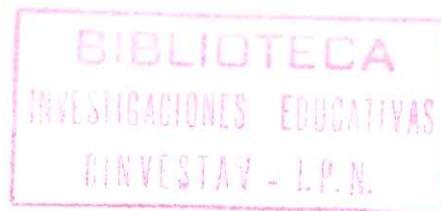


CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACION PRESENTA:

CELIA DÍAZ ARGÜERO



LA SEGMENTACION EN LA ESCRITURA.
EL CASO DE LOS CLITICOS
EN EL ESPAÑOL



México 1992



...
Y en el juego angustioso de un espejo frente a otro
cae mi voz
y mi voz que madura
y mi voz quemadura
y mi bosque madura
y mi voz quema dura
como el hielo de vidrio
como el grito de hielo
aquí en el caracol de la oreja
...

Xavier Villaurrutia
Nocturno en que nada se oye (fragmento)

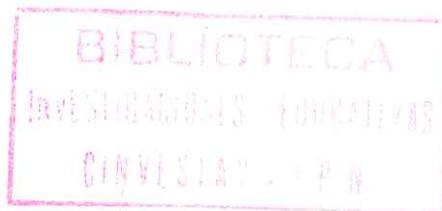
LA SEGMENTACION EN LA ESCRITURA.

EL CASO DE LOS CLITICOS EN EL ESPAÑOL

INDICE

INTRODUCCION	I
CAPITULO 1 CONSIDERACIONES TEORICAS	1
1. LA PALABRA	1
2. LA PALABRA Y LA ESCRITURA	11
3. LOS CLITICOS	17
4. LOS CLITICOS EN EL ESPAÑOL Y SU ESCRITURA	23
CAPITULO 2 EL PROBLEMA	28
1. LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y LA PALABRA	28
2. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA Y LA SEGMENTACION	34
3. ESPECIFICACION DEL PROBLEMA	
4. LA SEGMENTACION ENTRE PALABRAS Y DISTINTAS FORMAS PARA INDAGARLA	
5. POBLACION	
6. MATERIAL Y METODO	
CAPITULO 3 LOS GRUPOS	71
1. CARACTERIZACION DE LOS GRUPOS DE ANALISIS	76
a) Grupo 1 (G1) Segmentaciones incipientes	76
b) Grupo 2 (G2) Hipersegmentaciones	78
c) Grupo x (Gx) Uso de criterios alternativos	79
d) Grupo 3 (G3) Hiposegmentaciones	80
e) Grupo 4 (G4) Dificultades específicas de segmentación	81
2. CLASIFICACION DE LOS SUJETOS	82

CAPITULO 4	ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA SEGMENTACION ENTRE LAS PALABRAS	85
1.	LA IDENTIFICACION DE UNIDADES Y ALGUNOS RECURSOS PARA DELIMITARLAS EN LA ESCRITURA	85
	a) <i>El uso de las mayúsculas</i>	86
2.	RECONOCIMIENTO DEL LIMITE DE LAS PALABRAS	91
	a) <i>Duplicación de grafías</i>	93
	b) <i>Desplazamiento en la graficación de un fonema</i>	95
CAPITULO 5	LA ESCRITURA DE LOS CLITICOS Y LA SEGMENTACION	98
CAPITULO 6	ALGUNOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA SEGMENTACION	114
1.	LA SEGMENTACION Y LA MULTIPLICIDAD DE FACTORES DETERMINANTES	114
	a) Factores fonéticos y fonológicos	119
	▪ <i>Unidades entonacionales</i>	123
	▪ <i>Patrones silábicos</i>	125
	▪ <i>Claves fonéticas dadas a los sujetos en el momento de dictarles los enunciados</i>	128
	b) Factores gráficos	131
	▪ <i>Longitud gráfica de las palabras</i>	134
	▪ <i>Igualdad o diferencia entre grafías contiguas</i>	136
	▪ <i>Presencia de Configuraciones Gráficas Autónomas (CGAs)</i>	141
	▪ <i>Posibilidad de algunas grafías para escribirse aisladas</i>	144
	▪ <i>Restricciones posicionales de determinadas grafías</i>	148
	c) Factores sintácticos	
	▪ <i>Número de elementos átonos que acompañan al verbo (uno o dos clíticos)</i>	151 152
	▪ <i>Posición que ocupan los clíticos con respecto al verbo (proclítica o enclítica)</i>	157
CONCLUSIONES		172
1.	ASPECTOS TEORICOS	
2.	ALGUNAS CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS	181
ANEXOS		186
BIBLIOGRAFIA		215



INTRODUCCION

Comprender el principio alfabético de la escritura del español es un requisito necesario pero no suficiente para convertirse en un buen usuario de la lengua escrita. Una vez que se comprende que la escritura está regida por este principio, es necesario apropiarse de las, convencionalidades ortográficas que no se ciñen a lo alfabético, pero que también son parte del sistema escrito.

Estas convencionalidades constituyen una serie de "claves" gráficas que contribuyen a la comprensión de los textos. Y constituyen un recurso específico de la lengua escrita. *Especialmente el uso de los espacios en blanco constituye una fuente de información que facilita el acceso a un texto cualquiera y su comprensión. La segmentación alfabética de la escritura, es una convención que facilita la lectura, ya que permite la percepción global de una palabra sin necesidad de que ésta deba ser descifrada grafía por grafía.*

Las separaciones que se marcan en la escritura, no son las pausas que hacemos en el momento de la enunciación. Aunque escritura y oralidad mantienen una estrecha relación, quien aprende a leer y a escribir, debe comprender que la primera no es una simple transcripción de la segunda y que tiene sus propias reglas y especificidades.

La comunicación oral no está constituida por palabras aisladas, sino por frases o enunciados delimitados por silencios, pausas o cambios de entonación. Es cierto que dichos enunciados son analizables en palabras, pero en el habla, éstas no son entidades aisladas, excepto en el caso de frases o enunciados constituidos por una sola palabra. En la escritura esas unidades-palabras se aíslan por medio de espacios en blanco.

Los espacios en blanco entre las palabras, no corresponden, pues, a pausas reales en la elocución, sino que separan entre sí elementos de un carácter sumamente abstracto resistentes a una definición lingüística precisa, y que la escritura misma definirá a su manera: las palabras. (Ferreiro y Teberosky 1979, 140).

La escritura plantea, además, problemas como el hecho de que una misma secuencia fónica se segmenta de distintas maneras en la escritura, dependiendo del contexto en el que se ubique. Hay múltiples ejemplos de secuencias que nos remiten a significados diferentes, dependiendo de la forma en que estén segmentadas.

La segmentación tiene una relación estrecha -aunque no única- con aspectos semánticos. Pensemos de el caso de *por qué* y *porque* en donde, además del cambio en la acentuación, el espacio en blanco juega una función diferenciadora exclusiva de la escritura.

Cuando centramos nuestra atención en la diferencia entre la segmentación en el habla y la segmentación en la escritura, surgen interrogantes como los siguientes: ¿cómo saben quienes están aprendiendo a leer y escribir, en dónde tienen que interrumpir la cadena gráfica?, ¿qué guía a los niños a hacer determinadas segmentaciones? en otras palabras, ¿cómo llegan los niños a aislar las palabras en la escritura?

El estudio del problema de la separación entre las palabras tiene interesantes implicaciones tanto a nivel teórico, como pedagógico.

Presentamos un trabajo de carácter exploratorio en el que buscamos comprender de qué manera los niños llegan a saber cuáles son los lugares en que deben separar. No nos interesa saber si segmentan los enunciados "correctamente" o no, sino por qué lo hacen de determinada manera.

Este planteamiento nos lleva a analizar, principalmente, las segmentaciones alejadas de la normatividad ortográfica. Esto lo hacemos con el fin de investigar los criterios que guían a los niños al segmentar y a partir de los cuales construyen ideas sobre lo que es una palabra escrita.

Partimos de la convicción de que las segmentaciones que los sujetos hacen no son de ninguna manera azarosas, a pesar de que algunas pueden ser consideradas "erroneas" desde un criterio ortográfico. Por el contrario, son la expresión de las ideas que los niños van construyendo acerca de las unidades que son aislables en la escritura.

En nuestro análisis, intentamos identificar algunas de las ideas que subyacen a las producciones infantiles, como parte del proceso que siguen hasta adquirir los parámetros convencionales de la segmentación de la escritura. En otras palabras, tratamos de estudiar al sujeto, considerándolo constructor de sus propios conocimientos.

Pensamos, también, que la realidad psicológica de la palabra no es tan evidente como lo señaló Sapir en 1921 y quienes lo siguen afirmando medio siglo después (Matthews 1979, Robins 1981). No pretendemos con ello descartar la "validez psicológica de la palabra", sino manifestar nuestro desacuerdo con la

afirmación de que "por regla general, no existe la menor dificultad para llevar la palabra, en cuanto realidad psicológica, a la esfera de la conciencia." (Sapir 1921, 42)¹. Creemos que no todas las palabras son identificables como segmentos independientes con la misma facilidad, sino que hay algunas que implican una complejidad mayor para ser aisladas.

Si estos autores (Sapir 1921, Matthews 1979, Robins 1981) estuvieran en lo cierto, sería relativamente sencillo segmentar la escritura de manera totalmente convencional, habiendo comprendido cual es el tipo de unidades que deben aislarse. Sin embargo, representar las palabras en la escritura como unidades aisladas es un logro mucho más complejo de lo que sus afirmaciones harían suponer. Además, tendríamos que preguntarnos ¿por qué siendo una unidad con una realidad psicológica tan evidente, su delimitación y definición como unidad de análisis es tan difícil?

Los lingüistas han enfrentado múltiples problemas en la delimitación y la definición de la unidad palabra. Las dificultades inherentes a esta tarea derivan de las particularidades de dicha unidad. Mostrar las complicaciones que existen a nivel teórico para definir la entidad palabra pueden ayudarnos a comprender las dificultades que tienen los sujetos recién alfabetizados cuando toman decisiones sobre la segmentación de su escritura. Los problemas a los que se enfrentan los lingüistas y las dificultades de quien está aprendiendo a representar dichas unidades en la escritura no son tan discímiles.

Antes de segmentar de manera convencional, se observan intentos por parte de los niños de segmentar la cadena gráfica guiándose por distintos criterios. Dado que ningún criterio

¹ El subrayado es nuestro.

es aplicable para todas las formas que se aíslan en la escritura, a los niños no les puede funcionar un solo criterio. De la misma manera que los lingüistas se centran en distintos criterios para definir lo que en sus análisis específicos delimitarán como palabras.

Para abordar el problema, trabajamos con niños que aunque ya conocen el principio alfabético de la escritura, aún tienen algunas dificultades para aislar ciertas unidades. El hecho de que tengan "...un nivel de escritura alfabética no garantiza en modo alguno la adquisición de la separación convencional entre las palabras" (Ferreiro 1982, 98. Fasc. 2).

Circunscribimos nuestro trabajo a un punto muy específico de la segmentación: la escritura de los clíticos en contigüidad con verbos. La segmentación entre estas unidades está determinada por una convencionalidad ortográfica más que por el tipo de unidades en cuestión y varía de acuerdo con la posición que ocupan los clíticos con respecto al verbo; cuando anteceden al verbo, se aíslan (me lo da, se la recomienda), y cuando aparecen a continuación se unen (cómetelo regálamela).

Si la definición de la palabra genera dificultades para la lingüística, la complejidad para definir que tipo de unidades son los clíticos es aún mayor. Curiosamente, es también uno de los lugares donde las dificultades que los niños tienen para segmentar convencionalmente se agudizan y se resuelven de manera más tardía.

La especificidad de este trabajo está determinada no sólo por la persistencia de dificultades de segmentación en el caso de los clíticos, sino porque consideramos que no puede analizarse la segmentación de manera global. Entre otras cosas porque parecería que la segmentación depende fuertemente, aunque no de manera exclusiva, del tipo de palabras implicadas. Hay una

gran diferencia entre aislar una palabra con un contenido semántico pleno (como puede ser un sustantivo), y aislar una palabra funcional (como puede ser una preposición o un nexos). De la misma manera, aislar elementos como los pronombres involucra dificultades específicas. En otras palabras, no es lo mismo aislar *pluma* o *árbol* en un enunciado, que aislar *a*, *ni* o *lo*.

Los niños enfrentarán y resolverán la escritura de los clíticos de manera muy distinta dependiendo de su conocimiento de la lengua escrita y las convencionalidades que la rigen. Es por eso que antes de hacer un análisis de la escritura de los clíticos, hemos clasificado a quienes integran nuestra muestra, de acuerdo con las características generales de la segmentación de sus escrituras.

Estamos frente a un problema complejo. Pero aunque la escritura "correcta de los clíticos" sea una cuestión de clara arbitrariedad ortográfica, no podemos pensar que los niños se sustraen de hacer hipótesis sobre la manera de representarlas.

...el modo de separación es uno de los aspectos convencionales de la escritura, lo cual no implica necesariamente que el niño aprenda a segmentar la oración en palabras por medios puramente mecánicos y memorísticos, ya que la "correcta" separación pareciera requerir un cierto grado de reflexión y de toma de conciencia de las partes de la oración...

(Ferreiro 1982, 97 Fasc.2)

Como podemos ver, el problema de la segmentación entre las palabras plantea numerosas e interesantes cuestiones. Dada la complejidad del problema y los pocos elementos que hay para comprender este fenómeno, hemos dado al presente trabajo un carácter exploratorio cuyo principal objetivo es abrir espacios de discusión, plantear interrogantes y generar más observables sobre el problema en cuestión.

CAPITULO 1

CONSIDERACIONES TEORICAS

1. LA PALABRA

Definir el término *palabra* no es una tarea fácil. Se trata de un vocablo que no ha quedado restringido como elemento que sirva exclusivamente para la denominación de una unidad particular de análisis lingüístico. Es un término de uso común que puede encontrarse en diversos contextos y expresiones como las siguientes: "El don de las palabras." "Malas palabras." "Ser alguien de pocas palabras." "Hablar a medias palabras." "Comerse alguien las palabras." "Cruzar la palabra con alguien." "Medir las palabras." "Quitarle a alguien las palabras de la boca." "En pocas palabras." "Pedir la palabra." "Palabra de honor." "Bajo palabra."² Ejemplos como estos permiten ver la variedad de significados que puede adoptar este término dependiendo del contexto en que se encuentre.

² Ejemplos tomados del Diccionario Fundamental del Español Hablado en México. (Lara, 1982).

Palabra es un término cargado de múltiples significaciones e innumerables ambigüedades, que dentro del campo de la lingüística designa una unidad de análisis cuya definición constituye un complejo problema. La discusión en torno a la pertinencia o no de su utilización dentro de la lingüística es muy antigua. Incluso hay algunos autores, como Martinet (1969), que estarían a favor de sustituirla por un término que no proviniera del lenguaje coloquial.

El abordaje de esta problemática es clave para el trabajo que ahora nos ocupa. Conocer distintos puntos de vista y ubicar las dificultades inherentes a la definición de la palabra, nos proporcionará, sin duda, elementos para reflexionar sobre las segmentaciones que observamos en escrituras de sujetos en vías de alfabetización y sobre las dificultades a las que se enfrentan antes de hacer una separación ortográfica. Como veremos más adelante las decisiones que los niños toman con respecto a la segmentación en la escritura están determinadas por distintos criterios que pueden intervenir de manera conjunta.

Tratar de dar una definición de la palabra sería tan pretencioso como intentar agotar aquí el amplísimo debate al respecto. Exponer algunos criterios que desde distintas perspectivas se han adoptado para definir o delimitar la unidad palabra, será ciertamente, más útil.

La delimitación de las unidades que en general reconocemos como palabras, muchas veces ha quedado implícita:

...la fragmentación del enunciado en palabras parece gozar de una evidencia que exime de toda determinación explícita. Esta fragmentación se basa, en efecto, no sólo sobre una tradición gráfica sólidamente establecida a partir del

Renacimiento, sino también sobre fenómenos de pronunciación indiscutibles³ (Ducrot y Todorov 1971, 235).

Aunque difícil de precisar, la palabra posee gran fuerza intuitiva (Sapir 1921) y ha tenido siempre mucha importancia desde cualquier punto de vista que se adopte para la descripción de una lengua. "Palabra" es un término que,

Sin poder llegar a definir, los lingüistas han intentado muchas veces excluirlo de su terminología y de sus preocupaciones: una y otra vez ha retornado con otros ropajes, para volver a plantear los mismos problemas. (Greimas y Courtes 1982, 296).

Su validez como unidad de análisis ha sido cuestionada desde los primeros intentos de análisis gramatical. Hace ya mucho tiempo que tuvo inicio una gran controversia entre quienes defendían a la palabra y quienes se pronunciaban a favor de la oración.

En Grecia, los estoicos ponían en entredicho el que la palabra pudiera ser sustraída de la oración, haciendo hincapié en que el contexto lingüístico es indispensable para la precisa comprensión de su significado (Fridman 1983,3).

Esta argumentación es clara cuando pensamos en que el significado de las palabras no puede definirse como si se tratara de entidades aisladas. Es evidente que el contexto que las rodea genera especificidades. Tomemos como ejemplo un verbo y un sustantivo. El verbo *pegar* tiene un significado diferente en cada una de las siguientes oraciones. Esto puede demostrarse, en parte, por el hecho de que las perífrasis verbales requerirían verbos diferentes): "Ella pega las estampas en su álbum", "Pega ese mueble a la pared", "Se pegó con los invitados para ir a la

³ Pensemos, por ejemplo, en algunos fenómenos que se producen "en las fronteras de las palabras", Ducrot y Todorov mencionan sólo el caso del alemán en donde "la distinción de los sonidos *d* y *t* se anula al final de la palabra y sólo en ese caso" (Ducrot y Todorov 1971, 235). En el francés, está el rasgo de *liaison*: "las palabras que terminan fonéticamente (no ortográficamente) en consonante y van seguidas, sin pausa, por una palabra que empieza con vocal, silabifican la consonante y la vocal a través de los límites de las palabras" (Robins 1971, 249); en el español, podemos pensar en fenómenos cuya ocurrencia se observa también en los límites de una palabra, el fonema /*d*/ en posición final absoluta, generalmente se debilita y relaja en la pronunciación que la mayoría de las personas hacen de palabras como: *verdad*, *libertad* y *obviedad*. El fonema omitido en estos casos se realiza en el plural de dichas palabras: *verdades*, *libertades* u *obviedades*.

fiesta", "El saco azul no pega con esos zapatos", "Todos le pegan a la piñata" o "¡Qué susto me pegaste!". De la misma manera, la palabra *pie* no se refiere a lo mismo si hablamos de "estar al pie del cañón" que de "entrar con el pie derecho" o de "lastimarse un pie"; tampoco aludirá a lo mismo si nos referimos a "un pie de página" o a "un objeto que mide un pie". Ante esto o ante casos como el de la palabra *palabra* ya mencionado, cabe preguntarse si cuando decimos *pega*, *pie* o *palabra* ¿estamos diciendo una sola palabra con significados diferentes o palabras distintas? La misma pregunta surge al enfrentarnos a formas similares que varían sólo en parte de sus componentes y que nos remiten a significados similares como puede ser el caso de un verbo conjugado en diferentes tiempos y para diferentes personas; o en formas derivativas para los sustantivos.

Actualmente subsisten puntos de vista divergentes, oponiendo la palabra no sólo al enunciado, sino además al morfema.

La ambigüedad del término ha tratado de solucionarse agregándole algún calificativo que lo defina en relación al punto de vista que se adopte para el análisis; de esta forma, podemos encontrar la *palabra gráfica*: conjunto de grafías aislado por espacios en blanco; la *palabra fonológica*: conjunto significativo de sonidos, o la *palabra psicológica*: segmento de la cadena que el sujeto hablante reconoce como unidad.

Pero aun estas especificidades conllevan ciertas dificultades; si hablamos de *palabras gráficas*, por ejemplo, ¿cómo definir casos como el término francés "pomme de terre"? Está claro que, aun tratándose de tres secuencias gráficas aisladas por espacios en blanco, no puede ser tratado como si fueran tres unidades aisladas, (aun cuando en otros contextos cada una de ellas puede funcionar de manera independiente), ya que esta secuencia constituye una unidad. -no sólo en términos semánticos-. Es fácil observar que entre sus elementos constituyentes no es

posible la introducción de ninguna otra palabra. Ante casos como éste, hay que admitir que además de las "palabras gráficas", existen cadenas de palabras que al interior de una frase, pueden tener un comportamiento de palabras. Es decir, cadenas que son indisolubles. Estas categorías han recibido distintas denominaciones; así, han sido llamadas: "cadenas de significación", "sintemas" o "lexías". (Marcellesi 1977, 195). Dichas cadenas se caracterizan por constituir unidades mayores a la palabra y menores que los enunciados y por expresar una noción que no está constituida por la suma de las nociones introducidas por cada una de las palabras que la integran. En español hablado en México tenemos algunos casos de

...composiciones de palabras y construcciones sintácticas con un significado diferente al de la simple suma de los significados de los vocablos que las componen como, por ejemplo, baño maría, irse de boca, cantarle a alguien el gallo, a base de, sobre la base de, etc...(Lara 1982, 16).

Si nos referimos a palabras fonológicas, también nos enfrentamos a dificultades. Existen unidades átonas que se unen a unidades tónicas en la pronunciación; también existen unidades con un doble acento como los adverbios terminados en -mente.

