la historia de la ortografía italiana, en donde muestran cómo, a partir del surgimiento de la imprenta, comenzó la tendencia a eliminar las duplicaciones gráficas que no estuvieran relacionadas con duplicaciones fonológicas.

b. Características cualitativas en la escritura del niño

Presentamos a continuación varias investigaciones que describen las propiedades formales, cualitativas, que los niños producen en sus escrituras. Los datos corresponden a situaciones diversas en las que se pidió a los niños la escritura de una serie de nombres. [Algunos de estos trabajos son parte integrante de investigaciones ya citadas en el apartado de "Exigencias formales relacionadas con aspectos cuantitativos"; pero aquí se hará referencia, exclusivamente, a los resultados cualitativos.]

La primer investigación que retomamos es la de Ferreiro y Teberosky (1979) donde muestran cómo, luego que el niño supera un primer nivel (en donde lo que intenta reproducir son los rasgos

*El orden de presentación de cada investigación respeta la fecha de su edición.

típicos de escritura y la interpretación de la producción gráfica depende totalmente de la intención subjetiva del escritor), comienza una etapa en donde el interés principal está centrado en construir diferencias objetivas en las escrituras para poder leer cosas diferentes. En razón de estas exigencias, las autoras encontraron que "en algunos niños, la disponibilidad de formas gráficas es muy limitada, y la única posibilidad de responder, a la vez, a todas las exigencias (variedad y cantidad), consiste en utilizar la posición en el orden lineal. Es así como estos niños expresan la diferencia de significado por medio de variaciones de posición en el orden lineal, descubriendo en pleno período preoperatorio, los antecesores de una combinatoria, lo cual constituye un logro cognitivo notable". Datos similares, en el sentido de recurrir a una combinatoria para escribir cosas diferentes manteniendo fija la cantidad, fueron encontrados por Ferreiro en investigaciones posteriores. Ese es el caso del trabajo desarrollado en Monterrey (Ferreiro, Gómez-Palacios et al, 1979). Por los resultados obtenidos en ese estudio, las autoras infieren que "las posibilidades de variación en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee. Cuando el repertorio de grafías es bastante amplio, el niño puede utilizar letras diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes. Pero cuando el repertorio de grafías o la cantidad de letras a disposición del niño es reducido, eso no es posible" (p. 218). Tomamos esta cita textual porque si bien la estrategia que supuestamente seguiría el niño (descrita por las investigadoras), es la que intuitivamente todos formularíamos para explicarnos una combinatoria, fue desestimada en los últimos años por los resultados de una investigación realizada en Roma.

En ese trabajo (Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1988) las autoras italianas parten del requisito infantil de diferenciaciones intra e interrelacionales no sistemáticas. Explican que el niño utiliza dos formas para marcar esas

diferencias entre las escrituras,¹⁰ en la primera "trata de encontrar criterios de construcción, estableciendo una relación dentro de la estructura formal del significante (...); la solución combinatoria se produce por medio de tres criterios internos al sistema, y son: cantidad fija de letras, variación interna y permutación de las letras para palabras diferentes". En la segunda "el niño produce una diferenciación, que puede ser cualitativa y/o cuantitativa, pero que se refiere explícitamente a algo externo al sistema de escritura (...). Son externos porque son el resultado de una relación entre la estructura del significante y la estructura del referente o significado".

El objetivo de Pontecorvo et al, fue encontrar alguna secuencia evolutiva que permitiese ordenar esas formas de diferenciación. Para ello tomaron una muestra de 14 niños que siguieron a lo largo de su desarrollo presilábico. De todos los niños, sólo uno pasó por los dos modos de diferenciación y los otros 13 se repartieron entre los dos modos de construcción de la escritura: 6 niños (cuya edad media era 5;1 años) usaron una diferenciación interna; mientras que 7 niños (con edad media de 5;5 años) usaron una diferenciación externa. "Esta distribución parece apoyar la hipótesis de que para la mayoría de los niños, las dos formas de diferenciación son alternativas y el paso de una a la otra no puede ser considerado un paso necesario; aunque el modo externo es usado, con mayor frecuencia, por los niños más grandes (...). De hecho, ningún niño usa una forma externa de diferenciación sino que al mismo tiempo está usando las propiedades de variedad interna y cantidad".

Con estos resultados y con la intención de descubrir los criterios de construcción, por medio de los cuales el niño escoge un modo de diferenciación externo, los investigadores relacionaron las formas de diferenciación (externo e interno) con

¹⁰Consideraron, además de los trabajos de Ferreiro, los resultados (coincidentes) que ellas encontraron con niños italianos en la escritura de palabras referidas a una imagen (contraste singular-plural; grande-pequeño) y diminutivo.

el repertorio de letras que usaba el niño en las distintas escrituras. Comprobaron que el repertorio o cantidad de signos, tiene un efecto significativo en la distribución; mientras que la convencionalidad de los signos del repertorio no afecta.

Finalmente concluyen, y aquí se demuestra el contraste que señalábamos con respecto a los resultados inferidos por Ferreiro et al (1979), que "los niños que tienen un repertorio mayor se encuentran, con mayor frecuencia, en el grupo que utiliza diferencias internas (9 de 15 niños). Mientras que los niños que se basan en diferenciaciones externas (de 9 a 13) tienen menos repertorio de grafías. Esta tendencia se confirma por el único niño que pasa por las dos formas de diferenciación (en dos entrevistas), puesto que él utiliza un repertorio menor cuando se centra en el referente externo (...). Los niños que tienen un amplio repertorio, acompañado por la propiedad de cantidad mínima o fija, producen solamente variaciones formales (...). Los niños que usan un repertorio restringido de grafías, son más sensibles a lo que está fuera de su sistema de escritura y tratan de controlar sus producciones, usando criterios externos al sistema".

La explicación que dan los autores a estas reacciones las podemos sintetizar así: con un repertorio amplio, el niño tiene menos problemas para escribir de manera diferente palabras diferentes. Mientras que al tener un repertorio restringido, el niño trata de reducir la necesidad de variación, buscando puntos de referencia externos y usando similitudes que existen en el mundo real de objetos materiales y que pueden ser transferidos a los objetos sustitutos.

Retomando la investigación de Monterrey (Ferreiro et al, 1979) otro tema indagado allí fue la escritura del diminutivo en niños que ya exigen una diferencia objetiva en los significantes

para que se puedan leer dos palabras distintas.¹¹ Partieron de algunos resultados anteriores que parecían indicar que había cierta tendencia a guardar una relación de proporcionalidad entre el tamaño del objeto referido y el tamaño de la escritura del nombre correspondiente; y también de las características de construcción del diminutivo en español. Para construir el diminutivo se agrega el sufijo "ito", con lo cual la palabra se alarga, mientras que el objeto designado disminuye de tamaño. Por otro lado un nombre y su diminutivo son dos palabras iguales, desde cierto punto de vista, y diferentes, desde otro punto de vista. Iguales, en cuanto denotan objetos de la misma categoría (un "osito" es también un "oso"); diferentes, en cuanto denotan diferencias en el referente (un "osito" es más pequeño que un "oso") aunque dentro de una misma categoría conceptual; diferentes también, en cuanto a la pauta sonora (con o sin sufijo, cantidad de sílabas, etc.).

La técnica consistió en pedir al niño que dibujara algún objeto, le solicitaban la denominación del mismo y luego, le pedían que hiciera otro igual pero más pequeño, que también tenía que nombrar. Si el niño no utilizaba espontáneamente el diminutivo, era el experimentador quien se lo sugería. Finalmente, le pedían que escribiera esos dos nombres, en el orden correspondiente a los dibujos. Después de escribirlos, pedían la lectura con señalamiento simultáneo de lo escrito. Organizaron las respuestas obtenidas en siete tipos diferentes, que categorizaron en tres niveles sucesivos. En el primer nivel agruparon dos tipos de respuestas, "aparentemente contradictorias, pero que parecieran derivar de procesos similares. O bien el niño hace una escritura completamente diferente al pasar del nombre al diminutivo o bien hace una

¹¹En Roma se realizó una investigación similar, con resultados semejantes, tanto para el diminutivo como para las escrituras referidas a una imagen (contraste entre singular-plural; grande-pequeño) (Ferreiro, 1988, cita este trabajo de Monti y Bove, dirigido por Pontecorvo en 1983).

escritura completamente igual. Pero en ambos casos se puede leer el nombre allí donde se pretendió escribir el diminutivo, tanto como el diminutivo donde se escribió previamente el nombre". La explicación que encuentran a esta aparente labilidad es que los niños se centraron solamente en una de las alternativas que permite el diminutivo "escriben distinto (puesto que no es lo mismo), o escriben igual (puesto que 'es' lo mismo); pero al pasar a la lectura todo se hace confuso, ya que han excluido una alternativa válida, sin intentar una conciliación. Aquí tenemos a la mayoría de los niños de cuatro años" (pp. 289-290). Caracterizaron, luego, un segundo nivel donde se evidenciaban los intentos del niño por conciliar las semejanzas y las diferencias. Esta conciliación podía asumir tres formas: a) "Se escriben exactamente igual, copiando la primera escritura, pero con letras más pequeñas, expresando así la igualdad conceptual por medio de la igualdad de letras y su posición relativa, y la diferencia en el referente por medio del tamaño de las letras"; b) "Se escribe igual, copiando la primer escritura, pero se omite una letra (o algunas) expresando así la igualdad conceptual por medio de la igualdad de grafías, y la diferencia en el referente por medio de la cantidad de grafías"; c) "No se recurre a variaciones en el tamaño de las letras o a la cantidad, sino a una modificación cualitativa mínima (con una definición de mínima que es relativa a cada niño) para marcar simbólicamente la diferencia. Es notable que la cantidad de letras sea en este caso rigurosamente la misma para pasar de un nombre a su diminutivo; todos los cambios se sitúan a nivel de la posición de las letras, o la sustitución de una letra por otra" (pp. 290-291). La mayoría de los niños que integraron este nivel tenía cinco años.

El tercer nivel estaba constituido por los niños para quienes la escritura representa los sonidos del habla, por lo tanto, "a una palabra más larga debe corresponder una escritura con mayor número de letras, y esto independientemente de la significación" (p.291). Este nivel estuvo representado por un

número similar de niños de cinco y siete años, y no accedió ninguno de 4 años.

El último trabajo que citaremos de estas mismas autoras (Ferreiro, Gómez-Palacios y col.; fasc. 3, 1982) corresponde al análisis de escrituras referidas a una imagen, donde se contrastaban singular-plural y grande-pequeño.

Los resultados mostraron que entre las estrategias de los niños para expresar los contrastes entre las imágenes (sin poner en juego la cantidad de grafías para marcar las diferencias), utilizaban ciertos recursos gráficos como "el espaciamiento entre las grafías o el tamaño de las mismas" (p. 179). Producían, por ejemplo, la misma serie de grafías para el singular y el plural, pero en la segunda escritura (plural) aumentaban el espacio entre las letras, de manera que éstas se extendieran abarcando la longitud de la imagen.

Este mismo recurso era utilizado para marcar el contraste grande-pequeño poniendo las mismas letras pero más pequeñas para representar el nombre del objeto de menor tamaño.

Otros recursos fueron mantener el repertorio de las letras, pero variando el orden de las mismas, o bien; cambiar totalmente (o casi totalmente) las letras al pasar de una escritura a otra.

Finalmente señalan que aunque la mayoría de los niños de la muestra no hacían una correspondencia sonora entre las letras y la palabra que escribían, sin embargo eran capaces de producir escrituras diferentes para palabras diferentes; y además esas diferencias eran sistemáticas.

Citaremos a continuación un estudio (Teberosky; 1984) que, pese a las diferencias, tiene aspectos en común con los anteriores. Se trata de un trabajo realizado en Barcelona, comunidad en la que coexisten dos lenguas, catalán y español. Estas dos lenguas comparten el mismo alfabeto y el mismo principio de representación fonológica de las palabras pero se diferencian respecto a las formas ortográficas de adaptación del alfabeto a cada una de ellas.

El objetivo fue descubrir cómo el niño bilingüe resuelve

gráficamente el hecho de que un mismo referente puede ser expresado por nombres distintos en diversas lenguas. La semejanza entre este trabajo y los anteriores (escritura del singular-plural y del diminutivo) radica en que se lleva al niño a escribir palabras que se verbalizan diferente, pero que aluden a referentes y conceptos semejantes y, en este caso particular de lenguas diferentes, a referentes idénticos.

Fueron entrevistados 48 niños entre 4 y 6 años; todos ellos asistían a escuelas municipales de Barcelona y hablaban una de las lenguas y al menos comprendían la otra (muchos eran totalmente bilingües).

La investigadora mostraba al niño una serie de imágenes de animales y le pedía que los nombrara y diera el nombre equivalente en la otra lengua. Luego el niño debía escribir los nombres en catalán y en español (castellano), anticipando o comentando diferencias y semejanzas a nivel escrito. En segundo lugar, debía decidir si una escritura propuesta por el entrevistador pertenecía a una u otra lengua, para luego dar el equivalente de la otra lengua en cuestión.

Los tipos de respuestas fueron categorizados por Teberosky de la siguiente manera:

- Se escriben igual las dos lenguas, cambiando únicamente la interpretación: para este grupo de niños un nombre es un conjunto de letras que no representan la pauta sonora. "Entre lo escrito y su interpretación hay una relación parcial, no directa. Lo escrito es el nombre de la imagen y no hay necesidad de cambiar ese nombre para pasar de una lengua a otra. Puesto que el referente es el mismo, desde el punto de vista del niño, no hay por qué cambiar el conjunto de letras que acompañan la imagen, aun cuando se cambie la forma oral de designar la imagen en las dos lenguas" (p.87).
- La escritura se modifica para dar lugar a interpretaciones diferentes: la diferencia entre la escritura de un nombre y

su equivalente en la otra lengua no representa las diferencias de la pauta sonora de los nombres. "La modificación es mínima y respeta las propiedades de la primer escritura. Las diferencias se presentan bajo dos formas: o bien cambiando el orden de las letras, pasando de escritura en letra de tipo mayúscula a cursiva, o a la inversa". En el primer caso "se cambia el orden, solamente, dentro de un mismo par y se cambian las letras para el par siguiente. Por lo tanto la estrategia de cambio de orden queda reservada para pasar de un nombre a otro, lo cual nos indica que de alguna manera el niño está centrado en el nombre y en la otra lengua" (pp. 89-90).

La escritura se modifica para representar los nombres equivalentes: lo propio de este tipo de respuestas es que a nombres diferentes corresponden escrituras diferentes. En esta categoría Teberosky describe diferentes modalidades de respuestas: cambio en la pauta sonora que modifica la longitud, cambio de nombres dentro de una significación próxima.

Finalmente ubica todos los niños más avanzados que dan respuestas de nivel alfabético de escritura.

Como último antecedente señalamos un trabajo de Tolchinsky (1988) que tuvo por objeto explorar el modo en que el niño prealfabético representa las diferencias de significado, en oraciones con variación en las relaciones sintácticas y semánticas.

La muestra fue de 60 niños, de 5 y 6 años de edad. No entraremos en los detalles de esta investigación pues se aleja bastante del propósito de nuestro trabajo, pero consideramos interesante la descripción de algunas reacciones infantiles destinadas a marcar diferencias semánticas que se vinculan con el trabajo formal del niño sobre el eje cualitativo. Por otro lado, aunque la población es muy diferente a la de los trabajos mencionados hasta aquí, en tanto tiene como lengua materna el

hebreo, cuya escritura es consonántica, pueden descubrirse, sin embargo, modalidades cercanas de producción gráfica infantil.

La situación experimental incluía 10 pares de oraciones diferentes; cada par estaba integrado por: una oración escrita, que era leída por el entrevistador y luego junto con el niño; y una segunda (que guardaba con la primera determinada relación de: identidad total o parcial, o diferencia total o parcial o, negación, etc.) que el entrevistador enunciaba y el niño debía escribirla teniendo como modelo la escritura de la primera oración.

Los resultados fueron ordenados desde producciones no diferenciadas (en tanto no reflejaban ninguna relación entre la oración escrita y la oral), hasta procedimientos de escritura diferenciadas en las que el niño tomaba en cuenta aquel factor.

En ese proceso hacia la diferenciación de la escritura, lo primero que el niño representó fue la identidad y la diferencia total, escribiendo para el primer caso exactamente la misma secuencia de la oración modelo y para el otro una totalmente distinta. Las similitudes y las diferencias parciales entre la oración escrita (modelo) y la oración oral, tuvieron diferentes tipos de dificultad y fueron representadas en niveles más avanzados.

Para las oraciones verbalizadas que solamente agregaban un adjetivo con respecto a la primer oración (modelo), muchos niños copiaron exactamente la misma secuencia y agregaron tres o más grafías para representar el alargamiento del enunciado.

Para los pares de oraciones en los que la segunda oración implicaba una afirmación opuesta a la primera (por ejemplo: 1o: "el niño quiere dormir"; 2o: "el niño no quiere dormir") las producciones eran totalmente diferentes a la escritura modelo, pues de acuerdo a las justificaciones que daban los niños en la segunda oración se decía justamente lo contrario.

Otra reacción interesante fue que en las oraciones en las que se intercambiaba la posición del sujeto de la acción (por ejemplo: 1o.: "El perro corre al gato"; 2o.: "El gato corre al

perro") muchos niños copiaban la secuencia de la oración modelo pero con las letras invertidas hacia arriba, porque "ahora está escrito que el gato corre al perro". Vale decir que marcaban la inversión semántica mediante una inversión figural.

El problema no resuelto al que nos enfrentamos sigue siendo el tipo de variedad y de orden gráfico que el niño considera y exige para interpretar o producir una escritura cuando no ha llegado aún a establecer una correspondencia entre los aspectos gráficos y los sonoros.

Para poder contextualizar los datos de la literatura internacional mencionada, resulta necesario hacer algunas precisiones con respecto a las conceptualizaciones que el niño con hipótesis presilábica o silábicas iniciales de lecto-escritura construye sobre ese objeto de conocimiento.

Como dijimos, el nivel presilábico comienza cuando el niño diferencia entre el dibujo y la escritura. Vale decir que a partir de ese momento la escritura se convierte en un objeto sustituto y el niño ya no busca partes del referente en la palabra escrita, ni similitudes entre las formas de la escritura y el referente. El nuevo problema al que se enfrenta es el de descubrir lo que se representa en la escritura.

Cada representación supone una selección de ciertos aspectos de la realidad para dejar otros en segundo plano. En el caso de la representación escrita del lenguaje, esto es válido también y no es de extrañar que el signo lingüístico no se represente en su totalidad. Nuestro sistema alfabético supone una correspondencia entre grafías y sonidos del habla, y por lo tanto lo que resalta son las diferencias entre significantes, mientras que los significados se opacan. Otros sistemas de escritura como el logográfico hacen lo contrario (Ferreiro, 1985).

A partir de la etapa presilábica el niño comienza a decidir qué aspectos de lo real se retoman en la representación para, a partir de allí, poder descubrir cuáles son los elementos que entran en juego y establecer las reglas de combinación entre

ellos; esto último constituye los aspectos formales de la escritura.

Una vez que el niño puede atribuir un significado a una cadena gráfica bajo las condiciones de "legibilidad" antes mencionadas, es la búsqueda de criterios más objetivos (tanto en los ejes cuantitativo como cualitativo; es decir, cuántas, cuáles y qué orden de grafías debe llevar una palabra escrita) la que lleva al sujeto a centrar su atención en las partes que constituyen la totalidad y a construir hipótesis acerca del papel que tienen esas partes en la construcción de la representación escrita. Esta necesidad de considerar las partes es la que lleva al niño a iniciar la construcción del significante como tal. El sujeto tiene que poner al significado (atribuidos a la totalidad gráfica) en un segundo plano, aunque sin olvidarse de él completamente, para poder centrar su atención en descubrir los elementos y sus relaciones, constituyentes del significante (Vernon, 1986).

Esta capacidad del niño de trabajar sobre los dos aspectos constitutivos del signo lingüístico (significado y significante) queda demostrada en las muchas investigaciones que exploraron el proceso de adquisición de la lengua escrita. Por ejemplo, en los estudios que citamos anteriormente sobre las exigencias formales relacionadas con los aspectos cualitativos, podemos reconocer que en aquellos en los que el niño debió categorizar secuencias gráficas descontextualizadas, se priorizó el análisis sobre el significante; y en los de producción gráfica fue relevante el significado.

ANEXO

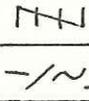
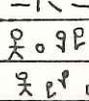
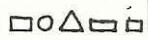
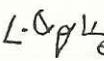
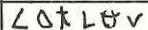
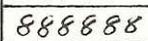
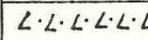
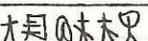
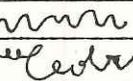
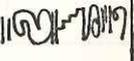
Detalle de las tarjetas usadas en las investigaciones reseñadas

Presentamos a continuación las características del material, la consigna (textual o, en su defecto, la explicación cuando el autor no la transcribe en su trabajo) y la edad e idioma de los niños que integran las muestras en las investigaciones que tomamos como antecedentes (reseñadas en "Categorización de escrituras presentadas fuera de contexto").

Lavine L (1977). Inglés. Muestra: 45 niños de 3 a 6;5 años

Material: 35 tarjetas

Consigna: "If it has writing on it, if is writing, it goes in this bot".

Cantidad de Tipos de caracteres	1	2	3	4	5	6	7	10
DIBUJO	-							
FIGURA GEOMETRICA								
SEUDOLETRAS						  		
LETRA CURSIVA								
IMPRESA MAYUSCULA	A E B					TOODLE TTTTTT		
SCRIPT				hand	ruler		machine	hieroglyph
ESCRITURA EXTRANJERA						 CENIC'S		
GARABATO								
NUMERO						743286 777777		
ORNAMENTO								

Pick, Unze, Brownell (1978). Inglés. Muestra: 87 niños de 3 a 8;3 años.

Material: 79 tarjetas (27 palabras y 52 no palabras.

Consigna: (Descripción, no textual): The child was asked to look carefully at each card and decide if it had a word. If it had a word, the child should put it in a work box, and if the card did not have a word, it should be put on the table".

Tipo de caracteres \ Cantidad de caracteres	1	3	4	5	6	7	11	12	
PALABRAS	a I			train learn field shoes cloud	trace labor force super color	tooth leech flood sleep creed			encyclopedia hippopotamus jurisdiction conveniences
PALABRAS NO FAMILIARES			node bias tact			obtuse	salient furtive		
CON LETRAS MAL ORIENTADA		qie ees	GIVLW MADE POEM						
CONJUNTO DE CONSONANTES			mptc grlm dsul Kith nywv prbs cdgo smll slck chss						
CONJUNTO DE VOCALES			oive ueoø iaev eovi						
SIGLA		ABC CBS XYZ USA							
NO PALABRA COMB. POSIBLE COM IMPOSIBLE	u m								federabilia dgobrcifhtp
PRONUNCIABLES		fre	teer kood hurd fluv	Kraim teank miech proed gloup	Krase tason morge puten gomor	Koont teept moolf pleen grees			
CON LETRAS MAL ORIENTADAS		biu ciw	∞EXF KizE N09S						

Ferreiro, Gómez Palacios, et al. (1979). Español. Monterrey.

Muestra: 90 niños de 4;3 a 6;7 años.

Material: 20 tarjetas.

Consigna: "Mira, vamos a acomodar estas tarjetas, vamos a hacer una fila con las que tú creas que se pueden leer; si hay algunas que no se puedan leer, las pones acá" (indicando otro lugar).

Cantidad de caracteres \ Tipo de caracteres	1	2	3	4	5	8	9
SEUDOLETRAS	R		CyS	OIPH\			
LETRAS CURSIVAS		po		aaaa mmmm		espacio	
MAYUSCULA	R	RA	VIO Aaa	PATO KWYZ AAAA			
SCRIPT		te	dos		\$d+m?		situacion
NUMEROS	4		193				

Ferreiro y colab. (1983). Español. Muestra: 57 adultos analfabetos de 17 a 66 años.

Material: 18 tarjetas.

Consigna: (descripción, no textual): Se pedía al sujeto que observara las tarjetas y que dijera si pensaba que todas se podían leer, o si había algunas que no servían para leer. Le pedían que pusiera en un grupo las que servían para leer y en otro lado las que no servían para leer.

Cantidades de caracteres Tipo de caracteres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SEUDOLETRAS	Q		Cyz			Subin				
LETRAS CURSIVAS		la						despicio		
MAYUSCULA	R	RA	KYZ	PATO AAAA						
SCRIPT		de		lolo					silvacion	
ESCRITURA EXTRANJERA			天 天 天	天 天 天						
SIGNOS				√ ∞ π S						
NUMERO	4		193							

Freemant y Whitesell(1985). Inglés. Muestra: 41 niños de 4 a 6 años.

Material: 23 tarjetas.

Consigna: "We asked children to put cards in either a for reading or not for reading pile".

Cantidad de caracteres	1	2	3	4	5	6	7	8	8	10
SEUDOLETRAS										
LETRA CURSIVA	a	of	sss lll man tra						something	
MAYUSCULA		AN	GDY TOO CAT	BBBB LOOK						
SCRIPT	p	to tt	oso csf	duck		circle				
NUMERO	5 6			2357						

CAPITULO II

1. Especificación del problema

En esta investigación trataremos de responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características cualitativas que debe poseer una cadena gráfica (significante) para que el niño de nivel presilábico la conciba como escritura?

Como ya lo señalamos, durante el proceso de adquisición de la lengua escrita el sujeto trabaja simultáneamente sobre los ejes cuantitativo y cualitativo;¹² será sobre los aspectos formales de este último, en los que se centrará nuestro análisis.

Sabemos que es a partir del nivel presilábico cuando el niño requiere de variedad gráfica para aceptar la "legibilidad" de una escritura, y además, es cuando comienza una búsqueda tendiente a descubrir los elementos constitutivos del significante, descentrándose del significado aunque sin olvidarlo completamente, para encontrar criterios cualitativos objetivos que regulen su escritura.

Pensamos que en esta búsqueda del sujeto por hallar sistematicidad en los aspectos figurales de las grafías, consideradas en sí mismas y en relación a una secuencia tomada como totalidad, elabora diferentes hipótesis.

Para abordar el estudio de tales aspectos, partimos del principio de que el niño construye ciertas hipótesis cuando interpreta una cadena gráfica impresa (descontextualizada) y otras, cuando produce sus propias escrituras. Suponemos, sin embargo, que hay correlación entre ambos procesos, relación que intentaremos descubrir y explicar.

¹²El eje cuantitativo corresponde a la cantidad de grafías que el niño exige en una cadena gráfica para atribuirle significado. El eje cualitativo se refiere a la variedad y orden de grafías exigidas para producir o interpretar una escritura.

Con respecto a escrituras descontextualizadas en las que se mantiene constante el eje cuantitativo, nos interesa averiguar si el niño antes de llegar a establecer cualquier correspondencia entre lo sonoro y lo gráfico puede reconocer una secuencia gráfica como una de las combinaciones posibles en la escritura de su lengua. En el caso de que esto fuera posible, ¿habrá posiciones privilegiadas de las letras para reconocer una secuencia como correcta o incorrectamente escrita? ¿Habrá alguna parte, como la inicial, que sea más importante que otra; o tendrá mayor peso la parte final? Cabe preguntarse, además, si la aceptación o rechazo de una grafía obedecerá a características cualitativas intrínsecas a la letra o al lugar que ocupa dentro de la secuencia, ¿será necesario que todas las letras que integran la cadena sean aceptadas como correctas para poder reconocer la palabra como bien escrita?; o ¿podrá rechazar alguna, por incorrecta, sin que por ello rechace toda la secuencia?, ¿cuál será el mayor límite de grafías incorrectas aceptado para valorar una secuencia como bien escrita?

En el caso de otorgarle un significado a una cadena gráfica, ¿aceptará la misma interpretación para la secuencia modificada? Dicho en otros términos, ¿tendrá importancia el orden de las partes en la interpretación de una palabra?, ¿será necesario un determinado orden de las letras para que una escritura conserve la misma significación?, ¿cuáles cambios en el orden serán más rechazados, los cambios de letras intermedias, en los extremos o la inversión en el orden total de la palabra?

En escrituras con contexto gráfico (dibujo), una vez establecida la relación inicial entre el nombre y la imagen, al cambiar el contexto y mantener el significante ¿cambiará éste su significado? Planteado de otro modo, si adjudica más de un significado a una misma escritura en distintos contextos, ¿podrá recuperar y mantener la interpretación inicial después de contrastar esa escritura con otra idéntica al estar, cada una de ellas, en correspondencia con imágenes diferentes?

Todo lo anterior corresponde a valorar escrituras producidas por un adulto. Cabe, sin embargo, preguntarse si al producir escrituras, el niño pondrá en evidencia criterios semejantes; vale decir ¿hasta qué punto los aspectos cualitativos que exige para interpretar un texto impreso coinciden con los que rigen para sus propias producciones?

2. Diseño Experimental

Con la finalidad de responder a las interrogantes arriba mencionadas se diseñaron cuatro situaciones experimentales que describimos en el mismo orden en que fueron tomadas a cada niño.

Situación I: Relación texto-imagen

Esta prueba tuvo un doble objetivo. Por un lado, poner en evidencia si el niño conservaba la misma interpretación para una secuencia gráfica, luego de haber establecido la relación inicial entre ésta y una imagen, al modificar el contexto. Por otro lado, permitió seleccionar a los niños que integraron la muestra, dejando fuera a los que no mantenían el significado e incluir a los que lo conservaban.¹³

Se utilizaron tarjetas de cartulina, tres con imagen y cinco con texto. Las primeras, de 5 cm. por 5 cm, con un dibujo en cada una: 1) gato; 2) jirafa; 3) conejo. Las segundas, de 5 cm. de longitud por 2 cm de ancho, escritas (en negro) con caracteres de imprenta mayúscula representaban los nombres de las imágenes: 1) GATO; 2) GATO; 3) JIRAFa; 4) JIRAFa; 5) CONEJO.

El procedimiento que seguimos fue el siguiente: Presentamos una tarjeta con la imagen de un gato. Pedíamos al niño que nombrara al dibujo (¿qué es?) y se colocaba debajo de éste la tarjeta escrita: GATO. Se le preguntaba: "¿qué crees que dirá acá?". Posteriormente, y dejando sobre la mesa las tarjetas

¹³Ver Anexo: sondeo.

con la imagen y con el texto citado, se presentaba una segunda tarjeta con la imagen de una jirafa: "¿Qué es esto?"; después que denominaba ese animal se desplazaba la tarjeta con el texto GATO (que estaba ubicada debajo de la imagen del gato) abajo del segundo dibujo (jirafa) y se interrogaba: "¿Qué crees que dirá?". En caso de que mantuviese el significado (que respondiese "gato") le pedíamos que lo ubicara en el lugar correcto (debajo del dibujo correspondiente) y le preguntábamos: "¿Cómo te diste cuenta que sigue diciendo gato?".

Si con el cambio de contexto se modificaba el significado del texto, es decir, si al trasladar la tarjeta GATO a la segunda imagen (jirafa), ésta era interpretadaa como "jirafa", se ubicaba la tarjeta con el texto nuevamente en el lugar inicial (debajo de la imagen de gato) y colocábamos una segunda tarjeta con el mismo texto GATO, debajo del dibujo de la jirafa. Esto permitía al niño comprobar la similitud de significantes. Si este dato se convertía en observable para él y reconocía que en textos iguales debía haber idénticos significados, concluiría que para que "dijera" el nombre de jirafa, era necesario un significante diferente. Si resolvía esto, se le daba una tercer tarjeta con el texto JIRAFa para que la ubicara en el lugar que considerase correcto. Cuando existían dudas con respecto a las respuestas o reacciones del niño, se procedía a presentar una nueva tarjeta con otra imagen (de un conejo) y se seguía el procedimiento explicado anteriormente.