Hablar de palabras psicológicas tampoco soluciona el problema, porque un hablante puede reconocer con facilidad un sustantivo o un verbo, como una unidad, pero ¿reconocerá como unidad una preposición, un artículo o un pronombre con la misma facilidad?

Como podemos ver, el problema de la definición de la palabra se complejiza cada vez más. Quienes han intentado dar una definición del término palabra, se han centrado en distintos puntos de vista para delimitarla y han apuntado elementos definatorios pero no absolutos ni incuestionables al respecto. Aunque lo han hecho desde puntos de vista específicos, sea la morfología, la fonología o la sintaxis no han restringido sus definiciones a un criterio único, ni han pretendido agotar el

problema desde sus disciplinas⁴. Aunque con visiones diversas, casi todos ellos han estado de acuerdo en considerar a la palabra como una de las unidades mínimas y aislables dentro de la cadena.

Bloomfield, quien da una de las más clásicas definiciones, se refiere a la palabra como la mínima forma libre del lenguaje.

A free form which is not a phrase, is a word. A word, then is a free form which does not consist entirely of (two or more) lesser free forms; in brief, a word is a minimum free form⁵. (Bloomfield 1963, 178).

Esta definición ha sido apoyada por algunos autores como Pike (1972, 23) quien señala "Minimal free forms (smalled items which are spoken by themselves, in isolation) are conveniently called word". Sapir también está de acuerdo con la idea de que la palabra es "... uno de los pedacitos más pequeños y completamente satisfactorios, de "significado" aislado en que se resuelve la oración." (Sapir 1921, 43) Afirma esto argumentando la imposibilidad de fragmentar la palabra sin que ésta pierda sentido o éste se trastorne. Para otros, como Robins, la definición de Bloomfield

...es en realidad, una aplicación especial del criterio de estabilidad. La palabra como extensión del habla que admite una pausa momentánea a cada uno de sus extremos puede también aparecer entre pausas indefinidas como un enunciado mínimo o una frase mínima. (Robins 1971, 245).

Sin embargo esta definición, al igual que todas las demás, deja lugar a ambigüedades, particularmente en el caso de las lenguas aglutinantes. Pickett (1986) aborda esta problemática, presentando datos de distintas lenguas indígenas. En su trabajo, señala que aunque muchas veces la palabra es considerada como "la

⁴ "Las palabras, como muchas otras entidades analíticas, son producto de varios criterios diferentes, pero relacionados entre sí" (Robins 1971, 246).

⁵ El subrayado es nuestro.

más pequeña unidad del lenguaje" existen muchas lenguas constituidas de palabras muy largas y complejas. Hay incluso lenguas en las que un verbo de una sola palabra sólo puede traducirse a otra lengua -en este caso al español- por medio de muchas palabras, ya que en realidad está constituido por pequeñas partes significativas.

Nos muestra, como ejemplo, el caso de una palabra del yagua, hablado en Perú: *naantarúuyháymaa* que en español es equivalente a toda una oración: "Ella ya deseaba plantar ayer"

Los elementos que constituyen esa palabra en yagua, no pueden decirse por separado, mientras que los elementos que constituyen el enunciado equivalente en español, si pueden combinarse de otra manera o aparecer de manera independiente. En este caso vemos que la imposibilidad de "decirse por separado", se refleja en la escritura como una cadena gráfica ininterrumpida.

Existen otros criterios que pueden ayudarnos a identificar y definir unidades, aun en los casos como los planteados por las lenguas aglutinantes.

Condiciones como la estabilidad, la movilidad posicional en la frase (aunque sea limitada) y la separabilidad de lo que precede y lo que sigue, son criterios útiles para definirla. Con respecto a la separabilidad por ejemplo, Hockett utiliza el criterio de *pausa potencial*. Bajo esta perspectiva, una palabra es entendida como "todo segmento de oración limitado por puntos en los que es posible una pausa" (Hockett 1958, 169). Este criterio puede dar lugar a ambigüedades ya que las pausas en la enunciación no corresponden a separaciones entre cada una de las palabras que pronunciamos. Aunque Hockett apunta que están definidas tomando en cuenta las pausas potenciales y no las que existen realmente en el habla, tendríamos que preguntarnos qué sucede en una "enunciación lenta y cuidadosa" ¿Se harán sólo

pausas entre las palabras? Es bien sabido que las pausas intersilábicas son muy fácilmente perceptibles. Hockett reconoce que las palabras así definidas, "no siempre coinciden con las unidades a las que comúnmente se llama 'palabras' " (Hockett 1958,169). Por ejemplo: **enfrente y dámelos**, son palabras simples para la mayoría de las personas, a causa de la ortografía, pero **enfrente** podrían ser dos - "en" y "frente"- y **dámelos** podían ser tres -"da", "me", y "los"- de acuerdo con la definición de Hockett.

La invariabilidad de los elementos que las constituyen y en el orden en que éstos aparecen, son también criterios que se utilizan para señalar la condición de las palabras como **unidades**, ya que las palabras

...no permiten una reorganización interna de sus partes constitutivas, ni tampoco insertar otras extensiones de enunciados comparables y virtualmente ilimitadas, ni tampoco pueden ser interrumpidas por ninguna pausa en la conversación normal. (Robins 1971, 245).

Otro de los criterios a los que se recurre para definir la **palabra** es la existencia de algunas características fonéticas externas. La principal de estas características es el acento.

En muchos idiomas, quizá en la mayor parte, la palabra va marcada por un acento unificador, una fuerza especial que se pone en una de las sílabas, a la cual se subordinan las demás. (Sapir 1921, 44).

Aunque Sapir reconoce la existencia de factores fonéticos⁶ considera que por sí mismos, no son lo que da a la palabra existencia psicológica, sino que son factores que lo único que hacen es apoyar y fortalecer un "sentimiento de unidad" que existe por otras razones.

⁶ "El acento, la cadencia, el tratamiento de las consonantes y vocales dentro del cuerpo de una palabra y otros factores análogos, son a menudo muy útiles en la demarcación externa de la palabra" (Sapir 1921, 44).

Robins apela también a otros aspectos de la palabra. Considera que existen algunos rasgos fonológicos (no en todas las lenguas) que pueden ayudar a delimitar la unidad palabra, aunque esos rasgos no siempre coincidan con los criterios gramaticales que se establecen para determinar las unidades (palabras).⁷ Existen, sin embargo, algunas lenguas en las que hay una clara correlación entre ambos (rasgos fonológicos y gramaticales) como por ejemplo el checo, el polaco, el turco, el húngaro, el swahili, el sudanés y en general, todas las lenguas de acento fijo. También están aquellas lenguas en las que hay una restricción fuerte con respecto a los sonidos que pueden ocupar posiciones finales de palabra; en esos casos, la presencia de un sonido que no puede ocupar posición final, nos proporciona información negativa con respecto al final de la palabra. En otras palabras, si observamos un sonido que no puede ocupar dicha posición, podremos saber que la palabra no termina en ese lugar.

También Pickett hace referencia a la utilidad de analizar ciertos "hechos fonológicos" para resolver la dificultad de identificar con exactitud los límites de las palabras, aunque reconoce que presentan algunas limitaciones, entre otras cosas porque no siempre corresponden a la distribución gramatical. Habitualmente el criterio que se utiliza para definir las "palabras fonológicas", es considerarlas como la unidad constituida por "un grupo de sílabas con un acento principal" (Pickett 1986,130). Muchas veces, estas unidades, efectivamente pueden corresponder a unidades gramaticales y el criterio del acento, al igual que para otros autores, es un criterio determinante de la existencia de una o más palabras.

⁷ "Las lenguas difieren considerablemente en la cantidad de correlaciones de este tipo que se establecen entre los niveles fonológico y gramatical. Por una parte el francés suele ser citado como lengua en que los criterios fonológicos sobre la división de las palabras en el discurso continuo ofrecen muy poca información". Pensemos por ejemplo en el rasgo de la *liaison* mencionado con anterioridad; por otro lado "en inglés existe la posibilidad de distinguir entre pares como *a name* "un nombre" y *an aim* "una aspiración", *a tease* "una broma" y *at ease* "cómodamente", etc. (Robins 1971, 249).

Sin embargo, la complejidad de la estructura de las lenguas introduce dificultades, como es el caso, por ejemplo, de la definición de las palabras compuestas o los clíticos⁸.

Hasta aquí, hemos tratado de mostrar la problemática que representa la definición y la delimitación de la palabra. Ahora puede quedar claro porque ninguno de los criterios es exhaustivo y porque muchos de ellos pueden dejar lugar a ambigüedades. Consideramos, sin embargo que todos aportan elementos importantes para la definición de la unidad palabra como entidad autónoma.

Más que pronunciarnos a favor o en contra de los puntos de vista que sostienen los distintos autores que referimos, consideramos pertinente recuperar algunos de los criterios a los que han recurrido para delimitar esta unidad, como los siguientes:

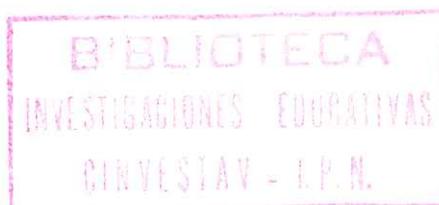
- ▶ **Inseparabilidad de los elementos que la constituyen:** Se trata de una unidad mínima aislable dentro de la cadena, que no puede ser fragmentada sin perder sentido y sin que su función desaparezca. Además, no hay posibilidad de introducir en su interior, elementos ajenos a los que la constituyen.
- ▶ **Invariabilidad de los elementos que la constituyen:** Estos elementos son siempre los mismos y aparecen siempre en el mismo orden.
- ▶ **Separabilidad dentro de la cadena:** Puede ser aislada tanto de lo que la precede como de lo que la sucede y existe la posibilidad de hacer una pausa antes y después.
- ▶ **Estabilidad y movilidad:** Puede ubicarse en distintos lugares dentro de la frase (aunque existan ciertas restricciones) sin sufrir modificaciones.
- ▶ **Existencia de rasgos como el acento:** Generalmente las palabras poseen un acento que unifica las sílabas que las constituyen, aunque existen casos de doble acentuación (como los advervios terminados en -mente) y palabras átonas.

⁸ Los clíticos son partículas átonas que pueden encontrarse en la mayoría de las lenguas "por ciertos rasgos parecen ser afijos, por otro parecen raíces y por otros parecen palabras independientes, pero en realidad no son completamente igual a ninguno de estos" (Pickett 1986,132). Más adelante trataremos esto con mayor detalle.

2. LA PALABRA Y LA ESCRITURA

Tradicionalmente el objeto de estudio de la lingüística estructural ha sido la lengua oral. La lengua escrita, en general, ha sido tomada como algo secundario y muchos autores la han considerado sólo una transcripción del lenguaje hablado. "Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks..." (Bloomfield 1963, 21). Esta subordinación de la lengua escrita a la lengua oral puede reconocerse en los trabajos de muchos lingüistas⁹.

Sin embargo y por paradójico que parezca, uno de los criterios que difícilmente se ha cuestionado al definir la palabra es la escritura. Es interesante observar que muchos lingüistas rechazan la categoría de palabra fehacientemente, mientras que ni siquiera se cuestionan la existencia de la misma cuando se trata de la escritura; "En general, se presta atención a la escritura y se clasifica como palabra todo lo que se encuentra entre espacios sucesivos" (Hockett 1958, 168), así se acepta en general que una palabra es "un segmento separado de los demás segmentos por espacios en blanco" (Martinet, p.303). De tal manera que se acepta como palabra cualquier cadena gráfica aislada en la escritura por espacios en blanco sucesivos¹⁰.



⁹ La tesis de Boris Fridman (1983) Palabra oral y palabra escrita. Hacia una historia lingüística de la escritura es un aporte muy interesante en torno a esta problemática. El autor intenta crear un marco teórico que ubique al "sistema de escritura como parte del sistema lingüístico; pues es posible redefinir al sistema lingüístico de tal manera que incluya tanto al lenguaje escrito como al hablado" (Fridman 1983, xx).

¹⁰ Estas unidades delimitadas por separaciones en la escritura han sido denominadas por muchos, "palabras gráficas" para darles mayor especificidad. Cuando hablemos de palabras a lo largo del trabajo, para referirnos a "las separaciones que los niños hacen entre las palabras", nos estaremos refiriendo exclusivamente a las secuencias de grafías que, de acuerdo con la normatividad escrita del español, deben escribirse aisladas; es decir a palabras gráficas, sin entrar en la discusión de si se trata de factores morfológicos, fonológicos o semánticos, los que han determinado que esas cadenas se aislen de esa manera y no de otra.

Estas unidades gráficas no están determinadas por cuestiones puramente arbitrarias. Tratar de entender el origen de la palabra escrita ignorando la existencia de la palabra oral de la que sin duda deriva es muy difícil. Autores como Hockett (1958, 169) consideran que las interrupciones en la escritura están relacionadas con la posibilidad que los sujetos tienen de hacer pausas en la oralidad, esto se refleja en la siguiente afirmación

Los hábitos de dejar espacios en la escritura no se han desarrollado por mera casualidad. Reflejan con alguna distorsión hábitos lingüísticos, incluyendo los hábitos relativos a dónde intercalan pausas en la enunciación lenta y cuidadosa. (Hockett 1958, 169).

Podría pensarse que quienes crearon la palabra en tanto que unidad de la escritura, desarrollaron una noción de lo que es la palabra en el lenguaje hablado, tal vez a partir de una pre-noción popular de lo que es la palabra.

Resultaría entonces que la palabra escrita no es del todo artificial, ya que responde a una categoría del conocimiento que los antiguos escribanos tenían sobre el propio lenguaje natural. (Fridman 1983, 14).

¿Cuál es entonces la relación que existe entre la palabra oral y la palabra escrita como unidades?. No es fácil esclarecer esta relación ya que no sólo nos enfrentamos a la problemática que plantea la definición de la palabra como elemento del análisis de la lengua oral, sino además a la necesidad de tomar en cuenta las diferencias y semejanzas que existen entre la oralidad y la escritura. Para poder entender la relación que existe entre ambas es necesario un análisis independiente y profundo de las especificidades de cada una.

Históricamente las palabras no siempre se han separado. Encontramos algunas referencias a la separación entre las palabras, tanto en textos que hablan de la historia de la escritura en general, como en otros.

Autores como M. Cohen señalan, con respecto al latín que

...los trazos de unión eran frecuentes en minúscula; antes de la reforma de Carlomagno esas uniones se hacían incluso entre las palabras; pero a partir de finales del siglo VIII se comienza a evitarlo; sin embargo, es solamente en el siglo XI que las palabras han sido casi siempre correctamente separadas...(Cohen 1958, 348)¹¹

En la escritura griega antigua tampoco se separaban las palabras entre sí.

Aunque algunas inscripciones antiguas tienen una marca de separación entre las palabras, la mayoría presentan las palabras sin separación, dejando al lector el esfuerzo de efectuar la discriminación [...] Las separaciones por intervalos en blanco se encuentran más a menudo en documentos cortos de la vida corriente, destinados a personas poco instruidas; a veces se emplea un punto o una coma en lugares donde se quería evitar una posible confusión. El uso de las separaciones se generalizó a partir del siglo VII, pero aun en los siglos IX y X solía ocurrir que no se separaran sino las palabras largas. Para el griego como para otras lenguas, el hábito de separar o no las palabras en la escritura debe ser considerado en relación con los hechos de pronunciación: nosotros sabemos [...] que en griego las palabras se ligaban entre sí [...]: la continuidad [de la escritura] tenía pues una realidad para el lector. (M. Cohen 1958, 245-246)¹²

Gelb (1976), hace una referencia a la importancia de los espacios en blanco al hacer una observación sobre la escritura semítica de Ugarit, cuyo desciframiento no presentó grandes dificultades ya que "se compone de un número limitado de signos y la división entre las palabras está señalada por un signo especial (Gelb 1952, 173).¹³

¹¹ Cohen, M. (1958). La grande invention de l'écriture et son évolution. Paris, Imprimerie Nationale-Klincksiek. Citado por Ferreiro y Teberosky (1979, 141).

¹² Idem.

¹³ El subrayado es nuestro.

De acuerdo con otros autores (Martin 1968, Ong 1982), la aparición de la imprenta y de los medios mecánicos contribuyó a la separación de las palabras mediante espacios en blanco. Durante el siglo XIV, la lectura, por su profundo anclaje en la oralidad daba primacía a los aspectos auditivos de la palabra, prestándole menor atención como unidad visual. Se observan manuscritos de esa época en los que la segmentación entre las palabras es inexistente o se dejaba un espacio mínimo,

...en muchos manuscritos se tenía la costumbre de pretender, en máximo grado, ganar espacio comprimiendo los párrafos, apretando las líneas, multiplicando las abreviaturas [...] Ahora bien, observamos que en los libros entre 1460 y 1490, las líneas se apartan, los párrafos se distinguen, las abreviaturas se resuelven" (Martin 1968, 295).

La imprenta, al crear un uso más "refinado" del espacio visual "situa las palabras en el espacio de manera más inexorable de lo que jamás lo hizo la escritura". (Ong 1982, 121)

El hecho de que históricamente la segmentación aparezca tarde o que en ciertas lenguas encuentren otro tipo de resoluciones originales a este problema son una muestra de que se trata de un problema difícil de resolver en el crucial desarrollo de la lengua escrita.

La relación que existe entre la palabra oral y la palabra escrita ha sido, indirectamente abordada por algunos lingüistas, cuyas opiniones quisieramos aquí rescatar por que resultan significativas para el trabajo que ahora nos ocupa.

Por un lado encontramos a Sapir, quien piensa que la separación de las palabras en la escritura es muy sencilla ya que, de acuerdo con la concepción que tiene sobre las palabras, considera que en general es muy sencillo identificarlas; afirma que "por regla general, no existe la menor dificultad para llevar la palabra, en cuanto realidad psicológica, a la esfera de la

conciencia" (Sapir 1921, 42). Para apoyar su afirmación, sostiene que sujetos que no han tenido contacto con la palabra escrita, son capaces de dictarle a un lingüista un texto cualquiera, palabra por palabra. Esos mismos sujetos consideran inaceptable fragmentar las palabras, aunque se trate de separar elementos significativos como podría ser aislar el elemento radical o gramatical, pues consideran que tal fragmentación daría como resultado algo sin sentido.¹⁴ Esta afirmación de Sapir, es apoyada por lingüistas como Matthews (1979) y Robins (1971). El primero afirma que

...el hablante puede dividir las oraciones en palabras (para ayudar al analista o al aprendiz, por ejemplo): Lo cual no se explica simplemente por convención gráfica: Hace cincuenta años, Sapir comentaba sus experiencias en este sentido con una lengua no escrita, que el autor sepa, no se ha aducido evidencia en contra. Porque, en realidad, ¿Quién inventó la ortografía y cómo se explica que los niños aprendan tan fácilmente a separar las palabras? Además, en las construcciones de una oración nunca aparecen fragmentos aislados de palabras. (Matthews, 1979, 173).

Por su parte Robins (1971), hace una aseveración similar a la que hiciera Sapir medio siglo antes. Afirma que los hablantes nativos

...poseen una conciencia instintiva de las entidades semejantes a la palabra dentro de su lengua, sea escrita o no, que es mucho mayor que la que poseen de los otros elementos gramaticales... (Robins, 1971, 244).

En este trabajo, podremos ver que el aprendizaje de la separación ortográfica entre las palabras no es una tarea tan sencilla como parecería de acuerdo con la afirmación de estos autores.

¹⁴ "Estas experiencias orales, que yo mismo he tenido no pocas veces al estudiar sobre el terreno mismo los idiomas de los indios norteamericanos, están confirmadas de manera muy clara por experiencias personales de otra índole. En dos ocasiones he enseñado a indios jóvenes e inteligentes a escribir su propia lengua de acuerdo con el sistema fonético de que yo me sirvo. Me he limitado a enseñarles de que manera debían transcribir fielmente los sonidos en cuanto tales. Los dos muchachos se encontraron con ciertas dificultades para aprender a dividir una palabra en sus sonidos constituyentes, pero absolutamente ninguna para determinar las palabras. Esto último lo hicieron ambos con espontánea y completa fidelidad. En el texto manuscrito en nootka (de varios centenares de páginas) que obtuve así de uno de los jóvenes indios, las palabras, prácticamente sin excepción, están aisladas de la misma manera que yo o cualquier otro especialista en lingüística las hubiéramos aislado; y no solo entidades abstractas de una relación como el that ["que"] y el but ["pero"] ingleses, sino también palabras-frases complejas... Estas experiencias hechas con hablantes o "escribientes" ingenuos son argumentos mucho más serios en favor de la unidad definitivamente plástica de la palabra que una andanada de razonamientos puramente lógicos." (Sapir 1921, 43) (el subrayado es nuestro).

Otros lingüistas (Bloomfield 1963 y Hockett 1958) reconocen la influencia del conocimiento de las convencionalidades de la escritura en la identificación de las palabras al afirmar que

...the analysis of linguistic forms into words is familiar to us because we have the custom of leaving spaces between words in our writing and printing. People who have not learned to read and write, have some difficulty when, by any chance, they are called upon to make word-divisions." (Bloomfield 1963, 178)

No obstante, Bloomfield también acepta la fuerza de dichas unidades en el momento de hacer un análisis intuitivo del habla, sostiene que:

"The fact that the spacing of words has become part of our tradition of writing, goes to show, however, that recognition of the word as a unit of speech is not unnatural to speakers; indeed except for certain doubtful cases, people easily learn to make this analysis." (178).

Hockett también otorga una importante influencia al conocimiento de la lengua escrita

"En lo que se refiere a las pausas, los hábitos de un hablante de español que sabe leer y escribir, están condicionados, sin duda por esa circunstancia, puesto que es más fácil que haga una pausa donde los usos de la escritura dejan un espacio en blanco que donde no" (Hockett 1958, 169).

Aunque en la versión española del *Course in modern linguistics* (Hockett 1958) se aluda a hablantes del español, creemos que esa influencia de la escritura no es restrictiva para los hispanohablantes; recuerdese que en el texto original se hace referencia a hablantes del inglés.

Las normas ortográficas que determinan la división del texto en palabras son el resultado de un largo proceso determinado, en gran medida, por la estructura de la lengua. En algunos casos, sin embargo, parecería que tal proceso ha dado lugar a convenciones fundamentalmente arbitrarias.

Surge una interesante cuestión ¿Qué sucede con las convencionalidades que son centralmente arbitrarias? ¿Cómo son conceptualizadas por los niños? ¿Cuáles son las reflexiones que hacen en torno a dichas arbitrariedades?.

El objeto de nuestro trabajo es analizar los problemas que tienen los niños para segmentar de acuerdo con las normas ortográficas en un lugar muy específico: entre clíticos y verbos. Como veremos a continuación, los clíticos son unidades difícilmente conceptualizables. Aunado a esto, existe la dificultad de que en el español no son siempre representados de la misma manera; algunas veces se unen al verbo que acompañan, mientras que otras veces se representan como palabras independientes. Así, estamos frente a un caso de clara arbitrariedad ortográfica.

3. LOS CLITICOS

Cuando se logran establecer parámetros para la delimitación de la unidad palabra, surge una nueva dificultad: la existencia de los clíticos. Los clíticos son morfemas que, por algunas de sus características, podrían parecer palabras independientes, pero que al mismo tiempo poseen características propias de los afijos. Dichos morfemas, sin embargo, no pueden ubicarse dentro de ninguna de estas dos categorías.

Las definiciones que los distintos autores dan sobre los clíticos son muy variadas. Algunos consideran que se trata de palabras (Seco 1988, Navarro 1977), mientras que otros opinan que son una clase especial de morfemas (Pickett 1986). Veamos algunas definiciones.

En el *Manual de pronunciación española*, los clíticos son definidos como las "palabras inacentuadas" que en los grupos de intensidad¹⁵ se unen a palabras acentuadas

"se llaman **proclíticas** si, a los efectos de dicha agrupación, se apoyan sobre la palabra que les sigue, y **enclíticas**, si se apoyan con la que les precede. Cada frase se divide en tantos grupos de intensidad como acentos principales contiene." (Navarro 1977, 29)

Rafael Seco (1988) los caracteriza de la siguiente manera:

"Toda palabra átona va unida en la pronunciación a la palabra anterior o posterior: así, 'me voy' se pronuncia [mebói]; para casa [parakása]. Cuando, como en estos ejemplos se une a la palabra siguiente, se llama **proclítica**; cuando se une a la anterior, como ocurre en el pronombre te en 'márchate', se llama **enclítica** (Seco 1988, 296).

Matthews (1980) los denomina como "elementos marginales" sin embargo sigue considerándolos como palabras:

" Los clíticos constituyen un elemento marginal en muchas lenguas... Los ejemplos del francés (je , le, etc.) son más acertadamente palabras **proclíticas** o **proclíticos** - vocablos que se apoyan en una palabra llena que sigue. Pero una lengua puede, igualmente, tener palabras **enclíticas** o **enclíticos** (de hecho este es el término original, de donde derivan los demás de este grupo) que son palabras que se apoyan en la palabra precedente". (Matthews 1980, 180).

Por otro lado encontramos autores como Pickett quien considera pertinente diferenciar a los clíticos de las palabras, pero sobre todo de los afijos, tanto derivativos como inflexionales.

"Es probable que la mayoría de las lenguas incluyan algunos morfemas que por ciertos rasgos parecen ser afijos, por otro parecen raíces y por otro parecen palabras independientes [...] Morfemas de este tipo se llaman **clíticos** --**proclíticos** si preceden a las palabras a las cuales están ligados (comparables a prefijos), **enclíticos** si están pospuestos (comparables a sufijos)". (Pickett 1986, 132).

¹⁵ "El grupo de intensidad es un conjunto de sonidos que se pronuncian subordinados a un mismo acento espiratorio principal; estos sonidos pueden formar varias sílabas; el acento principal recae sobre una de ellas; las demás sólo llevan acento secundario, más o menos débil en relación con el lugar que cada una ocupa en el grupo." (Navarro 1977, 29). Estos grupos pueden estar constituidos por más de una palabra.

Reconoce que no es fácil diferenciar los clíticos de los afijos y de las palabras. Tienen semejanza con los afijos debido a que se encuentran ligados fonológicamente a otra forma y porque no son formas que puedan "...pronunciarse solas como respuestas completas, por lo menos respondiendo a preguntas como "¿Qué es eso?" o "¿Quién?", "¿Qué?" o "¿Cómo se dice...?" (Pickett 1986, 132); pero se diferencian por tener una más amplia distribución. Esto quiere decir que no están limitados a una clase de palabras, como en general sucede con los afijos. Y se parecen a las raíces o palabras independientes en su función gramatical.

La distinción que hace Pickett nos parece muy pertinente. Al igual que ella, consideramos que los clíticos no pueden identificarse ni con las palabras, ni con los afijos, por las razones ya mencionadas.

A continuación señalamos algunos criterios enunciados por Zwicky (1985) que pueden ser útiles para distinguir los clíticos de las palabras.

Pruebas fonológicas:

El clítico forma una unidad fonológica con una palabra independiente. Sin embargo, hay palabras que sin ser clíticos, también integran unidades fonológicas con palabras que se encuentran en contigüidad. Por ejemplo, las preposiciones del inglés con las FNs que las siguen. La diferencia entre los casos de clíticos unidos a palabras y palabras que no son clíticos unidas a otras palabras, es la misma que la que hay entre palabras fonológicas y frases fonológicas.

- *El dominio de la palabra/frase en la fonología prosódica.* Las reglas de la fonología prosódica (las que asignan acento, tono o duración) pueden ser sensibles a la distinción entre palabras fonológicas y frases fonológicas.

Si se considera que un elemento pertenece a una palabra fonológica para los fines de asignar acento, tono o duración, deberá ser un clítico. Si se considera que pertenece a una frase fonológica, será una palabra.

- *Una prueba acentual.* Los clíticos son acentualmente dependientes, mientras que las palabras plenas (*full words*) son acentualmente independientes. De tal manera que un elemento que no posee acento propio, es probablemente un clítico, mientras que los elementos que pueden llevar un acento serán, casi con seguridad, palabras.

La mayoría de los autores está de acuerdo en tomar como criterio definitorio la falta de acento de los clíticos, sin embargo esta prueba presenta dos problemas. El primero es que hay algunas lenguas que permiten la acentuación de algunos clíticos, bajo circunstancias especiales¹⁶. El segundo problema es que muchas palabras independientes ocurren frecuentemente sin acento de frase (*phrasal accent*) como por ejemplo las preposiciones y los verbos auxiliares en inglés. En español, lo que es válido para la acentuación de las palabras de manera independiente, no necesariamente lo es para las palabras dentro de la frase. Podemos observar que no todas las palabras que se pronuncian de manera átona son clíticos; se observa, por ejemplo que

...se pronuncian átonos algunos nombres o adverbios cuando van como primer elemento de una expresión vocativa: ¡Padre Federico! ¡Tío Pepe! ¡Señor González! ¡mala bestia!, o cuando constituyen el primer elemento de un nombre propio: José María, Luisa Fernanda, Villa del Río. (Seco, 1988, 297).

De tal manera que este criterio no es siempre válido, ya que algunas de las palabras que se pronuncian sin acento dentro de la frase, no son clíticos.

¹⁶ Klavans (citada por Zwicky 1985, 297) examina casos en los que los clíticos se acentúan al operar las reglas acentuales generales, o bien, por énfasis o contraste.

Pruebas que recurren a la similitud entre clíticos y afijos inflexionales:

Por algunas características, los clíticos se parecen más a los afijos flexivos que a las palabras independientes. Los siguientes argumentos permiten establecer diferencias claras entre los clíticos y las palabras.

- *Ligamiento.* Los elementos ligados, especialmente si no pueden encontrarse completamente aislados, son generalmente afijos y probablemente clíticos, mientras que los que se encuentran libres y con posibilidad de total aislamiento son palabras.
- *Cierre.* Suele haber ciertos afijos flexivos que impiden que las palabras tomen nuevos afijos. Un elemento que cierre esta posibilidad de combinar afijos, e incluso clíticos debería de ser un clítico.
- *Ordenamiento.* Los órdenes alternativos de los morfemas dentro de una palabra están asociados con diferencias en el significado cognitivo; a diferencia del orden alternativo de las palabras que tienen que ver con cuestiones estilísticas. Un elemento estrictamente ordenado con respecto a morfemas adyacentes es, casi con seguridad, un clítico, mientras que un elemento libre con respecto a las palabras adyacentes es una palabra independiente.
- *Distribución.* Mientras que los clíticos y los afijos tienen principios restringidos de distribución ya que pueden ir ligados a ciertas categorías de palabras; las palabras casi nunca pueden describir su distribución mediante un solo principio.

- *Complejidad.* Muchas veces las palabras están constituidas por más de un morfema, mientras que, en general, los afijos son monomorfemáticos. De tal manera que un elemento morfológicamente complejo, será una palabra independiente.

Pruebas sintácticas:

Una palabra puede ser un constituyente sintáctico y consiguientemente estar sujeta a procesos sintácticos. Por el contrario, un clítico es sólo una parte de una construcción "word-like" y deberá ser inmune a tales procesos. De esto se pueden obtener varias pruebas para diferenciar construcciones constituidas por [palabra+palabra] y [palabras+clíticos].

- *Elisión.* Mientras que las palabras completas (en condiciones adecuadas) están sujetas a elisiones bajo condiciones de identidad, las partes constituyentes de las palabras no lo están. Partes de combinaciones [palabra+clítico] también son inmunes a este tipo de elisiones. De tal manera que los elementos que pueden elidirse, serán palabras.
- *Sustitución.* Mientras que las partes de palabras no son sustituibles por proformas bajo condiciones de identidad; las palabras completas (en condiciones adecuadas) sí lo son. Partes de combinaciones [palabra+clítico] son también inmunes a esas sustituciones. De tal manera que ítems que pueden ser sustituidos por proformas serán palabras.
- *Movimiento.* Las partes de palabras no están sujetas a "reglas de movimiento"; mientras que las palabras plenas (en condiciones adecuadas) sí. Partes de combinaciones [palabra+clíticos] no admiten movimiento. De tal manera que

en una combinación X+Y, si X o Y pueden moverse sin la otra parte, X y Y son palabras.¹⁷

4. LOS CLITICOS EN EL ESPAÑOL Y SU ESCRITURA

De acuerdo con algunos autores (Seco 1988, Quilis 1981a) en el español hay palabras que habitualmente son átonas¹⁸. De tal manera que si coincidiéramos con ellos en aceptar como clítico cualquier palabra inacentuada que se une a alguna palabra tónica, encontraríamos un número bastante elevado de palabras que dejarían de serlo para pasar a la categoría de clíticos. Sin embargo, siguiendo algunos de los criterios proporcionados por Zwicky (1985), podemos darnos cuenta de que no toda palabra átona es un clítico. En este trabajo nos referiremos exclusivamente a las formas átonas de los pronombres personales cuando funcionan como complementos:

- ▶ 1ª persona, singular y plural: me y nos;
- ▶ 2ª persona: te;
- ▶ 3ª persona, singular y plural: lo, la, le (se) y los, las, les (se);
- ▶ Y la forma reflexiva e impersonal para ambos números (singular y plural): se. Además de esta forma "se" cumpliendo distintas funciones¹⁹.

La colocación de los pronombres átonos (clíticos) en el español, de acuerdo con la Real Academia ha variado según las épocas y los

¹⁷ Aunque en el caso de las entidades que nosotros consideraremos como clíticos sí existe la posibilidad de cierto movimiento, éste es restringido. Ya sea que los clíticos se coloquen delante o detrás del verbo, no pierden su contigüidad con él; excepto en los casos en los que hay un movimiento opcional por la existencia de un verbo auxiliar o en casos de perífrasis verbales. Pero incluso ahí el movimiento es restringido.

¹⁸ Como los artículos determinados, los pronombres posesivos con función adjetiva cuando preceden al nombre, los nombres de tratamiento, los pronombres relativos, los adverbios relativos, las preposiciones (excepto según) y algunas conjunciones.

¹⁹ La tesis elaborada por Mitsuo Yoshida sobre "El Uso de la partícula 'se' en el español de México" es muy sugerente respecto de esta multiplicidad de usos.

autores. Antiguamente el empleo de las formas enclíticas fue mayor que el actual. En el presente domina la siguiente regla:

Se usan como enclíticos:

- ▶ En el caso de los imperativos, por ejemplo²⁰:

"dame, quédate, váyase".

- ▶ Con las formas simples del gerundio e infinitivo²¹; por ejemplo:

"dándole, temiéndole, no quiero verlo".

- ▶ Los pronombres también pueden colocarse después del verbo en oraciones principales (independientes o coordinadas) en las que el verbo sea la primera palabra de la oración. Por ejemplo

"Así, dice Santa Teresa: 'vínome un arrebató tan grande, que casi me sacó de mí. Sentéme, aun paréceme que no pude ver ni oír misa.' Y el P. Sigüenza: 'El enemigo más fuerte es nuestra concupiscencia: ábresele la puerta como ladrón de casa, y por allí se lanza con nuestro consentimiento. Puesto dentro, enseñórese como tirano y trátanos como esclavos'".

Se usan como proclíticos:

- ▶ Con los tiempos simples del modo subjuntivo no usado con valor de imperativo, o sea en oraciones subordinadas, por ejemplo:

"quiero que me enteres; deseo que no te vayas; quisiera que me acompañases; nunca creí que te adularan tanto".

²⁰ Todos los ejemplos han sido tomados del Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, de la Real Academia Española (1973).

²¹ "En la Edad Media y aun en la época clásica podían también anteponerse, p.ej.: **no le hallando; vino a lo buscar**; pero esta anteposición fue haciéndose cada vez más rara desde la segunda mitad del Siglo XVIII y acabó por desaparecer del todo" (Gili Gaya 1961, 136).

- ▶ Con los tiempos simples del modo indicativo y del potencial, lo mismo en oraciones independientes (aseverativas e interrogativas), que en las subordinadas, por ejemplo:

"...en independientes: ellos te prometen mucho; bien me vendría esto; allí no te recibirán; ¿no te dieron la noticia?; en subordinadas: me dice que no te quiere; te dijo que no lo quería".

- ▶ En las formas verbales compuestas los pronombres van con el auxiliar: antes en los modos personales, y después en las formas del infinitivo. Por ejemplo:

"me han halagado, y habiéndome halagado; te habían perseguido, y habiéndote perseguido; te lo he dicho, y habiéndotelo dicho".

Se exceptúan dos casos:

- 1o. Cuando se calla el auxiliar por ir expreso anteriormente; por ejemplo:

"Habiendo conferenciado conmigo el jefe, y dádome (y no me dado) las órdenes convenientes, partí a ejecutarlas".

- 2o. Cuando ante el auxiliar y el participio se interponga algún complemento; por ejemplo:

"Volvieron a embarcarse, habiendo primero en la marina hincándose de rodillas (Cervantes, Persiles, I, 6)".

Quienes saben leer y escribir en español reconocen, aunque no hagan una reflexión explícita sobre ello, que los clíticos se escriben de manera diferente, dependiendo de la posición que ocupan con respecto al verbo que acompañan. Se pueden escribir como elementos ligados al verbo o de manera aislada según sean enclíticos o proclíticos. Existen razones para justificar cada una de las diferentes escrituras: siempre aislados o siempre ligados. Lo que no es muy justificado es que en algunos casos se escriba de una manera, y en otros se haga de la manera inversa. La escritura diferencial para los mismos elementos es una cuestión de estricta convencionalidad ortográfica.

Este conjunto formado por clíticos y verbos, se escribe de acuerdo con la siguiente regla:

- Cuando los clíticos se encuentran en posición postpuesta al verbo, es decir cuando son **enclíticos** se escriben como una sola "palabra gráfica". Por ejemplo:

dámelo, regálaselas, cómpralo.

Esta escritura probablemente motivada por razones fonológicas, no toma en cuenta que los distintos elementos son morfológica y funcionalmente diferenciables.

- Cuando los pronombres clíticos se encuentran antecediendo al verbo, es decir cuando son **proclíticos**, se escriben como "palabras gráficas" aisladas. Veamos:

me lo da, se las regala, lo compra.

Esta escritura podría estar motivada por razones morfológicas o sintácticas. Aunque la representación gráfica de estos elementos sea como unidades independientes, es fácil observar que se comportan como una unidad. Veamos un ejemplo:

Las pelotas se las regaló a su hermana.

► Fonéticamente hablando, los tres elementos constituyen una unidad alrededor de la palabra acentuada (el verbo **regala** en este caso) por lo que la pronunciación sería [selasregaló].

► Sintácticamente, no es posible cambiar el orden de los clíticos entre sí ni con respecto al verbo. No podríamos decir:

- * Las pelotas **las se regala** a su hermana.
- * Las pelotas **las regala se** a su hermana.
- * Las pelotas **se regala las** a su hermana.

Cuando los clíticos se mueven hacia el otro lado del verbo, lo hacen constituyendo un bloque indivisible que además conserva el orden de sus elementos puede ser:

- se las regala, pero no
- * se regala las, ni
- * regala las se

Tampoco es posible intercalar elementos entre los clíticos y el verbo, ni entre los clíticos:

- * se las pelotas regala a su hermana.
- * se pelotas las regala a su hermana.

Es decir que a pesar de la independencia gráfica que poseen, estos elementos, cuando aparecen en contigüidad, se mantienen como unidad.

CAPITULO 2

EL PROBLEMA

Para los niños que están en proceso de alfabetización, enfrentar el problema de la palabra y su representación gráfica es un complejo trabajo que está más allá de lo que en la escuela se pretende "transmitirles" cuando los maestros intentan que los niños "separen bien las palabras". Además de las dificultades que hemos mencionado en el capítulo anterior, sucede que las ideas que los niños tienen cuando se están alfabetizando, no corresponden a lo que la escuela trata de transmitirles. Se han hecho estudios desde distintas perspectivas para indagar la conceptualización que los niños tienen de lo que es una palabra. Algunos trabajos están centrados principalmente en la conciencia metalingüística y otros se ocupan específicamente de lo que sucede en relación con la lengua escrita. Aunque la relación que existe entre este último y la conciencia metalingüística no se haya dilucidado aún, es claro que hay un vínculo importante.

1. LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y LA PALABRA

Los estudios sobre conciencia metalingüística (*metalinguistic awareness*)¹ han recibido mucha atención durante los últimos veinte años. Estas investigaciones se han vinculado generalmente

¹ "Metalinguistic awareness may be defined at the general level as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language (Pratt and Grieve 1984, 2).

con tres campos: el desarrollo cognitivo en general, el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lectura y la escritura.

Nos interesa particularmente, este último punto. La mayor parte de las investigaciones al respecto tratan de resolver la relación que existe, en los siguientes términos: ¿La conciencia metalingüística es prerequisite para el aprendizaje de la lengua escrita o es una consecuencia del mismo? Aunque algunos investigadores no lo hagan de manera explícita, las conclusiones de sus trabajos se ven permeadas por esta preocupación. Hasta ahora no hay evidencias contundentes que clarifiquen la cuestión.

Hay quienes proponen que el reconocimiento de las palabras en la oralidad (Tunmer y Bowey 1983) o la toma de conciencia de ciertos aspectos del lenguaje hablado a un nivel fónemico, como la habilidad de segmentar una palabra en los sonidos que la componen (Mattingly 1972, Tunmer y Bowey 1984) son prerequisite para el aprendizaje de la lengua escrita. En oposición a estos puntos de vista encontramos trabajos en los que se sostiene que los procesos de aprendizaje de la lectura son por sí mismos responsables de la conciencia infantil del lenguaje (Bialystok 1986). También hay quienes consideran que algunos aspectos son prerequisite mientras que otros son consecuencia del aprendizaje de la lengua escrita (Erhi 1979) Pero la relación entre conciencia metalingüística y aprendizaje de la lengua escrita sigue en espera de ser esclarecida.

Las investigaciones sobre conciencia metalingüística han abordado aspectos como la identificación y manejo de ciertas unidades de análisis: fonemas, sílabas, palabras y enunciados. También se han hecho trabajos sobre aspectos sintácticos y semánticos.

Nos centraremos en señalar algunos aspectos relativos a la conciencia de la palabra (*word awareness*). En los trabajos que abordan este problema los aspectos que se han destacado la capacidad de los niños de identificar y reconocer a las palabras como partes constituyentes de enunciados por un lado y, la comprensión del término metalingüístico "palabra".

Algunos autores no han distinguido con claridad los niveles de análisis que implica esto último. Muchas veces, se ve aparecer el término *palabra* en las consignas de sus investigaciones, sin tomar en cuenta que la habilidad para separar un enunciado en palabras y la comprensión del término *palabra* no son cosas equiparables. En estos trabajos se han utilizado técnicas tan variadas como: entrevistas clínicas, tareas de discriminación de estímulos y trabajos de segmentación de enunciados.