Situación II: Clasificación de tarjetas

Con esta situación exploramos cuándo una secuencia gráfica era aceptada como correcta o incorrecta y qué características debía reunir esa escritura en uno u otro caso. Dicho de otro modo, se investigó el trabajo formal que el niño puede realizar sobre textos producidos por otros, en situaciones descontextualizadas y sin otorgarles significado.

Se elaboró un conjunto de 15 tarjetas principales (en cartulina blanca de 5.5 cm. de largo por 2 cm de ancho) cada una

tenía escrita una palabra, con caracteres de imprenta mayúscula. En todas las palabras se conservó un número fijo de 4 grafías para mantener estables los valores cuantitativos y centrar las elecciones clasificatorias en las diferencias cualitativas exclusivamente. La construcción de las secuencias gráficas estuvo pautada por algunas combinaciones posibles entre grafías curvas y rectas (criterios que aparecieron fundamentalmente durante las justificaciones recogidas en un sondeo previo).¹⁴ Se incorporaron todas las letras del alfabeto y cada una tuvo, por lo menos, una ocurrencia. En el caso de las vocales, que son más frecuentes, fueron representadas en las siguientes posiciones:

- A ocho: una vez en 1er. lugar (inicio de palabra).
 dos veces en 2o. lugar.
 dos veces en 3er. lugar.
 tres veces en 4o. (final de palabra).
- E tres: una vez en 2o. lugar.
 una vez en 3er. lugar.
 una vez en 4o. lugar (final de palabra).
- I cuatro: una vez en 1er. lugar (inicio de palabra).
 dos veces en 2o. lugar.
 una vez en 4o. lugar (final de palabra).
- O ocho: una vez el 1er. lugar (inicio de palabra).
 dos veces en 2o. lugar.
 una vez en 3er. lugar.
 cuatro veces en 4o. lugar (final de palabra).
- U seis: una vez en 1er. lugar (inicio de palabra).
 tres veces en 2o. lugar.

¹⁴A partir de las justificaciones que dieron los niños en el sondeo, con relación a la forma de las letras: "de bolitas", "palitos", "puntos", etc; categorizamos todas las letras del alfabeto con base en esa variable. En el caso de las grafías que presentan simultáneamente los dos tipos de trazos, curvos y rectos, se adoptó la categorización más frecuente que de ellas hicieron los niños en el sondeo (por ejemplo: la R fue considerada como letra curva por la mayoría de los niños). Ver Anexo: Sondeo.

una vez en 3er. lugar.

una vez en 4o. lugar.

Las consonantes utilizadas en más de una palabra fueron:

C	cuatro:	dos veces en primer lugar (inicio de palabra).
		una vez en 2o. lugar.
		una vez en 3er. lugar.
G	dos:	una vez en 1er. lugar (inicio de palabra).
		una vez en 3er. lugar.
M	dos:	una vez en 1er. lugar (inicio de palabra).
		una vez en 3er. lugar.
L	dos:	dos veces en 2o. lugar.
R	dos:	una vez en 1er. lugar (inicio de palabra).
		una vez en 4o. lugar (final de palabra).
S	tres:	dos veces en 3er. lugar.
		una vez en 4o. lugar (final de palabra).
T	dos:	una vez en 1er. lugar (inicio de palabra).
		una vez en 4o. lugar (final de palabra).

Las escrituras que no poseían significado, aunque representaban combinaciones gráficas posibles fueron: UFOZ/BUÑA/GUSU/WEST. La palabra XOLA tenía significado sólo para el mexicano y las diez restantes eran palabras con significado en español.¹⁵

Se presenta a continuación las palabras seleccionadas, indicando en la columna de la derecha la combinación de líneas curvas y rectas que componen cada letra:

GUSU	CCCC
IMAN	RRRR
UFOZ	CRCR
TRAS	RCRC

¹⁵Aunque por el nivel de conceptualización de los niños interrogados no tenían en cuenta el significado, se prefirió controlar esa variable para garantizar que fuesen escrituras existentes en nuestro idioma.

CAER	CRRC
AQUI	RCCR
PAVA	CRRR
YUGO	RCCC
KILO	RRRC
DOCE	CCCR
BUNA	CCRR
Hijo	RRCC
WEST	RRCR
XOLA	RCRR
OCHO	CCRC

El conjunto incluyó:

siete palabras con grafía inicial curva,
ocho palabras con grafía inicial recta,
siete palabras con grafía final curva,
ocho palabras con grafía final recta.

A los diez últimos niños se les presentaron además, 5 ó 6 tarjetas designadas como de control que se seleccionaron entre las siguientes palabras:

ERROR: repetición de consonantes intermedias.
SINO: letras curvas extremas, sin repetición.
AWER: letra "rara" (poco frecuente) intermedia.
QUEX: letra rara final.
NATO: letra rara inicial.
MASA: repetición de grafías para confrontar con PAVA, ya que el inicio de estas dos palabras remiten a posibles nombres conocidos por el niño: MAMA, PAPA.
PATO: nombre más aceptado en investigaciones anteriores.

La clasificación se iniciaba presentando al niño las 15 tarjetas principales sobre la mesa con la siguiente consigna: "Aquí hay nombres escritos, quiero que te fijes bien en cada uno porque hay algunos nombres que están mal escritos y algunos que

están bien escritos. Quisiera que de este lado (se le señalaba) pusieras los que te parecen que están mal escritos, y de este otro lado (marcándole también) los que te parecen que están bien escritos".¹⁶

La justificación podíamos obtenerla siguiendo dos procedimientos diferentes:

- a) Señalábamos una tarjeta e indagábamos el criterio que había llevado al niño a categorizar esa palabra como correcta o incorrecta. La consigna inicial era: "Vamos a mirar cada uno de los nombres para que me expliques si está bien o mal escrito, y en qué te fijaste para saberlo". La respuesta incluyó una justificación (JUST) y, en algunos casos, dos (codificada por nosotros como SJUS). La participación del experimentador se vio reflejada, sobre todo, en la segunda justificación ya que ésta fue muchas veces la confirmación o refutación que hacía el niño frente a preguntas del adulto. Para las 15 tarjetas se siguió el mismo procedimiento, o sea, selección de una tarjeta y justificación individual.
- b) Luego de la clasificación inicial el entrevistador presentaba, de a una, cinco o seis palabras seleccionadas de las "tarjetas control" y preguntaba al niño: "¿Este nombre está bien o mal escrito?"; después que respondía y justificaba, continuaba con la consigna: "Busca entre las primeras tarjetas algunas parecidas". La elección de las tarjetas control estaba guiada por la inferencia que el entrevistador hacía de las hipótesis que el niño había implementado para categorizar algunas de las palabras principales. Por lo tanto, cada tarjeta control tenía el mismo criterio que la tarjeta principal con la que era contrastada. De ese modo obteníamos, de manera indirecta,

¹⁶Con este procedimiento obtuvimos una dicotomía, que denominamos clasificación inicial (CLIN); luego, pedíamos al niño la justificación de la clasificación que, en muchos casos, provocó el cambio de categorización de algunas tarjetas. Esta clasificación, posterior a los argumentos y contrastación entre tarjetas la denominamos clasificación final (CLFI).

la confirmación del criterio clasificatorio cuando ambas palabras eran aceptadas o ambas rechazadas y, en caso de no coincidir (cuando una palabra era categorizada "mal" escrita y la otra "bien") manejábamos como "contra argumentación" las justificaciones del niño para ver si era sensible a la incongruencia y cómo la resolvía.

El procedimiento (a), más extenso debido a que tenían que justificar cada una de las 15 palabras, fue el utilizado con los diez primeros niños de la muestra y el (b) con los diez últimos. La forma en que trabajamos con cada niño puede rescatarse a través del número de identificación (IDEN) que recibió cada uno de los sujetos y que obedeció exclusivamente al orden que ocupó con relación a la muestra total de 20. Por lo tanto, con los niños categorizados entre el IDEN 1 al IDEN 10 se implementó el procedimiento (a) y con los IDEN 11 al IDEN 20, el procedimiento (b).

Situación III: Modelo-texto

Con esta situación indagamos el tipo de modificaciones del significante que provocaban cambios en el significado. Se armaron cuatro conjuntos de seis tarjetas cada uno (de cartulina blanca de 5.5 cm de largo por 2 cm de ancho); cada tarjeta incluía una palabra bisílaba, de cuatro grafías. En dos conjuntos se presentaron palabras escritas con caracteres de imprenta mayúscula, y en otros dos, con letra cursiva. De las seis tarjetas que integraban cada conjunto, una era utilizada como secuencia gráfica modelo, otra representaba una secuencia idéntica a la primera y las cuatro restantes presentaban las siguientes combinaciones y sustituciones:

- 1) conservación de las dos primeras letras.
- 2) conservación de las dos últimas letras.
- 3) escritura en espejo.
- 4) conservación de la primera y última grafía.

- 5) conservación de las tres primeras grafías.
- 6) conservación de las tres últimas grafías.
- 7) conservación de todas las grafías, con inversión de las sílabas.
- 8) conservación de la primera grafía y de las dos últimas.

El orden en que fueron presentados los grupos de tarjetas fue el siguiente (el número que se indica al lado de cada palabra marca el tipo de cambio implementado):

Orden de presentación	Modelo	1o	2o	3o	4o	5o
A)	PERA	AREP (3)	CIRA (2)	PESI (1)	PERA	PIDA (4)
B)	TACO	TECO (8)	TACU (5)	FACO (6)	TACO	COTA (7)
C)	<i>palo</i>	<i>olap</i> (3)	<i>fulo</i> (2)	<i>pate</i> (1)	<i>palo</i>	<i>fito</i> (4)
D)	<i>mesa</i>	<i>mora</i> (8)	<i>mesu</i> (5)	<i>resa</i> (6)	<i>mesa</i>	<i>same</i> (7)

Para la selección de estas palabras se consideró que:

- Fuesen sustantivos, porque es un hecho demostrado que los niños, a partir del momento en que la escritura adquiere carácter de objeto sustituto, consideran que el prototipo de lo "escribible" son los nombres (no sucede lo mismo con los verbos, adjetivos y otros tipos de palabras).
- Que tuvieran cuatro grafías porque (como también está comprobado) los niños rechazan las palabras escritas con menos de dos o tres letras y consideramos que cuatro era una cantidad media que facilitaría la detección de las

sustituciones y combinaciones de grafías con relación a la palabra modelo.

- En el caso de las palabras en letra de imprenta, se seleccionó TACO, porque comenzaba con una grafía recta y terminaba con una curva; y PERA por el caso inverso, iniciaba con curva y finalizaba con recta.
- Para las palabras en letra cursiva se consideró, en *palo* que dos grafías se alejaran de la línea media de la escritura total (la letra l es elevada y la *l* tiene una prolongación hacia abajo). Mientras que la otra, *mera* se seleccionó porque todas las grafías se ubicaban en un nivel central.
- Al elaborar las diferentes combinaciones y sustituciones de letras o sílabas, se trató de construir palabras con significado, pero en los casos en que no podía lograrse, fueron armadas secuencias gráficas posibles en la escritura del español.

Con todos los niños de la muestra trabajamos los dos conjuntos de palabras en letra de imprenta mayúscula TACO-
PERA; pero sólo con los diez primeros (IDEN 1 al IDEN 10) utilizamos, además, los dos escritos en cursiva *palo* - *mera*. Se tomó esta decisión porque las respuestas eran prácticamente similares, tanto fueran palabras en imprenta como en cursiva, sólo que con las primeras era más rápida la detección del error.

En esta situación el experimentador presentaba la tarjeta modelo dando a conocer su significado "Aquí dice x". Luego que el niño repetía el nombre se le mostraban las cinco tarjetas simultáneamente y, estando todas sobre la mesa, el niño debía decir en cuál de ellas decía o no "x", respondiendo a la consigna "¿Te parece que acá también dirá x?". Después, se recogían las cinco tarjetas y se dejaba solamente la escritura modelo, volviéndose a presentar cada tarjeta, una a una, para contrastarla nuevamente con el nombre modelo y evaluar si la

respuesta coincidía con la primera categorización. En ese momento pedíamos la justificación: "¿En qué te fijaste para saber que acá también dice...(o no dice)?", "¿Cómo te diste cuenta que acá dice...(o no dice)?", "¿Por qué te parece que acá dice...(o no dice)?".

Cuando las justificaciones eran contradictorias, se comparaban las tarjetas para clarificar el o los criterios confusos.

Situación IV: Escritura

Utilizamos esta situación para reconocer el nivel y subnivel de conceptualización en escritura. Junto con la situación I, fue la que definió qué niños integrarían la muestra ya que sólo incluimos aquellos que manejaban hipótesis presilábicas o silábicas iniciales.

Tuvo también como objetivo establecer una comparación entre los aspectos cualitativos elegidos por el niño para interpretar un texto y los que regían para sus propias producciones.

Se pidió la escritura del nombre propio y de tres a cinco palabras tri- bi- y tetrasilabas. Evitamos los vocablos monosílabos porque, como sabemos, este tipo de palabras provoca conflictos de orden cuantitativo que no serían abordados en este trabajo.

Las palabras seleccionadas pertenecían a un mismo universo semántico (nombres de animales) y todas ellas eran sustantivos conocidos por los niños. El orden en que se dictaron fue el siguiente:

- 1) (nombre propio)
- 2) perico
- 3) pato
- 4) guajolote.

Al finalizar cada producción se pidió en todos los casos su interpretación, con señalamiento: "Ahora señala con tu dedito cómo dice...". En caso de una lectura dudosa le pedíamos, luego

que había escrito todas las palabras, que escribiera nuevamente la misma palabra que había generado confusión o alguna otra (para el bisílabo "gato" y para la tetrasílaba: "pelicano").

3. Población y Método

La selección de los niños que integraron la muestra estuvo condicionada por dos requisitos: que se encontrasen en un nivel presilábico o silábico inicial de conceptualización de la lecto-escritura (evaluado a través de la situación de escritura e interpretación con señalamiento de lo producido), y que lograsen conservar el significado (comprobado con la situación experimental I, relación texto-imagen).

Para reunir la muestra acudimos a un Jardín de Infantes dependiente de la SEP, ubicado en la zona sur de la ciudad de México, que da servicios a niños de clase media y media baja. Aplicamos las dos situaciones de selección (relación texto-imagen y escritura) a un conjunto de 60 niños, que tenían entre 5 y 6;5 años porque es en ese intervalo de edad, donde generalmente (aunque, como sabemos, no hay rigidez cronológica) se ubican los sujetos con las características arriba mencionadas. Evaluadas las dos situaciones, escogimos de aquel conjunto de 60 niños la muestra definitiva de 20 sujetos, que dividimos en tres grupos de acuerdo a sus niveles de escritura.¹⁷ En los grupos I y II se incorporó a 3 y 8 niños respectivamente, de nivel presilábico; todos ellos tenían exigencia de variedad interna, cantidad mínima, diferenciación gráfica interrelacional y conservaban el significado. La diferencia fue que los del grupo I hacían lectura global, en tanto que los del grupo II comenzaban con intentos de justificación silábica al interpretar sus producciones. El grupo III, por su parte, estuvo integrado por 9

¹⁷Si bien todos conservaban el significado, algunos dieron respuestas de nivel 2 y otros de nivel 3 (ver Anexo: Sondeo).

niños de nivel silábico inicial que ya hacían algún tipo de correspondencia sonora un poco más sistemática; dos de ellos tenían escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional de las vocales.

La distribución por sexo y edad de los niños de cada grupo es la siguiente:

Grupo	I	II	III
Caracterización			
Niños	1	2	6
Niñas	2	6	3
Promedio de edad	5.8	5.8	6.4

Los datos fueron obtenidos por medio de entrevistas individuales. Debido al tiempo que demoraba la indagación en cada una de las cuatro situaciones experimentales, la toma se dividió en dos entrevistas con cada niño, de 30 a 40 minutos cada una, realizadas en dos días o con un intervalo máximo de un día. Cada entrevista fue registrada manualmente y grabada en cinta magnetofónica. Se contó con un observador para la mayoría de ellas. El protocolo final fue hecho confrontando los dos tipos de registro.

ANEXO

Sondeo

Previamente a la recolección de los datos definitivos realizamos un sondeo con el objetivo de poner a prueba las situaciones experimentales. Los resultados obtenidos nos llevaron a rediseñar algunas de ellas, por lo que consideramos pertinente explicar cómo habían sido programadas en el inicio y por qué fueron modificadas.

Situación I: Relación texto e imagen

Esta situación no sufrió variantes en cuanto al procedimiento metodológico ni al material presentado pero, con el sondeo, quedó demostrado que sería una de las situaciones que definiría la muestra.

Al analizar los datos obtenidos, encontramos que las respuestas de los niños podían categorizarse en algunos de estos tres niveles: 1) no conservar el significado; 2) conservar el significado luego de contrastar significantes idénticos en correspondencia, cada uno de ellos, con imágenes diferentes; 3) mantener el significado desde el inicio.

En principio pensábamos incorporar tanto a los niños que conservaran el significado, como a aquellos que no lo mantuviesen cuando se cambiaba el contexto (imagen). Considerábamos que sería interesante comparar las reacciones que ambos grupos presentarían en las otras situaciones experimentales. Luego del sondeo, descartamos esta posibilidad porque cuando no conservaban el significado las respuestas que daban en las otras situaciones experimentales eran aleatorias, sin criterios fijos. Por ejemplo, en clasificación, establecían la dicotomía en forma alternativa: una mal, una bien, sin hacer centraciones en las características formales de las secuencias gráficas y no podían dar justificaciones. Por esta razón decidimos incorporar en la

muestra definitiva solamente a los niños que mantuviesen el significado (respuestas de nivel 2 o nivel 3).

Situación II: Clasificación de tarjetas

En esta situación el sondeo nos permitió definir el tipo de grafías y las características formales que el niño presilábico consideraba con más frecuencia; aspectos que nos orientaron en la elaboración de las secuencias gráficas definitivas.

En el sondeo se utilizaron quince tarjetas, en las que se combinaron escrituras con letras mayúsculas de imprenta y escrituras en script. La reacción general de los niños fue establecer la dicotomía mayúsculas-script, para las que daban justificaciones relacionadas con el tamaño de las letras o sobre su posición con respecto a la línea media de la escritura total (por ejemplo: que la en script se prolonga hacia abajo, y la hacia arriba, etc.). Con la intención de focalizar las centraciones del niño en las características de cada letra o de la secuencia global (aspectos figurativos) decidimos homogeneizar el tipo de caracteres a letras mayúsculas de imprenta, lo que evitaría las justificaciones por diferencias de tamaño, o porque algunas grafías se alejan de la línea central.

Con respecto a las partes y a las características formales de la secuencia que el niño podría tomar en consideración para reconocer si una palabra está mal o bien escrita, al iniciar esta investigación pensábamos que podrían centrarse fundamentalmente en los finales. Esta hipótesis partía de una observación estrictamente ortográfica, debido a que en español hay una clara restricción en términos de las grafías que pueden aparecer en las terminaciones: todas las vocales (aunque con diferente frecuencia cada una de ellas) y, sólo nueve consonantes (d, j, l, n, r, s, t, y, z) pueden constituir finales correctos. Los datos del sondeo demostraron que los finales no son relevantes, sino que son otras las características formales que el niño toma en cuenta. Por ejemplo, la forma de las grafías resultó ser una cualidad gráfica considerada con frecuencia por la mayoría de los

niños, tanto en la letra aislada como en su combinación de a pares. En ningún caso hubo una centración exclusiva en los finales de las palabras; siempre consideraron todas las letras, cualquiera fuera la posición que ocupara dentro de la secuencia.

Establecida la clasificación de grafías en curvas y rectas, según la manera en que fueron denominadas por los niños, elaboramos las quince tarjetas definitivas (detalladas en "Diseño Experimental") que presentaban diferentes combinaciones con respecto a la forma y, al mismo tiempo, consideramos otros criterios definidos con anterioridad al sondeo; cantidad fija de grafías, palabras con significado o secuencias gráficas posibles en la escritura del español, inclusión de todas las letras del alfabeto -y de ser posible, en distintas posiciones dentro de la palabra-; y duplicación de letras.

Situación III: Modelo-texto

El procedimiento y el material utilizado durante el sondeo fue similar al manejado para la muestra definitiva pero, en esta última, de los cuatro grupos de tarjetas (que incluían dos de escrituras con caracteres en imprenta mayúscula y dos en cursivas) con los diez últimos niños (IDEN 11 al IDEN 20) usamos únicamente los conjuntos de tarjetas con escrituras en imprenta mayúscula.

Situación IV: Escritura

En esta situación no hubo modificación ni en el modo de abordarla ni en las palabras dictadas.

CAPITULO III

1. Análisis de las situaciones I y IV

Comenzaremos analizando la situación que designamos como "relación texto-imagen" y la de "escritura" porque fueron las dos que permitieron seleccionar la muestra sobre la base de los comportamientos que los niños manifestaron en ellas.

Los resultados obtenidos en ambas situaciones experimentales no son totalmente novedosos pero permiten confirmar -principalmente en la "relación texto-imagen"- algunos datos previos, así como también reconstruir con mayor precisión el proceso que el niño sigue hasta llegar a conservar el significado.

Además, estos resultados son importantes porque muestran que dentro del nivel presilábico el niño manifiesta diferentes reacciones al abordar una misma problemática y, en muchos casos, estas reacciones pueden ser ordenadas secuencialmente -como más o menos evolucionadas- sin que ello implique un cambio sustancial en la manera cómo el niño concibe al sistema de escritura.

2. Relación texto-imagen

Con respecto a la interpretación de textos,^{1º} sabemos que las primeras interpretaciones son enteramente dependientes de dos condiciones: una externa (el contexto), otra interna (la idea de que el prototipo de "lo escribible" son los nombres). Si bien esta relación entre el texto y el contexto rige las interpretaciones por mucho tiempo, no se mantiene idéntica, sino que va evolucionando.

En el nivel 1, el significado atribuido al texto depende

^{1º} Interpretación de textos entendida como la actividad de asignar un significado a una secuencia gráfica, incluso antes de poder leerla convencionalmente (Ferreiro, 1986).

totalmente del contexto; por lo tanto, el texto cambia de significado tantas veces como imágenes (contexto) diferentes aparezcan para ponerlo en correspondencia.

En el nivel 2, dada una relación inicial entre el contexto y el texto, el texto conserva el mismo significado a pesar de cambios de contexto (dentro de cierto intervalo temporal).

El último nivel, se alcanza cuando las propiedades del texto comienzan a ser tomadas en consideración; la interpretación del texto es aún dependiente del contexto, pero las propiedades del significante sirven para modular la interpretación que se le otorgue.

Sobre la base de este conocimiento profundizamos el interrogatorio con cada niño, pudiendo detectar momentos de transición.

Los niños que cambiaban el significado otorgado al texto - frente a la puesta en correspondencia de un significante con una imagen, y luego con otra- manifestaron dos reacciones diferentes cuando continuamos con la indagación. Algunos niños permanecieron sin conservar el significado. Ellos fueron los que dejamos fuera de la muestra (ver Anexo: Sondeo); en tanto que otros, evolucionaron hacia el nivel 2.

Veamos con un extracto de entrevista el ejemplo de tal evolución:

Ricardo (5;7 años)

IDEN 1:

¿Qué es? (imagen de un gato)

Un gato

¿Qué podría decir acá? (en una tarjeta con la escritura GATO, colocada debajo de la imagen)¹⁹

Gato.

¿Qué es esto? (jirafa)

Una jirafa.

¹⁹La palabra que presentamos entre paréntesis corresponde a la imagen y, la escrita en imprenta mayúscula es similar al nombre impreso en la tarjeta móvil mostrada a cada niño.

¿Y si corro el primer cartel acá, qué dirá?

(jirafa)

GATO

Jirafa.

¿Por qué te parece?

Porque aquí está el dibujo de la jirafa.

¿Y si lo vuelvo a poner debajo del dibujo del gato?

(gato)

GATO

Gato.

¿Y acá qué dirá? (agregando un segundo texto)

(gato)

(jirafa)

1) GATO

2) GATO

1) Gato, 2) Jirafa.

Vamos a mirar los carteles

¿cómo son estos nombres?

Son figuras geométricas.

Además que tienen forma parecida a figuras geométricas, ¿tienen algo de parecido todas éstas y todas éstas? (señalando globalmente cada cartel).

Esta, está acá (G).

¿Alguna otra?

Esta (A) y ésta (T); ésta (O) no.

¿Seguro?

Ah, está acá (haciendo corresponder una a una las letras idénticas de cada cartel).

¿Y escrito igual, puede decir diferentes nombres?

.....

¿Qué habías dicho que decía acá?

(gato)

1)GATO

Gato.

¿Y acá?

(jirafa)

2)GATO

Jirafa.

¿Y si le cambio? (invierte carteles de GATO)

(gato)

(jirafa)

2)GATO

1) GATO

1) Gato; 2) Jirafa

(manteniendo el significado anterior, sin relación con el dibujo).

Ah, ¿y cómo sabes que en éste dice jirafa? (2)

Porque estaba debajo de la jirafa antes.

¿Sigue diciendo jirafa?

Sí.

¿Y aunque tengan letras iguales los nombres, en uno dice gato y en el otro jirafa?

Sí.

Ahora voy a poner otro dibujo ¿qué es?

(conejo)

Un conejo.

Y ahora corro este cartel ¿qué dirá?

(conejo)

1)GATO

Gato.

¿Dónde tendrá que ir para que esté bien?

Acá (debajo del dibujo del gato).

¿Y en este cartel qué dirá?

(conejo)

CONEJO

Conejo.

¿Y si este cartel lo pongo acá?

(gato)

CONEJO

Conejo.

Para Ricardo el contexto es, en principio, el único factor relevante para interpretar un texto; allí donde dice "gato" puede decir también "jirafa [...] porque aquí está el dibujo de la jirafa".

Al poner en correspondencia dos textos idénticos con imágenes diferentes acepta, sin conflicto alguno, que en uno dice "gato" y en el otro "jirafa", aunque "estén igual" (las secuencias gráficas). Finalmente llega a conservar el significado al reconocer que en GATO -donde él había interpretado "jirafa"- cuando se le pone en correspondencia con otra imagen

sigue diciendo jirafa "porque estaba debajo de la jirafa antes". Este inicio de conservación del significado se confirma con la reacción de Ricardo frente a la imagen del conejo, su respectivo nombre y el traslado del mismo.

Podemos decir entonces que Ricardo, al avanzar la entrevista, evoluciona hacia el nivel 2; vale decir que el significado se conserva a pesar de los cambios de contexto. Pero sería un primer subnivel, que denominaremos (a), en tanto acepta todavía que textos idénticos representan diferentes significados. Por lo tanto, aunque continúa centrándose en el contexto, recupera la relación inicial que estableció entre una imagen y un texto.

Veamos ahora un ejemplo de respuesta del nivel 2, obtenida desde el inicio de la entrevista:

Luis Martín (5;4)

IDEN 4:

¿Qué es esto? (gato)

Un gato.

¿Qué dirá acá?

(gato)

GATO

Gato.

¿Qué es esto? (jirafa)

Una jirafa.

Voy a correr el primer cartel ¿qué dirá acá?

(jirafa)

GATO

Gato.

¿Sigue diciendo gato?

Sí.

¿Por qué te parece?

.....

¿Y si lo pongo acá?

(gato)

GATO

Gato.

¿Y acá?

(jirafa)

GATO

Gato.

Vamos a poner otro cartel debajo del dibujo de la jirafa.

(gato) (jirafa)
 1) GATO 2) GATO
 ¿qué dirá acá? (2).

Jirafa.

Fíjate, ¿cómo son los carteles?

Iguales. ¡Ah! También dice gato acá (2).

¿Cómo te diste cuenta?

Porque son iguales las letras.

¿Y dónde tendrá que ir?

Acá (coloca debajo del dibujo de gato).

¿Y acá qué podrá decir?
 (jirafa)
 JIRAFa

Ahora sí jirafa.

¿Y podrá decir gato también?

¡No! (se ríe).

En este caso, Luis, se ubica en el subnivel (b) del nivel 2, en tanto reconoce, desde el principio, que un mismo texto no puede representar dos significados diferentes. El contexto le resulta importante en la primera interpretación del texto (gato) - GATO; conservando el significado cuando se modifica el contexto. Lo interesante es que cuando se incorpora otra escritura, establece una nueva correspondencia entre ese texto y la imagen que no poseía cartel, interpretando el texto como el nombre del dibujo (jirafa) - GATO: "dice jirafa". Pero no repara en la identidad de los significantes, sino que le resulta obvio aceptar que, al tratarse de otro cartel, al que no le había otorgado todavía un significado, podía interpretarlo de acuerdo a la imagen con la que se correspondía. Cuando el entrevistador le pide que contraste ambos textos (GATO-GATO) Luis repara en la igualdad de ambos y, rápidamente, reconoce que "también dice gato" en el segundo texto "porque son iguales las letras". La reacción de Luis, semejante a la que tienen otros niños en este estudio, demuestra claramente cómo las características del texto comienzan a ser relevantes, resultando imprescindibles que los textos sean diferentes para poder atribuirles significados distintos. Aunque esto resulta obvio para el adulto, comparando las respuestas de Ricardo con las de Luis reconocemos que no es

una obviedad para el niño, sino el resultado de un proceso constructivo.

Finalmente, con el último ejemplo que presentamos de esta situación experimental, se confirma el nivel 3 de la relación entre texto y contexto:

Norberto (5;6)
IDEN 13

¿Qué es? (gato).

Un gato.

Le vamos a poner debajo un cartel ¿qué dirá?

(gato)
GATO

Gato.

¿Qué es este dibujo? (jirafa).

Una jirafa.

Si corro el primer cartel ¿qué dirá?

(jirafa)
GATO

Gato.

¿Sigue diciendo gato?

Sí.

Lo volvemos a poner debajo del gato y debajo de la jirafa pondré otro. Fijate bien, ¿qué dirá?

(gato) (jirafa)
1) GATO 2) GATO

2) Gato.

¿Gato también?

Sí.

¿Cómo sabes?

Porque me fijé acá (1) y después acá (2) y en los dos dice gato.

Sacamos el cartel de abajo de la jirafa y le ponemos éste, ¿qué dirá?

(jirafa)
JIRAFa

Jirafa.

Al igual que otros niños que se encuentran en el nivel 3, Norberto, sin previo pedido del entrevistador, toma en cuenta las características de las secuencias gráficas (texto) para

interpretarlos.

Como síntesis de este nivel queremos transcribir la respuesta, realmente brillante, de Miguel (IDEN 6), cuando le preguntamos si sigue diciendo "gato", responde: "Sí, la jirafa es jirafa y el nombre es nombre". Para Miguel es tan obvio que un significante mantenga el significado como el hecho que un objeto (en este caso dibujo) conserve su naturaleza (o sustancia).

CUADRO 1: Distribución de respuestas en "Relación texto-imagen"

IDEN	Nombre	Nivel 2a.	Nivel 2b.	Nivel 3
1	Ricardo	x		
2	Evelyn	x		
3	Yanelli		x	
4	Luis M.		x	
5	Luis H.		x	
6	Miguel			x
7	Miriam U.	x		
8	Abel			x
9	Jonathan	x		
10	Karla		x	
11	Miriam H.	x		
12	Miriam B.			x

13	Norberto			x
14	Claudia	x		
15	Miriam I.		x	
16	Lia			x
17	Jenny		x	
18	Oscar		x	
19	José Luis			x
20	Mary Sol	x		
Total de niños				
por nivel		7	7	6

NOTA: Por las razones ya explicadas (ver Anexo: Sondeo), sólo incorporamos los sujetos que se ubicaban a partir del Nivel 2.