De acuerdo con Tunmer y Bowey (1984), "A fully developed word awareness involve the following three components:

- 1) Awareness of the word as a unit of language.
- 2) Awareness of the word as an arbitrary phonological level (the word-reference distinction).
- 3) Comprehension of the metalinguistic term word." (Tunmer y Bowey 1984, 73).

Estos autores afirman que dichos aspectos se desarrollan de manera relativamente independiente y emergen en diferentes momentos. Además, consideran que la percepción de las palabras como unidades y la distinción entre las palabras y su referente son lógicamente anteriores a la posibilidad de definir el significado del término *palabra*.

Muchos autores han abordado la problemática de la conciencia de la palabra. Por ejemplo, Holden y Mc Guintie (1972) trataron de indagar las ideas de niños preescolares sobre los límites de

palabras orales y palabras escritas, a través de la identificación de las palabras constituyentes de enunciados (presentados oralmente). Downing y Oliver (1974) investigaron las ideas infantiles sobre lo que puede y lo que no puede ser una palabra oral, mediante la discriminación de pares de estímulos auditivos. Lundberg y Torneus (1977) hicieron indagaciones sobre la diferencia que los niños hacen entre la palabra y su referente.

Más que ver en detalle los resultados de trabajos como estos, nos interesa señalar que la conciencia de la palabra es una problemática muy compleja, tanto, como lo sugieren las dificultades involucradas en la definición lingüística del término.

En 1976 apareció un trabajo particularmente interesante sobre el tema. En esa investigación, Ioana Berthoud-Papandropoulou describe una pauta evolutiva sobre la construcción de la noción de palabra. Haremos una breve reseña de sus resultados porque además de ser uno de los trabajos más detallados, ofrece datos importantes para comprender la complejidad de lo que ahora nos ocupa. Señala que la noción que los niños tienen de la palabra es la siguiente:

A los cuatro y cinco años, los niños no pueden establecer diferencias entre las palabras y las cosas o las acciones a las que hacen referencia. Las palabras se sitúan al mismo nivel que los elementos extralingüísticos. Por ejemplo un niño (5.4) dice "Un mot c'est quelque chose de vrai, parce qu'on voit ce que c'est (una palabra es algo que existe, que es verdad, porque uno puede verla). En este nivel la palabra "tren" es frecuentemente considerada como una palabra larga y palabras como "ojo" son consideradas como chicas "porque un ojo es chico".

Algunos sujetos de cuatro a seis años definen las palabras como al acto de hablar. "Un mot c'est quand one parle, quand on dit quelque chose" (una palabra es cuando se habla, cuando se dice algo). Esta aproximación lleva a los niños a dar como ejemplos enunciados completos como "Ma soeur voulait jouer avec moi" (Mi hermana quería jugar conmigo).

Un nivel superior es aquel en el que, de acuerdo con Berthoud-Papandropoulou, las palabras empiezan a ser diferenciadas de la realidad física que representan. No es sino hasta este momento cuando, los niños acceden a lo que Tunmer y Bowey (1984) denominan como: reconocimiento de las palabras en un nivel fonológico arbitrario. Sólo entonces reconocen la diferencia entre la palabra y su referente. Aproximadamente a los seis y siete años, las palabras son vistas como etiquetas de las cosas pero con existencia independiente; empiezan a ser consideradas como unidades y la referencia a la escritura es explícita. "Un mot, c'est des lettres" (una palabra son letras). Esta definición con frecuencia se acompaña de restricciones como el requerimiento de un determinado número de elementos constitutivos. Para que algo pueda ser considerado palabra: "il faut assez de lettres pour faire un mot, pas trop, ni trop peu" (se necesitan bastantes letras para formar una palabra, ni muchas ni muy pocas). Esta restricción da lugar a que muchos niños excluyan como palabras a los artículos y a otras formas funcionales.

Más tarde, entre los siete y los ocho años, los niños empiezan a definir las palabras utilizando ciertos criterios gramaticales sin dejar claro a qué hacen referencia esos términos, "palabras son adjetivos, sustantivos o verbos". El primer criterio gramatical que usan realmente es con respecto a las reglas que gobiernan las relaciones entre las palabras, éste aparece aproximadamente a los 8 años, pero referido exclusivamente a los sustantivos o nombres: "Una palabra es el nombre de una persona, un animal o una cosa, una flor, es también cuando puedes poner

'el', cuando puedes ponerlo en singular o en plural". Esta aproximación está caracterizada por la exclusión de todas las palabras que no son sustantivos. Al igual que Berthoud-Papandropoulou, otros investigadores han encontrado que los sustantivos aparecen como el prototipo de las palabras que pueden ser reconocidas como tales y que pueden ser aisladas más tempranamente. Con posterioridad, se incorpora el significado como criterio definitorio, Las palabras sin significado no lo son "porque no significan nada".

A la edad de 8 años, los niños se refieren a las palabras no sólo como unidades de la cadena hablada, sino como unidades constituidas por elementos menores. Finalmente las definiciones son completadas haciendo referencia a la frase como totalidad constituida de elementos menores, así como a las categorías formales y a las reglas gramaticales.

Los resultados con respecto a la tarea de conteo de palabras en enunciados, que esta investigadora les presentaba a sus sujetos, confirman el desarrollo general recién descrito. Los niños más pequeños centran su atención en las escenas evocadas por los enunciados o en los elementos tangibles de la realidad que se representa. Así, por ejemplo: **Six enfants jouent** (seis niños juegan) estará constituido por seis palabras, porque son seis los niños que están jugando; **Le garcon lave le camion** (el niño lava el camión), será una palabra "**Parce qu'il lave le camion**" (porque él lava el camión). Muchas veces, estos niños son capaces de dar respuestas dividiendo el enunciado en tópico y comentario: **Six enfants jouent** son dos palabras: son seis niños y están jugando. **Le garcon lave le camion**: el niño y lava el camión. Paulatinamente van haciendo otras segmentaciones y van contando lo que Berthoud-Papandropoulou llama "constituyentes privilegiados" **Le garcon lave le camion** se divide en: **Le garcon, lave y le camion**. Los artículos y otras palabras funcionales son contadas como palabras sólo tardíamente.

A pesar de haber diferencias entre las investigaciones que se ocupan de la conciencia metalingüística, sobre todo en lo que se refiere a la relación que existe con el aprendizaje de la lengua escrita, los distintos autores han obtenido resultados en los que se aprecian algunos puntos que valdría la pena señalar:

- ▶ La noción de palabra se va haciendo más convencional a medida que avanza la edad.
- ▶ Para reconocer las palabras como tales se requiere haber llegado a una diferenciación entre forma y contenido.
- ▶ Las palabras que son reconocidas como tales, de manera más temprana, son aquellas que tienen un claro contenido semántico, mientras que las palabras funcionales representan una dificultad mayor. Esto tendría correspondencia con lo que sucede en la escritura en donde las primeras palabras que se aíslan o se reconocen como presentes en la escritura son palabras con un claro referente, sobre todo sustantivos y después palabras como preposiciones, artículos y pronombres.
- ▶ La palabra oral y la palabra escrita no son necesariamente lo mismo.

Uno de los aportes más interesantes de estos trabajos, ha sido demostrar que la idea que los niños tienen sobre lo que es una palabra, no es la misma que la de quienes son responsables de su alfabetización.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA Y LA SEGMENTACION.

Los trabajos que abordan el problema de la separación de las palabras en la escritura son variados. Entre ellos resultan particularmente relevantes las investigaciones realizadas en español, aunque encontramos algunas sobre el portugués y el francés que proporcionan datos interesantes. Algunos trabajos están hechos con sujetos alfabetizados, mientras que otros se

basaron en trabajos con sujetos pre-alfabéticos. Las técnicas empleadas varían; hay quienes emplean entrevistas clínicas, tareas de recortado y quienes centran sus análisis en escrituras producidas por los sujetos, sean espontáneas o previamente determinadas por el experimentador.

Los trabajos de Ferreiro (Ferreiro 1978, Ferreiro y Teberosky 1979, Ferreiro y cols. 1982) son centrales. Apartir de ellos, se ha evidenciado que los niños saben mucho más sobre la escritura de lo que anteriormente se suponía. Estos trabajos representan un aporte fundamental para la comprensión del proceso que siguen los sujetos en su construcción del sistema de escritura como objeto de conocimiento. Dentro del amplio marco conceptual que han proporcionado, el proceso de aprendizaje ha podido ser comprendido con mayor claridad. Entre los problemas abordados se plantea la cuestión de qué es lo que los sujetos esperan ver representado en la escritura, así como la concepción que tienen de la relación que guardan las partes constituyentes de algo escrito con la totalidad que integran.

Los trabajos, realizados con niños en niveles pre-alfabéticos, muestran que los niños tienen ideas propias sobre las fragmentaciones de un texto, aunque nada tengan que ver con las ideas y la segmentación que hacen los sujetos ya alfabetizados. Aunque no dominen el principio alfabético de la escritura, dan una significación particular a la existencia de distintas secuencias gráficas en los textos escritos. Se utilizó como situación experimental la lectura de oraciones para observar cómo los niños empiezan a considerar las propiedades de los textos. Por ejemplo, ante un enunciado escrito, leído por el experimentador con un señalamiento continuo, los niños interpretaron las distintas partes de lo escrito, de la siguiente manera:

- La respuesta menos evolucionada consiste en creer que sólomente están escritos los nombres (sustantivos). Los niños, al ser interrogados acerca de qué es lo que está escrito en las diferentes partes del enunciado, en general dan como respuesta los sustantivos que, en efecto, pertenecen al enunciado en cuestión, aunque algunas veces dan sustantivos relacionados semánticamente.

En las siguientes dos categorías de respuestas los niños no hacen una distinción entre el todo y las partes que lo constituyen. Parecería que la existencia de distintas secuencias de grafías en el enunciado no proporcionara información:

- Algunos niños piensan que el enunciado entero está escrito en un sólo segmento del texto. Para el resto del texto, los niños proponen otros enunciados compatibles con el primero.
- Los niños no encuentran una división en el enunciado oral que pueda tener una correspondencia con los segmentos del texto.

Más tarde, los niños empiezan a identificar partes del enunciado y empiezan a hacerlas corresponder con partes de lo escrito. Esto se observa en las siguientes dos categorías de respuestas.

- Los nombres están escritos en forma independiente pero no así los verbos que se encuentran ligados a la oración entera o al predicado completo.
- Posteriormente los niños piensan que todo está escrito, excepto los artículos.

Finalmente los niños logran establecer una correspondencia entre cada una de las palabras que integran el enunciado y cada una de las partes en las que se divide la cadena gráfica.

- Todo está escrito, incluidos los artículos².

² En investigaciones hechas con adultos pre-alfabetizados, estas respuestas vuelven a reencontrarse, excepto las tres primeras que son las menos evolucionadas.

Ferreiro afirma que los espacios en blanco constituyen una perturbación para los sujetos, quienes manifiestan una dificultad para asimilarlos (en el sentido piagetiano del término). Sobre todo porque esos espacios no corresponden a pausas en el habla. Para los adultos es muy sencillo entender que "blank spaces separate words" (Ferreiro 1978, 35); sin embargo, para los niños el problema no es simple ya que su noción de palabra no corresponde a la de los adultos.

Para Ferreiro la segmentación convencional es una "adquisición tardía". En análisis sobre la escritura de niños alfabéticos (Ferreiro y cols. 1982) observó dos tipos de segmentaciones no convencionales muy frecuentes: la separación silábica y la separación entre cada palabra excepto artículo y sustantivo.

Otro tipo de análisis se hizo trabajando con adultos (Ferreiro y cols. 1983) la técnica utilizada fue el recorte de un enunciado escrito sin segmentaciones que se presentaba, en una tarjeta. El enunciado utilizado fue: MICOMPADRECOMETACOS. Después de que los sujetos recortaron la tarjeta, se les pidió que interpretaran lo que estaba escrito en cada segmento.

En los recortes se observó una posible búsqueda de los sujetos de fragmentos equivalentes en términos de cantidad de grafías. En la tarea de interpretación los resultados fueron los siguientes:

- a) se divide la oración en cuatro partes (adjetivo posesivo, verbo y dos sustantivos) es decir, se hace una segmentación convencional;
- b) se une el adjetivo posesivo al sustantivo o simplemente se omite. Esta es una respuesta dada por un número significativo de los sujetos (55%), lo que pone en evidencia "la dificultad de considerar ciertos fragmentos como independientes" (Ferreiro y cols. 1983, 113)
- c) el verbo se encuentra integrado a cualquiera de los nombres, o sea, no se lo considera como una parte independiente

- c') se divide en dos partes: sujeto y predicado
- d) en cada fragmento dice la oración completa
- e) en alguno de los fragmentos dice algo que no corresponde al enunciado original
- f) sólomente los sustantivos están escritos.

Estos trabajos son un aporte básico para comprender la complejidad de la construcción del sistema de escritura como objeto de conocimiento.

Por otro lado en 1984, Rosa Ana Clemente realizó un trabajo en Salamanca con 88 sujetos de escuelas estatales con edades entre 5:6 y 10:11 años. Su intención era dar respuesta a lo siguiente

"¿Cuándo y por qué procesos saben los niños de la existencia de segmentos independientes en el castellano escrito? ¿Podrían ser estos conocimientos achacables a la instrucción escolar o por el contrario, sugieren una conciencia metalingüística autónoma fruto de la reflexión que la trasposición escrita de la lengua obliga a hacer?" (Clemente 1984, 78).

Como podemos observar, Clemente vuelve a plantearse el interrogante de la relación entre conciencia metalingüística y aprendizaje de la lengua escrita. aunque a lo largo de su trabajo no se refleje en ningún momento como va a resolver la cuestión. Su análisis está basado en el trabajo hecho con textos producidos por los propios niños. Cada sujeto produjo tres textos a partir de objetos que se les presentaron (un muñeco y un lápiz, para la primera historia; una muñeca y un perro, para la segunda; y un elefante y un plato para la tercera). Se les pidió que escribieran "una historia corta, lo más corta posible". Después de escribir, recibieron tijeras para segmentar sus textos bajo la siguiente consigna:

"Separa las historias en trozos. Puedes hacerlo como quieras, separar por donde quieras, pero fíjate bien cómo lo haces porque después me has de explicar por qué lo has hecho así". (Clemente 1984, 79).

Tanto en esta consigna como en las explicaciones dadas a los niños, no fue mencionada ninguna palabra que hiciera referencia a las unidades buscadas, (palabras). El análisis se basó en los cortes con tijera sin tomar en cuenta las segmentaciones que hicieron durante la escritura. Es decir que el análisis está centrado en la interpretación de los sujetos hacen de sus propias producciones, pero sobre todo en la interpretación particular de una consigna por demás ambigua en la que no queda claro qué clase de "trozos" se estarán solicitando.

Clemente señala haber encontrado dos momentos evolutivos:

- a) Un primer momento en el que los sujetos tienden a "buscar unidades ortográficas correctas" (palabras), de tal manera que su tendencia es a separar "por los espacios en blanco que dejan entre las unidades" (Clemente 1984, 79).
- b) Un segundo momento es caracterizado por la tendencia a separar grupos de palabras, tomando como base las relaciones sintácticas que tienen.

Aunque al inicio del trabajo, Clemente habló de "momentos evolutivos", asume que sus datos "no apoyan una evolución genética, sino por el contrario, una influencia escolar muy marcada" (Clemente 1984, 80). Esta influencia escolar, desde su punto de vista, juega un papel determinante ya que considera que el problema de la segmentación está dado por la coexistencia de dos tendencias contradictorias. Una de ellas, lleva a los niños a separar de acuerdo con la "significación a nivel de la lógica de su pensamiento". A través de esta lógica, explica las hiposegmentaciones en los recortes³; ya que los niños consideran a las secuencias de morfemas ortográficamente aislados como unidades significativas. La otra tendencia está dada por la influencia escolar que se limita a imponer una normatividad de

³ Se habla de hiposegmentaciones, cuando hay un número de cortes menor al que marca la convencionalidad ortográfica, es decir cuando veamos dos o más palabras escritas como una sola cadena gráfica. Y de hipersegmentaciones cuando existe un mayor número de cortes que el convencional, o sea cuando una sola palabra gráfica sea fraccionada en dos o más segmentos

separación sin comprender el camino que siguen los sujetos, dando lugar a una separación excesiva. Tal hipersegmentación es producto de la sobregeneralización del aislamiento de secuencias gráficas que podrían tener autonomía como palabras.

Sin embargo nunca señaló cómo fueron las segmentaciones hechas durante la producción. No podemos saber si todas ellas fueron convencionales ni sabemos con claridad qué era lo que se buscaba con la tarea de recortado sobre producciones propias. Por la caracterización de sus "momentos evolutivos" centrados en: tendencias a separar por "los espacios en blanco dejados entre las unidades" y la tendencia a separar "grupos de palabras" podemos inferir que las dificultades de estos sujetos no están en reconocer y aislar las palabras, sino en comprender la tarea que se les solicitó. Ante esto, cuestionaríamos, tanto el análisis como la caracterización de esos dos "momentos evolutivos".

Otro trabajo es el de Dora Pellicer (1987) que tiene como objetivo central evidenciar la necesidad de una definición de "palabra" como elemento necesario para la práctica pedagógica. Para Pellicer, la noción palabra, "presencia reiterada en no pocas páginas de la teoría lingüística, está dentro de la cotidianidad del salón de clase a la espera de una definición operativa" (Pellicer 1987, 174). Esta definición tendría que ofrecer a los maestros un marco de referencia que permitiera comprender dos cosas: a) por qué los alumnos reúnen o fragmentan inadecuadamente las palabras y b) por qué los maestros fracasan reiteradamente en sus intentos para hacer comprender a los alumnos cómo deben segmentar en la escritura.

El trabajo se basa, en observaciones (hechas en dos escuelas de la periferia de la Ciudad de México) sobre la forma en que los educadores intentan que sus alumnos segmenten adecuadamente al escribir, en análisis de escrituras de 21 alumnos de 1o a 3er grado de primaria con edades de 10 a 12 años y 14 preadolescentes

no escolarizados. Las escrituras son el producto de una tarea de dictado de seis enunciados "captados del universo vocabular de los entrevistados". Los enunciados fueron dictados con "ritmo y entonaciones normales". Después de la escritura "se les pidió leer en voz baja y contar las palabras" (Pellicer 1987, 181).

En sus observaciones, Pellicer observó "la indiferencia del educando por los espacios reglamentarios entre las palabras en contraste con la atención que otorga al contenido de sus mensajes" (Pellicer 1987, 176). Así, señala que existe una buena estructura en los textos, lo que muestra que aunque no haya un buen manejo de los aspectos ortográficos, en este caso la separación entre las palabras, los niños son capaces de "manejar las palabras de su lenguaje" (Pellicer 1987, 176).

En las conclusiones de este trabajo se afirma que las decisiones que los sujetos toman "no son caóticas", sino que "responden a razones fonéticas, sintácticas y semánticas más o menos regulares" (Pellicer 1987, 181). Aunque no se analiza de qué manera influye cada una de esas "razones".

Desde otra perspectiva, encontramos en Brasil una serie de trabajos encabezados por las investigaciones propuestas por Bernadete Abaurre (Abaurre 1984, 1985b, 1987b, 1988 Abaurre y Cagliari 1985a), que también abordan el problema de la segmentación entre palabras. Estas investigaciones están centradas en el análisis de escrituras "espontáneas".

Abaurre pretende mostrar en qué medida algunos aspectos de la escritura del portugués están relacionados con un intento por parte de los niños de representar formas específicas del lenguaje oral en sus escrituras. Abaurre se plantea la problemática abordando centralmente dos grandes aspectos:

- La representación de las unidades lingüísticas y
- La relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Abaurre considera que la segmentación de los enunciados para los fines de la escritura, es un problema que

...o aprendiz tem que resolver, uma vez que os critérios de segmentação de que se vale a ortografia (clases morfológicas) são desconhecidos da criança que ao ingressar na escola, não está habituada á reflexao metalingüística que tal segmentação pressupoe.

Razón por la que muchas veces la segmentación está basada en hipótesis sobre la segmentación de la escritura que no corresponden "a segmentação morfológicamente prevista no nosso sistema de escrita."

Considera que uno de los aspectos centrales en que los niños se basan para segmentar su escritura es su propia percepción del habla y considera que muchas de las desviaciones con respecto a la convencionalidad de la segmentación escrita del portugués se pueden entender bajo esta perspectiva. Por otra parte considera que el contacto y la interacción con la modalidad escrita desempeña un papel importante en la elaboración del concepto de palabra por parte del usuario de una lengua, ya que este contacto lo lleva a tomar decisiones sobre la segmentación, los límites y las categorías.

...quem escreve, e, particularmente quem escreve a um certo tempo, tem toda uma prática de reflexao sobre a propria língua mediada pela actividade da escrita, fortemente condicionada por as segmentações que essa pressupoe... (Abaurre 1983).