3. Escritura:

A través del análisis de las cuatro palabras promedio que cada niño escribió, definimos tres niveles de escritura. Diferenciamos, a su vez, dentro de cada uno de ellos algunos subniveles que, aunque no siempre implican una evolución con respecto al inmediato anterior, corresponden a procedimientos diferentes de producción gráfica o interpretación.

El nivel presentado en la escritura fue el criterio que

utilizamos para dividir la población total de 20 niños en distintos grupos. Por esta razón, en las otras situaciones experimentales cuando nos referimos al grupo uno (G1), grupo dos (G2) y grupo tres (G3) hacemos implícitamente alusión a los tres niveles de escritura: presilábico, presilábico con justificación silábica y silábicos iniciales, respectivamente.

En tanto que para la situación de clasificación de tarjetas, unificamos a los sujetos presilábicos (G1 y G2), bajo el rótulo de G1, quedando los de nivel silábico inicial como G2.

Las características de cada uno de los grupos es la siguiente:

G1. Presilábico:

- A) Con cantidad y repertorio fijo; orden variable.
Lectura global.
- B) Cantidad y repertorio variable. Lectura global.

G2. Presilábico con justificación silábica:

- A) Una sílaba corresponde a más de una letra. Puede aparecer alguna situación en que, al final de la palabra, haya correspondencia entre una sílaba y una letra.
- B) Una correspondencia término a término (una grafía para una sílaba) al inicio de la palabra y, al final queda más de una letra para una sílaba. No hay una correspondencia sistemática entre las diferentes palabras.

En el subnivel A y B se ubican escrituras igualmente evolucionadas pero con las diferencias cualitativas detalladas; mientras que los dos subniveles siguientes, C y D, son más evolucionados que los anteriores, pero no muestran progresión entre sí.

- C) Igual al B anterior excepto que para algunas partes de la palabra escrita, prolongan o repiten un fonema para ajustar la interpretación a la cadena gráfica.

- D) Cantidad fija: mantiene un número constante de grafías (3 ó 4). Inician la interpretación haciendo una correspondencia término a término, pero en la última parte de la palabra, por exigir una cantidad fija, hacen corresponder dos sílabas o una sola grafía o prolongan un fonema.

G3 Silábico Inicial:

- A) Cantidad mínima: llegan a una correspondencia término a término en las palabras tri o tetrasílabas, modificando lo escrito si es necesario cuando deben interpretarla; o sea que, pueden agregar o quitar grafías. Pero en los trisílabos, por exigir una cantidad mínima de tres letras, ajustan la interpretación, ya sea prolongando la sílaba y haciéndole corresponder dos letras, o prolongando una vocal.
- B) Igual al anterior en tanto pueden agregar o quitar grafías. Pero mientras que en el primer intento de escritura del bisílabo tampoco pueden dejar menos de tres grafías, para el segundo bisílabo logran poner sólo dos.
- C) Hacen correspondencia término a término en todas las palabras, haciendo un ajuste de lo escrito (agregando o quitando grafías) en el momento que interpretan. Escriben el bisílabo con dos letras desde el inicio.
- D) Silábicas estrictas: con valor sonoro convencional de las vocales.

En estos cuatro subniveles del G3 existe una progresión creciente, hasta llegar al nivel silábico estricto. Este último corresponde, en realidad, a otro nivel de conceptualización, pero consideramos pertinente comprobar si existen centraciones diferentes, cuando el nivel es un poco más avanzado. Incorporamos, entonces, dos niños silábicos estrictos pero para

no dejarlo como grupo aparte (que por lo reducido hubiese sido difícil hacer contrastaciones significativas), los integramos como último subnivel dentro del grupo más avanzado de la población estudiada.

Presentamos en el cuadro 3 la distribución de los niños de acuerdo al nivel y subnivel de escritura. En el eje vertical detallamos características para las que hacemos algunas especificaciones:

- Terminan igual: en este casillero clasificamos las escrituras que terminaban idénticas, considerando la orientación de la producción del niño y no la interpretación (porque hubo algunos niños que leyeron en dirección inversa a la que escribieron).
- Cantidad de letras repetidas en una palabra: presentamos la letra que se duplica; cuando era en posición contigua la marcamos con (C) y cuando fue no contigua (NC).
- Cantidad de números, pseudoletas y grafías invertidas: consideramos cada grafía una sola vez.
- Usa inicial del nombre propio (NP): Categorizamos la cantidad de veces que la letra inicial del NP fue representada en otras palabras, en posición no inicial.
- Usa letras del NP: Contamos cada grafía una sola vez.

Además de las estrategias manifestadas por los niños al producir e interpretar las diferentes escrituras que describimos en los tres grupos de conceptualización, analizamos ciertas propiedades como la dirección de la lectura y la de la escritura. Si bien el conocimiento de esta propiedad no implica avances conceptuales sobre el sistema de representación, demuestra una mayor o menor asimilación de las reglas que lo rigen.

El análisis de nuestros datos muestra que el 85% de los niños escribe en la dirección convencional; un 10% lo hace de derecha a izquierda (Claudia y Miriam I, IDEN 14 y 15 respectivamente); y un 5% (Luis, IDEN 5) produce indistintamente

en las dos direcciones.

El alto porcentaje de niños que utiliza la orientación convencional demuestra que es reconocida y asimilada, a edad temprana, como característica relevante en la escritura del español.

Un dato interesante es que los dos niños que escribieron en la dirección inversa a la convencional, lo hicieron consistentemente así en todas sus escrituras, lo que demuestra que, aunque todavía no hay una sujeción a la norma externa, existe una sistematicidad interna del sujeto que aplica en todas sus producciones.

Con respecto a la orientación de la interpretación con señalamiento, el 75% de los niños lo hace de izquierda a derecha; el 15% en la dirección inversa (Ricardo, Miriam B, Miriam I, IDEN: 1, 12 y 15 respectivamente; de los cuales Miriam I escribe también en esa dirección); y el 10% utiliza cualquiera de las dos direcciones (Miriam M., Claudia; IDEN 11 y 14 de los cuales Claudia escribió en dirección inversa a la convencional).

Con relación a otras características cualitativas como: repertorio de letras usadas, repeticiones en una misma palabra, inversiones, combinación de grafías con trazos rectos y/o curvos dentro de una secuencia, etc., los describimos en el Capítulo IV, cuando analizamos la correlación de esas características en producción y en clasificación de tarjetas.

Escritura del nombre propio: si nos concentramos en la escritura del nombre propio, observamos que la mayoría de los niños de la muestra lo representa de manera convencional o muy cercana a lo convencional (el 70% del total). Este resultado confirma los datos de Ferreiro et al (1979) de que la escritura correcta del nombre no es indicativa del nivel conceptual que el sujeto posee sobre el sistema. Esto se explica porque el niño puede aprender a reproducir la serie de letras que constituyen su nombre sin saber el valor sonoro de cada una de ellas y, también, sin comprender cuál es la relación que esas letras guardan con el

nombre como forma global.

Sin embargo, será interesante indagar el peso que adquiere el nombre propio "como modelo de escritura, como primera forma escrita dotada de estabilidad y como prototipo de toda escritura posterior" (pp. 269-270), cuando analicemos las clasificaciones y justificaciones, que esos mismos niños dieron para las escrituras impresas descontextualizadas (tarjetas, situación II).

4. Correlación entre situación I y IV

Para finalizar este análisis comparamos los resultados de la situación (I) de texto-imagen con los de escritura; poniéndose en evidencia que de 5 del total de 6 niños que en la situación I reconocen desde el inicio que los significantes iguales representan el mismo significado (Nivel 3), tienen escrituras correspondientes al nivel silábico inicial (G3). El niño restante (nivel 3 en relación texto-imagen) se ubica en G2 en escritura. Por lo tanto no hay ningún niño que dé respuestas de nivel 3 en texto-imagen y haga escrituras presilábicas (G1).

Estos resultados muestran, como muy probable, que el niño que asigne un solo significado a significantes iguales se ubique en un nivel de escritura en transición hacia el silábico.

Sin embargo, no sería válido suponer lo contrario; o sea, que el nivel de escritura permite anticipar el desempeño del niño con respecto a la relación entre el texto y la imagen; puesto que tenemos tres niños que tienen escrituras silábicas iniciales y en conservación del significado, se ubican en el nivel 2a. Si bien este resultado es sumamente interesante, sería necesario comprobarlo con un número mayor de sujetos para confirmar su validez.

Lo que estamos en condiciones de afirmar, pues se corrobora con los 20 sujetos estudiados, es que a partir de que el niño mantiene el significado (tanto sea del N3, como N2b o N2a), es predecible que tengan escrituras diferenciadas. Dicho en otros

términos, a partir de que conserva el significado en la situación texto-imagen, se puede anticipar que escribirá una serie de palabras con diferencias intra e interrelacionales; y escribirá igual una misma palabra dictada en diferentes momentos (dentro de cierto intervalo temporal).

Todos los niños a quienes dictamos, al finalizar la entrevista, una palabra que habían escrito antes, la representaron con iguales letras y en el mismo orden. Mientras que sólo un niño (IDEN 14) escribió dos palabras diferentes con iguales grafías y orden; sin embargo, para una de las producciones hizo un señalamiento de derecha a izquierda y, para la otra, marcó la direccionalidad convencional de lectura. Vale decir que aunque encontramos un solo niño que, objetivamente, graficó igual dos significantes diferentes, con la inversión del señalamiento que hizo al interpretarlos, logró establecer una diferencia (para él no eran los mismos significantes).

CUADRO 2: Correlación entre nivel en texto-imagen y en escritura

Escritura \ Texto-imagen	Presilábico	Presilábico con justificación silábica	Silábico Inicial	Total
2a	14	7-20-1	9-11-2	7
2b	15-18	3-17-10-4	5	7
3		12	6-16-8 13-19	6
TOTAL	3	8	9	20

NOTA: Los números que aparecen en los casilleros corresponden a la identificación de cada niño: IDEN.

CUADRO 3: Distribución de los 20 niños por Nivel y Subnivel de Escritura

Categorías	Presilábico				Presilábico con justific. silábica				Silábico inicial					
	A	B	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
IDEN (Nº del sujeto)	14	15	17	10	12	1	6	16	8	11	2	5	13	19
Palabras escritas	3	3	3	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4
Empiezan igual	2	-	-	2/2	-	3	2	2	2	2	2	3	2	2
Terminan igual	2	-	4	3	-	2	2	2/2	2	3	2	-	3	3
Cantidad de letras mínimo-máximo	4	6/8	7/9	4/5	3/6	3/4	3	3/4	2/4	2/5	2/4	2/4	2/4	2/4 3/4
Cantidad de letras repetidas en una palabra	-	2(T) NC	2(O) NC 2(L) C	-	-	2/2 NC	-	2(O) NC	2(E) NC 2(B)	1(P) C	-	-	2(i) NC C	2(O) C
Repertorio	4	14	13	10	18	8	5	7	6	8	9	7	4	6
Cantidad de números	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Cantidad de pseudoletras	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	4	-	-
Cantidad de inversiones	2	3	1	4	11	1	-	1	1	-	-	2	-	-
Empieza con inicial de NP	1	-	-	-	1	3	-	-	2	-	1	-	-	-
Usa inicial del NP	3	2	-	-	2	2	-	3	-	1	-	2	-	-
Usa letras del NP	4	4	6	1	2	5	2	4	1	3	4	3	-	3

CAPITULO IV

1. Análisis de la situación II: clasificación de tarjetas

Debido a como fue diseñada esta situación experimental, existen tres momentos de la entrevista susceptibles de análisis: clasificación inicial (CLIN), justificaciones o argumentos de la clasificación (JUST-SJUS) y clasificación final (CLFI).

A continuación haremos una presentación cuantitativa global de los resultados de la CLIN; luego explicaremos las categorías y subcategorías que definimos para ordenar las justificaciones de todos los niños y, finalmente analizaremos la CLIN y la CLFI con los JUST correspondientes. Vale decir que los tres momentos de la situación de clasificación de tarjetas, se interpretarán simultáneamente.

Para el análisis de la CLFI, por las razones que se expondrán en su momento, los niños fueron agrupados de acuerdo a sus niveles de escritura; por lo tanto lo abordaremos estableciendo una comparación entre grupos de sujetos.

2. Clasificación inicial

Como ya se explicó en el diseño experimental, la CLIN fue el resultado del primer contacto del niño con las 15 tarjetas; las que tenía que separar de acuerdo a su consideración de "nombre mal o bien escrito".

Aunque eran niños pequeños, no tuvieron dificultad para cumplir con la consigna que implicaba establecer una dicotomía.

En las entrevistas no registramos el orden en que fue clasificada cada tarjeta, por lo que no podemos dar cuenta de la secuencia de selección. Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que la estrategia que los niños utilizaron con mayor

frecuencia para definir la dicotomía, fue la de comenzar a elegir las tarjetas que, de acuerdo a sus criterios, estaban mal escritas. Vale decir que del conjunto de 15 tarjetas, los sujetos se centraron primero en las características gráficas que, para ellos, implicaban incorrección.

Considerando las CLIN de los 20 niños, hay coincidencia del 70% o más en la categorización de 8 tarjetas (CUADRO 1):

<u>MAL</u>		<u>BIEN</u>	
GUSU	70% (14/20)	¡MAN	75% (15/20)
WEST	75% (15/20)	UFOZ	70% (14/20)
		TRAS	70% (14/20)
		CAER	70% (14/20)
		PAVA	75% (15/20)
		DOCE	75% (15/20)

En tanto que las siete tarjetas restantes, del conjunto total de 15, tuvieron una concentración de elecciones menor al 70%, y fueron:

	<u>MAL</u>	<u>BIEN</u>
AQUi	40%	60%
YUGO	55%	45%
KILO	40%	60%
BUNA	40%	60%
Hijo	55%	45%
XOLA	65%	35%
OCHO	55%	45%

Como se evidencia con estos porcentajes, la cantidad de niños que acepta una palabra de esta lista como correctamente escrita, es prácticamente la misma cantidad de niños que los que la rechazan por incorrecta. Por eso podemos decir que quedan "indefinidas".

Dar una explicación de estas categorizaciones tan parejas resulta artificial en estos momentos porque para ello es necesario considerar los argumentos dados por los niños para

aceptar o rechazar cada tarjeta.

Sin embargo, podemos esbozar alguna hipótesis explicativa que dé cuenta de estos resultados, aunque obviamente habrá que confrontarla para definir o no su veracidad. Con la intención de encontrar rasgos gráficos comunes a las siete tarjetas, fuimos descartando algunos aspectos, como el trazo recto o curvo de las letras que, a priori, pareciera estar jugando para algunas de las secuencias con categorización definida,²⁰ pero que no parece cobrar importancia en las tarjetas que nos ocupan.

Descubrimos entonces que en aquellas palabras que no obtuvieron definición (con excepción de WEST y UFOZ), estaba presente una letra poco frecuente en la escritura del español. Esta letra podía estar en posición inicial o intermedia de la secuencia, pero nunca final. Evidentemente había otras tres letras con características intrínsecas a cada una de ellas y/o de combinación con el conjunto, en las que el niño pudo haberse centrado para clasificar esas palabras, pero que no podemos definir las a esta altura del análisis.

Sin embargo, consideramos factible que el interjuego entre aspectos percibidos por el niño como incorrectos (letra poco común y su posición) y el de rasgos aceptados (aspecto global de las restantes letras) pudo llevar a la concentración o no de las categorizaciones. Las únicas dos tarjetas que, poseyendo una letra rara, se definieron fueron WEST y UFOZ. La primera fue rechazada por el 75% de los niños, y en la definición pudo haber interferido además de la W, el resto de la secuencia; mientras que en UFOZ, aceptada por el 70%, además de la secuencia, la letra no común estaba al final de la palabra, lo que quizás atenuó la tendencia al rechazo.

La importancia que le damos a la ubicación de la letra, obedece, por un lado, a que objetivamente en la lista de palabras

²⁰La secuencia con todas las letras curvas, GUSU, fue categorizada mal escrita por el 70% de los niños; en tanto que iMAN, de todas letras rectas fue aceptado por el 75% del total.

CUADRO 1: Categorizaciones en Clasificación Inicial (CLIN)

NOTA: M= mal escrita
B = bien escrita

Categoría	Presilábico			Presilábico con justificación silábica								N=11 Categ. G1		Silábico Inicial								N=9 Categ. G2		N=20 Total		
	A	B		A	B	C	D					M	B	A	B	C	D					M	B	M		
Nivel EN	14	15	18	3	17	10	12	7	20	1	4			6	16	8	9	11	2	5	13	19				
USU	M	B	M	M	B	B	M	M	M	B	M	7	4	M	B	M	M	M	M	M	M	B	7	2	14	6
MAN	B	B	B	M	M	B	M	B	B	B	B	3	8	B	M	B	B	B	M	B	B	B	2	7	5	1
FOZ	B	B	B	M	B	M	B	B	B	M	B	3	8	M	B	B	B	B	B	B	M	M	3	6	6	1
RAS	M	B	B	M	B	B	B	M	B	B	B	3	8	M	B	B	M	B	M	B	B	B	3	6	6	1
AER	M	B	M	M	B	B	B	M	B	B	B	4	7	M	B	B	M	B	B	B	B	B	2	7	6	1
Qui	M	B	M	B	M	B	B	B	B	M	M	5	6	M	B	B	B	M	B	B	M	B	3	6	8	1
AVA	B	B	M	B	B	B	B	B	M	B	B	2	9	B	M	M	B	B	B	M	B	B	3	6	5	1
GO	M	M	B	M	M	B	M	B	M	B	B	6	5	M	M	B	B	M	B	B	M	M	5	4	11	9
LO	M	B	M	M	M	B	M	B	B	M	B	6	5	B	M	B	B	B	B	M	B	B	2	7	8	12
CE	M	B	B	M	B	M	B	B	B	B	M	4	7	M	B	B	B	B	B	B	B	B	1	8	5	1
ÑA	B	B	B	B	M	B	M	B	B	M	M	4	7	B	B	B	M	B	M	B	M	M	4	5	8	12
jo	B	M	M	B	M	M	B	M	M	M	B	7	4	B	M	B	B	M	M	M	B	B	4	5	11	9
ST	M	M	B	M	M	M	M	M	M	B	M	9	2	M	B	B	M	M	M	M	M	B	6	3	15	5
PLAS	M	M	B	B	B	M	M	M	M	M	M	8	3	M	M	B	B	B	M	M	B	M	5	4	13	7
HO	B	M	M	M	M	M	B	M	M	M	B	8	3	B	B	M	M	B	B	M	B	B	3	6	11	9

indefinidas, no hay ninguna que tenga la letra poco frecuente en cuarto lugar; y por otro, a que recogimos argumentos de varios niños que, para esas mismas palabras, proponían un cambio en el orden de las grafías para, sólo así, considerarlas bien escritas. Significativamente, ubicaban la letra no común en último término. Ejemplo: iJOH, OLAX, UGOY.

Esto permitiría reconocer que a pesar de tratarse de niños muy pequeños, que no sólo no saben leer, sino que se encuentran en los niveles iniciales de conceptualización de la escritura, logran discriminar del universo amplio de letras convencionales, aquellas que efectivamente son las más frecuentes en la escritura del español.

3. Clasificación inicial por grupos de escritura

Como es sabido, los avances registrados en un dominio cognitivo, como por ejemplo escritura, no implican necesariamente progresos en un dominio cercano, como podría ser en la lectura. Sin dejar esto de lado, compararemos los resultados obtenidos en la clasificación de tarjetas, entre los niños presilábicos y los silábicos iniciales. Nuestro objetivo será descubrir si hay o no consistencias clasificatorias entre los niños que comparten un mismo nivel conceptual de escritura.

A través del análisis de la escritura de nuestros sujetos, realizada en el Capítulo III, describimos tres grupos: presilábicos (G1) que incluía 3 niños; presilábicos con justificación silábica (G2) con 8; y silábicos iniciales (G3) que agrupó a 9 niños.

Si queremos comparar los resultados entre grupos, los niveles de conceptualización tendrán que ser lo suficientemente diferentes, como para que sea justificada la contrastación. Por esta razón decidimos reunir a todos los niños de nivel presilábico y comparar sus clasificaciones con la de los silábicos iniciales. Vale decir que para el análisis que

presentamos a continuación, se reunieron en un solo grupo los niños presilábicos (G1) con los presilábicos con justificación silábica (G2), para los que utilizaremos ahora la denominación global de presilábicos y, por otro lado, los del nivel silábico inicial (G3) que conservarán esa denominación. Decidimos también hacer esta reunión del G1 y G2, porque la cantidad de niños en el G1 es muy reducida, situación que dificultaba tener concentraciones clasificatorias verdaderamente contundentes, con excepción de aquellas en las que coincidían los tres niños.

Para evitar confusiones con el análisis que hicimos en las otras situaciones experimentales, en las que mantuvimos los tres grupos de escritura, aclaramos que ahora trabajaremos con los niños reagrupados, sin dejar fuera del análisis a ningún sujeto de la muestra, pero tendremos dos grupos:

G1-Presilábicos	:3 niños	} G1=11 niños
G2-Presilábicos con justificación silábica:	8 "	
G3-Silábicos iniciales	:9 "	} G2=9 niños

Como ya vimos, al considerar a los 20 niños como un solo grupo, había coincidencias de 70% o más en la clasificación de 8 tarjetas; veremos ahora las coincidencias en cada uno de los grupos (CUADRO 1).

Tomando el mismo valor límite de 70% o más encontramos para la CLIN del grupo presilábico (G1) concentraciones en 7 tarjetas:

<u>MAL</u>	<u>BIEN</u>
WEST (9/11)	IMAN (8/11)
XOLA (8/11)	UFOZ (8/11)
OCHO (8/11)	TRAS (8/11)
	PAVA (9/11)

En tanto que en el grupo de silábicos iniciales (G2), hay coincidencia en la categorización de 11 tarjetas:

<u>MAL</u>	<u>BIEN</u>
GUSU (7/9)	IMAN (7/9)
WEST (6/9)	UFOZ (6/9)

TRAS (6/9)

CAER (7/9)

AQUI (6/9)

PAVA (6/9)

KILO (7/9)

DOCE (8/9)

OCHO (6/9)

Una explicación posible para estas concentraciones a esta altura del análisis, sería que los niños de nivel conceptual un poco más avanzado son más flexibles en la implementación de los criterios que utilizan para definir cuándo un nombre está bien escrito. Pues, mientras que los del G1 coinciden en percibir sólo 4 tarjetas como secuencias gráficas correctamente escritas, en el G2 hay consenso para 9 (entre las que se encuentran las 4 elegidas por el G1). Si tenemos en cuenta que todas las tarjetas corresponden a palabras "bien escritas" en español, o en los pocos casos que no lo eran, constituían combinaciones posibles en la escritura de la lengua, podemos decir que los niños del nivel silábico inicial están más cercanos o "conocen" mejor, la convencionalidad que rige para este sistema de representación.

4. Justificaciones o argumentos de la clasificación

Definir las categorías que nos permitiesen agrupar las justificaciones que dieron los niños para todas las tarjetas, resultó bastante difícil. Finalmente, llegamos a establecer dos grandes categorías, por un lado las justificaciones que designamos de **secuencia** y, por otro, las de **grafía**. Consideramos que una justificación era de **secuencia** cuando el niño se centraba simultáneamente, en dos letras o más. Dicho en otros términos, son de **secuencia** todos aquellos argumentos que se refieren a aspectos globales de la cadena gráfica.

En tanto que los de **grafía** correspondían a aquellas justificaciones en las que el niño consideraba los aspectos

específicos de una letra. Con la intención de precisar un poco más los aspectos gráficos relevantes que consideró cada niño, establecimos las siguientes subcategorías:²¹

<u>SECUENCIA</u>			<u>GRAFIA</u>		
SC.	Combinación	(21)	GC.	Correcta	(43)
SO.	Orden	(15)	GD.	Defectuosa	(24)
SR.	Repetición	(37)	GV.	Inversión	(32)
SV.	Variedad	(21)	GP.	Posición	(1)
SS.	Semejanza	(23)	GN.	No letra	(9)
Si.	Completud	(14)			

Dentro de las subcategorías de secuencia, con excepción de "semejanza", todas permitieron incluir las justificaciones que los niños dieron tanto para rechazar como para aceptar determinada tarjeta.²²

Para las subcategorías de grafía no sucede lo mismo: las subcategorías GC y GP agrupan argumentos de aceptación; y GD, GV y GN las de rechazo. Las características que consideramos para definir las justificaciones que incluimos en cada subcategoría fueron las que a continuación señalamos:

Secuencia:

SC. Combinación: cuando el niño hacía una correspondencia, en general de a pares, considerando la forma de las letras. Estas justificaciones implicaban aparear las letras rectas, por un lado, y las curvas por otro.

Ejemplo: para la palabra CAER, Ricardo (IDEN 1) dice: "Está

²¹De las letras que anteceden a cada subcategoría, la primera corresponde a la definición de la categoría que la incluye y la segunda precisa la subcategoría. El número que aparece a la derecha de cada subcategoría totaliza las veces que fueron usados esos argumentos por todos los niños.

²²En SR se agrupan, por ejemplo: "Está bien porque hay dos letras iguales: PAVA"; como también: "Está mal porque tiene igual esta letra: PAVA".

bien, porque ésta (R) puede ir con ésta (C); y ésta (A) debe ir con ésta (E)". (Entrevistador: ¿por qué?) "Porque éstas (R/C) son parecidas a bolitas y pueden ir juntas; y éstas (A/E) son de palitos y deben ir juntas".

Cabe señalar que cuando los niños, como Ricardo, decían "deben ir juntas" le preguntábamos si lo que proponían era cambiar el orden, para que esas letras estuvieran gráficamente lindantes, a lo que todos respondían que no, que el lugar que cada letra ocupaba era correcto.

Como ejemplo de SC, para marcar la incorrección de una palabra, reseñamos lo que dijo Evelyn (IDEN 2) al categorizar la tarjeta IMAN: "Está mal, porque no debe de ser de puros palitos".

SO. Orden: cuando hacían referencia a la ubicación (correcta o incorrecta) de la o las letras en la palabra.

Ejemplo: para YUGO, Karla (IDEN 11), dice: "Está mal escrita" (¿qué tiene de mal?): "Esta (G) tendría que ir aquí (señala 2o. lugar), la o atrás de ésta (G); y ésta (Y) aquí (última posición), y ésta (U) aquí (1er. lugar)". (A ver, la escribo ¿así? UGOY). "Sí" (E: ¿y por qué ésta (Y) al final?). "Porque si no están mal puestas. (E: así ¿cómo está? YUGO). "Mal, porque está escrito mal".

SR. Repetición: cuando en la secuencia había dos letras iguales (duplicación); o cuando había ciertos rasgos gráficos que, de acuerdo al niño, eran iguales, aunque no correspondiera a una identidad de letras.

Ejemplo: para HIJO, Miriam U. (IDEN 7) dice: "Está mal porque tiene aquí un puntito (i) y acá otro (j). Esta es i y ésta...(j)". (E: ¿qué pasa si tiene dos puntitos?). "Pues quiere decir que está mal. Debe tener la 'i' un punto, pero ésta (j) que sea un uno". (E: ¿cómo un uno sin punto?). "Sí, si a ésta (j) tú le quitas el punto se ve bien, y si no se lo quitas, se ve mal".

Para PAVA, Miguel (IDEN 6) dice: "Bien, porque tiene dos iguales PAVA".

SV. Variedad: en esta subcategoría se incluyeron las justificaciones diametralmente opuestas a las de "repetición". O sea, que el niño aceptaba (o rechazaba) una palabra porque las letras que integraban la secuencia eran diferentes entre sí, no había ninguna igual.

Ejemplo: para YUGO, Jonathan (IDEN 9) dice: "Bien, porque no tiene las mismas letras". Para CAER, Abel (IDEN 8) dice: "Bien, porque no están iguales. (E: ¿en algo más te fijaste?). "Que están diferentes". Para CAER, Miguel (IDEN 6) dice: "Mal, porque no tiene dos cosas iguales, dos números iguales, no tiene ninguna igual".

SS. Semejanza: cuando el niño proponía la modificación de ciertos rasgos de alguna o algunas letras para que la palabra estuviera correctamente escrita, requiriendo la semejanza, y en algunas ocasiones, la identidad de las grafías implicadas.

Ejemplo: para iMAN, Lía (IDEN 16) dice: "Estas (iMAN) se parecen, pero le falta ese palito a ésta (N[←]...como M), entonces va del lado mal". Para UFOZ, Ricardo (IDEN 1) dice: "Mal, porque... porque ésta (O) indica que ésta (U) debe de estar igual a ésta (O) para que esté bien". (E: te lo escribo como tú dices, ¿así está bien o mal? OFOZ). "Bien".

SI. Completud: estas justificaciones fueron dadas por una sola niña de la muestra, y se refieren exclusivamente al eje cuantitativo de la escritura. Vale decir que una palabra era correcta cuando, según el criterio de la niña, incluía un número suficiente de caracteres; lo que categorizamos como "completo" (recordemos que todas las secuencias gráficas del conjunto poseían cuatro letras). En tanto que

una tarjeta era incorrecta cuando la niña la definía como "incompleta".

Ejemplo: para PAVA, Yanelli (IDEN 2) dice: "Está bien, porque no le falta ninguna letra". Para AQUi dice: "Bien, porque está toda completa". Para DOCE: "Mal, porque le falta una letra". Para GUSU: "Mal, porque debe tener cinco (...) nomás tiene cuatro".

Grafía

GC. Correcta: aquellas justificaciones en la que el niño aludía a la corrección de una o varias letras, considerándolas individualmente. Podían hacer una descripción en el sentido de profundizar su explicación acerca de los aspectos que cada grafía tenía correctos o, simplemente, definirla como "bien".

Ejemplo: para CAER, Luis (IDEN 4) dice: "Bien, porque ésta (C) tiene los palos iguales de aquí; y ésta (A) está bien; y ésta (E) tiene los palitos chiquitos iguales también... y ésta (R) está bien". Para TRAS, Karla (IDEN 10) dice: "Bien, bien, bien, bien (señalando cada letra). (E: ¿en qué te fijaste para saber que están bien?). "En que están bien escritas, ésta, ésta, ésta, ésta".

GD. Defectuosa: subcategoría que reúne las justificaciones opuestas a las del grupo anterior. En este caso, también podían definir simplemente que la letra estaba mal o describir los rasgos específicos de incorrección.

Ejemplo: para BUÑA, Jonathan (IDEN 9) dice: "Mal, porque todas las que tienen ese palito están mal (Ñ)".

GV. Inversión: cuando hacían referencia a una rotación de la letra que provocaba incorrección. La mayoría de las veces correspondía a un giro de 180 grados y, las menos, a

cambios de 90 grados. Podían referirse a inversión en el eje vertical (lo de abajo hacia arriba, o viceversa) o en el eje horizontal (de izquierda a derecha o viceversa).

Ejemplo: para WEST, Abel (IDEN 8) dice: "Mal ésta (W), porque debería estar así (voltea la tarjeta y señala M). Para BUÑA, Evelyn (IDEN 2) dice: "Mal, porque ésta (U) está al revés (dibuja con el dedo sobre la mesa \wedge)". Para GUSU, Jonathan (IDEN 9) dice: "Mal, porque le tiene que dar toda la vuelta derecha a ésta, así (señala con el dedo \odot)".

GP. Posición: consideramos bajo esta subcategoría las justificaciones opuestas a la GV. Aquí utilizamos el término de posición para designar algo poco preciso, que no corresponde a la inversión de una letra, ni a su ubicación dentro de la secuencia.

Ejemplo: para KILO, Evelyn (IDEN 2) dice: "Bien, porque no está de cabeza".