Esta "percepción de la escritura" puede explicar ciertas hipersegmentaciones que los sujetos hacen cuando reconocen partes que pueden constituir palabras conocidas (Abaurre 1985b, 23). Este reconocimiento se basa en dos puntos. Por un lado desde

aspectos gráficos (en el sentido de moldes gráficos) y por otro lado, desde aspectos semánticos: reporta casos de niños que segmentan palabras poco frecuentes en el portugués dejando segmentos que por sí mismos son segmentos con significado. Ejemplo:

calabouço	- <u>cala</u>	(guarda silencio)
	bolso	(bolso)
catapulta	- <u>cata</u>	(cachar)
	pota	(pota)

Otros factores como la forma canónica de las palabras en portugués o la representación de relaciones sintácticas pueden influir. Abaurre acepta que la segmentación es lo que podríamos llamar un "fenómeno con multideterminaciones causales" "it is impossible, of course, to determine with certainty the criterion which underlies the children's segmentation choice in each particular case".

Dentro del mismo enfoque, encontramos la tesis de Ademar Da Silva (1989) que pretende mostrar cómo la relación entre habla y escritura determina formas particulares de segmentación. El trabajo está basado en el análisis de 70 "textos espontáneos" de niños de 1er. grado. Da Silva trata de mostrar que cuando los niños escriben de manera libre y espontánea, segmentan de acuerdo con las hipótesis que formulan sobre la pronunciación de las distintas partes del enunciado. El trabajo parte del supuesto de que

...ao propor soluções gráficas para algumas palavras, a criança, muitas vezes, segmenta de acordo com as unidades que percebe na linguagem oral, dando origem a uma junção a separação demasiada de palavras que fogem aos padrões ortográficos convencionais. (Da Silva 1989, 11)

Su análisis está centrado en aspectos prosódicos del lenguaje. Clasifica los textos de la siguiente manera:

En el grupo A-1 se categorizan escrituras en las que el punto de referencia para la representación gráfica de algunas unidades es la percepción de "Grupos Tonales"⁴.

El grupo A-2 son textos que presentan algunas representaciones gráficas "basadas quizá" en la percepción de "Grupos de fuerza"⁵. En el grupo B está integrado por textos en los que los espacios en blanco están basados en la "Percepción de la Escritura"

Para Da Silva, la presentación de estos grupos por separado, tiene como objetivo ilustrar la manera en la que la percepción de la lengua oral y la percepción de la lengua escrita actúan en la identificación de los espacios en blanco.

Encuentra que las segmentaciones del tipo A1, A2 o B no siempre aparecen separadamente, sino que muchas veces pueden coexistir al interior de un mismo texto. Este tipo de escrituras aparecen clasificadas dentro del grupo C.

En el grupo D se encuentran textos que además de estas combinaciones, presentan variaciones en la representación de una misma unidad gráfica.

La explicación que se da del tipo de segmentaciones que hacen los niños, se basa centralmente en dos tipos de factores: a) la percepción del habla para dar cuenta de los casos de hiposegmentación; b) la percepción de la escritura para explicar los casos de hipersegmentación y de segmentación correcta. Así, las conclusiones del trabajo inician con la siguiente afirmación:

⁴ Grupo Tonal "é uma unidade rítmica, entonacional e por tanto, uma unidade de significação" (da Silva 1989, 46).

⁵ Grupo de Fuerza, es un "sintagma de dois ou mais vocábulos que constituem numa frase um conjunto fonético significativo, enunciado sem pausa intercorrente e subordinado a um acento tonico predominante, que á o do vocábulo mais importante do grupo. Há normalmente grupo de força (a) de um sustantivo com seus adjuntos, (b) de um verbo com seu pronome-sujeito, (c) de um verbo com seu complemento essencial etc." (Camara Jr., J.M. 1970. "Estrutura da Língua Portuguesa", Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes Ltda.) citado por da Silva.

"Ao tomar decisioes sobre segmentação no seu texto espontaneo, a criança parece traduzir a sua percepção ora de aspectos constitutivos do discurso oral, ora da aspectos que caracterizam a própria escrita". (Da Silva 1989, 23)

Sin embargo, es importante señalar que entre la percepción (de la escritura o del habla) y las decisiones sobre la escritura, existe un sujeto que construye y toma decisiones que son producto de un proceso que va más allá que la simple "traducción" de su percepción y parecería que en este trabajo ese sujeto como constructor de su conocimiento desaparece.

Bajo otro punto de vista, François Siegrist (1986) realizó un trabajo sobre la escritura del francés. Este trabajo tiene por objeto indagar lo que sucede con chicos que han llegado ya a un nivel alfabético. Para Siegrist, la pauta evolutiva señalada en las investigaciones de E. Ferreiro, tiene continuidad en lo que él denomina "l'ecrit orthographique".

Se trata de un estudio longitudinal durante dos años con 223 sujetos que cursaban lo. de primaria y tenían entre 6 y 7 años al inicio del estudio. El trabajo se centra en el análisis de las producciones de textos dictados a los sujetos. Se abordan distintos aspectos ortográficos, entre los que se encuentran la segmentación de los enunciados. Para Siegrist, el análisis de éste aspecto es muy importante, ya que en la escritura no solamente utilizamos grafemas y signos de puntuación, sino también espacios en blanco. Dado que esos espacios en blanco no corresponden a pausas reales en la lengua oral, el autor considera, acertadamente, que la segmentación es un buen indicador que revela la diferenciación progresiva que hacen los sujetos entre la lengua oral y la escrita.

Las preguntas específicas que Siegrist plantea en torno al estudio de la segmentación son las siguientes: ¿Cómo adquieren los niños la segmentación y la función de ciertas unidades lingüísticas? ¿A partir de qué y cómo segmentan en el curso de esa adquisición? ¿La segmentación se desarrolla a partir de un material escrito, a partir de la reflexión metalingüística de la lengua oral o se trata de una influencia recíproca?

Por el carácter exploratorio del trabajo, Siegrist se centra en caracterizar los diferentes tipos de segmentación que encuentra, sin pretender ofrecer resultados concluyentes sobre las razones que llevan a los sujetos a segmentaciones determinadas.

Señala siete "conductas de segmentación" y las presenta de las más primitivas a las más evolucionadas, en lo que considera un orden progresivo.

La primera conducta que señala y que considera como la más primitiva, es la ausencia total de segmentación. Ejemplos:

Bar:	"Lépapaddémé"	(les papas dorment)
Sed:	"Délapanmange"	(des lapins mangent)

En este momento la relación con la lengua oral es muy marcada. Siegrist considera que los sujetos que presentan este tipo de conducta abordan la escritura de una manera muy rudimentaria, considerándola todavía como una transcripción directa de lo oral. Otro elemento en el que se basa para afirmar que se trata de escrituras primitivas es que este tipo de producciones aparecieron principalmente durante la primera toma (los sujetos fueron entrevistados seis veces a lo largo de los dos años que duró el estudio) y desaparecieron gradualmente en las siguientes entrevistas.

La segunda conducta consiste en separar una palabra del resto de la cadena gráfica. Ejemplos:

(Nat): DÉLAP un mANg (des lapins mangent)
 (Mac.): Li vaanvélo (il va en vela)

Esta conducta es muy rara y la presentan sólo dos sujetos. De cualquier manera, la considera interesante ya que da una indicación acerca de la manera en que ciertos niños resuelven la ausencia total de segmentación aislando únicamente algunos elementos. En general aíslan palabras como preposiciones o artículos. Esta conducta parece resolverse basándose más en criterios gráficos y visuales que en aspectos relacionados con la lengua oral.

La tercera conducta consiste en la separación del sintagma nominal del sintagma verbal. Ejemplos:

Ale: lours nempamangelabrico
 (l'ours n'aimait pas manger l'abricot)
 Ced: seónpetigason kitapeanchian
 (c'est un petit garçon qui tape un chien)

Esta conducta, a diferencia de las dos anteriores, parecería estar fundamentada en la conciencia metalingüística.

La cuarta conducta es una segmentación sin coherencia clara. Es decir, que segmentan palabras que deberían escribir juntas y unen lo que deberían escribir separado. Ejemplos:

Bar: lous an man pmjeb labrico
 (l'ours n'aimait pas manger l'abricot)
 Syl: lours nai mai Pa mange La Briceau
 (l'ours n'aimait pas manger l'abricot)

La quinta conducta presenta dos variantes:

V.a: presencia de algunos errores de segmentación en los que se une lo que se debería separar. Esta conducta parecería relativamente primitiva en el sentido de que puede ser interpretada como "restos" de conductas más precoces que tienen en común que los enunciados no son suficientemente segmentados. Ejemplos:

MAG: dé crapo vér cigou au demino
(des crapauds verts qui jouent aux dominos)

SYB: il vendu cèlo è pbale
(il fait du vélo et pédale)

V.b: algunos errores de segmentación en el sentido de hipersegmentaciones. Aquí se encuentran palabras escritas como más de un fragmento gráfico. Muchas veces esos fragmentos existen como palabras en el francés. Ejemplos:

ALE: set tes Fasil (c'était facile)
l'ours n'est mes pas manger (l'our n'aimait pas manger)

La última conducta es aquella en la que la segmentación es convencional, aunque aparezcan todavía errores residuales (no más de uno por sujeto). Hay que señalar que aunque existan algunos errores de ortografía, las unidades son segmentadas convencionalmente.

FLO: sis anfan boive dens un vairs
(six enfants boivent dans un verre)

Las investigaciones que hemos visto hasta aquí difieren mucho entre si. Algunas se centran más bien en ubicar problemas que en evidenciar el proceso seguido por los niños en su construcción de este aspecto. Pero algunas otras sí ponen de manifiesto otro tipo de procesos.

Estas investigaciones no dan una explicación completa de la manera en que los niños van construyendo hipótesis hasta identificar cuáles son las unidades aislables en la escritura. Casi todas se centran en describir diferentes tipos de segmentaciones observadas.

En muchos de los trabajos observamos la preocupación por establecer la relación que existe entre lengua oral y lengua escrita. Clemente, por ejemplo atribuye la hiposegmentación a la búsqueda de unidades significativas, mientras que las hipersegmentaciones las basa en la "marcada influencia escolar y en este sentido, quizá a la interacción con la lengua escrita, aunque nunca lo menciona.

Bernadette y Da Silva por su parte se basan en la percepción del habla para explicar las hiposegmentaciones y en la percepción de la escritura para explicar las hipersegmentaciones.

Siegrist también atribuye las ausencias de segmentación a la centración en cuestiones orales mientras que el inicio de segmentaciones lo atribuye a que los niños se basan en criterios gráficos y visuales más que en aspectos relacionados con la lengua oral. Siegrist se plantea la interrogante del papel que juega la "pregnancia de ciertos moldes gráficos en la segmentación incorrecta de los sujetos. Tiene la convicción de que esta conducta es el resultado de un proceso complejo donde la adquisición de la ortografía y la segmentación juegan roles complementarios. Aunque a diferencia de otros autores, Siegrist explica separaciones entre sintagma nominal y sintagma verbal recurriendo a la "conciencia metalingüística". Ya Berthoud-Papandropoulou había hablado de la capacidad de algunos niños para identificar tópico y comentario o lo que ella llamó "constituyentes privilegiados".

Tratar de establecer la relación entre la lengua oral y la lengua escrita y explicar a partir de ahí las hiposegmentaciones y las

hipersegmentaciones que los niños hacen, puede ser útil. Sin embargo, no se trata únicamente de un problema de "traducción de un tipo de representación a otro. Estamos de acuerdo en que el conocimiento y el tipo de análisis que los sujetos sean capaces de hacer de la lengua oral, tiene influencia sobre la segmentación; sin embargo consideramos que la construcción del sistema de escritura por parte de los niños, es algo más complejo que un simple problema de percepción de ciertas unidades en un sistema (oral) y su representación en otro (escrito).

Aunque ninguna de las investigaciones muestre detalladamente los distintos factores a los que recurre para explicar las segmentaciones, todas ellas representan una base importante para la reflexión que haremos sobre las escrituras que analizamos. Algunos de los fenómenos observados por los distintos autores referidos podemos observarlos también en nuestro corpus.

3. ESPECIFICACION DEL PROBLEMA

En los trabajos que hemos reportado hasta aquí, queda claro que el aprendizaje de la segmentación convencional plantea una interesante y compleja problemática de investigación.

Los trabajos que se han realizado desde una perspectiva psicogenética, especialmente los de Ferreiro y Teberosky, 1979 y Ferreiro y Cols. 1982, y algunos otros que hemos referido, son la base para comprender que antes de llegar a hacer una segmentación convencional, los niños van probando diferentes maneras de segmentar sus escrituras. Identificar el camino que recorren hasta hacerlo convencionalmente es un problema que requiere de varias investigaciones pues siendo una cuestión tan compleja es necesario poner el eje de análisis en aspectos muy específicos para plantear preguntas claras al respecto.

Al abordar este problema, una de las primeras preguntas que surgió fue: ¿Por qué los sujetos hiposegmentan o hipersegmentan sus escrituras? Estamos de acuerdo con Abaurre en considerar que la segmentación en la escritura es un fenómeno con multideterminación causal. Existen diversos factores involucrados en la toma de decisiones con respecto al lugar en el que pueden ser plausibles los cortes en la cadena gráfica.

Hacer cortes en lugares plausibles pero no convencionales y hacerlos en lugares convencionales, es diferente. Entendemos como plausibles todos aquellos lugares en los que se hacen cortes que podrían existir en el español, por ejemplo cuando se dejan aisladas secuencias de grafías aceptadas en la norma escrita. Por ejemplo la secuencia fónica /elperikokomeplatano/ puede ser representada gráficamente de diversas formas, tomemos dos ejemplos:

- a) El perico come platano
- b) El peri coco me plata no

En la segmentación a) vemos los cortes son plausibles y además convencionales; en el caso de la segmentación b) vemos cortes plausibles pero no convencionales, ya que "coco", "me", "plata" y "no" son secuencias gráficas existentes en el español escrito pero en el enunciado en cuestión, los cortes no son convencionales.

Los cortes que muchos niños hacen para dejar secuencias de grafías que en otros contextos funcionan como palabras, son un claro ejemplo de cortes plausibles pero no convencionales. Por ejemplo, observamos con frecuencia el aislamiento de la secuencia "la" de la palabra de la que formaba parte: escue_la o la_pices. En el CAPÍTULO 6 trataremos este tipo de secuencias como Configuraciones Gráficas Autónomas (CGAs).

El problema de la segmentación es muy complejo. Entre otras cosas, porque, como hemos visto ya, no existen claves que indiquen inequívocamente y para todos los casos, cuáles son los lugares en los que debe interrumpirse la cadena gráfica⁶.

Pensemos en lo siguiente: ¿Qué criterio o criterios podemos establecer para segmentar la representación gráfica de una cadena fónica dada? Tomando como ejemplo el enunciado:

Aquellas niñas cantaban muy bien

Consideremos que está constituido por los siguientes morfemas:

/aquell/a/s/ + /niñ/a/s/ + /kant/aba/n/ + /mui/bien/

Una escritura guiada por un criterio de orden morfológico estricto, nos llevaría a hacer una segmentación en la escritura semejante a esto:

Aquell a s niñ a s cant aba n mui bien

escritura que, como es evidente, no corresponde a la normatividad ortográfica y que además requeriría un buen conocimiento, por parte de quien escribe, de la morfología de la lengua en cuestión

Si nos guiamos por los grupos acentuales para determinar la segmentación en la escritura, tendríamos el siguiente resultado:

Aquellasniñas cantaban muybien

⁶ Este tipo de fenómenos se observan no solamente tratándose de la escritura, también pueden observarse en lengua oral. Como estas anécdotas: una niña de tres años consideraba que "lagrimita" era "la grimita" tomando la secuencia "la" como el artículo determinado femenino y singular y "grimita" como un sustantivo. Otra niña de cuatro años se refería a la maestra "Mi sanita", cuyo nombre era en realidad Susana, ya que cuando los demás hablaban de la maestra "Susanita", consideraban la secuencia "su" como un pronombre posesivo y "sanita" como el nombre de la persona aludida.

Esta segmentación, fonéticamente motivada, podría coincidir, en el caso de este enunciado, con criterios sintácticos. Pero no coincidiría con los criterios morfológicos y mucho menos con los criterios ortográficos⁷.

¿Cuáles son entonces, los criterios que alguien en proceso de alfabetización puede seguir para aislar lo que se acepta como una palabra en la norma escrita del español?

El problema no se reduce al conocimiento de las normas ortográficas, sino a cuestiones como la posibilidad de reconocer a las palabras como unidades aislables de la lengua.

La complejidad parece agudizarse en algunos puntos. En exploraciones generales de textos infantiles, parecería haber lugares en los que las dificultades se manifiestan con mayor frecuencia y tienden a desaparecer más tardíamente. Uno de esos lugares son los verbos acompañados de clíticos. Esta concentración de los problemas no resulta extraña si pensamos tanto en la complejidad que implican los clíticos al nivel de la descripción lingüística como en la dificultad que los niños tienen para reconocer y aceptar como palabras cierto tipo de unidades en momentos más tempranos de la evolución.

Agreguemos a eso el doble criterio que hay en el español para la escritura de los clíticos. En el CAPÍTULO 1, hemos señalado que: *me lo das* se escribe como tres palabras gráficas mientras que *dámelo* se representa como una sola. En los dos casos se trata de los mismos elementos: el verbo *dar*, el pronombre *me* como objeto indirecto y el pronombre *lo* como objeto directo. La segmentación

⁷ Muchas veces, los lingüistas se enfrentan con problemas similares cuando se ocupan de la tarea de dotar de escritura a una lengua ágrafa. A pesar de lo que Sapir afirma, es evidente que no siempre es fácil determinar los límites entre las palabras de las emisiones de una lengua que todavía no tiene forma escrita. En los casos de lenguas con una larga tradición escrita, las divisiones reconocidas pueden ser arbitrarias. Por ejemplo "En lenguas indoeuropeas como el español, el inglés y el alemán, varían las convenciones para escribir las formas como palabras compuestas o 'clíticos'. (Pickett 1986,17-18)

entre estos elementos, está determinada únicamente por la norma ortográfica y varía de acuerdo a la posición que ocupan los clíticos respecto al verbo. Esta convencionalidad ortográfica del español representa un problema difícil de resolver para quienes están aprendiendo a leer y a escribir.

El criterio para el establecimiento de una convencionalidad ortográfica puede variar. Finalmente se trata de una convención arbitraria. Sin embargo, el problema es que esa convención para el caso de los clíticos no es consistente con la naturaleza de los elementos implicados ya que depende del lugar que estos ocupan dentro del sintagma.

Se podría imaginar una regla que uniera siempre el clítico al verbo con el que forma una unidad acentual. Tendríamos entonces graficaciones como las siguientes: **átamelo y meloato; selasregalas y regálaselas; apréndetelo y teloaprendes; tedijo, selimpió, etc.** De esa manera estaríamos tratando a los clíticos como afijos de las formas verbales y no como entidades independientes.

También podría tomarse la decisión de aislar siempre los clíticos tratándolos como unidades autónomas. Esto tendría como consecuencia escrituras como las siguientes: **ata me lo y me lo ato; se las regalas y regala se las; aprende te lo y te lo aprendes, te dijo, se limpió, etc.**⁸

Lo que genera dificultades es que los mismos pronombres átonos, se escriban algunas veces unidos al verbo, como si se tratara de afijos y otras veces se escriban aislados como si fueran palabras independientes.

⁸ No discutiremos aquí la pertinencia o no de estas decisiones, en el CAPITULO 1 hemos hecho ya observaciones al respecto; lo que nos interesa es señalar la complejidad ortográfica de los clíticos en el español.

El problema central en este trabajo es analizar la segmentación en la escritura de estos verbos acompañados de clíticos.

Entre muchas otras preguntas, nos planteamos las siguientes:
¿Cómo llegan los niños a percatarse de que los clíticos se escriben unidos o separados del verbo dependiendo de la posición que ocupan con respecto a éste? ¿Cuál de las dos formas (enclítica o proclítica) es escrita en forma convencional primero?

4. LA SEGMENTACION ENTRE PALABRAS Y DISTINTAS FORMAS PARA INDAGARLA

Se ha podido observar que la segmentación que los sujetos hacen en la oralidad, difiere de la que hacen en la escritura⁹. Más aún, parecería que existen variaciones según el trabajo que estén haciendo los sujetos.)

En un sondeo previo a la recolección de los datos definitivos, así como en experiencias anteriores, (algunas poco sistematizadas) se ha visto que los niños segmentan de diferente manera dependiendo de la tarea a la que se enfrenten. Es decir, es posible que un mismo niño haga segmentaciones distintas para un mismo enunciado que se le presenta sin segmentar, al reescribirlo que al recortarlo con tijeras o al marcar con lápiz los límites entre las palabras.

Durante la etapa de sondeo propusimos, de manera exploratoria, tareas como las siguientes:

⁹ En el apartado anterior de este mismo capítulo hemos hecho referencia a algunos trabajos como el de Mc Guinitie (1972) y algunos otros; También en el Capítulo 5 haremos observaciones sobre las diferencias que, al respecto, encontramos en los niños entrevistados.

- a) **La presentación de enunciados sin segmentación o con cortes que no correspondían a la norma ortográfica.**
Esas segmentaciones podían ser de dos tipos:
- dejando juntas tres y cinco grafías en forma alternada;
 - dejando secuencias de grafías que, aún formando parte de alguna palabra, pudieran constituir en forma autónoma otra palabra¹⁰. Se hizo un interrogatorio para saber si los niños consideraban que los enunciados estaban "bien escritos" o juzgaban necesaria alguna modificación para "mejorarlos". Después del interrogatorio los sujetos reescribieron los enunciados, haciendo las separaciones que consideraban pertinentes¹¹.
- b) **Escritura de palabras compuestas.** Se eligieron palabras de uso frecuente como: cumpleaños, abrelatas, sacapuntas, tocadiscos y algunas otras¹².
- c) **Escritura de una canción popular.** Esta tarea tuvo como finalidad saber en qué medida intervienen factores prosódicos y entonacionales.
- d) **Completar una historieta.** Esto se hizo con el objetivo de observar las diferencias entre la representación del discurso directo y el indirecto.
- e) **Recortado con tijeras.** Esta tarea se hizo con enunciados escritos sin segmentación.