GN. No letra: estas justificaciones recayeron siempre en la letra X (sólo un niño dio un argumento que caracterizamos como "no letra" para la grafía Y, (IDEN 5) que dice para YUGO: "está mal Y porque se parece a unos cuernos de toro"). Ejemplo: para XOLA, Miriam U. (IDEN 7) dice: "Mal, porque si la zeta tiene ésta (señala X) está así (X) mal". (E: ¿qué tiene?) "Tiene dos palitos, pero quiere decir que no es la zeta ni es nada". Para XOLA, Miriam B (IDEN 12) dice: "Mal, porque tiene este tache (X)".

Antes de comenzar a analizar la CLFI, consideramos oportuno hacer algunas aclaraciones relacionadas con los tipos de justificaciones que dieron los niños. Si bien todas las palabras para clasificar poseían cuatro letras, lo que puede ser concebido de antemano como aspecto gráfico objetivo que induciría a los apareamientos de letras para definir su corrección o incorrección, debemos aclarar que no siempre fue así. Del total

de 240 justificaciones, hubo 131 que se refieren a la secuencia y, en muchos casos se alude a más de dos letras. En tanto que, las justificaciones que corresponden a la categoría grafía, suman 109.

Otro juicio, a priori, era que se centrarían primero en la secuencia, o sea, en el aspecto global de la tarjeta, para luego focalizar su atención en rasgos particulares de cada grafía. Pero también quedó refutado con los datos, pues para la primer justificación (JUST) los criterios que usaron se agruparon en: 93 de secuencia y 84 de grafía; mientras que para la segunda justificación (SJUST) en los casos en que dieron dos criterios, fueron: 38 de secuencia y 25 de grafía. Si bien las justificaciones de secuencia son un poco más frecuentes, tanto en JUST como en SJUS, por tratarse de una diferencia mínima, no podemos decir que haya habido centraciones prioritarias.

Como se verá más adelante, hubo muchos niños que dieron dos argumentos para la misma tarjeta, y en algunos casos, un argumento podía referirse a la incorrección parcial o total de una letra o de parte de la secuencia, y el otro, a la corrección de otros aspectos de esa misma tarjeta. Frente a esta contradicción inicial, que no era tal porque aludían a aspectos diferentes de la palabra, se continuaba el interrogatorio para que el niño pudiese definir el aspecto que, para él, era el más relevante y que finalmente le permitiera definir la categorización de la tarjeta. En los pocos casos de argumentos contradictorios que obtuvimos, a veces, era el mismo niño el que se contrargumentaba o "reflexionaba en voz alta" para poder aclarar y definir la clasificación.

Ejemplo: para WEST, Miriam U. (IDEN 7) dice: "Esta (W) está mal, la tiene para acá (pareciera indicar que debería estar como M) y no quiere decir nada ésta. (E:¿entonces esa letra está mal?) "Sí". (E: ¿y todo el nombre?) "Estas (//EST) sí sirven, pero ésta (W) está mal... Con una mal, y todo este nombre mal".

Por esta razón, cuando a continuación agrupamos las justificaciones de rechazo o de aceptación para cada una de las

tarjetas, puede aparecer un argumento de aceptación en una tarjeta que se definió como mal escrita, o viceversa, un argumento de rechazo para una tarjeta que fue aceptada.

5. Clasificación final

La clasificación final (CLFI) fue la dicotomía resultante del proceso de elicitación de las justificaciones,²³ cuando el niño pudo cotejar, con mayor detenimiento, los rasgos tanto globales como particulares de los elementos constituyentes de las secuencias gráficas presentadas.

Por esta razón, hubo algunos cambios, en la categorización de ciertas tarjetas con respecto a la clasificación inicial (CLIN).

Considerando a los 20 niños de la muestra como un único grupo, encontramos que para la CLFI, existen coincidencias del 70% o más, en la clasificación de 7 tarjetas (CUADRO 2).

<u>MAL</u>	<u>BIEN</u>
GUSU 80% (16/20)	IMAN 80% (16/20)
WEST 90% (18/20)	UFOZ 70% (15/20)
	TRAS 75% (15/20)
	CAER 75% (15/20)
	DOCE 85% (17/20)

Frente a estos datos generales notamos que, con excepción de PAVA, se mantienen las mismas tarjetas y en la misma categoría que en la CLIN, aunque hubo cierta variación en los porcentajes. La explicación de estos resultados, como también de aquellas tarjetas que permanecieron en concentraciones indefinidas, las daremos un poco más adelante, considerando simultáneamente los

²³Que podían ser de dos tipos: puramente verbales o por contrastación con las tarjetas auxiliares.

argumentos dados por los niños.

Pero, por lo pronto, podemos decir que para las tarjetas que recibieron un alto grado de definición entre los 20 niños, no hubo cambios significativos, ni por las contrargumentaciones hechas por el entrevistador, ni por la contrastación entre pares de tarjetas. Vale decir que las hipótesis que los niños manejaron, al inicio, parecieran ser lo bastante firmes como para mantenerlas. Así como también que la primera inspección que hicieron de cada una de las tarjetas fue lo suficientemente exhaustiva como para no verse modificada en un momento de mayor detención y análisis.

Si consideramos la clasificación que de las tarjetas auxiliares²⁴ hicieron los 10 niños a los que se les presentaron (del IDEN 11 al 20), notamos que se repiten, prácticamente, las mismas concentraciones que en aquellas tarjetas principales que poseían una combinación de características formales o figurales semejantes (duplicación, letra poco frecuente, posición, combinación).

	<u>MAL</u>	<u>BIEN</u>
ERRO	4	5
QUEX	7	1
MASA	4	4
PATO	-	5
ÑATO	4	4
SiNO	-	2
AWER	4	2

Veamos ahora si, al dividir la población total en los grupos de escritura, hubo cambios en la CLFI.

Para los niños presilábicos (G1), se obtuvieron coincidencias clasificatorias del 70% o más, para 10 tarjetas:

²⁴Ver Capítulo II: Diseño Experimental.

CUADRO 2: Categorizaciones en Clasificación Final (CLFI)

Nota: M= mal escrita
B= bien escrita

Nivel de escritura	Presilábico			Presilábico con justificación silábica								N = 11 Categ.		Silábico Inicial								N = 9 Categ. G2		N = Tot		
	A	B		A		B		C		D				A		B		C		D						
Subnivel	14	15	18	3	17	10	12	7	20	1	4	M	B	6	16	18	9	11	2	5	13	19	M	B	M	
GUSU	M	B	M	M	M	M	M	M	M	B	M	9	2	B	B	M	M	M	M	M	M	M	M	7	2	16
¡MAN	B	B	B	B	M	B	M	B	B	B	B	2	9	B	M	B	B	B	M	B	B	B	2	7	4	
UFOZ	B	B	B	M	B	B	B	B	B	M	B	2	9	B	B	B	M	M	M	B	M	B	4	5	6	
TRAS	M	B	B	M	B	B	B	B	B	B	B	2	9	M	B	B	M	B	B	B	B	M	3	6	5	
CAER	M	B	M	M	B	B	B	B	B	B	B	3	8	M	B	B	M	B	B	B	B	B	2	7	5	
AQUÍ	M	B	M	B	M	B	B	B	B	M	M	5	6	M	M	M	B	M	M	B	M	M	7	2	12	
PAVA	M	B	M	B	B	B	M	M	M	M	M	7	4	B	B	M	M	M	M	M	B	M	6	3	13	
YUGO	M	M	B	M	M	M	M	B	M	M	B	8	3	B	B	B	B	M	M	M	M	B	4	5	12	
KILO	M	M	M	M	M	B	M	M	B	M	B	8	3	B	M	B	B	B	B	M	B	B	2	7	10	
DOCE	M	B	B	M	B	B	B	B	B	B	M	3	8	B	B	B	B	B	B	B	B	B	9	3	3	
BUÑA	B	B	B	B	M	B	M	M	M	M	M	6	5	M	M	M	M	B	M	B	M	M	7	2	13	
HIJO	B	M	M	B	M	M	B	M	M	M	B	7	4	B	M	M	B	M	B	M	B	M	5	4	12	
WEST	M	M	M	B	M	M	M	M	M	M	M	10	1	M	M	M	M	M	M	M	M	B	8	1	18	
XOLA	M	M	M	B	B	M	M	M	M	M	M	9	2	B	M	B	B	B	M	M	B	B	3	6	12	
OCHO	M	M	M	B	M	B	B	M	M	B	M	7	4	B	B	M	M	M	M	M	B	B	5	4	12	

<u>MAL</u>		<u>BIEN</u>	
GUSU	(9/11)	IMAN	(9/11)
YUGO	(8/11)	UFOZ	(9/11)
KILO	(8/11)	TRAS	(9/11)
WEST	(9/11)	CAER	(8/11)
XOLA	(9/11)	DOCE	(8/11)

En tanto que en el grupo de silábicos iniciales (G2) hubo consenso al estimar como "bien" o "mal" escritas, las siguientes:

<u>MAL</u>		<u>BIEN</u>	
GUSU	(7/9)	IMAN	(7/9)
AQUI	(7/9)	TRAS	(6/9)
PAVA	(6/9)	CAER	(7/9)
BUÑA	(7/9)	KILO	(7/9)
WEST	(8/9)	DOCE	(9/9)
		XOLA	(6/9)

Los cambios se produjeron, fundamentalmente, en la categoría de mal escritas. Entre CLIN y CLFI, en ambos grupos, hubo un aumento considerable de las tarjetas que pasaron a ser vistas como incorrectas.

En el G1, de 3 inicialmente rechazadas se pasó a 5 tarjetas (OCHO cambió de categorización pero se agruparon GUSU, YUGO, KILO). En el G2 se conservaron las 2 tarjetas rechazadas desde el inicio y se sumaron otras 3: AQUI, PAVA, BUÑA.

En la categoría de "bien escritas", no hubo prácticamente cambios para el G1, pues de 4 aceptadas en la CLIN se llega a 5, con la omisión de PAVA (que pasa a la categoría de tarjetas indefinidas) y la integración de CAER y DOCE, mientras que hubo una disminución considerable en el G2, pasando de 9 aceptaciones en la CLIN, a 6 en la CLFI. Los cambios también son más marcados

en este grupo, porque pasan a concentraciones indefinidas 4 tarjetas: UFOZ, HIJO, YUGO, OCHO; y se alcanza consenso para aceptar a XOLA.

6. Correlación entre clasificación inicial, final y justificaciones, por nivel de escritura

En el siguiente análisis retomamos los datos reunidos en los tres momentos de la clasificación de tarjetas; comparando las categorizaciones y respuestas de los niños presilábicos (G1) con las de los silábicos iniciales (G2). Para procurar una rápida visualización presentamos primero los resultados en el cuadro 3, donde combinamos varias informaciones:

- En la primera columna y en la última se indica la coincidencia clasificatoria entre cada grupo, representada con dos, de estas posibles letras: B para bien, M para mal, i para indefinida. La B y la M equivalen a concentraciones del 75% o más de la categorización respectiva; en tanto que la i se mueve entre los límites de concentración superior al 25% e inferior al 75%. La letra de la izquierda representa al G1 (presilábicos) y la de la derecha al G2 (silábicos iniciales).
- En la segunda columna se reúne la CLIN y en la siguiente la CLFI. El subrayado indica que esas tarjetas no sufrieron cambios de categorización entre la primera y la última clasificación.
- Al interior de cada franja horizontal se ubican las tarjetas; en las tres primeras franjas horizontales aparecen las tarjetas que fueron clasificadas de la misma manera en G1 y G2.
- Para facilitar la lectura del cuadro damos un ejemplo: la sexta línea es iB, por lo que se entiende que en G1 la concentración clasificatoria es indefinida, en tanto que en G2 se concentra en "bien". En la columna CLIN están: CAER,

KILO, DOCE, que fueron las tres tarjetas con la categorización señalada. La columna CLFI está vacía, pues estas tarjetas se movieron hacia otras categorizaciones.

CUADRO 3: Resultados en CLIN y CLFI, por grupo de escritura

Concentración		CLIN	CLFI	Concentración	
en	en				
G1	G2			G1	G2
B	B	<u>IMAN</u>	<u>IMAN</u> CAER DOCE	B	B
i	i	AQUI YUGO BUÑA HIJO	PAVA HIJO OCHO	i	i
M	M	-----	WEST GUSU	M	M
B	M	-----	-----	B	M
B	i	<u>UFOZ</u> <u>TRAS</u> PAVA	<u>UFOZ</u> <u>TRAS</u>	B	i
i	B	CAER KILO DOCE	-----	i	B
i	M	GUSU	BUÑA AQUI	i	M
M	B	-----	KILO	M	B
M	i	WEST <u>XOLA</u> OCHO	<u>XOLA</u> YUGO	M	i

Como se puede observar en el cuadro 3, para considerar las concentraciones clasificatorias definitivamente mayoritarias, tomamos en este análisis el valor de 75% o más; en tanto antes nos

habíamos manejado con el límite de 70%.²⁵

Al hacer más exigente nuestro límite, algunas tarjetas pasan a la categoría de "indefinidas". Esto trae aparejado la gran desventaja que en esa categoría se reúnen tarjetas con espectros de concentración muy variado. Dicho en otros términos, la categoría i, puede indicar más aceptaciones que rechazos, o la inversa, o la equivalencia entre ambos. Por ejemplo: tarjetas como AQUi, que aparentemente no cambia, pues la CLIN en los dos grupos es i y, la CLFI del G1 también tiene concentración i, definiéndose como M sólo en el G2; estaríamos opacando la información. Pues se "borrarián" las variaciones que atravesó para cada grupo y en cada uno de los momentos de la clasificación. En tanto, considerando la cantidad de elecciones, podemos reconocer que efectivamente sufrió cambios.

Para superar esta dificultad y con la intención de considerar simultáneamente el proceso desde CLIN a CLFI en cada grupo de niños, optamos por considerar como límite para nuestro análisis, el máximo de elecciones que podía obtener una tarjeta. Como el total es de 20 sujetos y cada tarjeta fue clasificada (o al menos reconsiderada) en dos oportunidades por cada niño (una en CLIN y otra en CLFI), podía tener un máximo de 40 elecciones. La cantidad de elecciones correspondientes a cada tarjeta permitirá saber, con precisión, cuánto se acerca o se aleja, de acuerdo a la percepción de los niños, como forma gráfica correcta o incorrectamente escrita.

Partiendo de esta estrategia de análisis, las 15 tarjetas quedan agrupadas en 5 categorías (ver Cuadro 4).

²⁵Al tener grupos no demasiado numerosos y con cantidad impar de sujetos (11 y 9 respectivamente) resulta difícil decidir, pues la diferencia de un niño hace variar el porcentaje en más del 10%. Por ejemplo: 6 niños de 9 es una concentración lo suficientemente importante como para considerarla mayoritaria, aunque corresponda al 66.6%; pues si tomamos 7 niños alcanzamos al 77.7% que es quizá demasiado exigente.

- a. Tarjetas bien escritas b. Tarjetas mal escritas: Tanto en la categoría de tarjetas BIEN, como en la de MAL escritas, el total de elecciones BIEN, vale decir de aceptaciones (muy alto en un caso y muy bajo en el otro), resulta de concentraciones parejas, tanto en los diferentes momentos de la clasificación, como en cada uno de los grupos. Dicho en otro término, el total alto (o bajo) se obtiene por números, prácticamente similares entre CLIN y CLFI, como entre G1 y G2.
- c. Tarjetas donde aceptaciones y rechazos se balancean: el total es igual o inferior al 50% del número de elecciones posibles que podía reunir cada tarjeta. Y no hay, en ninguno de los dos momentos ni para ninguno de los grupos, concentraciones definidas.
- d. Tarjetas con fuerte oscilación entre CLIN y CLFI: el total es relativamente alto, porque se ve aumentado por resultados elevados de aceptación en la CLIN de ambos grupos, pero desciende al 50% en las CLFI.
- e. Tarjetas con fuerte oscilación entre G1 y G2: el total bastante alto obedece justamente a la gran diferencia entre uno y otro grupo; aunque la concentración de aceptaciones entre los dos momentos de la clasificación, para un mismo grupo, sean muy similares. Por ejemplo: en UFOZ G1 es alto tanto en CLIN como en CLFI; y en los dos momentos de G2 es bajo.

Considerando la distribución de tarjetas en estas 5 categorías, junto con las síntesis de las justificaciones que dieron los niños, pasaremos a explicar las razones que motivaron las aceptaciones o rechazos, en cada caso.

Hecha esa síntesis, detallaremos la cantidad y tipo de justificaciones dadas para cada tarjeta, agrupadas en las categorías ya mencionadas y por grupos de escritura.

Los resultados obtenidos nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

a. Tarjetas bien escritas

Tuvieron categorización mayoritaria de "nombres" bien escritos: IMAN, TRAS, CAER, DOCE. La explicación de la aceptación, en los dos grupos, giró en torno a la variedad, a la "combinación" adecuada de caracteres dentro de la secuencia y a la presencia de "grafías" correctas.

b. Tarjetas mal escritas

Tanto WEST como GUSU fueron consideradas, ampliamente, como secuencias gráficas incorrectas. Se las rechazó por poseer letras invertidas, W, U, G, y en el caso de GUSU, también por repetición de la U. De las justificaciones que indicaban especialmente la inversión de la U, parecería desprenderse que en esos niños estaba presente la exigencia de letras con formas cerradas; en otros términos, rechazaban las formas abiertas en su parte superior. (Cuando la "abertura" se dirige hacia la línea de base, ésta sería tomada como "apoyatura").

c. Tarjetas donde aceptaciones y rechazos se balancean

En esta categoría se agruparon: HIJO, OCHO, YUGO, BUÑA, AQUÍ. Para las dos primeras, las características formales que determinan el rechazo fue la repetición de letras o rasgos. Fue interesante descubrir que, pese a la corta edad de los sujetos y a ubicarse en los niveles iniciales de conceptualización de la lengua escrita, hayan hecho un análisis tan minucioso y detallado, por ejemplo: en HIJO los perturbó la presencia de rasgos, cercanos figuralmente, como los trazos rectos de ij, y sus respectivos puntos, aspectos que fueron asimilados como repetición.

CUADRO 4: Tarjetas categorizadas según la cantidad de elecciones "BIEN", en CLIN y CLFI, para el total de niños.

Categoría	Tarjeta	G1= CLIN + CLFI = B G2= CLIN + CLFI = B	Total de elecciones BIEN (40 posibles)
	IMAN	G1= 8 + 9 = 17 G2= 7 + 7 = 14	31
	TRAS	G1= 8 + 9 = 17 G2= 6 + 6 = 12	29
Bien escritas	CAER	G1= 7 + 8 = 15 G2= 7 + 7 = 14	29
	DOCE	G1= 7 + 8 = 15 G2= 8 + 9 = 17	32
Mal escritas	WEST	G1= 2 + 1 = 3 G2= 3 + 1 = 4	7
	GUSU	G1= 4 + 2 = 6 G2= 2 + 2 = 4	10
Donde aceptaciones y rechazos se balancean	Hijo	G1= 4 + 4 = 8 G2= 5 + 4 = 9	17
	YUGO	G1= 5 + 3 = 8 G2= 4 + 5 = 9	17
	OCHO	G1= 3 + 4 = 7 G2= 6 + 4 = 10	17
	BUÑA	G1= 7 + 5 = 12 G2= 5 + 2 = 7	19
	AQUI	G1= 6 + 6 = 12 G2= 6 + 2 = 8	20
Oscilaciones entre CLIN y CLFI	PAVA	G1= 9 + 4 = 13 G2= 6 + 3 = 9	22
Con fuerte oscilación entre G1 y G2	XOLA	G1= 3 + 2 = 5 G2= 4 + 6 = 10	15
	UFOZ	G1= 8 + 9 = 17 G2= 6 + 5 = 11	28
	KILO	G1= 5 + 3 = 8 G2= 7 + 7 = 14	22

En YUGO, BUÑA, AQUi, el aspecto prioritario que jugó para rechazarlas fue la presencia de una letra poco frecuente o "mal hecha": Y, N, Q. También interfirió, en ese mismo sentido, la letra U que señalaron como invertida.

Resulta necesario marcar que muchos niños reconocieron como correctas a varias letras de las respectivas secuencias. Pero como también estaban presentes las características ya señaladas, se inclinaban o definían por rechazar la tarjeta. Otros, en cambio, se centraron más en los aspectos "correctos" que los llevó a aceptarlas.

Por último, podemos decir que, todas estas tarjetas con categorizaciones oscilantes, incluyen la letra U o tienen repetición; en tanto que en ninguna de las secuencias francamente aceptadas hay duplicación o presencia de U.

d. Tarjetas con fuerte oscilación entre CLIN y CLFI

La tarjeta PAVA fue la única que cambió de B a M con una diferencia de concentraciones relativas del 50% o más entre la CLIN y la CLFI para ambos grupos. Los argumentos para rechazarla fueron de repetición (AA) y/o inversión de la V.

Pensamos que pudo considerarse en principio como secuencia gráfica correcta porque su aspecto formal corresponde al de la palabra PAPA, que probablemente conozcan. Pero, al tener que argumentar las razones de corrección, como las características gráficas de la palabra, se oponían a sus propias hipótesis originales de "exigencia de variedad", tuvieron que definirse optando finalmente por sus convicciones.

Significativamente, la tarjeta auxiliar MASA tuvo un tratamiento parecido, siendo que es una palabra cuya similitud formal a la de MAMA resulta inocultable.

e. Tarjetas con fuerte oscilación entre G1 y G2

Las tarjetas consideradas de modo diferente entre un grupo y otro, aunque la tendencia general fue la de considerarlas "nombre mal escrito", fueron: XOLA, KiLO, UFOZ. Para las dos primeras

hubo más rechazos en G1 que en G2, mientras que UFOZ fue más rechazada por G2. Recordaremos que en esta categoría no hay prácticamente cambios de concentración entre CLIN y CLFI, lo que nos indica que los niños mantuvieron su juicio a lo largo de la entrevista.

Estas tarjetas fueron rechazadas por diversos aspectos, y sólo en XOLA todos los argumentos se concentraron en señalar a la letra X como responsable de la incorrección. Para KILO y UFOZ indicaron aspectos correctos como "combinación", pero varios de incorrecciones: "grafías defectuosas" X, K, Z, trazos muy semejantes (iL); letra invertida (U) o incompleta (F).

Que UFOZ haya sido más aceptada por el G1 que por G2, invirtiéndose así la reacción que manifiestaron en KILO y XOLA, podemos explicarla por la ubicación que ocupa la letra poco frecuente o "rara", dentro de la secuencia escrita. Vale decir que, si bien a los niños de ambos niveles les "molestan" esas grafías, los menos evolucionados en escritura (G1) son más sensibles a ponderar la posición. El grupo de presilábicos parece priorizar la primera o primeras letras como indicadores para reconocer la corrección o incorrección de toda la secuencia escrita; en tanto que no mostraron esa sensibilidad los silábicos iniciales, cuyos concentraciones clasificatorias se mantuvieron muy parejas para las tres palabras.

7. Definición de la clasificación final con la justificación para cada tarjeta

Recordemos que no todos los niños justificaron la clasificación de las 15 tarjetas, por eso hay diferente cantidad de argumentos para cada caso.

a. Tarjetas bien escritas: IMAN, TRAS, CAER, DOCE

IMAN:

Esta tarjeta fue aceptada por 16 de los 20 niños, lo que equivale al 80% del total. Tenemos 10 niños que la justifican

con 15 argumentos, correspondiendo 12 a la aceptación y 3 al rechazo. En 8 se alude a la "combinación" de las letras que integran la secuencia.

G1. Presilábicos: la aceptan 9 niños y 2 la rechazan; las 9 justificaciones recogidas corresponden a criterios de "bien" escrita:

	completud	: 1
	orden	: 1
secuencia	variedad	: 1
	combinación	: 2
	semejanza (M/N):	1
grafia	correcta	: 3

Los argumentos que aluden a las mismas características gráficas son los 3 de "grafia" y los 2 de "combinación". A continuación, transcribimos esas partes de entrevista:

IDEN 10:

¿Este nombre?

(Señalando, cada letra de izquierda a derecha): Bien, bien, bien, bien.

¿Y el nombre cómo está escrito, bien o mal?

Bien.

IDEN 4:

Este ¿cómo está escrito?

Bien todas.

(Durante el desarrollo de la entrevista este niño hacía referencia a la forma de las letras, recta y curva -que define "de círculo"-; por esta razón se hacen las preguntas siguientes):

¿Y ahí hay alguna letra que se parezca a círculo?

(Niega).

¿Y a qué son parecidas?

Esta (A) se parece a un papalote.

¿Pero tienen rayas derechitas o redondas?

Todas son derechitas.

¿Y está bien o mal escrito un nombre con letras todas derechitas?

Está bien; están bien todas.

IDEN 20:

(Como en el caso anterior, esta niña en algunas de las justificaciones anteriores hizo referencia a la forma de las letras)

¿Cómo está escrito?

Bien.

¿Y todas las letras tienen forma parecida a qué?

A palitos.

¿Y está bien escrito un nombre con todas las letras parecidas a palitos?

Sí.

IDEN 7:

Vamos a mirar este nombre:

[iMAN]

Está bien, porque no son iguales.

¿Cuáles?

Estas [iMAN] son de palitos y están bien.

¿Cuántas son de palitos?

Todas.

¿Y si son todas de palitos está bien?

Sí.

IDEN 1:

¿Y esta tarjeta está escrita bien o mal?:

[iMAN]

Bien..

.....

¿Y por qué está bien?

Porque ésta (N)...está bien y es... y tiene poquitos palitos y me indica que está bien así.

G2. Silábicos iniciales: hay 7 niños que categorizan iMAN como bien escrita y 2 mal. Recogimos 6 justificaciones, que fueron para la aceptación:

secuencia	variedad (M/N)	: 2
	combinación	: 1
grafía	correctas	: 1

Para el rechazo:

secuencia	combinación	: 1
	semejanza (M/N)	: 1

Las primeras justificaciones de los 2 niños que aceptan la palabra, se refieren a la diferencia entre dos grafías bastante cercanas figuralmente (N/M). Uno de los que la rechaza también utiliza el mismo argumento:

IDEN 8:

¿Cómo está este nombre?

[iMAN]

¿Por qué?

Bien.

Porque no tiene igual estas letras (M/N).

IDEN 5:

A ver, vamos a mirar éste:

¿cómo está escrito, bien o mal?

¿Por qué?

Bien.

Porque no tiene esto (señala M).

¿Qué no tiene esa letra?

Porque ésta (N) no es igual a ésta (M); si fuera igual sí estarían mal.

¿Y así como está, está bien?

Sí, bien.

El niño que la rechaza dice:

IDEN 16:

Estas [iMAN] se parecen, pero le falta este palito a ésta (N_v) entonces va del lado mal.

Como segunda justificación, 2 niños aluden a la "combinación", en un caso para aceptarla y, en otro para rechazarla:

IDEN 8:

(Ya había expresado que este nombre estaba bien porque no tenía las letras M/N iguales)

¿Y alguna otra cosa?

De palito (i), de palito (N), de palito (A), de palito (M).

¿Entonces?

Está bien.

¿Todos palitos aunque no tenga bolitas?

Sí.

¿Está bien o está mal?

Bien.

IDEN 2:

(La clasificó del lado de "mal escrita", en una primera indagación dice "está bien porque éstas (MAN) están bien. "Se le pregunta por la letra (i), dice que también está bien. Se continúa la exploración de otras tarjetas y se vuelve a [iMAN] pues comienza a centrarse en la forma de las letras). ¿Y este nombre está bien o mal escrito entonces?

[iMAN]

¿Por qué?

¿Y de qué lado lo ponemos?

Está mal.

Porque no debe ser de puros palitos.

Acá (del lado "mal escrito").

TRAS

Fue considerado "nombre bien escrito" por 15 niños, o sea, el 75% de la muestra. Reunimos un total de 11 justificaciones y sólo 3 son de rechazo.

G1. Presilábicos: 9 niños la clasifican como tarjeta correcta y sólo 2 incorrecta. Obtuvimos 6 justificaciones, sólo una es de rechazo (por "completud": "faltan letras"). Las aceptaciones se agrupan bajo los siguientes argumentos:

secuencia	variedad	: 1
	combinación (TA/RS)	: 1
grafías	correctas	: 3

G2. Silábicos iniciales: hay 6 niños que la aceptan y 3 que la rechazan; tenemos 5 justificaciones, 2 para bien y 2 para mal, dadas por 4 niños.

Uno de los rechazos corresponde al criterio de "grafía defectuosa", referido a la incompletud de la letra T ("ésta, debe de tener los otros dos palitos que le faltan T: T:"). El otro alude a la secuencia, "mal, porque no hay ninguna parecida". Los argumentos de corrección se agrupan así:

secuencia orden : 1

grafía correctas : 2

CAER

Esta tarjeta fue aceptada por 15 niños, que corresponden al 75% del total. Pedimos a 8 niños que justificaran la clasificación, obteniendo 12 argumentos de los cuales sólo 4 son de rechazo.

G1. Presilábicos: fue categorizada "bien" por 8 niños y "mal" por 3. Los 4 niños que dan argumentos explicaron la estimación que hacen de nombre correcto, y las podemos agrupar en:

secuencia combinación (RC/AE): 1
 orden : 1

grafía correcta (CAER) : 3

El niño que hace referencia a la "combinación" establece un apareamiento de grafías rectas por un lado, y grafías con trazos curvos por el otro:

IDEN 1:

¿Y esta tarjeta cómo está?

[CAER]

Bien.

¿En qué te fijaste para saber que está bien?

...porque ésta (R) debe de estar igual a ésta (C), y ésta (A) debe ir con ésta (E).

¿Esta (R) tiene que ser igual a ésta (C), o puede ir junto con ésa aunque no sean iguales?

Son parecidas y pueden ir juntas.

¿Y el nombre, así como está, está bien o mal escrito?

Bien escrito.

Los argumentos catalogados bajo el criterio de "grafía correcta" se refieren a cada una de las letras que integran la palabra, y no al apareamiento, como en el caso recién descrito.

Un ejemplo claro de esto se evidencia en el siguiente extracto de entrevista:

IDEN 4:

¿Y esta tarjeta, está bien o mal?
¿Por qué?

Bien.
Porque ésta tiene los palos igualitos de aquí (C) y ésta está bien porque tiene los palitos iguales chiquititos (→A ←) y ésta tiene los palitos chiquititos iguales también (E}) y ésta está bien (R).

G2. Silábicas iniciales: 7 niños consideran que CAER es correcta y 2 que es incorrecta. Los argumentos fueron 5; hay 2 que se refieren al rechazo; una de "secuencia" en la que el niño exige igualdad entre dos letras para poder aceptarla; y el otro dice que "está mal, porque si hacen la mitad (C) tienen que hacerla toda la bolita" (IDEN 4).

Las aceptaciones se agrupan en:

secuencia	variedad	: 1
	combinación	: 1
grafía	correcta	: 1

DOCE

Esta tarjeta se categoriza como "bien escrita" por 17 niños, vale decir el 85% de la muestra. Tenemos 13 justificaciones, que dieron 10 niños; sólo 2 argumentos son de rechazo.

G1. Presilábicos: en este grupo la tarjeta DOCE es aceptada por 8 sujetos y rechazada por 3. Reunimos 6 justificaciones: 4 para "bien" y 2 para "mal". Los de aceptación se reparten así:

secuencia	variedad (O/C)	: 1
	semejanza (O/C)	: 1
grafia	correcta	: 1

El argumento que nosotros caracterizamos de "variedad", fue así expresado por el niño:

IDEN 7:

¿Y ésta, cómo está escrita?
[DOCE]

Bien. Esta [DOCE] casi se parece a ésta DOCE, pero está bien.

Se parecen, pero no son iguales, ¿está bien?

Claro.