¹⁰ Por ejemplo, el enunciado "El perico come plátano" se presentaba segmentado de distintas maneras:

- a) Elpericocomeplátano.
- b) Elp erico com eplát ano.
- c) El perí coco me pláta no.

¹¹ Los cortes en la cadena gráfica que hicieron los sujetos en el momento de reescribir los enunciados, no necesariamente fueron acordes con sus explicaciones sobre la corrección o la incorrección de las escrituras que se les presentaron.

¹² Este tipo de indagaciones también fue hecha por Lundberg (1978).

En este sondeo, quedó claro que los sujetos adoptaron soluciones diferentes dependiendo de la tarea asignada. A eso hay que añadir las evidentes diferencias que hay entre la producción y la interpretación de escrituras. Las divergencias también se evidenciaron en los datos definitivos. Pudimos observar que hubo quienes hicieron una segmentación determinada en el momento de producir sus escrituras y posteriormente introdujeron algún tipo de marcas gráficas que indicaban separaciones diferentes¹³. Por ejemplo uno de los sujetos escribió:

*La tareastelas yso tu ermana.
Esos cuento telosinvento paraasustarte*

Al terminar de escribir introduce una serie de puntos, para separar de la siguiente manera:

*La . tareas.telas . yso . tu . ermana.
Esos . cuento . telos.invento . para . asustarte.*

La discordancia entre el tipo de segmentación que marcó este niño al revisar su propia escritura del que hizo durante su producción, son evidentes.

También observamos discrepancias en el trabajo de algunos de los sujetos entrevistados. Algunos de ellos anticiparon una cantidad determinada de palabras y escribieron un número diferente de secuencias gráficas, inclusive algunos contaron un número distinto de unidades sobre su escritura, sin que eso les generara conflicto. Además, esos mismos niños podían marcar los lugares en los que un enunciado debería segmentarse, siguiendo criterios que no eran los que habían guiado sus escrituras o su conteo, oral o escrito.

¹³ El análisis se hizo sobre las segmentaciones que los sujetos hicieron en el momento de la escritura inicial y no los límites que marcaron posteriormente. No se trata aquí de considerar que un criterio es más importante que otro, simplemente se trata de establecer una diferencia, ya que parecerían ponerse en juego criterios diferentes cuando se escribe que cuando se hace algún trabajo sobre lo escrito.

Sería interesante preguntarse ¿por qué ante un mismo problema, los sujetos responden de manera diferencial dependiendo del tipo de tarea que tengan que enfrentar? Dar respuesta a ese interrogante es un tema que excede los límites de esta tesis. Sin embargo, investigar las razones de esta "inconsistencia", o tratar de entender lo que tales discrepancias muestran, es un tema que justificaría una indagación y una reflexión meticulosa.

Al igual que al abordar cualquier otro problema de la adquisición de la lengua escrita una de las primeras decisiones es optar entre el análisis del uso que los sujetos hacen de ciertos elementos o el análisis de las reflexiones que hacen sobre dichos elementos, sea sobre su propia escritura o sobre la escritura de otros. En la presente investigación decidimos, inicialmente, privilegiar la forma en que los niños segmentan sus producciones escritas sin hacer una indagación con respecto a la reflexión que hacen sobre esas segmentaciones. Es decir, se priorizó el análisis de la "segmentación no reflexionada". No pedimos a los niños que se fijaran en cómo separaban las palabras al escribir ni pedimos explicitaciones sobre eso; únicamente pedimos que escribieran y es sobre esas producciones donde centramos la mayor parte de nuestro análisis.

Hacer algún cuestionamiento sobre los espacios en blanco hubiera llevado a los sujetos centraran su atención en esa característica de la escritura, lo cual no era nuestra intención inicial.

Posteriormente, entrevistamos a diez sujetos más para complementar nuestros datos. Estas entrevistas tuvieron como propósito hacer indagaciones explícitas sobre los criterios que los niños ponían en juego a la hora de segmentar. Esto nuevos datos nos proporcionaron valiosa información sobre el trabajo que los niños hacen cuando escriben o interpretan escrituras. Nos permitió observar algunos de los criterios de los que se sirven los sujetos para explicar las segmentaciones que hacen.

5. POBLACION

El grupo de sujetos que integran la muestra estuvo constituido por cuarenta sujetos (21 niñas y 19 niños) cuyas edades, en el momento de iniciar la investigación oscilaban entre 6;3 y 10;2 años. Cinco de ellos se encontraban al inicio del tercer año y el resto iniciaban segundo. 30 de esos sujetos tuvieron como tarea la escritura de un conjunto de enunciados que les fueron dictados. Los otros diez fueron entrevistados. En el Anexo 1 pueden observarse algunos datos sobre la población.

Las dos características principales que tomamos en cuenta para elegir a los primeros treinta sujetos fueron:

- 1) **Escribir alfabéticamente y tener un uso predominantemente convencional de las grafías.**

En una investigación que apunta a cuestiones tan específicas como la segmentación entre el verbo y los clíticos, es necesario trabajar con sujetos que han resuelto ya otros problemas que atañen a la comprensión del sistema escrito como es el valor sonoro convencional correspondiente a las grafías ¹⁴.

- 2) **No dominar, en su totalidad, la convencionalidad de la separación entre las palabras.**

Para poder observar y analizar el trabajo que hacen los niños con la identificación y el aislamiento de las unidades ortográficas, es necesario que subsistan, algunos problemas en la segmentación escrita.

¹⁴ Aunque los cortes en la cadena gráfica pueden observarse desde antes de que los sujetos se encuentren en un nivel alfabético, esos cortes no necesariamente están relacionados con la búsqueda de unidades ortográficas. Sin duda el análisis de esas segmentaciones, puede aportar datos que amplíen la comprensión del proceso que los niños siguen hasta segmentar convencionalmente. Pero ese trabajo excede los límites de nuestra investigación.

El criterio para seleccionar a los sujetos que fueron entrevistados fue que sus escrituras tuvieran un número reducido de problemas de segmentación y que éstos se concentraran en torno a los clíticos. Las entrevistas se realizaron después de haber iniciado el análisis de las escrituras de los primeros 30 sujetos

6. MATERIAL Y METODO

Para obtener el material con el que se pretende trabajar existen distintas opciones. Una de ellas es recolectar numerosos textos escritos por sujetos de distintas edades y tratar de analizar algún aspecto específico¹⁵; otra opción es crear las condiciones necesarias en las se generen textos con características específicas, como lo hicimos en este trabajo.

En el primer caso surgen dificultades como las siguientes:

- Al recolectar textos producidos en contextos diversos, se obtiene un corpus muy heterogéneo en el que es difícil la comparación entre la escrituras de los distintos sujetos.
- Muchas veces, la estructura gramatical que se pretende indagar no aparece en las escrituras y no tenemos elementos para saber si es porque el sujeto no tuvo la necesidad o la oportunidad de utilizarla o prefirió no hacerlo.
- Se desconoce el contexto y las condiciones de producción del material, por tanto, se ignora si el productor elaboró el texto individualmente o introdujo modificaciones a su escritura al interactuar con algún sujeto alfabetizado.

¹⁵ Como es el caso de muchos de los trabajos que se han realizado en la Universidad de Campinas en el estado de Sao Paulo en Brasil (UNICAMP).

- Se desconoce si el texto "sufrió alguna modificación" por sugerencia o corrección explícita de algún adulto.
- Se desconoce si los textos se produjeron "espontáneamente" o a petición de otra persona. Es decir, se desconoce el motivo que los originó.

Ante esas limitaciones, se corre fácilmente el riesgo de atribuir a los textos características que conociendo las condiciones precisas en que se generaron quizás no se les atribuirían.

La segunda opción para recolectar los datos, consiste en crear las condiciones necesarias para que se produzcan textos característicos particulares. Permite hacer otro tipo de análisis. Da la posibilidad de reunir un corpus más sistemático y homogéneo en términos de contenido y estructura. Sin embargo, también crea una situación particular y genera limitaciones específicas como las siguientes:

- Se corre el riesgo de controlar demasiado las características del material que se pretende recolectar, generando una focalización excesiva en el problema que se indaga. Esta forma indirecta de señalar a los sujetos la problemática que se está abordando no siempre es deseable.
- Cuando los textos son tan pautados, la escritura de una estructura gramatical¹⁶ da información muy limitada sobre el manejo y conocimiento que los sujetos tienen sobre la misma. Quizá esos mismos sujetos no la emplearían, aun teniendo la oportunidad de utilizar dicha estructura.

¹⁶ Como puede ser el caso de las "estructuras tardías" consideradas por Alfredo Hurtado (1984,1) como "las representaciones gramaticales que se adquieren aproximadamente entre los siete y los nueve años".

Sin embargo, también tiene ventajas como evitar la necesidad de decidir sobre el contenido del mensaje y la estructura de lo que se escribe. Enfrentarse con este tipo de decisiones, quizá tendría repercusiones en el tipo de segmentación que los sujetos hacen de sus escrituras.

Obtener datos a través de la recolección de escrituras espontáneas, habría ofrecido sin duda datos interesantes; pero no garantizaba que los sujetos produjeran el tipo de formas verbales que estamos indagando. Tampoco podía asegurarse la coexistencia de formas enclíticas y proclíticas con un mismo verbo, de tal manera que pudieran ser contrastadas.

Esto dio lugar a la decisión de proponer a los sujetos la escritura de enunciados determinados previamente, en lugar de analizar escrituras producidas en contextos disímiles y desconocidos. La escritura de estos enunciados fue producto de un trabajo de dictado¹⁷. Esta tarea fue decidida después de los sondeos ya señalados en los que se evidenciaron las diferencias de los criterios puestos en juego para segmentar frente a tareas distintas. También se puso de manifiesto la dificultad de los sujetos para reflexionar sobre el trabajo de segmentación que hacen, así como para explicitar los criterios que utilizan para segmentar en determinados lugares de la cadena gráfica.

El material recolectado para este trabajo y el análisis del mismo tiene las siguientes características y restricciones:

¹⁷ Se podría pensar que cuando los niños hacen alguna tarea de dictado, únicamente se concretan a transcribir aquello que están escuchando. Sin embargo, hay evidencia clara de que los sujetos están haciendo mucho más que eso; están haciendo un trabajo de construcción de significado, aunque no sea al mismo nivel que cuando producen escrituras menos pautadas. Como evidencia de ese trabajo constructivo podemos señalar las desviaciones con respecto al enunciado patrón que encontramos en las escrituras analizadas y que corresponden todas ellas a modificaciones que dan como resultado enunciados gramaticalmente aceptables. Estas modificaciones únicamente pueden entenderse si aceptamos que los sujetos más que transcribir, reconstruyen el significado y lo representan. "...el texto del dictado es muchas veces 'filtrado' por los esquemas asimiladores de los niños, de tal manera que aparecen producciones totalmente diferentes a las que el maestro espera, a pesar de todas sus repeticiones e instrucciones... Este tipo de variaciones con respecto a los enunciados dictados, no siempre pueden ser analizados debido a que 'los datos obtenidos no siempre permiten inferir cuál fue el proceso de construcción' y ya sabemos que es la consideración conjunta del proceso de construcción y del resultado obtenido lo único que permite una clasificación significativa de los datos" (Ferreiro 1984, 57).

- 1) El contenido de las escrituras analizadas fue previamente determinado.
- 2) El trabajo no se hizo a nivel de texto, sino a nivel de enunciados, aunque algunas veces éstos eran compuestos (sobre todo los de la primera serie).
- 3) El análisis de las escrituras de los primeros treinta sujetos se basa únicamente en la producción de los sujetos, dejando de lado las reflexiones explícitas que hicieron (o podrían haber hecho) sobre su propia escritura o sobre la escritura de otros.
- 4) El análisis está centrado en las formas verbales acompañadas de clíticos aunque fue necesario, como veremos en el capítulo siguiente, analizar las segmentaciones que hicieron de cada uno de los enunciados como totalidad, para conocer el tipo de tendencia general de segmentación de cada sujeto y contextualizar las segmentación de los clíticos y de los verbos.

Características del dictado

Para obtener estas escrituras, trabajamos con los niños en tres ocasiones distintas. En cada ocasión lo hicimos con una serie diferente de enunciados (Anexo 2). El tiempo que transcurrió entre la escritura de una serie de enunciados y la siguiente fue aproximadamente de dos meses.

Los enunciados fueron grabados en cinta magnetofónica para evitar variaciones en la forma de dictarle a cada sujeto. Trabajamos en forma individual de la siguiente manera: A cada niño se le hizo escuchar un enunciado completo, se le preguntó si comprendía el significado (evitando así que el desconocimiento de una palabra generara dificultades adicionales); se le hizo escuchar nuevamente la grabación del enunciado completo y se le pidió que

lo escribiera. Los niños escucharon la grabación de cada enunciado tantas veces como lo requirieron. Siempre escucharon cada enunciado completo para evitar sugerir alguna segmentación al presentar el enunciado en partes.

Una de las principales dificultades a las que nos enfrentamos inicialmente fue la evaluación de las separaciones que hacen entre las palabras debido a que los niños de la muestra han aprendido a leer y escribir con letra script. Con este tipo de letra, la separación entre las palabras no siempre es tan evidente como con la letra cursiva. Algunas veces parecía muy difícil decidir si dos secuencias de grafías estaban juntas o separadas. Esto planteaba la opción de preguntar a los sujetos si habían separado o no en los lugares donde la segmentación es dudosa, pero desde el momento en que se les pregunta, ya se está influyendo y se está generando un tipo especial de atención sobre este aspecto.

Para eliminar la dificultad planteada por las segmentaciones poco evidentes, recurrimos al uso de papel "cuadriculado", que es muy utilizado en contextos escolares, sobre todo en los primeros grados de primaria pues los niños están acostumbrados a "dejar un cuadrado entre las palabras". Además, se tuvo cuidado de proporcionar a los sujetos hojas de papel muy largas, evitando así que la restricción del espacio los hiciera modificar las segmentaciones en su escritura, como podría haber sido el caso de aglutinar las letras al final de un renglón por estar cerca del límite de la hoja.

La primera serie de enunciados que dictamos incluían tanto formas enclíticas como formas proclíticas. Posteriormente trabajamos con dos series más debido a la necesidad de indagar puntos cada vez más específicos.

La primera serie fue la siguiente¹⁸:

- 1A Este zapato átamelo tú, el otro me lo ato yo.
- 2A Estas canicas se las regala Luis, las pelotas regálaselas tú.
- 3A Este cuento apréndetelo ahora, aquel otro te lo aprendes después.
- 4A Esa película yo se la recomendé a Luis, recomiéndasela tú también.
- 5A La playera póntela hoy, la blusa te la pones otro día.
- 6A Aquellos lápices me los dio Juan; dámelos, son míos.

Los criterios que guiaron la construcción de esta serie fueron:

- Mantener una estructura gramatical similar en todos los enunciados. (Anexo 2B).
- Incluir verbos gráficamente "largos" (de más de seis letras) y "cortos" (de tres a cinco letras), con la finalidad de observar si existía una relación entre las segmentaciones y la longitud gráfica de los elementos en cuestión.
- Incluir algunos verbos que iniciaban con vocal y otros con consonante, con el objeto de observar si los niños evitaban escribir sin segmentar algunas combinaciones a diferencia de otras (vocal-vocal, consonante-vocal o vocal-consonante).
- Utilizar los clíticos *te, me, se, la, las, lo, los* en distintas combinaciones, para configurar las formas verbales que serían el objeto de análisis.
- Usar seis verbos diferentes. incluyendo dos veces cada uno en un mismo enunciado (una vez con proclíticos y otra con enclíticos).

¹⁸ El orden en el que aparecen aquí los enunciados es el orden en el que fueron dictados. Para algunos análisis, el orden en el que se exponen varía de acuerdo con la especificidad requerida por los mismos, pero se mantiene siempre la indicación de la posición del enunciado en la secuencia del dictado.

Con respecto a la secuencia en la que se dictaron los enunciados debemos hacer la siguiente observación: el primer enunciado dictado (1A) contenía la forma verbal con enclíticos seguida de la forma con proclíticos; el segundo enunciado dictado (2A) contenía las mismas formas pero en orden inverso, esto es, aparecía en primer lugar la forma proclítica y en segundo la forma enclítica. Los demás enunciados se fueron alternando de la misma manera: en los enunciados 1A, 3A y 5A, aparece la forma con enclíticos en primer lugar y la forma con proclíticos en segundo lugar. En los enunciados 2A, 4A y 6A, el orden es el inverso.

El orden preferencial de los elementos sintácticos en el español es Sujeto-Verbo-Objeto. En los enunciados de esta primera serie, los elementos aparecen en el orden inverso, es decir: Objeto-Verbo-Sujeto, esto permite que los objetos aparezcan dos veces: Primero como frase nominal (estas canicas) y después como pronombre (se las regala). Por otro lado, lo que permite alternar las posiciones, es el uso de imperativos.

En un análisis preliminar de las escrituras de esta primera serie pudimos observar lo siguiente:

- a) La mayoría de las segmentaciones no convencionales se concentra entre los proclíticos.

Este tipo de segmentaciones, o mejor dicho esta falta de segmentaciones, como se verá más adelante, corresponde a una tendencia general: la mayoría de las escrituras segmentadas en una forma no convencional, tienden hacia la hiposegmentación y no hacia la hepersegmentación.

- B) Los niños se dieron cuenta rápidamente, de cuál era el punto que se focalizaba en las oraciones dictadas.

Probablemente la similitud en la estructura sintáctica de los enunciados ayudó a que los sujetos centraran su atención rápidamente en las escrituras de las formas verbales.

Estas dos observaciones, así como las limitaciones propias de esta primera serie, plantearon la necesidad de diseñar una segunda serie con la finalidad de explorar puntos específicos que permitieran complementar los datos obtenidos inicialmente.

Los enunciados de esta segunda serie son:

- 7B Untame mantequilla en un pan.
- 8B Esas canciones me las enseñó Marcelo.
- 9B Las tareas te las hizo tu hermana.
- 10B Esos cuentos te los inventó para asustarte.
- 11B Los pantalones se los compró su papá.
- 12B A todos se les olvidó la fiesta.
- 13B No tengo los libros porque se me olvidaron.
- 14B La foto se la enseñé a María.
- 15B La maestra te dijo que trabajarás.
- 16B Juan se limpió la cara y me acompañó al parque.
- 17B Pedro y yo nos encontramos en el cine.

Los criterios que guiaron la construcción de estos enunciados fueron los siguientes:

- Incluir un mayor número de formas proclíticas que enclíticas, ya que era ahí en donde se habían manifestado mayores dificultades de segmentación.
- Presentar mayores variaciones en la estructura sintáctica.
- Incluir enunciados en los que aparecía el verbo acompañado de un solo clítico ya que en la primera serie aparecía siempre un verbo contiguo a dos clíticos.
- Incluir en uno de los enunciados el pronombre "nos" que no había sido utilizado en la primera serie.

El primer análisis de estos enunciados mostró lo siguiente:

- a) Los niños dieron un trato diferencial a los pronombres *me*, *te*, *se* y *nos* en términos de segmentación.
- b) El "se" fue aislado en la cadena gráfica con una frecuencia mayor que los otros clíticos.

Surgió, entonces, la necesidad de diseñar una tercera serie que permitiera profundizar la indagación sobre "se". Pensamos que la especificidad del tratamiento dado a este clítico pudiera estar relacionada con la polivalencia del "se" en español.

Los enunciados de esta tercera serie fueron:

- 18C Se venden quesos en el mercado.
- 19C La mamá dijo: se me portan bien en la escuela.
- 20C Yo sé que mi hermano se fue de viaje.
- 21C Se me olvidó la tarea y la maestra se enojó.
- 22C Yo me sé las tablas de multiplicar.¹⁹
- 23C El que se mueva se sale del juego.
- 24C Váyanse pronto o se les hace tarde.
- 25C Fíjese que Juan se peina y se viste bien para hacerse admirar.
- 26C Ya lo sé.
- 27C Dame su avión, quiero armárselo.
- 28C Yo se lo armo.
- 29C Bueno, ármasele tú.
- 30C Ya se lo armé.

¹⁹ Posteriormente este enunciado se modificó y fue substituido por: Yo me sé el himno nacional porque algunos niños no sabían las tablas de multiplicar. Eso generaba la dificultad adicional de tener que escribir una falsedad. El trabajo de Ferreiro nos alerta sobre el tipo de dificultades que esto puede generar. (Ferreiro, E. 1981. "la posibilidad de escritura de la negación y la falsedad. Cuadernos de Investigaciones educativas No. 4 DIE-CINVESTAV.)

Los criterios para configurar estos enunciados fueron:

- **Incluir nuevamente formas enclíticas y proclíticas.** Esto fue necesario porque aun no estaba claro si las formas pospuestas aparecían unidas al verbo por la tendencia de los sujetos a hiposegmentar o por el reconocimiento de que estas formas se grafican como una unidad.
- **Incluir dos diálogos:** uno con dos enunciados (25C y 26C) y otro con cuatro (27C al 30C). Esto se hizo con la intención de indagar si un intento de representación del discurso directo influía en el tipo de segmentaciones. Estos diálogos fueron grabados con dos voces diferentes para enfatizar la diferencia entre los turnos del diálogo
- **Establecer un contraste de acentuación.** Así, se opuso armárselo a ármasele y se lo armo a se lo armé. Para ver si ello tenía alguna repercusión.

Las entrevistas

Además de los enunciados dictados, tenemos los datos obtenidos a través de entrevistas individuales que tuvieron una duración aproximada de treinta minutos. Cada una de las entrevistas fue grabada en cinta magnetofónica y posteriormente transcripta. Durante el trabajo, generalmente hubo alguna persona como observadora además de la experimentadora. En estas entrevistas se buscó información sobre los criterios que los sujetos ponían en juego al segmentar sus escrituras. El trabajo se hizo a partir de la escritura o la interpretación de algunos de los enunciados que formaban parte de las distintas series dictadas a los otros sujetos. Tenemos así, dos tipos de datos:

- a) *Las escrituras hechas a partir del dictado.*
- b) *La información obtenida durante las entrevistas.*

En el siguiente capítulo haremos una clasificación de los primeros treinta sujetos, de acuerdo con la forma general de segmentar sus escrituras antes de abordar específicamente el problema de la segmentación entre verbos y clíticos. Los datos de los sujetos entrevistados se integrarán a partir del CAPÍTULO 5.

CAPITULO 3

LOS GRUPOS

De manera previa al análisis de los distintos factores que pueden intervenir en la toma de decisiones sobre los lugares en que los niños interrumpen una cadena gráfica y en particular sobre el trabajo que hacen con los clíticos, presentamos una clasificación de los sujetos de acuerdo con su forma pauta general de segmentación. Esta clasificación fue necesaria ya que observamos formas muy distintas de hacer cortes en la producción escrita. Encontramos desde aquellos sujetos que segmentan en sus escrituras de manera incipiente, hasta aquellos que lo hacen casi convencionalmente y cuyas dificultades se ubican en lugares muy específicos. Esa clasificación nos permitió dar un significado más adecuado a las separaciones que los niños hacen entre los verbos y clíticos.

Hicimos la clasificación, exclusivamente, con los primeros 30 sujetos, es decir con quienes tuvieron como tarea la escritura de los enunciados que dictamos. No incluimos a los sujetos entrevistados, dado que la tarea con ellos fue diferente y sólo escribieron tres o cuatro enunciados. El material recolectado con estos últimos sujetos, fue analizado de manera diferente por sus características y especificidad.

Una vez hecha la clasificación, los datos pudieron ser vistos con mayor claridad. Particularmente, las segmentaciones entre los verbos y los clíticos tienen una significación específica dependiendo de la tendencia general de segmentación de quien escribe. Por ejemplo la graficación de "damelos" como una cadena gráfica ininterrumpida, no es igual cuando la produce alguien con una marcada tendencia a unir palabras, que cuando es producida por quien manifiesta una manera casi convencional de segmentar. Sería falso interpretar de la misma manera los siguientes dos ejemplos:

(6-G1) 6A *aqueyoslapises melosdiojuan damelos sonmios*

(8-G4) 6A *Aquellos lapices me lo dio Juan damelos son míos*

A pesar de que en ambos casos la escritura de *dámelos* es como una sola palabra gráfica, ésta responde a formas distintas de segmentar. En el primer caso se trata de la escritura de una niña que produce largas cadenas gráficas. Parecería que esta escritura "seudoconvencional"¹ está determinada por una marcada tendencia a hiposegmentar, y corresponde a la identificación de un constituyente nuclear del enunciado más que al reconocimiento de que *dámelos* constituye una unidad-palabra que debe ser aislada en la escritura. En el segundo ejemplo sí podemos considerar que se trata de una segmentación convencional.

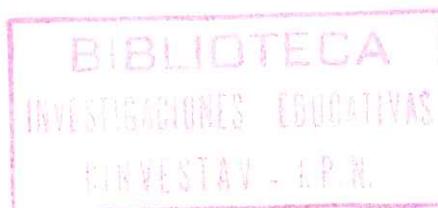
En el capítulo anterior, mencionamos que existen datos tomados con tres series distintas de enunciados, en momentos sucesivos. Para clasificar a los sujetos en los distintos grupos, hemos analizado cada una de las series de manera independiente, principalmente por dos razones:

¹ El término "seudoconvencional" se aplica a aquellos casos en que observamos secuencias de grafías aisladas que podrían ser acordes a la normatividad ortográfica, cuando en realidad las segmentaciones están determinadas por una tendencia general en la escritura de quien las produce más que por un conocimiento y uso de la forma convencional.

- 1) Las series son diferentes entre sí. Tanto por la estructura de cada uno de los enunciados, como por la configuración total del conjunto².
- 2) Hay un intervalo entre la escritura de una serie y la siguiente de dos meses aproximadamente. En este intervalo, los sujetos modificaron su forma de segmentar puesto que están en proceso de aprendizaje.

Otra razón para analizarlas por separado fue que, lamentablemente, no todos los sujetos escribieron las tres series de enunciados. Algunos dejaron de asistir a la escuela o no fue posible obtener sus datos de las segunda o tercera series por diversas razones.

En el cuadro 1 se puede observar cuáles son los datos registrados para cada sujeto. En la primera serie aparecen los 30 sujetos con los que iniciamos la investigación; en la segunda serie hay 22 y en la tercera 26.



² Análisis preliminares de los datos, nos alertaron con respecto a la necesidad de tomar en cuenta la construcción gramatical de los enunciados, así como el lugar que ocupa la forma verbal dentro del enunciado, dada la influencia que esto puede tener en la segmentación. Así por ejemplo, el hecho de que cierto tipo de transformaciones, como veremos en el CAPITULO 6, aparezcan concentradas en enunciados en los que hay una forma enclítica y a continuación su correspondiente proclítica nos lleva a plantearnos ¿en qué medida la coexistencia de estas dos formas dentro de un enunciado influye en el trabajo que los niños hacen.

Cuadro 1
 "Datos obtenidos en cada series de enunciados"³

Primera serie de enunciados	Segunda serie de enunciados	Tercera serie de enunciados
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5*	-	5*
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9*	9*	9*
10	10	10
11*	-	-
12	-	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
21	21	21
22	-	-
23	23	23
24	24	24
25*	25*	25*
26	-	26
27	27	27
28	-	28
29	-	-
30	-	-
TOTAL 30	22	26

³ Los números que aparecen en el cuadro corresponden al número asignado a cada uno de los sujetos.

* Para el análisis de los datos, excluimos a estos sujetos; debido a que uno de ellos (9), tenía muchos problemas con los principios de correspondencia alfabética de la escritura y los otros tres (5, 11 y 25) porque tenían resueltos los problemas de segmentación casi en su totalidad. Esto nos dio un total de 26 sujetos para la primera serie, 20 para la segunda y 23 para la tercera.

Para la ubicación de los sujetos en los distintos grupos tomamos la escritura de todos los enunciados de cada serie como un bloque. Tomar unidades de análisis menores, como considerar cada enunciado por separado, habría impedido observar las estrategias generales de segmentación que utiliza un sujeto determinado en un momento específico.

Como criterio de clasificación, tomamos el tipo de segmentación que predominó en la escritura, a pesar de que pudieran observarse segmentaciones con rasgos característicos de otro grupo. Es a esto a lo que llamamos *tendencia general de segmentación*. Muchas veces encontramos variaciones de segmentación entre los distintos enunciados de una misma serie. Otras veces encontramos segmentaciones aparentemente guiadas por criterios distintos inclusive dentro de un mismo enunciado. Sin embargo tomamos en cuenta la *tendencia general de segmentación* dentro de un bloque completo constituido por todos los enunciados de cada serie. Así por ejemplo, cuando la escritura de alguna serie tenga segmentaciones predominantemente características de cierto grupo, será clasificada en éste a pesar de que contenga algunas segmentaciones con rasgos característicos de otro grupo⁴.

Para clasificar las escrituras no tomamos en cuenta aquellos cortes en los que los sujetos aislaron grafías o secuencias de grafías que en la escritura del español funcionan como palabras en otros contextos. Por ejemplo "es" y "a" en el siguiente enunciado:

(1-G3) 1A es tezapato a tamelotu es te otro lo atollo⁵

⁴ El ejemplo que presentaremos para ilustrar las escrituras del Grupo 1 nos permitirá mostrar con mayor claridad lo que queremos decir con esto.

⁵ Estas secuencias de grafías son denominadas en este trabajo "Configuraciones Gráficas Autónomas" (CGAs), en Factores Gráficos. Y están analizadas en el CAPITULO 6 en el apartado de Factores gráficos.

No tomamos en cuenta este tipo de cortes para la clasificación debido a que fueron hechas por sujetos con tendencias generales de segmentación muy distintas.

1. CARACTERIZACION DE LOS GRUPOS DE ANALISIS

Los cinco grupos en los que clasificamos las escrituras son:

- a) GRUPO 1: (G1) Segmentaciones incipientes
- b) GRUPO 2: (G2) Hipersegmentaciones
- c) GRUPO X: (Gx) Uso de criterios variables
- d) GRUPO 3: (G3) Hiposegmentaciones
- e) GRUPO 4: (G4) Problemas en lugares específicos

Estos grupos se caracterizan por las desviaciones de la segmentación con respecto a la norma ortográfica. El número asignado a cada grupo corresponde al orden en que los presentamos y no indican una pauta evolutiva.

a) GRUPO 1: (G1) Segmentaciones incipientes

Este grupo está constituido por sujetos que sólo segmentan dos o tres veces cada enunciado. Los espacios generalmente sirven para marcar los límites entre algunos elementos sintácticos o constituyentes⁶. Muy pocas ocasiones aislan palabras en sus escrituras. Esto da como resultado largas cadenas gráficas que pueden estar constituidas por:

- 1) Enunciados completos (simples o compuestos), que se representan como una unidad gráfica.

⁶ " ... la oración contiene grupos de palabras, a los que hemos llamado elementos sintácticos para diferenciarlos de las palabras que los constituyen. Con frecuencia un elemento sintáctico está formado por una sola palabra; pero con más frecuencia todavía, el sujeto, el complemento directo, el atributo, etc., constan de más de una palabra. Las palabras son partes de la oración, como acertadamente las designa la tradición gramatical pero partes englobables en categorías gramaticales más extensas, a las cuales hemos dado la denominación diferenciadora de elementos sintácticos" (Gili Gaya 1961,97). Pickett (1986) dice que "Los morfemas están combinados dentro de las palabras, las palabras dentro de las frases, las frases dentro de las oraciones simples, etc. En cada nivel, cada construcción está compuesta de constituyentes -morfemas o agrupaciones significativas de morfemas- los cuales tienen varias funciones dentro de la construcción" y habla de constituyentes nucleares y periféricos. "Los constituyentes nucleares o centrales de la oración son comunmente el sujeto, el predicado y los objetos" "Los demás constituyentes son expansiones periféricas...que son optativos en la construcción". (Pickett 1986, 58-59). Hurtado (1984, 36 y 42) los denomina como constituyentes y sintagmas.

2) Enunciados yuxtapuestos, subordinados o coordinados, en el interior de enunciados compuestos.

3) Elementos sintácticos. "Los elementos sintácticos son los siguientes: 1o. sujeto; 2o. todos y cada uno de los complementos del sujeto; 3o. verbo con sus modificadores adverbiales; 4o. todos y cada uno de los atributos o complementos del verbo, y 5o. todos y cada uno de los complementos de cada atributo o complemento". (Gili Gaya 1961, 90).

Ejemplo⁷: José Luis (23-G1), primera serie.

1A Es te za patomeloatas tu Elo tromeloato yo
 2A Esascanicasregalasealui Esspelotas regeletu
 3A estecuentoE trendetelo ora yElotroteloEtrendesdespues
 4A Esapeliculalerecomveneyo recomiendaselatutamdien
 5A Lapre yerapontalaora ladruzatelapondesotro dia
 6A Equeyoslapisesmelosdioguandemelossonmios

En el enunciado 6A, José Luis produjo una cadena gráfica ininterrumpida. En el enunciado 4A, hizo un solo corte entre los dos enunciados yuxtapuestos. En el enunciado 2A hizo dos cortes, uno de los cuales separa los enunciados yuxtapuesto, que mantiene como bloque, y el otro aísla el objeto directo en el segundo enunciado. También en el enunciado 5A hizo dos cortes; uno para separar los enunciados yuxtapuestos y el otro fraccionó a un sustantivo. En el enunciado 3A vemos tres cortes: uno separa los enunciados yuxtapuestos, manteniendo nuevamente uno de ellos como bloque; los otros dos cortes dividen al primer enunciado yuxtapuesto en tres fragmentos: sujeto, núcleo del predicado (aunque la letra inicial del verbo quede en el primer fragmento) y complemento circunstancial (dejando aquí la primera letra de ahora unida a la cadena gráfica anterior). Finalmente, vemos que el enunciado 1A es segmentado utilizando distintos criterios.

⁷ Los ejemplos que aparecen a lo largo del trabajo están precedidos por un paréntesis en el que se especifica el sujeto que produjo esa escritura -con un número arábigo-, y el grupo al que pertenece. A continuación del paréntesis se indica con un número y una letra: el número del enunciado y la serie a la que corresponde (A para la Primera Serie, B para la segunda y C para la tercera). Todos los enunciados fueron escritos por los niños en un solo renglón. en algunos casos la transcripción se presenta en dos renglones, por razones tipográficas.

La tendencia general de José Luis, como la del resto de quienes integran este grupo es la de hacer hiposegmentaciones extremas, aunque eventualmente encontremos otro tipo de cortes.

Es interesante observar que a pesar de que José Luis casi no segmenta, los incipientes cortes que hace no son aleatorios; la mayoría, coinciden con límites entre palabras.

Hemos observado que ninguno de los sujetos parecería recurrir a un solo criterio al segmentar sus escrituras. Esto justifica que hayamos elegido como criterio de clasificación la tendencia general de segmentación de los sujetos.

b) *GRUPO 2: (G2) Hipersegmentaciones*

Ubicamos aquí a los sujetos que segmentan sus escrituras en forma totalmente opuesta a los del grupo G1. Mientras aquellos hacen un mínimo de segmentaciones, los sujetos de este grupo hacen un número excesivo de cortes, es decir, utilizan más espacios de los convencionales. Por ello, además de separar las palabras entre sí, suelen fragmentarlas.

Ejemplo: Guadalupe (21-G2) segunda serie de enunciados.

7B Un tame mán tequí Lla en un pan
 8B Las cán cí ones melas en ceño mar celo
 9B Las tare as te las y so tu er mana
 10B Esos cuen tos te los im bento para a sus tarte
 11B los pán talo nes celos com pro tu papá
 12B a to dos celes ol bí do la fierta
 13B no tenGo los libros por que ceme ol bí darón
 14B la foto cela én ceñe amaría
 15B la maestra te dijo que trabajaras
 16B juan celi m pio la cara y me a com pa ño al par que
 17B Pe dro y Llo nos en con tra mos en el cine

La escritura de Guadalupe está marcada por un número excesivo de cortes en la cadena gráfica aunque algunas palabras conserven su unidad, sobre todo los sustantivos. Además se puede observar que la mayoría de los cortes aparecen en lugares que no son indiscriminados: todos ellos, excepto uno *ce li_m pio* (se limpió) se encuentran en límites silábicos. Puede verse que las escrituras de esta niña se caracterizan por una predominancia de hipersegmentaciones, aunque se observen escrituras con características de otros grupos, como el enunciado 15B que es segmentado convencionalmente.

c) *GRUPO X: (Gx) Uso de criterios variables*

Los sujetos clasificados en este grupo son "asistemáticos" en su forma de segmentar. Hacen hiposegmentaciones lo mismo que hipersegmentaciones. En algunos casos mantienen unidas cadenas gráficas que tendrían que haber segmentado, mientras que en otros, hacen un excesivo número de cortes. Esto da como resultado que, en sus escrituras, se encuentren simultáneamente tres problemas:

- 1) Unión de palabras que deben ser representadas como unidades aisladas.
- 2) Escritura de unidades-palabra como más de un fragmento gráfico.
- 3) Unión de fragmentos que pertenecen a palabras diferentes.

Ejemplo: Alan (1-G3) segunda serie de enunciados.

- 7B *Un tamemate quilla en un pan*
 8B *Las can cione melas en ceño Marcelo*
 9B *Las tare as las tela y so tuermano*
 10B *E socuetos telo inbeto parasutarte*
 11B *Los panta lones celocon prosu papá*
 12B *Ato dos celes obido la fiesta*
 13B *Note golos libro por que ceme ol bi daron*
 14B *La fota ce la en se ñe a Maria*
 15B *La Maestra tedijo que travajaras*
 16B *Ju an celin piola kuara y meacompañó al parque*
 17B *pedro y llo nos en contra mos en el cine*

Al igual que los demás sujetos que integran este grupo, Alan no tiene un criterio sistemático para segmentar sus escrituras. Fragmenta algunas palabras aislando cadenas de una o dos grafías mientras que otras veces mantiene unidas cadenas hasta de diez grafías, como *parasutarte* (para asustarte) en el enunciado 10B o *meacompano* (me acompaño) en el enunciado 16B; al mismo tiempo hace segmentaciones convencionales como en el caso de algunos sustantivos que aparecen como unidades aisladas sobre todo al final de ciertos enunciados, (pan, Marcelo, papá, fiesta, María, parque, cine).

d) *GRUPO 3: (G3) Hiposegmentaciones*

Tenemos aquí a los sujetos cuyas escrituras se caracterizan por ser cadenas gráficas con menos segmentaciones de las convencionales. En ese sentido, tienen un rasgo en común con los sujetos del grupo G1, pero no llegan a producir cadenas gráficas tan largas. A diferencia de aquellos (G1), observamos que quienes integran este grupo hacen un mayor número de cortes, lo que da como resultado un mayor número de palabras gráficas aisladas. En sus escrituras vemos, muchas veces, secuencias de grafías que forman unidades menores que los enunciados, pero mayores que las palabras. Estas unidades muchas veces coinciden con sirremas⁸.

Ejemplo: Selene (2-G3) primera serie de enunciados.

⁸ Recibe el nombre de "sirrema" la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad, gramatical perfecta, unidad tonal, unidad de sentido, y que además forman la unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase." (Quilis 1972, 143). El subrayado es nuestro. En el CAPITULO 7 apartado: Factores de orden fonético y fonológico, podrá encontrarse mayor información al respecto.

- 1A es tezapato a tamelotu ELoRo meloatollo
 2A es tascanicas se las rejala aLuis las pelotas rejalas tu
 3A es tecuento a pendetelaaioill y elotRo aqelotro telo a
 prendesdespues
 4A es sapelicula se larecondeme a Luis reconvi en salatutanvien
 5A La palleraponte laoill y labusa teLa pone o trodia
 6A a aquellos la pices melos diojuan da meLos son mios

Aquí, al igual que en la mayoría de las escrituras, podemos ver que los cortes no son azarosos, sino que se ubican en lugares convencionales, o bien en lugares plausibles. Lo que determina la pertenencia de Selene a este grupo es su marcada tendencia a escribir unidades generalmente constituidas por dos palabras. Así, sólo por tomar un ejemplo, vemos que en los primeros cuatro enunciados, Selene escribe como un continuo los elementos que constituyen el sujeto. Otro rasgo que resalta en la escritura de Selene es la separación que hace de secuencias de grafías que constituyen Configuraciones Gráficas Autónomas, CGAs ("es", "a").

e) **GRUPO 4: (G4) Problemas en lugares específicos**

Este grupo quedó constituido por quienes hicieron escrituras segmentadas en forma predominantemente convencional. El criterio definitorio de pertenencia a este grupo es un reducido número de segmentaciones no convencionales, -entre una y tres por enunciado-. En general estas desviaciones de la norma se concentraron en la escritura de los clíticos. Aunque eventualmente observamos segmentaciones no ortográficas de otras partes del enunciado, los niños de este grupo se caracterizaron por una tendencia general de segmentación casi convencional. Las dificultades que manifestaron estos sujetos fueron:

► Separación de los enclíticos, por ejemplo:

(13-G4) 4A esa pelicula yo se la recomede a Luis
 recomiedase la tu tamvien

Cuadro 2
"Total de sujetos por grupo"⁹

Grupo	Primera serie	Segunda serie	Tercera serie	Total
G1	6	1	-	7
G2	-	2	1	3
Gx	-	3	3	6
G3	6	3	4	13
G4	14	11	15	40
Total	26	20	23	69

Podemos observar que en las tres series de enunciados, existe un mayor número de sujetos en el grupo G4. Esta concentración es favorable para el análisis central de nuestro trabajo. Recordemos que en las escrituras de quienes constituyen este grupo los problemas de segmentación están concentrados en torno a los clíticos. Los demás sujetos también pueden revelarnos datos interesantes sobre el trabajo que hacen con los clíticos, aunque estén caracterizados por problemas de segmentación más generalizados.

En el siguiente cuadro podemos ver la distribución de los sujetos por grupos. Recordemos que, para esta clasificación cada una de las series fue considerada de manera aislada. Por esta razón, los sujetos pueden pertenecer a un grupo en la clasificación de la primera serie de enunciados y quizás a otro grupo en las series subsecuentes.

⁹ Para cada serie de enunciados, vemos un total diferente de sujetos (Ver nota al Cuadro 1).