Los criterios de rechazo son:

secuencia	incompletud	: 1
grafia	defectuosa	: 1

G2. Silábicos iniciales: todos los niños que integran el grupo, estiman que DOCE está bien escrita. Dan la justificación 5 niños:

secuencia	variedad	(O/C): 1
		(O/C)
	combinación	(D/E): 2
grafia	correcta	: 1
	defectuosa (C)	: 1

Las 3 justificaciones de secuencia expresan la centración en los mismos aspectos, en dos casos para el O/C y, en el otro, para D/E.

IDEN 5:

(Luego de haber dado un criterio de aceptación).
¿Y por algo más te diste cuenta que está bien?

Sí, porque ésta (C) no es igual a esta bolita (O).

IDEN 6:

¿Este nombre cómo está?

[DOCE]

Bien, porque tiene dos números casi iguales (O/C).

IDEN 8:

¿Y éste?

[DOCE]

Bien, porque no están iguales [DOCE]

b. Tarjetas mal escritas: WEST, GUSU

WEST

Para esta tarjeta se concentraron 18 rechazos, que conforman el 90% del total. Tenemos 20 justificaciones, de 14 niños, y 17 corresponden a explicaciones de "nombre mal escrito".

En WEST se obtuvo la mayor coincidencia de argumentos, ya que hubo 12 niños que dieron el criterio de grafía invertida (para W) como primera explicación de incorrección.

G1. Presilábicos: todos los niños del grupo, excepto uno, categorizan a esta tarjeta como "mal" escrita. Obtuvimos 9 justificaciones de incorrección y todas aluden a la inversión de la W. La única niña que la acepta, da dos argumentos: completud y combinación aceptable.

Se transcribe a continuación la parte de los protocolos donde explicitan el criterio de "grafía invertida":

IDEN 10:

¿Y todo el nombre cómo está escrito?

A ver, ¿quieres escribirlo aquí para que quede bien?

Mal.

MEST

IDEN 12:

¿Y este nombre cómo está?

[WEST]

Mal.

¿Por qué?

Porque tiene ésta (W), y está volteada.

IDEN 7:

¿Y éste cómo está escrito?
[WEST]

Esta (W) está mal, la tiene para acá (señala palitos hacia arriba) y no quiere decir nada ésta.

¿Entonces esta letra está mal?

Sí.

¿Y todo el nombre?

Estas (///EST) sí sirven, pero ésta (W) está mal... con una mal, todo este nombre, mal.

[WEST]

IDEN 20:

Mal, porque ésta [WEST] está volteada.

IDEN 1:

Elige algún nombre de los que están mal escritos.

¿En qué te fijaste para saber que está mal?

Este [WEST].

¿Qué tiene ésa?

En ésta (W).

Está volteada.

IDEN 4:

¿Y éste, cómo está escrito?
[WEST]

Está mal, pero está bien porque... pero está mal, porque está así y así ($\downarrow W \uparrow$) (sigue contorno de la letra) y tiene que ir así y así (la voltea y sigue contorno $\uparrow M \downarrow$). Pero ésta (E) está bien, y ésta (S) está mal porque ésta ($S \leftarrow$) tendría que ser como ésta ($\rightarrow S$).

¿Este medio redondel? ($S \leftarrow$) tendría que ser igual al medio de arriba?

Sí...

¿Y todo el nombre está bien o mal escrito?

Este está mal (W), pero éste (E) está bien; pero éste (S) está mal, y éste está bien (T) Estas tres (/EST) están bien y ésta (W) mal.

¿Y todo el nombre?

.....

Pero estamos de acuerdo que las cuatro letras

son el nombre?

Pero si lo pongo así ISEM está mal, porque este palito (I) está mal porque tendría que tener el palito arriba. Pero ésta (M) se ve bien así, pero éstas no (3 letras restantes).

.....

¿Y de qué lado la ponemos a esta tarjeta, del mal o del bien?

Del lado mal.

G2. Silábicos iniciales: de los 9 niños que integran este grupo, 8 la categorizan como incorrecta y sólo uno, llega a aceptarla, pero con evidentes contradicciones y oscilaciones. Hay 10 justificaciones y la más frecuente, como en el grupo anterior, es la de rechazos por inversión de la W. Los otros argumentos son:

Combinación correcta (IDEN 8) que el niño utiliza como criterio para justificar la aceptación de la tarjeta, pero luego la invalida al descubrir la W "volteada".

Secuencia orden (IDEN 2) propone un cambio en la ubicación de las letras: TSEW.

Grafía defectuosa (IDEN 4) haciendo alusión a la T.

Grafía correcta (IDEN 19), luego de señalar que la primera letra "está volteada", dice que las otras letras están bien; estos dos argumentos lo llevan a un conflicto, pues si se centra en el primero, el nombre es incorrecto, pero si considera el segundo, no lo es. Finalmente llega a aceptar la tarjeta.

Los criterios que hacen referencia a la inversión de la W son:

IDEN 6:

Esta, ¿cómo está?

[WEST]

No, así (la coloca invertida).
¿Pero con la "eme" está regular, porque la "EME" la tiene al revés.

¿Entonces cómo está el nombre?

Mal.

IDEN 8:

¿Cómo está este nombre?

[WEST]

¿Por qué?

¿Y todo el nombre estará bien o mal?

Está mal (señala W).

Porque debería de estar así (voltea tarjeta M).

Mal.

IDEN 11:

(Colocó en la columna de los nombres mal escritos WEST, pero invertido).

Este nombre ¿va así?

¿Había algo que te pareció al revés?

Y si lo dejo así ¿cómo está el nombre?

[WEST]

(Lo pone al derecho).

Sí, ésta (W).

Mal, porque ésta (W) está volteada.

IDEN 2:

A ver: ¿ésta cómo está escrita?

Me gustaría que explicaras por qué está mal escrito este nombre.

¿Qué tiene de mal?

¿Y las otras letras del nombre cómo están?

Está mal.

Porque está mal la letra ésta (W).

Está al revés, de cabeza.

Bien.

IDEN 5:

Elige algún nombre de los que están mal escritos.

¿Por qué te parece que está mal?

Este [WEST]

Porque tiene unas letras al revés (señala W). Porque si lo pongo así (voltea la tarjeta) mira, una está bien (S), otra está bien (E) y otra está bien (M), pero ésta queda mal (L).

¿Y si la dejamos así?

[WEST]

¿Y todo el nombre?

Está mal ésta (W).

Mal.

GUSU

Esta tarjeta fue considerada "mal escrita" por el 80% de la muestra, vale decir que fueron 16 niños los que la rechazaron. Las justificaciones reunidas suman 16 y corresponden a 9 niños.

G1. Presilábicos: la rechazan 9 y la aceptan 2.

Las justificaciones de rechazo son:

	completud	:	1
	orden	:	1
secuencia	repetición (U/U)	:	2
	semejanza (G/S)	:	2
grafía	defectuosa (G)	:	2

Los argumentos de aceptación corresponden, uno a la "combinación" de G/S, y el otro, al de "grafía correcta".

G2. Silábicos iniciales: hubo 7 categorizaciones para "mal" y 2 para "bien". Las justifican 3 niños, con 5 argumentos de incorrección y 2 de aceptación.

Las que se refieren a la incorrección son:

secuencia	repetición (U/U)	:	1
	combinación	:	1
grafía	invertida (G)	:	2
	(U)	:	1

Uno de los niños que la considera "bien escrita" (IDEN 6) dice: "Bien, porque tiene dos iguales (U/U)". Al preguntársele por la semejanza en la forma de las letras responde que "está bien que todas se parezcan a bolitas".

Tanto en G1 como en G2 hubo niños que rechazaron la tarjeta GUSU porque incluía una repetición y recogimos un caso en el que ese argumento se utilizó para aceptar la secuencia. Estos fueron los casos en el que justifican centrándose en la duplicación:

IDEN 4:

Mal, porque ésta tendría que ir como otra (última U).

A ver, escribémelo, ¿cómo

tendría que ir?

(Escribe) Θ USA

...porque ésta [GUSU] no puede ir con ésta [GUSU].
Porque son iguales.

¿Por qué?

IDEN 7:

¿Qué debería tener para que esté bien?

Mal, porque tiene dos (señala U/U) y está mal.

¿Con estas tres está bien o mal?

[GUS/]

Esta (GUSU) la hubieran quitado y entonces estaría bien.

Bien.

IDEN 5:

¿Este nombre está bien o está mal?

Mal, porque tiene dos iguales (U/U).

IDEN 6:

(Este niño utiliza el argumento de repetición para indicar que la palabra está bien escrita).

¿Y ésta?

[GUSU]

Bien, porque tiene dos iguales (U/U).

El otro criterio coincidente entre G1 y G2 es el de grafía invertida. Usado por tres niños para marcar el rechazo de la palabra:

IDEN 5:

Mal, porque ésta (G) está al revés, tendría que ir así (Θ)

IDEN 9:

¿A qué?

Mal, porque le tienen que dar toda la vuelta directa.
A ésta (G) (Θ).

IDEN 2:

Está mal, porque estas dos
(U/U) están de cabeza.

c. Tarjetas donde aceptaciones y rechazos se balancean: HIJO,
YUGO, OCHO, BUÑA, AQUÍ

Hijo

En la CLFI de esta tarjeta se concentró el 60% de categorizaciones para incorrección, que corresponde a 12 elecciones que van en este sentido, sobre el total de 20 niños.

En esta palabra también hay, como en algunas otras que ya vimos, coincidencia en las justificaciones, ya que de las 15 recogidas, 6 aluden a la repetición de puntos, sumándose en algunas de ellas la semejanza de las letras que llevan esa marca gráfica.

G1. Presilábicos: hay 7 rechazos y 4 aceptaciones. Reunimos 5 justificaciones, que corresponden a igual cantidad de niños, y son, con excepción de una que señala la corrección de las grafías jio, explicaciones de "nombre mal escrito".

Los argumentos de rechazo se agrupan así:

secuencia	repetición (ij)	: 2
	orden	: 1
	semejanza (io)	: 1

Como ejemplo de "repetición" transcribimos parte de un protocolo:

IDEN 7:

¿Y este nombre?

[Hijo]

Mal, porque tiene aquí un puntito (i) y acá otro (j).
Esta es "i" (señala i) ¿Y

ésta...? (indica j).

La de jirafa...¿y qué pasa si tiene dos puntos?

Pues quiere decir que está mal. Debe de tener la "i" un punto, pero ésta (j) que sea un uno.

¿Cómo un uno?

Sí, sin punto.

¿Y estaría bien el nombre si le tapo un punto y queda sólo el de esta letra (i)?

Sí, ésta (j) si tú le quitas el punto se ve bien, y si no lo quitas, se ve mal.

G1. Silábicos iniciales: hay 5 rechazos y 4 justificaciones. De los 7 niños que argumentan la categorización, se obtuvieron 10 explicaciones, y en 5 de esos casos son justificaciones de "nombre bien escrito":

	repetición (ij)	: 1
secuencia	variedad	: 1
	orden	: 1
grafía	correcto (Hijo)	: 1

El niño que hace alusión al "orden" (IDEN 2) propone la secuencia ijOH, que como ya se señaló, podría significar que la letra poco común debe de estar en último lugar.

Los rechazos son agrupables en:

semejanza	repetición (ij)	: 3
	semejanza	: 1
grafía	invertida (j)	: 1

La "repetición" es señalada en expresiones como ésta:

IDEN 5:

Vamos a mirar ésta...

¿cómo está, bien o mal?

[HijO]

Mal, porque tiene un palito parado (i), y otro palito parado así (j). Y tiene otro puntito y entonces está mal, porque son iguales.

¿Y está mal porque son iguales y las dos tienen puntito?

Sí, porque no pueden ir juntas porque son iguales.

¿Y si pongo las letras de puntitos separadas, y no juntas en el nombre ¿estará bien o mal?

[iHOj]

No, sigue mal, porque no pueden ir dos iguales con puntito.

IDEN 8:

¿Y éste?

¿Por qué?

Bien.

No, este puntito (j) mal, debería de tener uno solo (i).

¿Y así cómo está el nombre?

Mal.

YUGO

Para YUGO se categorizan 12 rechazos y 8 aceptaciones, lo que implica una concentración de 60% tendiente a considerarlo como incorrecto. Tomando el total de la muestra, son 10 niños los que dan justificación, sumándose 15 argumentos: 9 de rechazo y 6 de aceptación.

G1. Presilábicos: de los 8 niños que lo clasifican como "mal" escrito, hay 3 que dan argumentos en tal sentido y 2 que expresan las razones de aceptación.

Los que consideran que YUGO está "mal", refieren los siguientes argumentos:

	completud	:	1
secuencia	semejanza (OU)	:	1
	orden (UGO <u>Y</u>)	:	1

En tanto

y que las aceptaciones son por:

secuencia	combinación	:	1
	variedad	:	1
grafía	correcto (UGO)	:	2

Nuevamente, como en otras tarjetas, para esta secuencia se propone un cambio en el "orden", que en este caso también coincide con ubicar la letra poco frecuente en última posición.

G2. Silábicos iniciales: en este grupo tenemos 4 rechazos y 5 aceptaciones; son 5 los niños que argumentan la clasificación con un total de 8 criterios; 3 de los niños se refieren a la condición de "nombre bien escrito". De los sujetos que lo rechazan, hay 3 que lo justifican; 2 de esos niños lo explican centrándose en errores de la letra Y agregando además el criterio de "grafía invertida", en un caso la U, en otro la G. Podríamos pensar que para los niños de este grupo, que poseen un nivel un poco más evolucionado de conceptualización en escritura, el rechazo de la Y no es tan fuerte como en el grupo de los presilábicos. Pues el rechazo de la tarjeta obedece no sólo a la incorrección de la Y sino también a la centración en otros aspectos formales. Vale decir que las características particulares de aquellas grafías sólo coadyuvan a la clasificación de nombre "mal escrito".

Las justificaciones de aceptación son por "combinación" (UO) y por "variedad".

OCHO

Al igual que las anteriores, esta tarjeta también reunió el

60% de clasificaciones como "mal escrita", o sea, que se concentraron 12 niños sobre el total de 20. Hubo un alto índice de coincidencia en las justificaciones, en tanto que, de 17 recogidos, 10 hacen referencia a la repetición de la letra O (en 8 casos como argumento de rechazo y en 2 de aceptación).

G1. Presilábicos: 8 niños categorizan esta tarjeta como incorrecta. Los que la justifican son también 8 sujetos. Con un total de 12 argumentos: 7 para "mal" y 5 para "bien".

Los criterios de rechazo son:

secuencia	repetición (OG)	: 4
	orden	: 1

Dos de los niños que rechazan esta palabra por tener una repetición, reconocen, sin embargo, que las letras son correctas. Transcribimos a continuación esa parte de las entrevistas:

IDEN 4:

¿Y esta tarjeta, cómo está, bien o mal?

[OCHO]

Esta bien (O), ésta bien (C), ésta bien (H), ésta bien (O).

¿Y puede ir ésta y ésta?

[OCHO]

Esta (O) no puede ir con ésta (O) porque son iguales.

Entonces ¿está bien escrita o mal escrita?

Está mal escrito.

IDEN 7:

Elige alguna tarjeta que el nombre esté mal.

Esta [OCHO]. Acá tiene una "o" [OCHO] y acá otra. Estas [OCHO] están bien. Si estuvieran estas tres, estuviera bien, pero con otra "o" estuviera mal.

Los que la consideran bien escrita lo hacen por:

	completud	: 1
secuencia	variedad	: 1
	combinación (O/C)	: 1

	repetición	:	1
grafia	correctas	:	3

G2. Silábicos iniciales: en este grupo, las categorizaciones se reparten en 5 de rechazo y 4 de aceptación. Las 5 justificaciones que tenemos se refieren a la repetición y todas, excepto una, son para explicar la incorrección de la secuencia. El criterio de rechazo se expresa en los siguientes términos: (IDEN 2): "porque no deben estar iguales"; (IDEN 5): "mal, porque tiene dos iguales"; (IDEN 9): "...dos bolitas. Está mal, porque no debe de tener la misma diferente de letra".

BUÑA

Como en todas las tarjetas de esta categoría en BUÑA los rechazos y las aceptaciones se balancean, un 65% del total de niños la consideran mal y el resto bien. Hay 16 niños que dan argumentos con 17 criterios de rechazo y 10 de aceptación.

G1. Presilábicos: de los 11 niños que integran este grupo, hay 7 que consideran a BUÑA "mal escrita". De los 8 que justifican la categorización reunimos 10 argumentos, repartiéndose 5 para el rechazo y 6 para aceptación.

Los criterios de incorrección son:

secuencia	semejanza (UB)	:	1
grafia	defectuosa (N)	:	3
	(B)	:	1

Las de aceptación son:

	variedad	:	1
secuencia	completud	:	1
	semejanza (UB)	:	1
grafia	correcta (BUÑA)	:	2

(Ñ) : 1

Como ejemplo de las justificaciones que se centran en la grafía Ñ, transcribimos parte de un argumento:

IDEN 4:

Vamos a mirar ésta: ¿está bien o mal?

[BUÑA]

Mal, porque (...) ésta (Ñ) está bien; pero está mal también, ↓ porque tiene este palito (Ñ).

¿Y este palito de arriba para qué está?

No sé.

¿Y está bien o mal que tenga este palito? (Ñ).

Está mal.

¿Y entonces, la letra ésta (Ñ) con este palito arriba, está bien o mal?

Mal.

G2. Silábicos iniciales: en este grupo hay 7 rechazos y 2 aceptaciones. Tenemos 8 niños que dieron un total de 13 justificaciones: 8 M y 5 B.

Los criterios que expresan que el nombre está "mal escrito" son:

secuencia	variedad	: 2
-----------	----------	-----

	semejanza	: 2
--	-----------	-----

grafía	defectuosa (Ñ)	: 1
--------	----------------	-----

	invertida (U)	: 2
--	---------------	-----

	(Ñ)	: 1
--	-----	-----

Los que lo consideran bien escrito:

grafía	correcta (Ñ)	: 4
--------	--------------	-----

	(BUÑA)	: 1
--	--------	-----

Los que consideran la grafía Ñ como incorrecta dicen:

IDEN 8:

¿Este nombre? [BUÑA]

Mal.

¿Qué está mal?

El palito[BUÑA]

¿Y todo el nombre?

Mal.

IDEN 2:

Mira esta letra. (Ñ)

¿Está bien o mal?

Está mal.

IDEN 9:

¿Y todo el nombre está bien o mal escrito?

Mal.

¿Por qué?

Porque todos los que tienen este palito (Ñ) está mal.

¿Y de qué lado lo ponemos?

De acá (lado mal).

IDEN 13:

¿Y este nombre cómo está escrito?

Mal.

¿Por qué está mal?

Porque ésta [BUÑA] está al revés... y ésta (Ñ) también mal.

¿Y este nombre?

[NATO]

También mal, porque tiene ésta (Ñ).

AQUI

Esta tarjeta obtiene el 60% de concentración clasificatoria hacia la incorrección, o sea que opinaron en ese sentido 12 niños sobre el total. Reunimos 20 justificaciones, 11 de los niños que la aceptan y 9 de los que la rechazan.

G1. Presilábicos: los rechazados son 5, contra 6 que la consideran "bien" escrita. Las justificaciones en este grupo fueron 8.

Los argumentos de incorrección son:

secuencia semejanza (QU) : 1

grafia defectuosa (Ai): 1

Y quienes la clasifican como tarjeta correcta, lo hacen por:

secuencia repetición (QU) : 1
orden : 1

completud : 1

grafia correcto (AQUI) : 3

G2. Silábicos iniciales: los rechazos sumaron 7 y las aceptaciones 2. Las justificaciones suman 12: 7 para mal y 5 para bien; que dieron 7 niños.

Los argumentos de "mal" se agrupan bajo los siguientes criterios:

secuencia semejanza : 1

grafia defectuosa (Q) : 3

(i) : 1

invertida (U) : 2

Las aceptaciones las agrupamos así:

secuencia variedad : 2

combinación (Ai/QU) : 1

grafia correcta (Q) : 2

En este grupo hay 5 argumentos centrados en la grafía (Q); dos de ellos son de aceptación de esa letra y en 3 se la considera incorrecta. Algunos (dos) hacen referencia a la grafía en su totalidad; otros (tres), a trazos específicos que integran esa letra. Se presenta a continuación un ejemplo de estas justificaciones:

IDEN 16:

Está mal ésta. [AQui]

IDEN 2:

¿Y éste? [AQui]

Bien.

.....

Está bien porque tiene una bolita y un palito. [Qe]

¿Y para qué sirve?

Para que se vea una bolota y un palito... y el palito está deteniendo la bolita.

d. Tarjetas con fuertes oscilaciones entre CLIN y CLFI: PAVA

PAVA

Como en esta descripción sólo nos referimos a la clasificación final no es notoria la oscilación que ya hemos analizado en el apartado anterior. Pero los cambios por los que atravesó esta tarjeta provocaron que en la CLFI fuera rechazada por el 65% de los sujetos. Las justificaciones que recogimos fueron 20, correspondientes a 10 niños, registrándose un alto índice de coincidencia, ya que en 15 de esos argumentos se alude a la repetición. Por lo tanto, todos los niños recurrieron, como primer o segundo criterio, a explicar su categorización a través de la duplicación de la A.

G1. Presilábicos: para 7 niños, PAVA está mal escrita y bien para 4. Reunimos 12 justificaciones que se distribuyen en 7 de rechazo y 5 de aceptación.

Los criterios para "mal" escrito son:

secuencia	repetición (A/A)	: 6
grafía	invertida (V)	: 1

Los que explicaron que estaba "bien" escrito manejaron estos criterios:

secuencia	repetición (A/A)	: 3
	completud	: 1
grafía	correcta (PAVA)	: 1

Los niños que rechazaron la secuencia por contener repetición, expresan que todas las letras son correctas.

G2. Silábicos iniciales: hay 6 rechazos y 3 aceptaciones. Hay 8

justificaciones, dadas por 6 niños; todos hacen referencia al criterio de repetición; en un solo caso es utilizado para explicar la aceptación de la tarjeta. Las dos justificaciones restantes de rechazo, que acompañan al ya mencionado, aluden a la inversión de la V.

Los argumentos no presentan prácticamente variaciones, por lo que se transcriben sólo algunos de ellos: "Mal, porque tiene dos iguales" (IDEN 8), "Mal, porque tiene dos iguales)A/A). Y también está mal esta letra (V), porque tendría que ir volteada (^)" (IDEN 5); "mal, porque tiene las dos letras iguales, está mal" (IDEN 9).

e. Tarjetas con fuertes oscilaciones entre G1 y G2: XOLA, KiLO, UFOZ

XOLA

En esta tarjeta se totaliza un porcentaje global de 60% de rechazos en toda la muestra; pero los resultados entre el G1 y el G2 son antitéticos. Hay bastantes coincidencias entre los argumentos, siendo 8 los que aluden a la incorrección de la letra X.

G1. Presilábicos: la rechazan 9 niños, aceptándola solamente 2. Tenemos 8 justificaciones de este grupo, que coinciden con la cantidad de sujetos que argumentaron. El único criterio que obtuvimos de aceptación fue de "completud".

Los que expresan que está "mal" escrito se agrupan en:

secuencia	semejanza (XL)	: 1
	orden (OLAX)	: 1
grafía	no letra (X)	: 4
	defectuosa (XOLA)	: 1

G2. Silábicos iniciales: en este grupo se dan 6 categorizaciones

como tarjeta correcta y sólo 3 de incorrecta; por lo tanto, hay una inclinación opuesta a la del grupo de presilábicos.

Tenemos 10 justificaciones, 6 son para las estimaciones de "bien escrito" dadas por 4 niños y 4 son para "mal", de 3 niños que son todos los que la rechazan. Estos últimos coinciden en dar el criterio de "no letra" para la X, pero hay cierta diferencia con respecto a los niños presilábicos. En este nivel un poco más avanzado de conceptualización, agregan un segundo criterio; lo que puede pensarse como un "reforzamiento" del rechazo. Dicho en otros términos, pareciera que el rechazo de la letra X es menos fuerte, por lo que "deben" dar otro criterio que consolide la decisión para descartar la tarjeta.

Dentro de las aceptaciones, tenemos el caso de un niño que niega la calidad de letra de X, pero probablemente, considera el resto de la secuencia, que acepta como correcta, por lo que termina categorizando la tarjeta como "bien" escrita. Esta situación podríamos comprenderla como una decisión, si bien opuesta a la de los 3 niños anteriores, pero que tiene básicamente el mismo sentido.

Los que rechazan la tarjeta lo hacen por:

secuencia orden (OLAX) : 1

grafía no letra (X) : 3

Los que aceptan dan estos criterios:

secuencia combinación (LX) : 1

 variedad : 2

 semejanza : 1

grafía correcta (OLA) : 1

 no letra (X) : 1

KILO

Para esta tarjeta la concentración entre rechazos y

aceptaciones fue similar en tanto que hubo 10 niños que la consideraron bien e igual cantidad que la categorizaron como nombre mal escrito. Sin embargo, como todas las tarjetas de esta categoría, tuvo definición en cada uno de los grupos. Reunimos 9 justificaciones.

G1. Presilábicos: hay 8 rechazos y 3 aceptaciones; vale decir que para este grupo es francamente una palabra mal escrita. Sólo 4 niños explicitan los criterios que los llevó a establecer la clasificación; con dos justificaciones de aceptación, que corresponde a "grafía correcta", y 2 de rechazo; que se refieren a la secuencia uno de "completud" y otro de "semejanza".

G2. Silábicos iniciales: en este grupo la concentración es inversa a la del grupo presilábico; hubo 7 niños que la clasificaron como "bien" y sólo 2 como "mal". Reunimos 5 justificaciones, las de rechazo son:

secuencia	semejanza (iL)	: 1
grafía	invertida (L)	: 1

Las de aceptación son:

secuencia	repetición (iL)	: 1
	variedad (iL)	: 1

grafía	posición	: 1
--------	----------	-----

Los 3 niños que dan argumentos de secuencia, establecen la concentración en el mismo aspecto gráfico iL.

UFOZ

Esta secuencia gráfica recibió el 70% de clasificaciones de aceptación; vale decir que 14 niños la consideran "bien" escrita, contra 6 que opinaron lo contrario. Recogimos 15

justificaciones: 10 aluden a la corrección de la tarjeta y 5 a la incorrección.

G1. Presilábicos: de los 11 niños de este grupo, 9 opinaron que estaba correctamente escrito. Las justificaciones sumaron 8, que corresponde a 5 niños; contamos con la explicación de los 2 rechazos y de 3 aceptaciones. Los niños que afirman que está "bien" escrito lo explican utilizando estos criterios:

Las justificaciones que se refieren a la corrección son:

secuencia	orden	(UO/FZ)	: 1
	combinación	(FZ)	: 1
grafía	correctas	(UFOZ)	: 3

Los 3 niños que utilizan las justificaciones codificadas como "grafía correcta" hacen una marcación de izquierda a derecha, de cada letra diciendo "está bien, está bien, está bien, bien", tratando por igual a todas las grafías, incluida la "Z" a pesar de ser poco frecuente en la escritura del español. Lo que estaría confirmando la hipótesis, ya enunciada, de que la letra "rara" debe estar al final, o al menos nunca al inicio de la palabra. Otra explicación posible es que la Z pudo haberse asimilado como N invertida.

Los que la consideran "mal" lo hacen por:

De las cuatro categorías de justificación que se cuantifican, tres de ellas se refieren a la corrección de la escritura. En la primera se refiere a la exigencia de igualdad (U/O) y en la segunda y cuarta se refieren a la combinación (F/Z) de las grafías. En la tercera se refiere a la exigencia de completud (U/O) de la escritura.

secuencia	completud	(U/O)	: 1
	exigencia de igualdad	(U/O)	: 1
	combinación	(F/Z)	: 1

Uno de los niños que la clasifica como "mal escrita" exige la igualdad entre dos grafías (repetición), poniendo en relación la primera y la tercera letra (U/O) que tiene como característica común el trazo curvo; al mismo tiempo, acepta como correcto el par integrado por la segunda y cuarta grafía (F/Z), que son de trazo recto. Esta reacción de aparear letras curvas alternadas por un lado y rectas por otro es sostenida por varios niños en

diferentes palabras.

G2. Silábicos iniciales: las concentraciones en este grupo son mucho menos parejas que en el anterior, pues hay 5 niños que la aceptan y 4 que la rechazan. Justifican la clasificación 6 niños, con un total de 8 criterios, correspondiendo 5 para la aceptación y el resto para el rechazo.

Los argumentos que se refieren a la corrección son:

secuencia combinación (UO/FZ) : 3

variedad : 1

grafia correcta (UFOZ) : 1

Las incorrecciones se explican por:

grafia invertida (U) : 2

defectuosa (F) : 1

8. Comparación entre las características de la escritura y las interpretaciones que hacen de las tarjetas

a. Repetición de grafías en una palabra

De las quince tarjetas presentadas para clasificar, tres de ellas incluyen repetición de grafías: PAVA, GUSU, OCHO. En la primera se repite una "letra recta" que ocupa la segunda y cuarta posición; en las otras dos tarjetas, las repetidas son "letras curvas" que ocupan, en una, la misma ubicación (segunda y cuarta posición) y, en la otra, los extremos.

Hay una cuarta tarjeta [Hijo], que si bien no había sido estimada por nosotros como palabra que incluye repetición, muchos niños aludieron a la repetición de puntos (posiciones centrales) o a la repetición de "palitos" (ij). Por esta razón la palabra Hijo se integró a las primeras, totalizando cuatro las tarjetas con repetición de grafías.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos al poner en relación las características gráficas de las escrituras con lo que hicieron los niños en la clasificación de tarjetas. Para esta última situación se considera que hay "aceptación" de las palabras con repetición de letras cuando, por lo menos, tres de las cuatro tarjetas son categorizadas como "bien escritas" y "rechazo" cuando, por lo menos tres, son clasificadas como "nombres mal escritos".

Con relación a las producciones, consideramos que escriben con duplicación de grafías cuando esta característica se presenta en algunas de las palabras sugeridas, haya o no duplicación en el nombre propio. Y escrituras sin repetición, cuando no aparece en ninguna palabra, aunque esté representada en el nombre del niño.

Establecemos la diferencia entre palabra y nombre propio porque sabemos, por investigaciones de E. Ferreiro y M. G. Palacios (1982), que "la escritura correcta del nombre propio no es indicativa del nivel conceptual alcanzado por el niño" (p.163). Pero resulta interesante comprobar la influencia que ejercen las características gráficas del nombre del niño en la escritura de otras palabras.

Es necesario considerar también que, cuando nos centremos en el análisis del nombre debemos diferenciar entre su escritura convencional (que puede o no llevar repeticiones) y la escritura que el niño hace de su nombre (que puede o no coincidir con la convencional).

De los veinte niños, trece tienen nombres que incluyen repetición de grafías en la representación convencional y, sólo dos niños no producen dobles grafías cuando lo escriben (Ricardo y Claudia). Pero como se puede ver en el Cuadro 5, no siempre respetan el tipo y la cantidad de repeticiones. De manera inversa hay tres nombres que no presentan repetición en la escritura convencional y el niño la incorpora cuando lo escribe (Oscar, Luis, Abel).

La repetición de grafías puede ser de dos tipos de acuerdo a

la posición que ocupan las letras duplicadas: contigua (cuando las grafías idénticas están juntas) o no contiguas (cuando entre ellas se intercalan otras grafías).

a.1. Escriben sin repetición y en clasificación rechazan la repetición

Demostaron respuestas similares, tanto en producción como en categorización de tarjetas seis niños; del G1: Claudia, Marisol y Luis (IDEN: 14, 20 y 4); y del G2: Miriam, Evelyn y José Luis (IDEN: 11, 2, 19).

Grupo	IDEN	Nombre	GUSU	TARJETAS		
				PAVA	OCHO	Hijo
1	14	Claudia	X	SR	SR	
	20	Marisol	X	X	X	X
	4	Luis	SR	SR	SR	
2	11	Miriam	X	SR	SR	SR
	2	Evelyn	otra	SR	SR	
	19	J. Luis	X	X		X
Rechazos por tarjetas			6	6	5	3

X = Clasifica "mal" escrita y no justifica.

SR= Clasifica "mal" con justificación de repetición.

otra= Clasifica "mal" y da justificación que no es SR.

En la clasificación Marisol y Miriam rechazan las cuatro tarjetas. Los demás consideran tres tarjetas "mal" escritas y aceptan una.

Estos seis niños dan trece argumentos de rechazo para las 4 palabras con repetición, y 10 de los argumentos hacen

referencia a la duplicación de grafías.

a.2. Escriben sin repetición y en clasificación aceptan dos y rechazan dos

En esta categoría se agrupan tres niños del G1: Miriam I., Karla y Miriam B. (IDEN: 15, 10 y 12).

Los pares de tarjetas que estiman "bien" o "mal" escritas no son coincidentes en ninguno de los niños. De estas clasificaciones 6 fueron justificadas y sólo 3 argumentos se refieren a la repetición de letras (2 para argumentar la aceptación y 1 para el rechazo).

Como en la categoría anterior, estas niñas no incluyeron repetición en ninguna de las escrituras de palabras, pero es importante señalar que las tres representan duplicación de letras en el nombre propio que efectivamente corresponden a la escritura convencional.

Grupo	IDEN	Nombre	TARJETAS			
			GUSU	PAVA	OCHO	Hijo
1	15	Miriam I.	B (x)	B (x)	M (x)	M (x)
	10	Karla	M (otra)	B (SR)	B (otra)	M (otra)
	12	Miriam B.	M (x)	M (SR)	B (SR)	B (SR)

Rechazos por escritura del nombre propio por diferentes a los que tarjetas

x = no justifica
 SR = justifica por repetición de gráficas
 otra = justificación que no es SR

a.3. Escriben con repetición y en clasificación rechazan la repetición

En esta categoría se agrupan seis niños que, junto con la

categoría (a), son las que presentan mayor concentración de sujetos. La distribución de niños es, del G1: Oscar, Jenny y Miriam V. (IDEN: 18, 17, 7); y Abel Esteban, Jonathan y Luis (IDEN 8, 9, 5), del G2.

Grupo	IDEN	Nombre	TARJETAS				
			GUSU	PAVA	OCHO	HIJO	
1	18	Oscar	x	SR	SR	SR	
	17	Jenny	x		x	x	
	7	Miriam	SR	SR	SR	SR	
2	8	Abel Esteban	x	SR	SR	SR	
	9	Jonathan	x	SR	SR		
	5	Luis	SR	SR	SR	SR	
Rechazos por tarjetas			6	5	6	5	

x = clasifica "mal" escrito y no justifica

SR = clasifica "mal" con justificación de repetición.

Si bien sabemos que las hipótesis que los niños manejan para la escritura del nombre propio son diferentes a las que implementan cuando producen otras palabras, es relevante señalar que todos los sujetos que integran esta categoría presentan no sólo la doble repetición de una letra, por lo menos en una de las palabras que escriben sino también en su propio nombre. Además, la repetición de grafías que representan en la palabra es semejante, en cuanto a posición y forma de la letra duplicada (recta o curva) a la que producen en el nombre propio.

En cuatro niños la repetición corresponde efectivamente a la

escritura convencional del nombre y los dos niños restantes la representan, aunque convencionalmente no lleva.

El tipo de repetición más frecuente que estos niños representan en sus respectivos nombres es la no contigua, y cuatro de ellos reproducen el mismo tipo de duplicación al escribir otras palabras. En tanto que los que escribieron en el nombre propio una repetición contigua, incluyen en diferentes palabras los dos tipos de duplicación: contigua y no contigua.

En la escritura de una palabra, Jenny (IDEN: 17) incluye doble repetición, la grafía "O" en extremos y la "L" contigua. Esta última podríamos considerarla como la "elle" no siendo en ese caso una duplicación sino una sola letra que se representa con dos grafías que, individualmente, remiten a otro fonema. Pero, como en el nivel conceptual en el que se ubica esta niña no hay aún correspondencia entre lo oral y lo escrito, menos aún valor sonoro convencional,

Igualdad en la posición y forma de la letra duplicada en NP y P

IDEN	Nombre	Nombre propio	Palabra
18	OSCAR	<u>O</u> SC <u>O</u> R	<u>P</u> AR <u>P</u> CAOS ✓
17	YENNY	Y <u>E</u> NN <u>Y</u>	<u>O</u> aA <u>e</u> LL <u>O</u>
7	MIRIAM	M <u>i</u> ri <u>a</u> m	NR <u>i</u> vi <u>a</u> P <u>A</u> 3 <u>A</u> N
8	ABEL ESTEBAN	A <u>B</u> 33 <u>7</u>	E <u>B</u> 3 <u>A</u> A <u>E</u> 3 <u>E</u>
9	JONATHAN	W <u>O</u> 1 <u>V</u> Q <u>1</u>	<u>O</u> V <u>P</u> P <u>1</u>
5	LUIS	<u>E</u> A <u>i</u> E	9 <u>i</u> Fi ✓

consideramos la duplicación de la "L" como repetición. Además, si tomamos en cuenta su escritura del nombre propio, vemos que allí también representa una repetición contigua.

Los dos niños que en sus nombres producen una repetición contigua (Jenny, Abel), escriben en otras palabras repeticiones tanto contiguas como no contiguas. La niña las incluye en la misma secuencia gráfica y el niño en dos escrituras diferentes.

Resulta interesante marcar que son también los dos únicos niños que aceptan una de las cuatro tarjetas que incluyen repetición, pues los otros cuatro niños que integran este grupo, estimaron incorrectas todas las tarjetas.

Considerando las producciones de estos seis niños, podemos decir que cuando en el nombre propio representan una repetición contigua, en otras escrituras pueden aparecer repeticiones tanto contiguas como no contiguas, pero si la duplicación es no contigua, será más factible esperar ese mismo tipo de repetición en otras palabras.

a.4. Escriben con repetición y en clasificación aceptan la repetición

En esta categoría se agrupan aquellos niños que aceptan la repetición de grafías en las dos situaciones, al incluirlas en sus escrituras y al clasificar las tarjetas. Son cuatro los niños que presentan esta conducta: del G1, Janelly (IDEN: 3); y del G2: Miguel, Lhya y Norberto (IDEN: 6, 16, 13).

Es necesario marcar que Norberto tiene un nivel silábico estricto, con valor sonoro convencional de las vocales, por lo tanto en sus escrituras se presentan repeticiones de grafías, pero son cualitativamente muy diferentes a las que producen los otros niños.

En la clasificación de tarjetas los niños que explicitan el

criterio de repetición de grafías para aceptar las secuencias gráficas son:

Grupo	IDEN	Nombre	TARJETAS			
			GUSU	PAVA	OCHO	Hijo
1	3	Yanelli		SR	x	otra
	6	Miguel	SR	SR	SR	otra
2	16	Lhya	x	x	x	
	13	Norberto		x	x	otra
Aceptaciones por tarjetas			2	4	4	3

- x = clasifica "bien" escrita y no justifica
- SR = clasifica "bien" con justificación de repetición
- otra = clasifica "bien" y da justificación que no es SR

De los cuatro niños que escriben por lo menos una palabra con repetición de grafías, dos de ellos también producen una duplicación en el nombre propio, que efectivamente corresponde al modelo convencional.

IDEN	Nombre propio	Palabra
3	Y <u>a</u> nelli	M <u>a</u> e <u>i</u> l <u>l</u> o <u>t</u> ← P <u>s</u> nelli
6	M <u>i</u> g <u>u</u> al <u>o</u> i	b <u>o</u> m <u>o</u> O <u>l</u> o <u>m</u>
16	L <u>h</u> y <u>a</u>	i <u>a</u> o <u>a</u>
13	N <u>o</u> r <u>b</u> e <u>r</u> t <u>o</u>	A <u>o</u> o <u>e</u>

a.5. Escriben con repetición y en clasificación aceptan dos y rechazan dos

En esta categoría se ubica solamente Ricardo (IDEN 1) que corresponde al nivel presilábico.

Las dos tarjetas que acepta como "bien" escritas son: GUSU y OCHO, en tanto que rechaza PAVA e HIJO. Justifica las cuatro decisiones clasificatorias y sólo para la palabra PAVA maneja como criterio de incorrección la repetición. Las aceptaciones las argumenta por "semejanza" entre las letras G/S de GUSU y O/O de OCHO.

En escritura produce una duplicación de grafías en una palabra RiRi. Sólo consideramos repetición la de la primer y tercer letra, pues entre la segunda y cuarta grafía existe el círculo como elemento de mínima diferenciación. Pensamos que fue una diferenciación intencional, más que una omisión del círculo en la segunda grafía, porque antes de finalizar la entrevista, le pedimos a Ricardo que escribiera nuevamente esa palabra y la volvió a representar igual.

Las dos tarjetas que rechaza por considerarlas mal escritas, tienen duplicación de letras rectas, y las que acepta poseen letras curvas; significativamente son grafías curvas las que este niño representa en la escritura.

Como síntesis de los datos obtenidos al poner en relación las escrituras con las decisiones clasificatorias de esos mismos niños, para el caso particular de repetición de grafías, presentamos los resultados en el cuadro 6. En el eje horizontal se consideran las escrituras y en el vertical, las clasificaciones. En una primera aproximación al mismo, podríamos decir que la mayoría de los niños escriben con repetición de letras y aunque esta afirmación resulte verdadera, es necesario considerar simultáneamente otros datos.

-No es lo mismo poner letras duplicadas en el nombre propio porque sí, que aceptar ponerlas porque así se debe escribir su nombre. Esto es lo que sucede con los cinco niños que

representaron una duplicación de letras sólo en el nombre. Y aunque dos de esos niños no escriben su nombre propio correctamente considerando el modelo adulto (una niña omite una vocal y otra invierte el orden de dos consonantes contiguas), ambas incluyen la repetición, que podríamos considerar como un rasgo específico y relevante que el niño utiliza para producir y reconocer que en una determinada secuencia gráfica "dice" su nombre.

-De los ocho niños que escribieron con duplicación de letras en su propio nombre y en palabra, en seis de ellos está presente la repetición en la representación convencional de sus nombres.

-También es relevante tener en cuenta que los niños agrupados en las columnas "escriben con repetición de grafías", fueron así categorizados cuando representaron aunque sólo fuera una única duplicación entre las cuatro o seis palabras sugeridas.

-Por último, podemos resaltar un dato interesante: no hubo ningún niño que escribiendo sin duplicación de grafías, aceptara alguna palabra que incluyera ese rasgo en la situación de clasificación de tarjetas. Expresándolo de otro modo, en esta muestra de veinte sujetos, para que un niño considere correcta una palabra que incluye repetición de grafías, es necesario que ese rasgo esté presente en sus propias producciones.

b. Inversión de grafías en una palabra

Las características formales de las secuencias gráficas presentadas en la clasificación de tarjetas no incluyen, objetivamente, ninguna grafía invertida pues, como ya se explicó, se incorporaron las letras del alfabeto en su posición convencional.

Esta es una diferencia con respecto al punto (a), en el que efectivamente en las tarjetas consideradas estaba presente la característica en cuestión, o sea la repetición de grafías. Por lo tanto, cuando aquí categorizamos tarjetas "rechazadas por

incluir letras invertidas" debe quedar claro que son los niños los que las asimilan de ese modo y la categoría de "no estiman letras invertidas" se establece cuando no explicitan, para ninguna de las tarjetas, el criterio de inversión como índice o marca de incorrección.

De lo anterior se desprende que si bien hay alguna coincidencia en las tarjetas que los niños categorizan con letras invertidas, son menos estables que las tarjetas que presentan repetición.

En la situación de escritura se consideró que representaban letras invertidas cuando se trataba de grafías convencionales que aparecían rotadas tanto en su eje horizontal (escritura en espejo) como en su eje vertical (ejemplo: Γ en vez de L).

b.1 Escriben grafías invertidas y en clasificación rechazan tarjetas por incluir grafías invertidas

En esta categoría se agrupan siete niños, podemos distinguir a cuatro de ellos que sólo rechazan la tarjeta WEST, por considerar invertida (en el eje vertical) la primer grafía (W). Esos cuatro niños escriben, salvo uno, más de una letra invertida tanto en el eje vertical como horizontal (en el total de escrituras de la muestra es mucho más frecuente la inversión en espejo: 22, sobre 2 en eje vertical), mientras que dos de estos 4 niños las incluyen sólo en las palabras sugeridas, los otros dos invierten grafías también en el nombre propio.

Los tres niños restantes, de los siete agrupados en esta categoría, rechazan además de la tarjeta WEST, otra u otras tarjetas por incluir letras invertidas. En escritura representan, por lo menos, una grafía invertida, ya sea en el eje vertical como horizontal, y ninguno en el nombre propio.

Niños que rechazan la tarjeta WEST por inversión de "W" y escriben grafías invertidas

IDEN	Escriben grafías invertidas en nombre propio	Escriben grafías invertidas en palabra
15 Miriam	MAI <u>ri</u> AM	<u>ri</u> MI <u>fi</u> CO <u>8</u> f <u>ri</u> AM <u>ri</u> fi <u>o</u>
1 12 Miriam		7 <u>BO</u> 2 <u>MA</u> 8 <u>9</u> 2 <u>ri</u> EH <u>2</u> 9 <u>ri</u> 2 <u>Y</u> i <u>o</u> <u>ri</u> FO <u>CM</u>
7 Miriam		M a <u>n</u>
2 8 Abel Esteban	A 6 <u>oo</u> 7	8 <u>ri</u> E

- inversión en eje horizontal

= inversión en eje vertical

Aunque podemos encontrar similitud o coincidencia entre las letras que ellos producen invertidas y las que categorizan de ese modo en las tarjetas (palabras producidas por otro), no hay una correspondencia exacta. Por ejemplo: en las escrituras de Karla, hay una clara evidencia de invertir la E (es la única grafía que repite cuatro veces, sobre un total de ocho grafías invertidas), que es una de las letras que estima invertida en las tarjetas; pero también invierte la P y la B y no las considera incorrectas en las tarjetas.

Grupo	IDEN	Tarjetas rechazadas	Escrituras de palabras con grafías invertidas
1	10	<u>WEST</u>	<u>EW</u> <u>TS</u>
	KARLA	<u>CAER</u> <u>DOCE</u>	<u>ERAC</u> <u>ECOD</u>
	1	<u>WEST</u>	
	RICARDO	<u>PAVA</u>	<u>ODAP</u>
2	5	<u>WEST</u>	
	LUIS	<u>GUSU</u> <u>YUGO</u>	<u>USG</u> <u>OGY</u>
		<u>KILO</u>	
		<u>PAVA</u>	
		<u>BUNA</u>	

- inversión en eje horizontal.
- = inversión en eje vertical.

b.2. Escriben grafías invertidas y en clasificación no estiman grafías invertidas

En esta categoría se agrupan cuatro niños, dos de ellos incluyen inversión de grafías en el nombre propio y palabras; y los dos restantes, sólo en una de las palabras sugeridas.

La inversión que produce Yanelli en la última grafía de la palabra, aunque puede categorizársela como pseudo letra, nos inclinamos a considerarla como una Y rotada, porque es semejante a la primer letra que representa en nombre propio, pero en ese caso está en su posición convencional.

Grupo	IDEN	Escriben grafías invertidas en nombre propio	Escriben grafías invertidas en palabra
	14 CLAUDIA	<u>ENIO</u>	<u>ENIO</u> <u>ENIO</u> <u>NOIE</u>
1	17 JENNY	<u>JENNY</u>	<u>JaSAenM</u> <u>aAenYo</u>
	3 YANELLI		<u>HaenioT</u>
2	16 LHYA		<u>OAiA</u>

b.3. Escriben sin inversiones y en clasificación rechazan tarjetas por incluir grafías invertidas

Dentro de esta categoría podemos distinguir dos grupos, uno integrado por los niños que rechazan diferentes letras en varias tarjetas, y otro por los que sólo rechazan la secuencia WEST por incluir la "W", que asimilan como letra invertida en su eje vertical. En el primero de estos grupos se ubican cuatro niños del nivel silábico inicial. Con excepción de Evelyn, que escribió en nombre propio y en otra palabra la letra "V" en su posición convencional habiéndola rechazado en la tarjeta PAVA por estar invertida, ninguno de los niños representó en sus escrituras alguna de las letras que estimaron invertidas en las tarjetas.

	Invertida la Tarjetas rechazadas por incluir grafías invertidas	Otras tarjetas que incluyen esas grafías	
--	---	--	--

	Rechazadas por otro criterio	Aceptadas	
--	------------------------------	-----------	--

9	GUSU		YUGO
JONATHAN			

11	UFOZ	AQUI	GUSU	YUGO	BUÑA
MIRIAM	Hijo	WEST			

2	GUSU	UFOZ	AQUI
EVELYN	YUGO	BUÑA	
	PAVA	WEST	

13	BUÑA	YUGO	UFOZ	GUSU
NORBERTO			AQUI	

En el segundo grupo se ubican cuatro niños (Marisol y Luis, presilábicos, y Miguel y José Luis, silábicos iniciales). El argumento dado por los cuatro para rechazar la tarjeta WEST fue: "ésta (W) está volteada"; incluso alguno de ellos rotó la tarjeta 180 grados y afirmó que de ese modo estaba correcto (M). Resulta interesante comprobar que, con excepción de José Luis, los otros tres niños representan la letra "M" en nombre propio y dos de ellos en por lo menos una de las palabras sugeridas.

Niños que incluyen la letra "M" en sus escrituras y que estiman invertida la letra "W" en la palabra WEST, única tarjeta rechazada

Grupo	IDEN	Escritura del nombre propio	Escritura de palabra
1	20 MARISOL	<u>M</u> ARISOL	<u>M</u> RSL
	4 LUIS	<u>M</u> SL	
2	6 MIGUEL	<u>M</u> IGUALOI	<u>i</u> OM <u>6</u> OMO <u>O</u> LOM

b.4. Escriben sin inversiones y en clasificación no estiman letras invertidas

En esta categoría se encuentra solamente Oscar, del nivel presilábico.

Para finalizar el análisis de "letras invertidas", presentamos los cuadros 7,8,9,10,11, donde consideramos a los 20 niños de la muestra.

c. Repertorio en escritura y graffias rechazadas en clasificación

El conocimiento que estos niños poseen acerca de los signos gráficos utilizados para escribir es muy amplio, a pesar de que se ubican en los primeros niveles de conceptualización de la lengua escrita (Cuadro 12).

Una prueba de ellos es que en la situación de escritura produjeron para la totalidad de palabras sugeridas 494 grafías, de las cuales 471 son letras convencionales (95.3%) y solamente 23 son pseudoletas (4.7%; entre las que se cuentan 7 números). Si bien sabemos, por investigaciones anteriores, que el conocimiento de las letras no debe confundirse con progresos en la comprensión del sistema de escritura (y los datos que aquí se presentan son una prueba más de ello), uno de los objetivos del presente trabajo es encontrar las razones que llevan a los niños de nivel inicial en escritura, a seleccionar algunas grafías sobre otras.

Al aproximarnos a las producciones de estos niños se hace evidente que utilizan, con excepción de la Ñ y la X,²⁶ todas las letras del alfabeto. Pero hay variación en la frecuencia de aparición de cada una de ellas y, en todos los casos, es coincidente con las particularidades de la escritura del español (Cuadro 13). ¿Qué significa esto? ¿De qué particularidades se trata? Antes de responder a estas preguntas, es necesario tener presente que estos niños no llegaron aún, con excepción de Norberto y José Luis (IDEN: 13 y 19 respectivamente) a la fonetización de la escritura; esto quiere decir que las grafías que utilizan no poseen valor sonoro estable (convencional o no). Por esta razón el uso de determinadas grafías no obedece a cuestiones fónicas, como sucede más avanzado el proceso, sino que debemos buscarlas en características estrictamente figurales o formales.

Una explicación posible, citada como argumento por muchos niños en la situación de clasificación de tarjetas, fue la forma de las letras, entendiéndose por esto lo curvo o recto de los trazos que la integran. El análisis que sigue focaliza este

²⁶Podemos explicar la ausencia de esas grafías retomando los argumentos que dieron los niños para rechazarlas en la clasificación de tarjetas, que se sintetizarían en: la Ñ se asimila a una N y por lo tanto el trazo superior es un sobrante; y la X adquiere características icónicas y entonces no es letra.

aspecto formal.

De las 27 letras que integran nuestro alfabeto (sin incluir los digrafos: CH, LL) representadas en mayúsculas de imprenta ²⁷, el 63% son rectas (17 letras) y el 37% son curvas (10 letras); también se repite esta primacía si consideramos solamente las vocales; 60% de rectas (3 letras: A,E,I), sobre 40% de curvas (2 letras: O,U,).

Retomando las interrogantes sobre las particularidades en la escritura del español, podemos puntualizar algunas características:

- Es esperable que una palabra escrita en letras mayúsculas de imprenta, incluya tanto letras curvas como rectas; pero...
- Al haber en nuestro alfabeto primacía de letras rectas, es lógico esperar que la cantidad relativa de letras rectas sobre curvas sea también mayor.
- Es más factible encontrar palabras integradas en su totalidad por letras rectas, que por todas curvas.
- Cualquier grafía puede ser inicio de palabra, pero no ocurre lo mismo con los finales, donde sólo pueden aparecer las vocales y algunas consonantes (D, R, S, J, L, N, T, Y, Z). Si observamos la forma de las letras que pueden constituir finales correctos, notamos que sólo tres consonantes y dos vocales son curvas (cinco), mientras que las rectas son seis consonantes y tres vocales (nueve). Por lo tanto, podemos decir que, de tres palabras, es muy probable que dos tengan finales con letras rectas y una con letra curva.

Estas características corresponden exclusivamente a uno de los aspectos figurales convencionales de la escritura del español: forma de las grafías y su combinación. Veamos ahora

²⁷Tipo de letra usado en la clasificación de tarjetas, y el más frecuente en la escritura infantil. Ver Capítulo II: Diseño Experimental.

qué sucede en las escrituras de nuestros niños presilábicos y silábicos iniciales con relación a cada uno de los puntos considerados como particularidades en el español:

- Los 20 niños representaron las 107 palabras que escribieron con 471 letras convencionales (sin considerar las 23 pseudoletas); de las cuales 185 (39%) son grafías curvas y 286 (61%) son rectas. Estas cifras demuestran una inclinación al uso de las letras rectas que, como ya vimos, son las más frecuentes (Cuadro 14).
- De todas las palabras escritas hay solamente trece integradas exclusivamente por un mismo formato de grafías, y diez de ellas (9.34%) son de puras rectas, contra sólo tres (2.78%) de todas las grafías curvas. Este dato nos permite verificar dos cosas: la primera, que son muy poco frecuentes las palabras integradas por un solo formato de grafía (sólo 13 palabras de 107), y en los casos que aparece, es mucho más probable que sean de letras rectas. La segunda característica importante, que se desprende de la anterior, es que la mayoría de las palabras están constituidas por letras rectas y curvas, pero esa alternancia no es de una a una (equilibrio entre ambas formas) sino que hay preponderancia de las primeras sobre las segundas.
- En las 107 palabras los niños produjeron finales con letras curvas en 41 casos (38.3%) y con letras rectas 66 (61.68%). En 89 de esas palabras (83.2%) se trata de finales posibles en la escritura del español (solamente 18, 16.8%, son terminaciones imposibles).

CUADRO 5: Repetición de grafías en el nombre propio

Grupo de escrit.	IDEN	Nombre	Escrit. del nombre	Escrit. convencional	Repet. convencional	Repet. no convencional
	14	CLAUDIA	ЭNIO		x	
	15	MIRIAM	<u>MA</u> <u>IRI</u> <u>AM</u>	x (espejo)	x	
	18	OSCAR	<u>OSCO</u> <u>R</u>			x
	3	YANELLI	Yanelli	x	x	
	17	JENNY	Jenny	x	x	
1	10	KARLA	<u>Ka</u> <u>rla</u>	x	x	
	12	MIRIAM	<u>Mi</u> <u>Ri</u> <u>AM</u>	x	(x)	
	7	MIRIAM	Miriam	x	(x)	
	20	MARISOL	MARISOL	x		
	1	RICARDO	AIRPO			
	4	LUIS	MSL			
	6	MIGUEL	MIGVALOI			
	16	LHYA	LHYA	x		
	8	ABEL ESTEBAN	Abəəə		x	
	9	JONATHAN	woiəai		x	
2	11	MIRIAM	<u>Mi</u> <u>Ri</u> <u>M</u>		x	
	2	EVELYN	<u>EVE</u> <u>ILN</u>		x	
	5	LUIS	<u>E</u> <u>Ai</u> <u>E</u>			x
	13	NORBERTO	Norbertə	x	x	
	19	JOSE LUIS	Jose LUE			

CUADRO 6: Total de niños agrupados de acuerdo a las respuestas obtenidas en escritura y clasificación de tarjetas con relación a repetición de grafías

Tarjetas	Escriben sin repetición de grafías	Escriben con repetición de grafías		
		Sólo en NP	Sólo en P	En NP y P
Rechazan las tarjetas con repetición de grafías	3 tarjetas			
	14 4 19 *	2		17 9
Aceptan las tarjetas con repetición de grafías	4 tarjetas			
	20	11		18 7 + . 8 5 . +
Aceptan dos tarjetas y rechazan dos	3 tarjetas			16 3 13 . . .
	4 tarjetas			6
		15-10-12		1 *

- . La escritura convencional del N.P. incluye repetición de grafías y el niño la representa.
 - + La escritura convencional del N.P. no incluye repetición y el niño lo escribe con duplicaciones.
 - * La escritura convencional del N.P. incluye repetición y el niño no la representa.
- Ni la escritura convencional del N.P. ni la escritura que hace el niño del N.P. incluye repetición.

CUADRO 7: Letras estimadas "invertidas" en las tarjetas

CUADRO 7: Total de niños agrupados de acuerdo a las respuestas obtenidas en escritura y clasificación, con relación a grafías invertidas.

Tarjeta	Escritura	Escriben grafías invertidas			
		Escriben sin inversión de grafías	Sólo NP	Sólo P	En NP y P
No estiman letras invertidas en las tarjetas		18		16-3	14-17
Rechazan por lo menos una tarjeta por incluir letras invertidas		9-2-13-11 20-4-6-19		10-12 7-1 5	15-8

Rechazan sólo la "W"

CUADRO 8: Letras estimadas "invertidas" en las tarjetas

Grafías invertidas	Niños que la estiman invertida	Veces que las tarjetas con esa grafía se rechazó	Tarjetas que incluyen esa grafía
		----- IDEN	
W	13	15-10-12 7-20-1-4 6-8-11-2- 5-19	13 1 WEST
V	3	1-2-5	3 1 PAVA
U	3	11-2-13	9 5 GUSU UFOZ AQUI YUGO BUÑA
G	2	9-5	3 2 GUSU YUGO
E	1	10	2 3 CAER DOCE WEST
L	1	5	1 2 KILO XOLA
j	1	11	1 2 HIJO
N	1	5	1 1 BUÑA

CUADRO 9: Letras que representan "invertidas" en sus escrituras

Grafía convencional	Niños que la invierten	IDEN	Veces que aparece invertida en eje horizontal (espejo)	Veces que aparece invertida en eje vertical
E	4	14-10-12 5	11	---
L	4	10-12-8- 5	1	4
B	3	10-12-8	3	---
P	2	10-12	3	---
U	2	14-1	---	5
C	2	15-12	2	---
N	2	7-17	5	---
G	2	12-8	3	---
R	1	15	3	---
F	1	12	1	---
S	1	12	2	---
D	1	12	1	---
V	1	16	1	---
Y	1	3	1	---

Al leer el cuadro 9, pareciera que son muchos los niños que escriben grafías invertidas, pero al observar la columna IDEN (identificación del niño) puede reconocerse que en muchos casos es el mismo sujeto el que representa varias inversiones. Por lo tanto, de los veinte niños que integran la muestra, once son los que escriben grafías invertidas, cinco de los cuales producen solamente una inversión en todo el repertorio utilizado para escribir las cuatro o seis palabras sugeridas (Ver Cuadro 10).

CUADRO 11: Niños que estiman letras invertidas en las tarjetas.

CUADRO 10: Niños que representan letras invertidas en sus escrituras.

Escritura	IDEN	Total
Niños que invierten una sola grafía	1-7-17-16-3	5
Niños que invierten dos grafías	5-15-14	3
Niños que invierten tres grafías	8	1
Niños que invierten cuatro o más grafías	10-12	2

En la clasificación de tarjetas la cantidad de niños que estiman letras invertidas se ve aumentada más de un 100% (8 niños sobre 15) por los que consideran solamente a la "W" como grafía "volteada". En el cuadro 11 no se incluyen esos niños y de los siete que aparecen en la gráfica, con excepción de Norberto y Jonathan (IDEN: 13 y 9), los cinco restantes también rechazaron la "W" por inversión.

CUADRO 11: Niños que estiman letras invertidas en las tarjetas.

Tarjetas	IDEN	Total
Niños que estiman invertida una sola grafía (además de W)	1-13-9-10	4
Niños que estiman invertidas dos grafías	2-11	2
Niños que estiman invertidas tres grafías	---	---
Niños que estiman invertidas cuatro o más grafías	5	1

11	Miriam	Jarom	Omri	Oirf	Mami
12	Everlin	Mali	Mi	Eos	Osvo
13	Eaie	Aji	Y	qif	ia
14	Norberto	Eto	Aoe	AO	Eiao
15	Joseve	Piol	Aud	UAoe	Piao

Escrit.	IDEN	Nombre Propio	1ª palabra	2ª palabra	3ª palabra	4ª palabra	5ª palabra 6ª palabra
P r e s i l á b i c o s	14	ENJO	ENJO	NOI	NOI		
	15	MAIRIM	ATDISG	AMIFCOT	TRMIDITIO*		
	18	OSCOR	PAPCAOS	BPIAOCR	NPDMAOSR		
	3	Yanelli	HaeilloT	PSnelli	ihRTORP*		
	17	Lenny	SaAPHO	OQAELO	SaSAENM*	aAONYO	
	10	Karla	iduy	Gammauy	DIETS*	iepi	
	12	MIRIAM	TBOZMH*	CPB*	NENH29*	7ZYid2*	MCOFL
	7	Miriam	NYivi@	PANBOI.H*	PAZAN	127a	AINH MAN
	20	MARISOL	SRie	Paie	MRSL	PFSHia	6PaRTEHX*
	1	AIRPO RPO	AIP*	RIRI	DONP*	RIOD	RIRI
4	MSL	LAE	SLE	ELA	LAE		
I n i c i a l e s	6	MIBUALOI	iom	SOII	BO MO	OLDM	
	16	LHYA	isao	ORS	iaoa	oail*	AISO
	8	Abd227*	8TE	GEF*	AEBE	E3BA	AO
	9	WoiVQI	PP, Pi	UOH*	HBAI	UVHb*	OI
	11	MIRIM	IAROM	OMRI	OIRF*	MRNI	
	2	EVEILN	MAIL	Mi	EOS	OSVC	mai
S i l á b i c o s	5	EAIERi	A3i	9N*	9jfi	i3A	
	13	Norberto	Eio	AOOE	AO	EIAO	
	19	Jose WE	PiOL	AUO	UAOE	PiAO	

CUADRO 13: Repertorio total en escritura (1a. Parte)

Letra	Total de niños	IDEN	Inv*	APAR*
A	16	15-18-17-12-7 20-1-4-6-16-8 9-11-5-13-19		41
/a	7	18-3-17-10-7-20 2		21
E	10	14-10-12-20-4-8 2-5-13-19	10	31
e	5	3-17-20-13-19		9
i	16	14-15-18-3-10 12-7-20-1-6-16 11-2-5-13-19		54
	5	1-9-11-2-5		14
I	2	15-6		5
O	17	14-15-18-3-17 12-7-20-1-6-16 8-9-11-2-13-19		58
U	7	14-10-7-1-6-9-19	5	15
B	5	18-10-12-7-8	3	9
b	3	8-9-13-6		6
c	4	15-18-12-2	3	7
D	4	18-10-12-1	1	5
d	1	15		2
F	5	12-20-8-11-5	2	6
G	5	15-12-20-8	3	6
H	6	3-12-7-20-16-9		13
j	2	17-19 (NP)	1	2

*APAR = Total de apariciones incluyendo las grafías invertidas
 *Inv = Invertidas

Cuadro 13: Repertorio total en escritura (2A. Parte)

Letra	Total de niños	IDEN	Inv*	Total aparic.
K	1	10 (NP)		1
L	10	17-10-12-20-4-6 16-2-5-19	5	22
l	2	3-10 (como "ele":NP)		7
M	9	15-17-12-7-20-4 6-11-2		24
m	3	7-11-2		4
N	6	18-12-7-11-2-13	1	9
n	3	3-17-7	4	7
P	11	18-3-17-10-12-7 20-1-9-5-19	3	23
R	6	15-12-20-1-16-11	3	21
r	5	18-3-10-7-13		10
Q	1	9		1
S	11	15-18-3-17-12-20 4-6-16-2-19	2	22
T	4	3-12-20-13		5
V	2	16-2	1	3
W	1	9		1
Y	4	3-17-12-16 (NP)	1	6
Z	1	12		1
Total de letras representadas				471

Total de pseudoletras= 16 (6 niños; IDEN: 15, 3, 17, 20, 4, 5)
 Total de números = 7 (4 niños; IDEN: 15, 10, 7, 5)
 Total = 23 (8 niños; 4.5%)

CUADRO 14: Grafías rectas y curvas en las escrituras

Escritura	Forma de letra	Presilábico	Silábico inicial	Total
Palabras que empiezan con letra	CURVA	27 (47,36%)	21 (42%)	48 (44,85%)
	RECTA	30 (52,63%)	29 (58%)	59 (55,17%)
Palabras que terminan con letra	CURVA	26 (45,61%)	15 (30%)	41 (38,31%)
	RECTA	31 (54,38%)	35 (70%)	66 (61,68%)
Palabra con todas las letras	CURVA	3 (5,26%)	--	3 (2,80%)
	RECTA	4 (7%)	6 (12%)	10 (9,34%)
Total de letras	CURVA	145 (48,65%)	82 (41,83%)	227 (45,95%)
	RECTA	153 (51,34%)	114 (58,16%)	267 (54,04%)
Total de letras		298	196	494
Total de palabras		57	50	107

NOTA: Se incluyeron las pseudolettras

CUADRO 15: Grafías rectas y curvas en las tarjetas

TARJETAS	Forma de letra	Total
Palabras que empiezan con letra	CURVA	7
	RECTA	8
Palabras que terminan con letra	CURVA	7
	RECTA	8
Palabras con todas letras	CURVA	1
	RECTA	1
Total de letras	CURVAS	28
	RECTAS	32

CAPITULO V

Análisis de la situación III

En la situación modelo-teste, se evaluó la posición (inicial, intermedia o final) y la cantidad de cambios de los elementos de un sistema con respecto a un significado. El

CUADRO 16: Letras rechazadas en clasificación de tarjetas

Letra	Total de rechazos	IDEN
X	8	2-5-7-12-14-16-18-19
N	6	2-8-13-15-19-20
Q	5	2-5-8-11-16
T	2	1-9-9
G	2	10-4
Y	2	5-13
C	1	9-9
S	1	4
F	1	9
I	1	9

CAPITULO V

Análisis de la situación III

En la situación modelo-texto, que evaluó la posición (inicial, intermedia o final) y la cantidad de cambios de los elementos de un significante con respecto a un significado, el niño podía seguir dos estrategias de análisis. Podía centrarse en las semejanzas mantenidas en una secuencia gráfica, en relación a la escritura modelo (semejanza de dos letras como mínimo) o bien, centrarse en las diferencias que eran de dos letras como máximo.

En cada conjunto de cinco tarjetas, había tres palabras con sustitución de una o dos letras; otra tarjeta con una escritura idéntica al modelo y, la restante, que conservaba las mismas letras pero en diferente orden. Por lo tanto, el niño debió resolver también el problema de si el significante conserva o no el significado cuando los elementos (letras) son idénticos y sólo se modifica la posición relativa en la secuencia.

Para analizar las respuestas de los niños, nosotros consideramos también esas características; vale decir, cuando en la secuencia había letras diferentes o, cuando había letras iguales y la diferencia radicaba en el orden.

Antes de comenzar este análisis, resulta oportuno señalar que prácticamente todos los niños rechazaron todas las tarjetas en las que había sustitución de letras (la mayor concentración de aceptaciones fue de 3/20 niños para algunas de las secuencias), en tanto que hubo bastantes aceptaciones cuando estaban las mismas letras y sólo estaba modificado el orden.

Los detalles de los resultados los daremos más adelante, pero lo que ahora queremos señalar es que pese a tratarse de niños pequeños, con niveles iniciales de conceptualización en lectura y escritura, pudieron hacer un análisis muy fino y

exhaustivo sobre las secuencias escritas.)

Recordemos que los niños debieron decidir, en tres momentos diferentes de la entrevista, ²⁸ si en cada tarjeta decía o no lo mismo que en la palabra modelo. Con base en las respuestas dadas por los niños en esos tres momentos, para las tarjetas escritas con caracteres de imprenta mayúscula, que fueron las presentadas a los 20 sujetos establecimos dos grandes categorías.²⁹

En la primera (a), se agrupan todos los sujetos que rechazaron todas las tarjetas en las que había sustitución de una o dos letras del significante modelo. En la segunda (b), los que aceptaron, al menos en algunos de los tres momentos de decisión, una tarjeta o más, de las que tenían una o dos letras diferentes.

a. Cambia el significado cuando se sustituye una letra (o dos) del significante

Dieron esta respuesta 12 niños, de los cuales 5 se ubican en el nivel presilábico (G1) de conceptualización de escritura y 7 en el silábico inicial (G2). En las secuencias gráficas donde no se sustituía ninguna letra sino que se modificaba el orden de las mismas con respecto a la palabra modelo, hubo dos reacciones diferentes.

Una, que denominamos a.1, que agrupa a 4 niños, caracterizada porque rechazaron tanto la tarjeta con escritura en espejo (AREP en lugar de PERA), como la que presentaba inversión de sílabas (COTA en lugar de TACO).

La otra, un poco menos evolucionada con respecto al subgrupo anterior, reúne a 8 niños, y la denominamos a.2. En este caso, aceptaron la secuencia AREP en los 3 momentos de decisión; y la mayoría también aceptó COTA, aunque con algunas oscilaciones.

²⁸Ver capítulo III: Diseño Experimental.

²⁹Los resultados obtenidos con las tarjetas en caracteres cursivos, evaluados con 10 niños, serán comentados al final.

Resumiendo, de los 12 niños que integraron esta categoría:

- a.1 Hubo 4 niños que rechazaron todas las tarjetas.
 a.2 Los 8 niños de esta subcategoría rechazaron las secuencias que tenían una y dos letras diferentes; pero aceptaron AREP. En tanto que COTA fue rechazada por 3 niños, aceptada con oscilaciones por otros 3 y francamente aceptada por los 2 restantes.

Para comprender mejor las diferencias entre a.1 y a.2, transcribimos partes de las respuestas que nos dieron algunos niños. Ejemplo de a.1:

IDEN 6: Miquel.

Aquí dice pera [PERA]

¿Acá dice o no dice pera?

[AREP]

¿Aquí? [CiRA]

¿Acá? [PESi]

¿Acá? [PERA]

¿Y en ésta? [PiDA]

Vamos a ver una por una.

¿En ésta me dijiste que dice o no pera? [AREP]

¿Por qué?

¿En qué no están igual?

¿Y acá decía o no pera?

[CiRA]

¿Por qué no?

.....
 (Luego de haber definido que en ninguna modificación de la secuencia [TACO], decía igual).

¿Y acá dice o no? [FACO]

¿Y con una diferente dice o no?

.....

¿Y acá? [TACU]

No.

No.

No.

...sí.

No.

No.

Es que no están iguales las letras.

Esta, ésta, ésta, ésta (señalando cada letra de derecha a izquierda), es que está al revés. Si está al revés, dice otra cosa.

No.

No, porque no son las mismas. Sólo estas dos [CiRA].

No, sólo tiene una que no es parecida y éstas sí [FACO] son parecidas.

No dice.

No.

¿Por qué?

No... si tiene tres iguales no dice; tiene que tener todas iguales.

¿Y acá, cuántas iguales tiene? [COTA]

Todas, sólo que están al revés y no dice.

¿Tiene que tener todas iguales y estar en el mismo lugar para que diga lo mismo?

Sí.

Como ejemplo de a.2, transcribimos lo que nos dijo uno de los niños:

IDEN 4: Luis

Acá dice taco [TACO].

Acá ¿dice o no taco? [TECO]

¿Acá? [TACU]

¿Acá? [FACO]

¿Acá? [TACO]

¿Y en ésta dice o no taco? [COTA]

Ahora vamos a mirar una por una, y quiero que me expliques por qué te parece que dice o no dice taco.

Acá ¿dice o no? [TECO]

¿Por qué?

¿Qué cosa?

No.

No, tampoco.

No.

Sí.

Sí.

No.

No, porque no son iguales.

Estas son iguales [TECO]. Pero ésta (E) no está acá [TACO]. Y éstas son iguales (T).

Y si tiene ésta (E) diferente, que acá [TACO] no está, ¿dice taco?

No.

Ahora, ésta, ¿te acuerdas qué dijiste? ¿Decía o no decía taco acá? [TACU]

Aquí no decía.

¿Por qué?

Porque no había una letra de éstas (U).

¿Y con esa diferente no dice?

(Niega).

¿Y aquí? [FACO]

Tampoco.

¿Por qué?

Porque ésta (F), no está acá [TACO].

¿Entonces no dice?

No.

¿Y en ésta? [TACO]

En ésta sí dice.

¿Por qué?

Porque no hay... porque están

	igualitas, igualitas que ésta [TACO].
¿Para que diga lo mismo siempre tienen que estar igualitas, igualitas?	Sí.
¿Y acá? [COTA]	También dice.
¿Por qué?	Porque son iguales.
A ver, muéstrame las igua- les.	Esta (C) acá, ésta (O)... [TACO] [COTA] [COTA]
Vamos a fijarnos. ¿Acá [COTA], tiene las mismas letras que acá? [TACO]	Sí.
¿Y empiezan de la misma ma- nera?	(Afirma).
¿Esta letra (C) es la misma que ésta (T)?	(Niega).
Y ésta [TACO] termina con ésta (O), y ésta [COTA], con ésta (A). ¿Terminan igual?	(Duda. Afirma con titubeos).
¿Esta (A) es igualita a ésta (O)?	(Niega).
¿Y terminan igual o diferente entonces?	Igual.
¿Esta (A) es igual a ésta (O)?	Pero son iguales éstas [TACO] [COTA].
.....	:

En el cuadro 1 presentamos la información que acabamos de describir. La columna IDEN, identifica al niño. En la columna de "letras diferentes" se indica la categorización que hicimos de las 6 tarjetas, escritas con caracteres de imprenta mayúscula, que tenían una o dos letras diferentes con respecto a la palabra modelo: TECO, TACU, FACO (modificaciones de TACO); y CIRA, PESI, PIDA (modificaciones de PERA). En la columna "letras iguales" se detalla la clasificación que hicieron de las dos tarjetas que presentaban modificación en el orden de las letras; el punto, en alguna de las categorizaciones, indica que hubo oscilación. Finalmente se marca el grupo de escritura al que pertenece cada niño, G1 presilábico y G2 silábico inicial:

CUADRO 1: Distribución de respuestas "A" en Modelo-texto

A	IDEN	Letras diferentes	Letras iguales		Grupo de escritura
			COTA	AREP	
a.1	18	NO	NO	NO	G1
	20	NO	NO	NO	G1
	7	NO	NO	NO	G1
	6	NO	NO	NO	G2
a.2	8	NO	NO	SI	G2
	13	NO	NO	SI	G2
	16	NO	NO	SI.	G2
	11	NO	SI.	SI	G2
	12	NO	SI.	SI	G1
	9	NO	SI.	SI	G2
	4	NO	SI	SI	G1
5	NO	SI	SI	G2	

**b. El significado es el mismo aunque se sustituyan letras del
significante**

En esta categoría se agrupan 8 niños, 6 de los cuales poseen hipótesis presilábicas y sólo 2 son silábicos iniciales.

Como ya dijimos, el niño podía, por ejemplo, aceptar una tarjeta en el momento inicial de la entrevista y, luego, modificar su juicio; vale decir, terminar por rechazarla si se centraba en las diferencias entre los significantes contrastados (oscilación). O mantener su opinión sobre la igualdad del significado si consideraba las semejanzas que prevalecían entre

ambas cadenas gráficas.

b.1 Los niños que manifestaron cambios de categorización de la aceptación al rechazo, los clasificamos como b.1, y fueron 5 niños sobre el total de 8. Dichas oscilaciones recayeron, exclusivamente, en aquellas tarjetas que tenían una sola letra modificada; y los 5 niños terminaron por considerar que no decía lo mismo. No mostraron, sin embargo, dudas en aquellas secuencias en donde había dos letras diferentes; para las que mantuvieron siempre el juicio de rechazo.

Para las tarjetas que poseían las mismas letras que la secuencia modelo pero tenían diferente orden, la reacción general de estos mismos 5 niños (con las salvedades que especificamos un poco más adelante) fue rechazar COTA y aceptar, con oscilaciones, AREP.

De estos sujetos se puede diferenciar a Karla (IDEN 10) como en la transición entre la categoría (a) y la (b), porque rechazó, con excepción de TECO, todas las tarjetas, incluidas las que conservaban las mismas letras. Pensamos que la aceptación de esa única tarjeta ocurrió porque fue la primera a contrastar.

El IDEN 17, ubicado entre estos mismos 5 niños de la subcategoría b.1, está más cercano al subgrupo b.2 (que describimos a continuación) en tanto oscila con TACU, que finalmente rechaza, pero acepta COTA.

Los sujetos que respondieron que decía lo mismo en la mayoría de las tarjetas con letras sustituidas, así como también en las que tenían las mismas letras pero orden diferente al de la palabra modelo, los categorizamos como b.2, y fueron 3 niños.

Como ejemplo de la categoría (b), transcribimos parte de la entrevista a Miriam I. (IDEN 15), en la que se evidencia cómo, cuando se centra en las letras iguales acepta que dice lo mismo, pero si su atención recae en las letras diferentes rechaza la secuencia:

Mira, acá dice taco [TACO].
Ahora te voy a mostrar
varias tarjetas y quiero que
me digas si también puede decir
taco o no en cada una de
esos nombres, ¿entendiste?

¿Acá dice o no taco? [TECO]

¿Acá? [TACU]

¿Acá? [FACO]

¿Acá? [TACO]

¿Acá? [COTA]

Ahora las vamos a mirar
una por una, para que me ex-
pliques por qué en algunas
sí dice y en otras no dice.
En ésta, ¿me dijiste que de-
cía o no taco? [TECO]

¿Cómo te diste cuenta? ¿En
qué te fijaste?

¿Qué tiene ésa (E)?

¿Y con ésta diferente no
puede decir taco?

Acá, ¿dijiste que dice o
no taco? [TACU]

¿En qué te fijaste para sa-
ber que sí dice?

¿Y ésta es igual? (U)

¿Y dice o no dice igual?

En la anterior [TECO],
con una diferente dijiste que

no decía taco. Acá ¿con una
diferente dice o no? [TACU]

¿Y aquí dijiste que decía o
no decía taco? [FACO]

¿Cómo sabes?

¿Y qué tienen esas tres
letras?

¿Y ésta? (F)

¿Es de taco?

¿En qué lugar de taco
está?

¿Y dice o no dice?

¿Y acá dice o no dice?

[TACO]

¿Por qué?

¿Y acá? [COTA]

¿Por qué?

Sí.

No.

No.

Sí.

Sí.

Sí.

No.

En ésta [TECO].

Es diferente.

No.

Sí.

En éstas [TACU].

No.

Sí dice igual (duda).

Sí.

Sí.

Por estas tres [FACO].

Igual que éstas [TACO].

Bien.

Sí.

...nada más éstas tres [ACO].

No.

Sí.

Porque éstas (T) acá (T) son
iguales; ésta acá (A) ésta (C)
acá; y ésta (O) acá.

No.

(Señala) [COTA] acá [TACO]...
está bien... (hace correspon-
dencia letra por letra). Sí
dice.

CUADRO 2: Distribución de respuestas "B" en Modelo-texto

B	IDEN	Letras diferentes					Letras iguales		Grupo de escritura
		TE	TA	FA	Ci	PE	Pi	COTA	
		CO	CU	CO	RA	Si	DA		
Accep	10	si	no	no	no	no	no	no	G1
de B	3	no	no	no	no	no	no	si.	G1
b.1	2	no	no	no	no	no	no	si.	G2
	1	no	no	no	no	no	no	si.	G1
NOTA	17	no	no	no	no	no	no	si	G1
YACO	14	no	si	no	si	si	no	si	G1
b.2	15	no	si	si	si	si	si	si	G1
TACO	19	si	si	si	si	si	si	si	G2

NOTA: Todos los niños aceptaron, sin oscilaciones, TACO y PERA.

Los resultados generales, es decir, de los 20 niños para las tarjetas escritas con caracteres de imprenta mayúscula y los de cursiva correspondiente a 10 niños, se presentan en los cuadros siguientes. Se indican por separado los tres momentos (DEIN : decisión inicial al cotejar todas las tarjetas, COIN: consideración inicial contrastando una tarjeta con la modelo, COFI: consideración final luego de dar la justificación). En cada casillero aparece la cantidad de niños que aceptaron la tarjeta como portadora del mismo significado que la palabra modelo. Los cuadros de tarjetas, en imprenta y en cursiva, que se presentan paralelos, son los que tienen la sustitución de la (o las) letra(s) en la misma posición.

Para las tarjetas escritas con caracteres en cursiva se repite, como puede observarse, prácticamente la misma proporción de niños que aceptan las secuencias con sustitución de letra que para las escritas en imprenta mayúscula (frecuencia muy baja en

ambos casos). Esto demuestra que el análisis realizado por estos niños fue verdaderamente detallado, sin que el tipo de caracteres (cursiva/imprenta) facilitara o perjudicara dicho análisis. También se evidencia que la sustitución de una sola letra fue causante de rechazo, en la misma proporción que la de dos letras.

Aceptaciones sobre un total de 20 niños

NUTA	DEIN	COIN	COFI
TECO	1	4	2
TACU	3	4	3
FACO	2	2	2
TACO	18	20	20
COTA	6	8	8

Aceptaciones sobre un total de 10 niños

NUTA	DEIN	COIN	COFI
<i>mosa</i>	1	3	3
<i>meru</i>	1	1	---
<i>resa</i>	---	---	1
<i>mesa</i>	8	10	10
<i>same</i>	2	2	2

Aceptaciones sobre un total de 20 niños

NUTA	DEIN	COIN	COFI
AREP	12	14	14
CIRA	1	3	3
PESi	3	2	3
PERA	19	20	20
PIDA	3	2	2

Aceptaciones sobre un total de 10 niños

NUTA	DEIN	COIN	COFI
<i>olap</i>	1	5	6
<i>fulo</i>	1	1	---
<i>pate</i>	---	---	---
<i>halo</i>	10	10	10
<i>pito</i>	1	1	1

Con respecto a la posición de la sustitución, tampoco hubo concentraciones muy diferentes que permitan sostener la hipótesis de que el niño toma como índice privilegiado, para anticipar que el significado se mantiene, la parte inicial, intermedia o final de la palabra. En cuanto a las tarjetas con letras idénticas, pero diferente orden, podemos ver que aunque mínima, hay una mayor tendencia hacia el rechazo de las secuencias escritas en caracteres cursivos (AREP es aceptada por 14 niños y *olap* por 6 niños, como en el primer caso fueron 20 niños y en el segundo 10, la diferencia es de un solo niño. Pero, en las tarjetas con inversión de sílabas, la diferencia es algo más significativa: COTA es aceptada por 8 niños de 20 y, *rame* por 2 de 10). Una posible explicación es que en la escritura en cursiva al ligarse las letras entre sí, cuando se modifica el orden, cambia mucho más la configuración que en las secuencias escritas en imprenta mayúscula. En este último caso, no hay ninguna modificación formal de la letra como tal. Como ejemplo de esto, transcribimos lo que nos dijo Luis (IDEN 4) para la tarjeta *palo*; resulta oportuno aclarar que este niño aceptó AREP y COTA:

¿Acá dice o no dice palo?

[*olap*]

¿Por qué?

Muéstrame.

A ver, fijate una por una si no están igual.

Esta (*o*) ¿no está acá?

[*palo*]

¿No puede ser ésta?

[*palo*]

¿Y es la misma letra?

¿Es igual ésta y ésta?

[*olap*] [*palo*]

No.

Porque no son iguales.

Todos éstos no son iguales

[*olap*]

Esta no [*olap*].

...ésta tampoco. [*olap*]

Sí, pero tendría que estar igual que ésta [*olap*], así (señala la curva de la *p*).

No, porque su palito (en *olap*) tendría que ser como resbaladilla, como ésta, así

[*palo*]

2. Correlación entre Modelo-texto y nivel de escritura

Para concluir con el análisis de esta situación, contrastamos los resultados obtenidos con las tarjetas escritas en imprenta mayúscula, entre los niños de la categoría (a) y la (b), considerando simultáneamente su nivel de escritura. Del total de 8 niños que integran la categoría (b), 6 son presilábicos (G1, en escritura) y sólo 2 son silábicos iniciales (G2 en escritura). Pero los niños que dan respuestas un poco más avanzadas en la situación de modelo-texto, o sea, del tipo (a), manejan tanto hipótesis presilábicas como silábicas iniciales, porque de los 12 niños que integran la categoría (a), 5 son presilábicos y 7 son silábicos iniciales.

Sintetizando, las respuestas (b) en la situación de modelo-texto permitiría anticipar un nivel presilábico de escritura, pero conociendo el nivel de conceptualización en escritura, no sería posible anticipar las respuestas en modelo-texto.

Esta posibilidad de prever el nivel de escritura a partir de las respuestas en la situación de modelo-texto, es semejante a lo que encontramos para la situación I, texto-imagen. Como se recordará, en aquella experiencia era muy probable que el niño que asignaba un solo significado a significantes iguales se ubicara en el nivel silábico inicial de escritura. Pero no era válida la relación opuesta (que el nivel de escritura permitiese anticipar las respuestas en texto-imagen).

Para conocer mejor las exigencias infantiles elaboramos cuatro situaciones experimentales que priorizaron diferentes aspectos, aunque todas estaban focalizadas hacia los aspectos cualitativos.

Por un lado estudiamos las reacciones de los niños en la situación donde se daba prioridad exclusiva al significado; por otro, cuando debían considerar simultáneamente el significado y el significante y, por último, cuando se favorecía una contracción en el significado. Evidentemente el análisis sobre el significado implicó la exploración del significado, pues este

CAPITULO VI

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio consistió en el análisis del trabajo formal que los niños de niveles prefonetizantes pueden realizar sobre el eje cualitativo. A partir de la información proporcionada por la literatura internacional en temas vinculados a éste, sabemos que en los períodos previos a la fonetización de la escritura los niños exigen, primero, diferencias intrarrelacionales y luego interrelacionales para que una secuencia gráfica sea legible. En el eje cualitativo tales requisitos se traducen en la variedad y el orden que las letras deben tener, al interior de una palabra y, posteriormente, en la comparación entre diversos significantes.

Partiendo de este conocimiento iniciamos nuestro estudio, sabiendo que efectivamente los niños presilábicos y silábicos iniciales elaboran exigencias en relación al eje cualitativo. Era necesario sin embargo profundizar nuestro conocimiento acerca de las características figurales que los niños consideran -tanto de cada letra como elemento individual, como de la combinación de las mismas en un todo- cuando la escritura no está aún regida por la correspondencia con los aspectos sonoros del lenguaje.

Para conocer mejor las exigencias infantiles elaboramos cuatro situaciones experimentales que priorizaron diferentes aspectos, aunque todas estaban focalizadas hacia los aspectos cualitativos.

Por un lado estudiamos las reacciones de los niños en la situación donde se daba primacía exclusiva al significante; por otro, cuando debían considerar simultáneamente el significado y el significante y, por último, cuando se favorecía una centración en el significado. Evidentemente el análisis sobre el significado implicó la exploración del significante, pues este

último es su "soporte material" en la lengua escrita.

S/T Sabemos que los niños pueden clasificar cadenas gráficas en términos de "legibles" y "no legibles" (o sea, "interpretables" y "no interpretables") aún cuando no intenten atribuir una significación. Por esta razón el estudio del significante se abordó con la clasificación de escrituras descontextualizadas -que estaban constituidas por una cantidad fija de caracteres y eran combinaciones posibles en la escritura del español (con una excepción)-, en donde el niño debió explorar cada secuencia (sin que diéramos ninguna otra cadena gráfica como modelo) para definir si correspondía o no a una escritura correcta. Es importante aclarar que esta situación condujo a los niños a elaborar o implementar criterios que les permitieron seleccionar el material gráfico con base en las características formales objetivas de cada cadena gráfica y no sobre el reconocimiento o comparación de secuencias (como fue el caso de varios estudios realizados en décadas pasadas y que citaremos más adelante). Esta diferencia en las situaciones de obtención de datos es sumamente relevante porque no se trató de que el niño encontrara semejanzas y diferencias entre palabras a través de la comparación. Nuestra situación se orientó, en cambio, a esclarecer si el niño podía clasificar secuencias gráficas que, de acuerdo a sus criterios, podían ser combinaciones correctas en la escritura del español, cuando todavía no hace correspondencia entre los aspectos gráficos y los sonoros.

A nivel oral el reconocimiento de secuencias posibles se alcanza a edad muy temprana, como lo demostró Messer (1967) con niños de habla inglesa de 3;7 años promedio, quienes debieron elegir de entre pares de secuencias orales la que más sonaba como palabra. En ese estudio, una secuencia de cada par no era palabra pero constituía una combinación posible en inglés de acuerdo a la fórmula de Whorf de monosílabos ingleses, mientras la otra no era palabra de acuerdo a las limitaciones de la misma fórmula. Los resultados mostraron que los niños eligieron con mayor frecuencia las combinaciones posibles; y además, que

cometían muchos menos errores cuando se les pedía que trataran de reproducir las secuencias posibles. La explicación que Messer propuso a esto fue que "el niño ha internalizado la sintaxis implícita de los fonemas y que ha logrado una disposición perceptual que lo conduce a pronunciar mal las secuencias imposibles". (p. 609)

En nuestro estudio, todo el material gráfico para clasificar estuvo constituido por secuencias de combinaciones posibles (excepto WEST). No obstante hay indicios claros de que los niños aceptaron mucho más aquellas secuencias cuyas combinaciones son las más frecuentes en la escritura del español, entendiendo por más frecuentes las que no poseían letras poco usuales (x, y, w, k), ni incluían duplicaciones. Esto se ejemplifica con los resultados obtenidos en la clasificación final de los 20 niños para la tarjeta GUSU, que fue rechazada por 16 niños, o sea el 80%, y WEST por 18, equivalente al 90% del total. Estas fueron las dos tarjetas con mayor número de categorizaciones como escrituras incorrectas.

Al iniciar esta investigación sabíamos que para el reconocimiento o identificación de palabras, los niños consideran de manera privilegiada la primer letra de la secuencia. Pensábamos sin embargo que también podrían centrarse de preferencia en los finales para reconocer si una palabra estaba mal o bien escrita. Esta hipótesis (como lo explicamos en el Anexo del Capítulo II), partía de una observación estrictamente ortográfica y, aunque habría que recoger mayor información al respecto, no resultó confirmada por los datos. Estos parecen indicar que el final no es lo más relevante, sino que es la parte inicial la que el niño toma fundamentalmente como índice orientador. En este caso también es necesario hacer una restricción, pues pareciera que son sólo los niños cuyas hipótesis corresponden al nivel presilábico los que consideran las primeras letras, en tanto que los ubicados en niveles un poco más avanzados (como los silábicos iniciales), toman la totalidad de la cadena gráfica, incluidos los finales, para definir la

corrección o no de la misma.

La evidencia de que la parte inicial fue la más relevante para los presilábicos surge de las tarjetas que poseían letras poco frecuentes en diferentes posiciones. Si la grafía poco usual estaba al inicio de la cadena gráfica, ésta era categorizada como mal escrita (del total de 11 niños presilábicos, 9 consideraron incorrecta la tarjeta WEST; en XOLA fueron 9, en KILO 8, y en YUGO 8).³⁰ Pero si la letra "rara" estaba al final de la secuencia, ésta era aceptada como correctamente escrita (UFOZ fue aceptada por 9 de los 11 niños presilábicos).

Estos resultados nos hacen disentir con lo que sostiene al respecto Uta Frith (1989), cuando afirma que en la fase logográfica³¹ la posición de los elementos en la palabra carece de importancia porque "el orden de las letras tiene que ver con lo impreso como secuencia de sonidos y no con lo impreso como modelo visual"(p.24). Afirma entonces que la ubicación de las letras adquiere importancia a partir de la fase alfabética, en donde hay una correspondencia entre los sonidos y las letras.

Nuestros datos, sin embargo, parecen indicar que los niños, sean presilábicos o silábicos iniciales, toman en consideración la posición relativa de cada signo. Más aún, cuando hacemos referencia a la situación en la que se trabajó con el signifiante y el significado, se observará que las respuestas de los niños son aún más definitorias en cuanto al valor otorgado a la ubicación de las grafías en la palabra.

Con relación a este mismo tema, nos interesaba además averiguar si el lugar ocupado por una grafía podía hacer variar la categorización que el niño hacía de la palabra como correcta o

³⁰De los siete niños silábicos iniciales el número de sujetos que aceptó esas mismas tarjetas fue: 6 para XOLA, 7 en KILO y 5 en YUGO).

³¹Frith describe tres fases en el proceso de adquisición de la lengua escrita: logográfica, alfabética y ortográfica. La primera corresponde a los periodos previos a la fonetización de la escritura, por lo tanto equivale a los mismos niveles conceptuales con los que nosotros trabajamos.

incorrectamente escrita.

Como lo acabamos de explicar, este hecho se evidenció con las letras poco frecuentes, pero no importó la posición cuando se trataba de letras duplicadas. Cuando en la secuencia había letras repetidas, se tratara de duplicaciones al interior o en los extremos de la palabra, los niños podían aceptar las letras (porque la reconocían e incluso en algunos casos podían nombrarla, o porque afirmaban que estaba "bien escrita", etc.) pero el que estuviera presente dos veces una misma letra los llevó a rechazar la tarjeta. Vale decir que no importó la posición de las letras repetidas: para la mayoría de los niños ese hecho hizo que clasificaran la secuencia como incorrecta, pues exigían la "unicidad" de cada signo. El porcentaje de rechazos para las tarjetas que poseían repetición fue de 80% para GUSU, de 65% para PAVA y de 60% para OCHO e HIJO.³²

Desde hace mucho tiempo los psicólogos se han interesado en estudiar los procesos por medio de los cuales los niños y los adultos reconocen palabras que se les presentan visualmente. Si bien en todos esos casos se trataba de comparación entre palabras, consideramos interesante señalar los resultados a los que arribaron para compararlos con los de nuestro estudio.

Varias investigaciones hechas con adultos han indicado que la forma de la palabra es un índice útil en el reconocimiento de la misma (Neisser, 1967). En estudios más recientes, Rayner (1975) indica que la forma de la palabra es un indicador muy útil que se obtiene de la visión periférica durante la lectura. Pero otros trabajos como por ejemplo los de Marchbanks y Levin (1965), y Williams, Blumberg y Williams (1970), han demostrado que tal indicador es importante para el lector avanzado pero no es

³²Como ya lo señalamos, en HIJO rechazaron la repetición de puntos y la cercanía figural del cuerpo de la letra. Significativamente encontramos en un trabajo de Trager G. (1974) las siguientes referencias históricas: "En italiano [...] la letra j (i lunga) y w, no son consideradas como parte del alfabeto regular" (p. 409) y "en francés [...] la j se separó de i en el siglo XVIII" (p. 408).

particularmente relevante para los niños.

Marchbanks y Levin encontraron que tanto para los niños de Jardín de infantes como para los de primer grado de primaria, los índices de mayor importancia eran, en primer término la letra inicial y en segundo lugar, la letra final.

Williams et al, al igual que Marchbanks y Levin coinciden en que son las letras específicas y no la forma total de la palabra las que sirven de base a los niños para el reconocimiento de la palabra en el comienzo del proceso de lectura.

Smith F.(1971) ha sugerido que para la identificación de palabras los niños se basan en las características distintivas de las mismas y estas características están determinadas por la combinación de las letras que constituyen la secuencia.

Gibson sostiene (1977) que los lectores principiantes aprenden a extraer información a partir de la letra, así como de las unidades mayores que la letra (tanto palabras reales como series de letras). Considerando en la secuencia ciertas restricciones que tienen que ver con la posición adecuada y con la separación vocálica de consonantes y aglomerados de consonantes. "La vocal tiene que estar presente en la sílaba y si hay consonantes aglomeradas al inicio o al final, las vocales deben separarlas" (p.163).

Por su parte Rayner y Hagelberg (1975) demostraron que en niños de Jardín de Infantes, cuya edad media era de 5;2 años y de primer grado, con una media de 6;4 años, frente a la tarea de escoger la secuencia gráfica de tres letras que más se asemejaba a una palabra presentada como modelo, mostraban diferentes alternativas. Los niños más grandes (que ya eran lectores principiantes o buenos lectores), elegían alternativas basadas en la forma total de la secuencia y en la letra inicial, mientras que los de 5;2 años, frente a los mismos estímulos simples, no tenían estrategias consistentes de selección (ni la posición de la letra, ni el formato del significante). Con estímulos más complejos de cinco letras, los buenos lectores utilizaron la primer letra como índice más frecuente para definir si la

secuencia era similar a la secuencia modelo, mientras que los de Jardín de Infantes no fueron consistentes en la elección de alternativas.

Basándose en esos resultados, Rayner y Hagelberg concluyen -acercándose así a lo sostenido por Gibson- que la forma de la palabra no es manejada independientemente de las letras individuales que constituyen la secuencia, como podría pensarse por los resultados de estudios previos.

Retomaremos más adelante las conclusiones de estos investigadores, cuando presentemos nuestros resultados de las situaciones de modelo-texto y de texto-imagen pues, en esos casos, nosotros trabajamos también con la contrastación de secuencias aunque nuestros objetivos eran otros. Sin embargo, pensamos que es atinado citarlos en este punto porque pese a las diferencias de metodología y fines de estudio, pueden encontrarse algunas similitudes como así también discrepancias importantes.

Hallamos resultados concordantes en la primacía que los niños dieron a la primer (o primeras) letra(s) de la secuencia como índice de decisión; en el caso de nuestra investigación, para definir si la escritura era correcta o no y en los otros estudios (Rayner, Marchbanks y Levin), para reconocer si la secuencia era semejante o no a la palabra modelo.

La diferencia importante que queremos señalar es que nuestros niños, además de no ser lectores, ni siquiera habían llegado al período de fonetización de la escritura y, sin embargo, pudieron hacer un trabajo formal centrado en lo cualitativo muy exhaustivo y con criterios sistemáticos que pudieron explicitar y justificar. Vale decir que nuestros sujetos demostraron una gran capacidad de análisis y exploración de las secuencias escritas. Esto se opone a las conclusiones de Rayner y Frith, quienes señalaron que los niños de niveles iniciales en lectoescritura (o los de Jardín de Infantes) no tienen estrategias consistentes de selección del material gráfico, en tanto no dan importancia al orden ni al formato de la palabra. Evidentemente los resultados que nosotros

encontramos se contraponen a los de aquellos estudios. Probablemente, esta discrepancia se debe a diferencias en el método de recolección de datos. Rayner y Frith no interrogaron a los niños mientras que, en nuestro estudio, la clasificación de las tarjetas fue sólo uno de los momentos de la entrevista, adquiriendo igual importancia el diálogo con los niños, cuyo objetivo fue la explicitación de los criterios que habían considerado para establecer la dicotomía. En igual sentido la contrastación entre tarjetas permitió esclarecer criterios ambiguos como también las contraargumentaciones del experimentador que nos ayudaron a conocer, con mayor claridad, los criterios infantiles.

Otro factor de diferencia es que en muchos de esos trabajos se habla de la "forma de la palabra", porque para hacer comparar secuencias, utilizaron escrituras con caracteres de imprenta minúscula, o combinación de mayúsculas con minúsculas, o "primer type-face", etc., lo que conduce a que algunas letras se alejen hacia arriba o hacia abajo de la línea media de escritura (pudiéndose representar así:  etc.). El material gráfico utilizado por nosotros no tuvo esas características porque, intencionalmente, quisimos evitar ese "distractor". Como lo explicamos en el Anexo del Capítulo II, en el sondeo previo a la recolección de los datos definitivos, trabajamos, entre otros, con un conjunto de tarjetas escritas algunas en script y otras en imprenta mayúscula; pero esto provocó que los niños clasificaran todas las tarjetas con un mismo tipo de escritura en un conjunto, en oposición a las que poseían el otro. Las explicaciones que daban hacían alusión, como también lo refieren algunos de los autores citados, a la forma que adquiriría la secuencia (expresado en términos como "ésta tiene un palito para abajo y otro para arriba", "ésta tiene todos (las letras) chiquitos, y ésta todos grandes"). Por esa razón, homogeneizamos el material gráfico a letras de imprenta mayúscula, para inducir a otro tipo de clasificación que no fuera

condicionado por las diferencias de tipografía. Esta decisión trajo aparejadas varias ventajas, pues pudimos encontrar que los niños se concentraron en características tanto globales como específicas y consideraron, alternadamente, la letra así como también su integración en la secuencia. Podemos decir entonces que, al igual que Gibson y Smith, verificamos que los niños toman simultáneamente como índices relevantes tanto a la totalidad como a los elementos que la constituyen. Disentimos con Rayner en cuanto al nivel escolar de los sujetos, pues este autor encontró que sólo los lectores principiantes (los de primer grado) consideraban la letra y la forma de la secuencia.

Centrándonos ahora en nuestros resultados, pasaremos a puntualizar las características cualitativas en las que los niños se centraron con mayor frecuencia, en un orden que va desde las más generales, en tanto aluden a la secuencia, hasta las más específicas, referidos a una letra en particular. Si bien ya fue explicado en el capítulo correspondiente, conviene retomar algunos datos generales para contextualizar los resultados. Del total de 240 justificaciones recogidas, 131 describieron características gráficas generales, que designamos como "de secuencia", porque el niño se centraba en dos letras o más. Las justificaciones sobre grafías individuales totalizaron 109. En estos totales se suman la primera (JUST) y la segunda justificación (SJUS); pero podemos desglosarlos para comprobar cómo se distribuyeron las justificaciones en uno y otro momento de la argumentación. Dicho en otros términos, si los niños hubieran explorado primero los rasgos globales de la cadena gráfica, deberíamos encontrar un total relativo alto de argumentos "de secuencia" para la primera justificación. De validarse esta hipótesis, sería esperable que en un momento posterior, de mayor análisis, la atención de los niños hubiese recaído sobre los elementos constitutivos de la totalidad, lo que se comprobaría si obtuviésemos un número alto de argumentos "de grafía" en la segunda justificación.

Los datos permiten refutar este planteo porque los criterios

que usaron los niños se agruparon en: 93 de secuencia y 84 de grafía para la primera justificación, contra 38 de secuencia y 25 de grafías para la segunda justificación. Si bien los criterios sobre la secuencia fueron un poco más frecuentes, tanto en JUST como en SJUS, por tratarse de una diferencia mínima no podemos decir que haya habido concentraciones prioritarias.

Estos resultados confirmarían lo ya dicho acerca de que los niños analizan la cadena gráfica a través de concentraciones alternativas, entendidas como intentos de coordinación entre las características relevantes que consideran del todo y de sus partes. El interjuego de estos dos factores explicaría por qué en algunas tarjetas no hubo consenso clasificatorio -quedando en concentraciones indefinidas- pues si los niños interpretaban algunos rasgos como correctos -por ejemplo de secuencia- pero de acuerdo a sus criterios, otros eran incorrectos -por ejemplo, trazos específicos de una letra-, algunos pudieron centrarse en lo correcto y dejar de lado lo incorrecto, llegando a aceptar la tarjeta, mientras otros, centrándose exclusivamente en lo que consideraban "mal escrito" rechazaron la secuencia.

Hechas estas aclaraciones podemos concluir que los niños de este estudio, ubicados en los niveles previos a la fonetización de la escritura, se centraron en las siguientes características cualitativas para definir una cadena gráfica como bien escrita:

- **Combinación de letras curvas y rectas:** de las justificaciones referidas a aspectos globales de la secuencia, el 16% aludió a la alternancia entre trazos rectos y curvos de los caracteres. Si analizamos las escrituras que estos mismos niños hicieron comprobamos que ellos producen alternativamente grafías curvas y rectas. En las 107 palabras escritas, usaron 471 veces letras convencionales; de las cuales 185 (39%) eran grafías curvas y 286 (61%) rectas. Estos totales demuestran una inclinación por el uso de las letras rectas, que (como ya dijimos en el Capítulo IV) son las más frecuentes en la

escritura del español en mayúscula de imprenta. Sin embargo, produjeron 13 palabras integradas exclusivamente por letras de una misma forma: diez con puras rectas (9,34%) contra sólo tres (2,78%) de puras curvas. Estos datos nos permiten comprobar que tanto cuando analizaron una escritura descontextualizada impresa como cuando escribieron, manejaron como rasgo cualitativo la combinación de letras en la secuencia gráfica. De las poquísimas palabras escritas con letras de una sola forma, las de puras rectas fueron más frecuentes; situación que se repitió cuando categorizaron las tarjetas: la única secuencia con letras exclusivamente rectas (iMAN) fue aceptada por 16 de los 20 niños (80%), mientras que la única integrada por letras curvas (GUSU) fue rechazada por el mismo número de niños (80%). Retomando los resultados de la clasificación de tarjetas junto con los rasgos más frecuentes representados en la escritura de estos niños, podemos decir que las tarjetas más aceptadas así como sus propias escrituras estuvieron integradas por la combinación de letras rectas y curvas, pero esa alternancia no fue de una a una (equilibrio entre ambas formas) sino que hubo primacía de las primeras sobre las segundas.

Variedad de caracteres: para la mayoría de estos niños la presencia de caracteres iguales o muy cercanos figuralmente, provocó la identificación de la secuencia como incorrectamente escrita. Estos resultados coinciden con los hallados por Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez Palacio (1979), Ferreiro y col. (1983), Freeman y Whitesell (1985), con relación a la variedad exigida por los niños y adultos analfabetos para aceptar la legibilidad de una escritura descontextualizada.

Con la intención de encontrar algún paralelismo entre el proceso de "interpretación" o, más específicamente, categorización de una cadena gráfica y el proceso de escritura, podemos observar las producciones que estos niños

hicieron. Comprobamos entonces que del total de 8 niños que escribieron con duplicación de letras en su nombre propio y en otras palabras, en 6 de ellos está presente la repetición en la escritura convencional de sus nombres. También podemos resaltar que no hubo ningún niño que, habiendo escrito sin duplicación de grafías, aceptara alguna tarjeta que incluyera ese rasgo. Expresándolo de otro modo, para que un niño considerase correcta una tarjeta que incluía repetición de letras fue necesario que ese rasgo estuviera presente en sus escrituras.

Posición de las letras: como ya lo explicamos, la ubicación de una letra poco frecuente en la escritura del español fue un índice definitorio sólo para los niños de nivel presilábico.

En este punto podemos considerar también la presencia en posición final de ciertas letras que en español sólo son frecuentes al interior de la palabra. Esto se corresponde con lo que ya dijimos sobre las combinaciones posibles e imposibles; y aunque el material gráfico de nuestro estudio estuvo integrado por el primer tipo de combinaciones, la secuencia WEST fue la excepción, en tanto no existen palabras originarias de nuestra lengua que inicien con la letra W y que terminen con T. Significativamente esa tarjeta fue la más rechazada, alcanzando el 90% de categorizaciones de incorrección.

Si tomamos en cuenta este resultado y observamos los finales de las palabras que estos mismos niños escribieron, comprobamos que de las 107 palabras, 89 (83,2%) presentan finales posibles, y solamente 18 (16,8%) presentan terminaciones imposibles.

Las características gráficas citadas hasta aquí se refieren a cualidades de la totalidad del significante. Especificaremos ahora los rasgos que los niños consideraron en relación a los

elementos, vale decir, a las letras individuales:

- **Letras no invertidas:** para muchos niños las letras V, U, fueron consideradas como rotaciones de 180 grados, con respecto a una posición "normal", lo que puede entenderse como una necesidad de buscar cierto "cierre" en la parte superior de la letra o, lo que es lo mismo, la tolerancia hacia aperturas sólo en la base. Como ejemplo de esto podemos decir que todas las tarjetas que poseía U o V tuvieron concentraciones indefinidas, en tanto que en ninguna de las tarjetas francamente aceptadas estaban presentes algunas de esas dos letras.

Acercándose a nuestra interpretación sobre la exigencia de "forma cerrada" que algunos niños manifestaron, encontramos que Rhode Kellogg (1979) con base en un estudio referido a más de un millón de ejemplos de arte infantil (procedentes de todas las clases económicas sociales, y de numerosas partes del mundo) dice que entre los garabatos básicos simples, los niños representan varios trazos con líneas curvas cerradas: espiral, circular extendida, círculo cortado, círculo imperfecto, etc.; y cuando representan curvas abiertas, la abertura se orienta hacia abajo. Esto último correspondería a la tendencia de algunos niños de nuestro estudio por interpretar la U y la V, así como la W³³ como letras invertidas.

Si, por otro lado, observamos las escrituras de estos mismos niños, notamos que la letra U fue representada en 15 oportunidades (lo cual, sobre un total de 471 letras, corresponde a una frecuencia muy baja) y en 5 de esos casos está rotada en el eje vertical (n). Además, la letra V fue representada solamente en 3 ocasiones y en una de ellas aparece invertida (\wedge).³⁴

- **Letras defectuosas:** muy pocas letras fueron descritas como

³³Algunos niños dijeron que era la letra M "volteada".

³⁴Sólo un niño produjo la W, una sola vez.

incorrectas o con fallas en sus trazos, habiendo consenso explícito de rechazo para las siguientes: N (40%), X (40%), Q (15%), Y (10%). La W fue rechazada por el 60% de los niños pero los argumentos se refirieron a la inversión.

Al observar sus escrituras notamos que de un total de 471 letras representadas para palabras y nombre propio, no hubo ningún niño que graficara la N, ni la X. Cuatro niños graficaron Y en el nombre propio (cuya representación convencional la incluye) y 2 de esos niños la graficaron una vez más en otra palabra; vale decir que la Y tuvo un total de 6 apariciones. Sólo un niño graficó W; esa graficación es dudosa ya que su repertorio estuvo integrado por grafías más cercanas a las pseudoletas que a las letras convencionales; este mismo niño fue el único que representó un signo cercano a la Q.

A partir de la descripción de nuestros resultados, podemos retomar a los autores citados en los antecedentes del presente estudio (Capítulo I), para encontrar las afinidades o diferencias establecidas con relación a la clasificación de escrituras descontextualizadas.

Lavine (1977) dice que los niños de 5 años utilizan como criterio más importante, para definir qué es o qué no es escritura, el reconocimiento de la letra como miembro de la clase convencional, más que las características globales de la cadena gráfica. Al respecto, podemos decir que en nuestros niños se hizo evidente el valor que dieron al reconocimiento de letras más o menos frecuentes en la escritura del español, pero sin embargo, fue claro que consideraron también la totalidad del significante para poder definir si la secuencia estaba o no correctamente escrita.

Pick, Unze y Brownell (1978) encontraron que, a diferencia de los niños más pequeños, los que tenían más de 5 años rechazaban con mayor frecuencia aquellas tarjetas cuyas secuencias estaban integradas exclusivamente por vocales, o por

solo consonantes. Los autores explicaron ese rechazo como una habilidad de los niños conforme avanza la edad, para reconocer que las palabras se componen de ambos tipos de letras y no sólo de puras vocales o todas consonantes. En el presente estudio, aunque casi siempre trabajamos con secuencias posibles, encontramos una similitud en la reacción de nuestros niños por preferir las secuencias que incluían alternadamente letras curvas y rectas, en tanto las cadenas gráficas de ese tipo son las más comunes en el universo escrito.

Con respecto a los resultados de Ferreiro, Pontecorvo y Zuccheromaglio (1987) acerca del rechazo de palabras que incluían letras repetidas, manifestado por los niños mexicanos e italianos, encontramos igual tendencia con nuestros sujetos, a pesar de las diferencias en los métodos de indagación utilizados.

Habiendo considerado hasta aquí los resultados generales sobre la reacción de los niños en la situación donde se dio primacía exclusiva al significante, pasaremos a considerar los datos en el caso donde se tomó simultáneamente el significado y el significante. Esta indagación se llevó a cabo a través de la situación que denominamos "Modelo-texto".

En esta parte del estudio la comprobación más relevante fue que prácticamente todos los niños rechazaron las tarjetas en las que había sustitución de una o dos letras (la mayor concentración de aceptaciones fue de solamente 3 niños -15%, sobre el total de 20 que integraron la muestra). El porcentaje de aceptaciones aumentó cuando la secuencia tenía las mismas letras que la palabra modelo y sólo se invertía el orden de aquellas, o sea, cuando la escritura era en espejo.

Considerando esos resultados podemos pensar que estos niños de niveles prefonetizantes elaboraron una jerarquía de criterios para decidir si un significante mantenía el mismo significado. El primer criterio sería que la secuencia tuviese letras idénticas a la palabra modelo, y el segundo, que se mantuviera el orden de

sucesión entre las grafías. Esta última exigencia se comprueba porque aceptaron las secuencias en espejo con mucha más frecuencia que aquéllas que tenían las mismas letras pero presentaban inversión de sílabas (COTA por TACO).

Los niños hicieron una exploración sobre el significante que podemos identificar, en parte, con un trabajo de análisis perceptual, por lo que consideramos oportuno revisar algunos estudios sobre la percepción realizados por Vurpillot (1969) con niños de edad preescolar. Muchos de sus trabajos tuvieron como objetivo descubrir las capacidades de niños preescolares en tareas de identificación y de diferenciación perceptiva en dibujos donde se introducían distintos tipos de variaciones en las imágenes a comparar.

Con base en sus estudios Vurpillot afirma que el orden de dificultad que el niño encuentra cuando debe detectar las modificaciones son, de la más fácil a la más difícil, las siguientes: forma, ausencia, tamaño, posición. Con respecto a la posición, sostiene que "es la modificación menos detectada (43,8% de omisiones a las 4;6 años) y el único tipo de diferencia no percibido a veces a los 7;5 años." (pp 155- 156).

En otro trabajo de esta misma autora, cuyo objetivo era similar al ya citado, pero donde analizó separadamente la localización de las modificaciones, vale decir si estaban al interior de un dibujo o sobre su contorno, Vurpillot sostiene que "cuando la diferencia está sobre el contorno, favorece ligeramente su percepción". Así, por ejemplo, "en los niños de 4;6 años son más percibidas las supresiones sobre el contorno. En los niños de 5;5 años los cambios de forma y las supresiones son percibidas más rápido cuando se trata de elementos del contorno, en tanto que para los niños de 7;5 años las diferencias de forma son demasiado fáciles de descubrir, sin importar la ubicación del elemento, pero los cambios de tamaño o de posición y, las supresiones, son señaladas con más rapidez cuando aparecen sobre el contorno." (p. 161).

Vurpillot concluye que "hay una relación entre la percepción

de una diferencia y el grado de modificación que conlleva sobre la integridad del objeto." (p. 163).

Salvando las diferencias de los materiales a explorar, nuestros resultados sobre las modificaciones hechas en un significante parecen indicar que los niños pueden realizar un trabajo formal -centrado en lo cualitativo- mucho más exhaustivo cuando exploran una secuencia de letras que cuando deben identificar -como en los trabajos de Vurpillot- las diferencias en un dibujo.

Nuestros niños fueron sensibles a todas las modificaciones, tanto de forma (provocada por el cambio de letras u orientación de las mismas), como de ausencia (sustitución de letras), y también de posición. Notamos, sin embargo, que efectivamente los cambios en la posición de las letras provocaron muchas más respuestas de aceptación que los de sustitución.

Nos interesa también, en este punto de la discusión, retomar las afirmaciones de algunos autores ya citados. Con respecto a la postura de Uta Frith (1989) acerca de que para los niños prealfabéticos "el orden de las letras tiene poca importancia "lo mismo que las pequeñas diferencias en la forma de algunas letras (como la d y la b)" (p.24); podemos decir, sin embargo, que nuestros resultados indican que los niños presilábicos y silábicos iniciales identifican claramente los cambios de letras (incluso cuando se trata de sustituciones cercanas figuralmente como por ejemplo: FACO por TACO), rechazando las secuencias por considerar que no podían corresponder al mismo significado.

Nuestros datos tampoco coinciden con los de Frith acerca de que "en el reconocimiento visual del mundo real, la dirección en la que se explora el orden de sucesión de los elementos tiene muy poca o ninguna importancia" (p.23). Al respecto podemos decir que con nuestros resultados se confirmaría sólo en parte esa afirmación, en el sentido de que la dirección en la que se exploran los elementos no es demasiado relevante, pues como ya dijimos las escrituras en espejo fueron muy aceptadas. Sin

embargo, se refutaría la parte de la afirmación de Frith relativa a la poca relevancia del orden de sucesión de las letras. Por el contrario, nuestros datos muestran que las secuencias con inversión de sílabas fueron generalmente rechazadas.

Por último, presentamos las conclusiones acerca de las reacciones infantiles cuando se dio primacía al significado (situación I: "relación texto-imagen"). Con esta parte del estudio se pudo reconstruir con mayor precisión el proceso que el niño sigue hasta llegar a conservar el significado. Nuestros resultados fueron coincidentes con los hallados por Ferreiro (1986) y permitieron además, distinguir algunos momentos de la evolución que serían, del menos al más avanzado, los siguientes:

Nivel 1: El texto cambia de significado tantas veces como imágenes (contexto) diferentes aparezcan para ponerlo en correspondencia. ³⁵

Nivel 2: Dada una relación inicial entre el contexto y el texto

- a. El texto conserva el mismo significado a pesar de los cambios de contexto, pero textos idénticos pueden representar diferentes significados.
- b. El texto conserva el mismo significado pero textos idénticos representan invariablemente idénticos significados.

Nivel 3: Las propiedades del significante (texto) sirven para modelar la interpretación que se le otorgue. Por lo tanto, el significado está supeditado a las características formales del texto.

Para concluir queremos señalar una implicación pedagógica que subyace a este estudio y que se vincula al rol del análisis perceptivo en el aprendizaje de la lectura y escritura. Desde hace varios años existen dos grandes posturas teóricas

³⁵Los niños de este nivel no fueron incorporados a las tareas específicas de esta investigación.

antitéticas; por un lado, la globalista que considera que el niño trabaja inicialmente las totalidades y sólo posteriormente es capaz de realizar una exploración sobre los elementos. En el extremo opuesto, la posición elementarista sostiene que el análisis perceptivo parte de exploraciones parciales, vale decir, trabaja sobre los elementos constitutivos de un todo que sólo puede ser considerado luego del reconocimiento de las partes aisladas.

Nuestros datos permiten constatar que el niño realiza un análisis formal cualitativo sobre el significante trabajando, alternativamente, sobre el todo y las partes. En las cuatro situaciones experimentales se puso en evidencia la relevancia que los niños atribuyeron tanto a la secuencia gráfica como a las letras individuales, comprobándose que las decisiones que adoptaron frente a diferentes tareas respondieron a ambos aspectos.

El presente estudio permite comprobar, una vez más, que el debate sobre la manera en que el niño aprende a leer y a escribir no puede seguir transitando los canales reduccionistas que subyacen a ambas posturas tradicionales: globalistas versus elementaristas. Cada una de ellas considera sólo un momento priorizando el análisis de las partes y/o del todo y, estableciendo entre ambos un orden arbitrario de sucesión temporal; cuando se trata, en realidad, de centraciones alternativas que tienen lugar en un mismo momento del desarrollo. La opción entre las posiciones globalistas y elementaristas es una falsa opción porque, además de reflejar el desconocimiento sobre las capacidades cognitivas infantiles, traen aparejadas una visión simplista y peyorizante, que con la "intención" de facilitar el aprendizaje del niño provocan la imposición de lo que es "fácil o difícil" desde el punto de vista del adulto.

BIBLIOGRAFIA

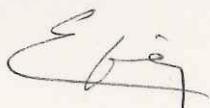
- Barber y Legge (1976): "Percepción e información". Editor Peter Herriot. Compañía Editorial Continental, S.A.
- Ferreiro, E. (1985): "A representação de linguagem e o processo de alfabetização". En Reflexões sobre alfabetização, Sao Paulo, Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1986): Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires, Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1988): "L'écriture avant la lettre". En: Sinclair (Ed.) La production de notations chez le jeune enfant. Paris, PUF.
- Ferreiro, E. y col. (1983): "Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura". En: Cuadernos de Investigación Educativa Núm. 10. CINVESTAV-IPN, México.
- Ferreiro, E., Gómez Palacios M., et al (1982): Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, 5 volúmenes, Dirección General de Educación Especial, SEP, OEA/ México.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, C. Zucchermaglio (1987): "Doppie o dopie? Come el bambini interpretano le duplicazioni di lettere". En Età Evolutiva, Núm. 27, pp. 24-38.
- Ferreiro, E., a. Teberosky (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI editores.
- Frith, Uta (1989): "Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno". En V Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Salamanca.
- Freeman Y., L. Whitesell (1985): "What preschoolers already know reading". En Developmental Psychology, vol. 13, núm. 12, 1977, pp. 84-94.
- Gibson, E. and Levin, H. (1975): "A Theory of Perceptual Learning and its relevance for Understanding reading". En The

Psychology of Reading. Ed. The Massachusetts Institute of Technology.

- Gibson, E. (1977): "How Perception Develops": A view from Outside the Network". En Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension. New York, Laberge, Samuels (Eds.)
- Kellogg, R. (1979): "Análisis de la expresión plástica del preescolar". España. Biblioteca de Psicología y Educación. Editorial Cincel-Kapeluz.
- Lavine L. (1977): "Differentiation of letter like forms in pre-reading". En Developmental Psychology, vol. 13, núm. 12, 1977, pp.84-94.
- Levin, Korat, Tolchinsky (1988): "Representation of semantic phonologic and morphemic aspects in writing and recognition words"
- Marchbanks, G. and Levin, H. (1965): "Cues by which children recognize words". En Journal of Educational Psychology, vol. 56, pp. 57-61.
- Messer, S. (1967): "Implicit Phonology in Children". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. vol. 6, pp. 609-613.
- Neisser, U. (1967): Cognitive Psychology. New York. Appleton, Century, Crofts (Ed.).
- Piaget, J. (1975): "Percepción, aprendizaje y memoria". En Problemas de Psicología Genética. Barcelona, Ed. Ariel.
- Pick, Unze, Brownell (1978): "Young children's knowledge of word structure". En Child Development, 49, pp. 669-680.
- Pontecorvo, C., C. Zucchermaglio (1988): "Modes of differentiation in children's writing construction". En JEPE, vol. 3, núm. 4, pp. 371-384.
- Rayner, K. (1975): "The Perceptual Span and Peripheral cues in Reading". En Cognitive Psychology, vol. 7, pp. 65-81.
- Rayner, K. and Hagelberg, E. (1975): "Word recognition cues for beginning and skilled readers". En Journal of experimental child psychology, vol. 20, pp. 444-455.

- Smith, F. (1971): Understanding Reading. New York. Holt, Rinehart and Winston (Eds.).
- Staccioli G., C. Andreucci (1989): "Il riconoscimento della scrittura in bambini in età di scuola dell'infanzia". En Età Evolutiva, vol. 5, núm. 3, pp. 9-14.
- Teberosky, A. (1984): Uso de discriminadores para el cambio de lengua. Barcelona: IME, ICE.
- Tolchinsky, L. (1988): "Form and meaning in the development of writing". En JEPE, vol. 3, núm. 4, pp. 385-399.
- Trager, G. (1974): Writing and Writing Systems. En: Current Trends in Linguistics. Sebeok, Th. (Ed.) Volume 12. The Hague: Mouton, 1.
- Vernon, S. (1986): "El proceso de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos presilábicos y silábicos)". Tesis de Maestría. DIE. CINVESTAV-IPN, México.
- Vurpillot, E., R. Lécuyer, A. Moal, A. Pineau (1971): "Perception de déplacements et jugements d'identité chez l'enfant d'age préscolaire". En L'année psychologique, fasc. 1, pp.31-52.
- Vurpillot, E., y A. Moal (1970): "Evolution des critères d'identité chez des enfants d'age préscolaire dans une tache de différenciation perceptive". En L'année psychologique. Fasc. 2, pp. 391-406.
- Vurpillot, E. (1969): "Influence de la nature d'une différence sur sa détection par des enfants d'age préscolaire". En Enfance, 3-4 mai-septembre, pp. 149-163.
- Williams, J., Blumberg, E. and Williams, D. (1970): "Cues used in Visual Word Recognition". En Journal of Educational Psychology, vol. 61, pp.310-315.

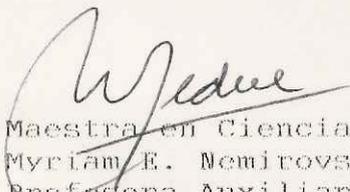
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., aprobó esta tesis el día 11 de mayo de 1990.



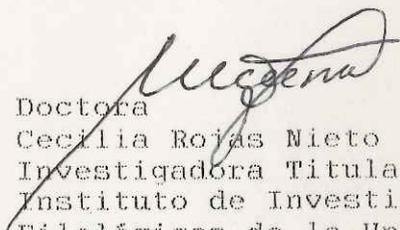
Doctora
Emilia B. M. Ferreiro Schiavi
Directora de Tesis y
Profesora Titular del Departamento de Investigaciones Educativas



Maestro en Ciencias
David Francisco Block Sevilla
Profesor Adjunto del Departamento de Investigaciones Educativas



Maestra en Ciencias
Myriam E. Nemirovsky Taber
Profesora Auxiliar de la Sección de Matemática Educativa del Departamento de Investigaciones Educativas



Doctora
Cecilia Rojas Nieto
Investigadora Titular en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México