Cuadro 3
"Distribución de los sujetos por grupos"¹⁰

SUJETO	PRIMERA SERIE	SEGUNDA SERIE	TERCERA SERIE
6, 20	G1	Gx	Gx
21	G1	G2	G2
23	G1	G1	G3
28	G1	--	G3
22	G1	--	--
29, 30	G3	--	--
1	G3	Gx	Gx
2, 27	G3	G3	G4
18	G3	G3	G3
4	G4	G2	G4
10	G4	G4	G3
12, 26	G4	--	G4
3, 7, 8, 13	G4	G4	G4
14, 15, 16			
17, 19, 24			

Por las características de los datos que tenemos, no nos es posible describir una pauta evolutiva en el aprendizaje de la segmentación convencional. Sin embargo hay datos que resulta interesante resaltar en este cuadro. El primero es que parece haber una tendencia generalizada a avanzar hacia los grupos G3 y G4, este último caracterizado por una segmentación más cercana a la convencional. El segundo dato interesante es que nadie hizo escrituras características de los grupos G2 y Gx para la primera serie de enunciados. Esto nos hace pensar que éstos no son momentos iniciales en el aprendizaje de la segmentación convencional.

¹⁰ Los lugares marcados con un guión indican que no tenemos el dato de esa serie de enunciados para esos sujetos.

CAPITULO 4

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA SEPARACION ENTRE LAS PALABRAS

1. LA IDENTIFICACION DE UNIDADES EN LA ESCRITURA Y ALGUNOS RECURSOS PARA DELIMITARLAS

La delimitación de las unidades en la escritura ha variado de una época a otra y de una lengua a otra. En algunos casos, el uso de marcas gráficas específicas como puntos, barras, guiones, letras con un rasgo especial o algún otro tipo de indicación puede señalar los límites de dichas unidades. Algunas lenguas como el árabe, el hebreo y el griego, han resuelto ese problema mediante la utilización de letras particulares al final de cada palabra. En otros casos, como en el español y en muchas otras lenguas la normatividad ortográfica actual indica el uso de espacios en blanco.

Durante la alfabetización no sólo se aprende que hay unidades diferenciables en la escritura; también se aprende que la forma convencional de delimitar esas unidades es mediante espacios en blanco.

En las escrituras analizadas, observamos que las unidades gráficamente aislables fueron delimitadas generalmente por medio de espacios en blanco, además observamos otro tipo de "marcas".

En este capítulo, haremos observaciones sobre el uso de las mayúsculas como una forma particular de delimitar las unidades. Aunque observamos otro tipo de marcas como guiones, diagonales, o puntos, no las consideramos significativas pues sólo se encontraron en casos aislados. También haremos algunas anotaciones con respecto a otros dos aspectos relacionados con el problema de los límites entre las palabras: la duplicación de grafías y el desplazamiento de las mismas.

Aunque los puntos abordados en este capítulo no toquen directamente la problemática de los clíticos, contienen observaciones de importancia para el trabajo que nos ocupa. Consideremos que se trata de cuestiones tocantes al establecimiento de límites entre unidades que se identifican en la escritura y que, finalmente, el problema de los clíticos está inserto en un problema más general que es el de la segmentación convencional de la escritura. Particularmente, el análisis del uso de las mayúsculas nos permitirá entender la razón por la que algunas ocasiones hemos considerado a los clíticos como unidades aisladas aunque no se encuentren separados por espacios en blanco.

a) El uso de las mayúsculas

En un primer acercamiento a las escrituras que analizamos, las mayúsculas empleadas "equivoca" o "casualmente" pasaron como un dato carente de significación. Sin embargo, al observarlas con mayor detenimiento, vimos que su uso no era aleatorio. Las mayúsculas fueron utilizadas tanto al inicio de palabras aisladas

por espacios en blanco como al interior de secuencias ininterrumpidas de grafías. Lo interesante del uso de las mayúsculas que observamos es que aun aquellas que no estaban precedidas por un espacio en blanco, prioritariamente ocupaban la posición inicial de palabras o de cadenas de grafías que podrían funcionar como tales es decir de CGAs¹, por ejemplo: laBlusa o RegaLa. En la escritura normativa del español, esto no sucede. Las mayúsculas tienen uso restringido y aunque no cumplen una función delimitativa ya que no aparecen al inicio de todas las palabras, es posible que proporcionen una clave gráfica a quien se está alfabetizando, pues la aparición de una mayúscula marca siempre el inicio de una palabra.

Pensemos en lo siguiente: ¿acaso la interrupción de la cadena gráfica y la consecuente aparición de los espacios en blanco es la única forma para marcar los límites entre dichas unidades? Hemos señalado ya como en algunas lenguas las unidades en la escritura se delimitan a través de variados recursos. El hecho de que alguien se de cuenta de que un enunciado puede constituirse por unidades menores (palabras en este caso) no quiere decir que reconozca la manera convencional de marcar los límites de tales unidades. ¿Por qué no pensar que en algunas ocasiones los niños utilizan las mayúsculas para marcar límites entre unidades?

El análisis que presentamos sobre el uso de las mayúsculas es marginal ya que nuestro objetivo no era indagar esa cuestión ortográfica. Sin embargo, tratándose de un trabajo sobre segmentación, no podíamos ignorar escrituras como la siguiente:

(21-G1) 2A Esas canicas selas RegalealuislasPelotasRegalaSelasTu

¹ Ver: Capítulo 6, apartado "Factores Gráficos". Configuraciones Gráficas Autónomas (CGAs).

En este ejemplo podemos observar cómo las mayúsculas (excepto una ...*PeloTas...*)² se utilizaron en posiciones iniciales de palabra aun sin estar precedidas de un espacio en blanco.

A pesar de que este uso de las mayúsculas no ofrece por sí solo una explicación de los criterios que los sujetos usan para separar, es evidente que las mayúsculas están permitiendo marcar límites de una manera especial y pueden ser un recurso más que los sujetos utilizan para delimitar unidades que desde su punto de vista constituyen elementos diferenciables.

Los sujetos de nuestra muestra hacen lo siguiente con respecto a las mayúsculas:

- *No las usan.*
- *Las usan precedidas por un espacio en blanco.*
En esos casos no nos interesa señalar si fueron utilizadas correctamente o no, ya que no buscamos la norma ortográfica en este sentido.
- *Las usan al interior de cadenas gráficas ininterrumpidas.*
Distinguiremos las que se ubican en posición inicial de palabra de aquellas que se encuentran en otras posiciones. En general los niños que utilizaron mayúsculas dentro de cadenas gráficas, también las utilizaron precedidas por espacios en blanco, sobre todo al inicio de los enunciados.

En este trabajo, son particularmente interesantes aquellas mayúsculas que no están precedidas por un espacio, pero que están en posición inicial de palabra. En los siguientes cuadros se puede observar el uso de las mayúsculas que hicieron los sujetos en cada serie de enunciados.

² Cuando hemos querido señalar algún aspecto en particular y éste se encuentra al interior de una cadena gráfica más larga, hemos transcrito sólo el fragmento que nos interesa y hemos puesto puntos suspensivos hacia donde se prolonga la escritura, sea antes o después de lo que nos interesa puntualizar. De la misma manera, utilizaremos guiones sobre el renglón (*tare_as*) si se trata de palabras que fueron fragmentadas.

Cuadro 4³
"Sujetos y lugares en los que usan las mayúsculas"

No las usan	Las usan precedidas por un espacio en blanco.	Las usan al interior de cadenas gráficas ininterrumpidas.
PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS		
1, 6, 15	3, 7, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 26, 27	2, 4, 8, 20, 21, 22, 23 24, 28, 29, 30
SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS		
18	1, 3, 7, 8, 10, 13, 14 15, 16, 17, 19, 23, 24 27	2, 4, 6, 21
TERCERA SERIE DE ENUNCIADOS		
6, 12 13, 23	1, 3, 4, 7, 8, 14, 15 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 28	2, 10, 21

Vemos que casi la mitad de sujetos utilizan mayúsculas sin hacer cortes en la cadena gráfica, por lo menos en alguna de series de enunciados. Los sujetos 2, 4, 6, 8, 10, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29 y 30, utilizaron por lo menos una mayúscula en el interior de una cadena gráfica ininterrumpida ocupando posición inicial de palabra. En el Anexo 4 podemos ver con detalle los lugares de esas mayúsculas que no estuvieron antecedidas por un espacio.

Además, vemos que hay una disminución en el uso de las mayúsculas en posición intermedia en las dos últimas series. Veamos lo que sucede en cada una.

³ Los números que aparecen en este cuadro y en el siguiente, corresponden a los números de identificación asignados a cada uno de los sujetos.

Cuadro 5
"Sujetos que utilizaron las mayúsculas
en el interior de cadenas gráficas"

PRIMERA SERIE		SEGUNDA SERIE		TERCERA SERIE	
Posc. inicial de palabra	Otra posición	Posc. inicial de palabra	Otra posición	Posc. inicial de palabra	Otra posición
8, 22, 23, 24 28, 29, 30	2*, 4*, 20*, 21*	6	2*, 4, 21	2**, 10, 21	/

En la primera serie, vemos que los 11 sujetos que utilizaron mayúsculas al interior de la cadena gráfica, lo hicieron en posiciones iniciales, aunque a veces también lo hayan hecho en otras posiciones.

En la segunda, hay mayúsculas dentro de secuencias gráficas en las escrituras de cuatro sujetos. Dos de ellos (4 y 21) las utilizan exclusivamente en posición intermedia de palabra, sin embargo, esos mismos sujetos las utilizan en posiciones iniciales en otras series de enunciados.

Hay que aclarar que todas las mayúsculas intermedias utilizadas por Erika (4) en esta segunda serie, corresponden a la graficación del fonema /p/; si observamos que todas las veces que produce esa grafía lo hace con mayúsculas, queda descartada la posibilidad de que se trate de una "marca" de límite palabra.

Finalmente vemos que los sujetos que utilizan mayúsculas en el interior de una cadena gráfica, en la tercera serie, lo hacen exclusivamente para indicar inicios de palabra.

* Estos sujetos, también utilizaron mayúsculas en el interior de cadenas gráficas en posiciones iniciales de palabras, por lo menos una vez.

** Una de las mayúsculas que esta niña utiliza es en el enunciado 18C. Ahí, Selene transformó el enunciado original y en lugar de escribir "Se venden..." escribió su nombre propio SeLene, por lo que no consideramos que esa mayúscula haya sido para marcar el inicio del verbo venden.

Aunque estos datos sobre el uso de las mayúsculas no permiten hacer inferencias sobre los criterios que guían a los niños al segmentar, nos permiten hacer los siguientes señalamientos:

- El uso de las mayúsculas no es aleatorio; las mayúsculas se utilizan predominantemente en lugares posibles de acuerdo con la norma escrita del español.
- Los niños parecen utilizar las mayúsculas como recurso para delimitar unidades que identifican en la escritura, aunque no segmenten la cadena gráfica.
- Los sujetos en vías de alfabetización son muy sensibles a las características gráficas de la escritura, como es por ejemplo, el lugar que pueden ocupar las mayúsculas.

Las consideraciones que presentamos hasta aquí sobre el uso de las mayúsculas con una función delimitativa, nos hacen pensar que la separación convencional, por medio de un espacio en blanco, no es el único indicador del reconocimiento de la existencia de unidades diferenciables.

Por todo esto, hemos creído pertinente considerar como independientes -en términos de que han sido identificadas como algo diferenciable- a las secuencias de grafías que fueron marcadas con mayúscula, a pesar de no estar aisladas. En esos casos, haremos mención explícita al uso de mayúsculas.

2. RECONOCIMIENTO DE LOS LIMITES DE LAS PALABRAS

Durante el aprendizaje de la lengua escrita, los sujetos se enfrentan a dificultades como la siguiente: al hablar, pronunciamos "el árbol" como si se tratara de una unidad [elárbol]. Esto se debe a que el artículo: "el", es un elemento átono, que como los clíticos, se une prosódicamente a una palabra

acentuada. Pero en la escritura, esto mismo se representa como dos cadenas gráficas separadas: "el árbol"⁴.

¿Cómo resuelven este problema quienes están aprendiendo a leer y a escribir? Hay quienes lo hacen escribiendo juntas las unidades que se pronuncian ligadas, aunque eso los aleje de la norma. Otros separan la distintas unidades ortográficamente. La cuestión aquí es: cómo llegan a identificar las unidades que hay en una expresión y cómo llegan a separarlas convencionalmente.

A este problema se agrega otro y es: ¿cómo identifican el límite exacto entre esas unidades? Habiendo identificado que un enunciado puede estar constituido por unidades menores, hace falta ubicar con exactitud el límite entre algunas que no se delimitan en la pronunciación. Al parecer, no siempre es sencillo establecer dichos límites. La dificultad para localizarlos puede estar relacionada no sólo con la existencia de palabras átonas, sino también con fenómenos prosódicos como el silabeo o la existencia de sinalefas. Por un lado vemos que

"...dentro de un mismo grupo fónico, la consonante final de una palabra se agrupa para formar sílaba con la vocal inicial de la siguiente palabra; de manera que el silabeo de la frase El agua del Ebro será [e-lá-gua-de-lé-bro]" (Seco 1988, 294).

Y por otro lado, cuando hay dos vocales que pertenecen a distintas palabras y aparecen en contigüidad, se forma un diptongo que recibe el nombre de sinalefa⁵. por ejemplo:

⁴ Este es sólo uno de los múltiples factores que intervienen en el problema de la segmentación. En el CAPITULO 6 veremos con mayor detenimiento las repercusiones de ciertos fenómenos fonéticos y fonológicos. Por el momento sólo haremos algunas observaciones.

⁵ "Al grupo de vocales formado por el enlace de las palabras y pronunciado en una sola sílaba se le da el nombre de sinalefa." (Navarro 1977,69)

"Yo no he sido el que lo arrancó [Yo-noé-sí-doel-ke-loa-rran-kó]; Vete a casa de Andrés [bé-tea-ka-sa-dean-drés]. Cuando más rápida y espontánea sea la pronunciación, más frecuentes serán las sinalefas. (Seco 1988, 273).

En las escrituras analizadas, observamos dos formas interesantes de resolver el problema de la ubicación de los límites de las unidades (palabras) identificadas. Una de ellas consiste en escribirlas separadas pero duplicando una de las grafías límites; la otra solución es el desplazamiento de una ellas.

a) *Duplicación de Grafías*

En algunas escrituras observamos grafías duplicadas en los límites de palabras contiguas. En la mayoría de los casos -siete de los ocho que encontramos- las palabras estaban separadas por un espacio en blanco. Los niños reconocieron que se trataba de unidades independientes, pero no ubicaron el límite exacto entre ellas. Parecería que al no saber a qué palabra correspondía uno de los fonémas limítrofes, optaron por duplicar su graficación. En el siguiente cuadro se pueden observar las duplicaciones.

Cuadro 6
"Duplicación de grafías"
 (límites entre palabras)

PRIMERA SERIE			
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
8	G4	4A	al Luis (a Luis)
10	G4	1A	El lotro (El otro)
20	G1	1A	el lotameloatollo (el otro me lo ato yo)
-----	-----	-----	-----
21	G1	1A	ellotromeloatrollo (el otro me lo ato yo)
SEGUNDA SERIE			
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
20	Gx Gx	7B 17B	en nun pan (en un pan) anconbre mosen nacina (encontramos en el cine)
TERCERA SERIE			
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
14	G4	22C	el lino (el himno)
12	G4	22C	el ligna (el himno)

Podemos observar que se trata predominantemente de escrituras hechas por los sujetos de los grupos G1 y G4. Las grafías duplicadas son las que ocupan la posición final del artículo "el" o de la preposición "en"⁶; y se repiten al principio de la siguiente que, en todos los casos, empieza con vocal. En un sólo caso vemos la letra inicial de un sustantivo (Luis) duplicada al final de la palabra anterior.

Estas escrituras representan un interesante intento por resolver la separación entre dos unidades, en donde el límite no parecería demasiado evidente.

⁶ Ambos son elementos átonos.

Encontramos duplicaciones no sólo en los límites entre las palabras, sino también en límites de sílabas. Veamos:

Cuadro 7
"Duplicación de grafías"
 (límites entre sílabas)

PRIMERA SERIE			
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
28	G1	2A	es sapelotare galaseatu (esa pelota regalesela tu)
2	G3	4A	es sapelicula (esa película)
20	G1	6A	laPis ses (lápices)
TERCERA SERIE			
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
1	Gx	22C	in no (himno)
2	G4	22C	in no (himno)
3	G4	22C	inno (himno)
21	G2	22C	ynno (himno)

La duplicación de grafías en límites silábicos la encontramos sólo en las escrituras de la primera y de la tercera. En la primera vemos la duplicación del fonema /s/ y un corte en la cadena gráfica. En la tercera serie, la duplicación de la "n" en "himno" plantea una dificultad específica: la contigüidad de los fonemas nasales (/m/, /n/) que requieren un análisis muy fino para ser identificados.

b) Desplazamiento de una grafía.

El otro tipo de solución al problema de los límites entre palabras es el desplazamiento de la última grafía de una palabra al inicio de la siguiente.

Este tipo de solución fue adoptado únicamente por dos sujetos en la escritura del enunciado 4B de la segunda serie:

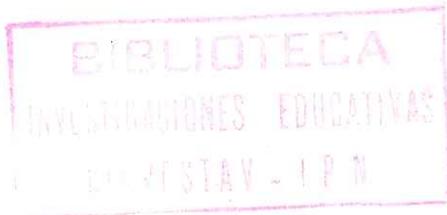
(10-G4) 9B *te la siso (te las hizo)*
 (20-Gx) 9B *tela siso (te las hizo)*

Ambos sujetos identificaron al verbo como una unidad independiente pero al igual que quienes duplicaron grafías, muestran dificultad para ubicar el límite exacto entre ellas.

Estos dos sujetos también duplicaron grafías para solucionar el problema de los límites entre palabras (ver cuadro 6 y 7). Uno de ellos (20) no sólo duplicó en los límites entre palabras, sino también entre sílabas. Además el sujeto 20 utilizan mayúsculas al interior de cadenas gráficas para delimitar palabras.

A pesar de que estas soluciones aparezcan de manera aislada, cobran interés cuando se observan algunos fenómenos del lenguaje. Es claro que en el habla fluida, las palabras difícilmente destacan como entidades aisladas; por el contrario, tienden a formar unidades fónicas más amplias. Tales fenómenos del habla, pueden llegar a tener repercusiones en la forma de las palabras. Existen ejemplos de palabras que a lo largo de la historia han sufrido modificaciones debido, justamente a la dificultad de establecer con claridad sus límites. En inglés por ejemplo, hay casos en los que la /n/ ha llegado a separarse del artículo indefinido (an) y se ha unido a la palabra siguiente :

"a newt [una lagartija] procede de an ewt y a nickname [un apodo] de an eke-name, literalmente un "nombre adicional". No todas las reconfiguraciones son debidas a la confusión con el artículo indeterminado: for the nonce [al presente] debería de ser realmente for then once ." (Ullmann 1962, 47).



De la misma manera, existen ejemplos de palabras que se han fusionado y que han perdido algún sonidos iniciales.

Los procedimientos de duplicar o desplazar grafías no son soluciones generales (diez de los treinta sujetos adoptaron alguno, por lo menos una vez). Sin embargo, consideramos pertinente mostrarlos, ya que representan soluciones interesantes ante el problema de los límites entre unidades. Además son muestra de que el trabajo que los niños hacen y el tipo de soluciones originales que ofrecen, no son formas "equivocas" o "casuales" de resolver algunas de las dificultades que implica la escritura.



CAPITULO 5

LA ESCRITURA DE LOS CLITICOS Y LA SEGMENTACION

Reconocer como unidad aislable una palabra con contenido semántico claro, como puede ser un sustantivo o un verbo, no es lo mismo que identificar una palabra que cumple fundamentalmente una función gramatical como es el caso de las preposiciones o las conjunciones subordinantes. Resulta comprensible suponer que antes de llegar a una segmentación acorde con la norma ortográfica, las decisiones que los niños toman sobre la segmentación de su escritura, dependan en gran medida (aunque no de manera exclusiva) del tipo de palabra a la que se enfrentan.

Los clíticos no son palabras vacías de significado, sin embargo, éste sólo es accesible dentro de un contexto situacional o por referencia a otro elemento que aparece en el texto. Así, en un enunciado como *Juan lo vio* no es posible conocer el significado de "lo" si se desconoce el contexto en el cual se produjo; ni siquiera podríamos saber si hace referencia a un objeto animado o a un objeto inanimado. Hay otros casos en los que el elemento referencial aparece dentro del enunciado, por ejemplo en el

enunciado **Ese programa ya lo ví**, "lo" sólo puede referirse a "ese programa". El significado de los clíticos, como señalamos, está dado siempre por referencia a otros elementos.

Si pensamos en la dificultad que tienen los niños para conceptualizar y aislar como unidades aquellas entidades que no tienen un contenido semántico pleno, podremos comprender que los clíticos no sean vistos como unidades aislables sino como constituyentes de unidades mayores. Si a esto añadimos que son elementos átonos y mantienen una estrecha relación con el verbo, comprenderemos la dificultad de su delimitación. Más aún, al observar que son unidades constituidas por sólo dos o tres grafías, resulta evidente la complejidad que implica para los niños representarlos como unidades independientes en la escritura.

Antes de hacer un análisis de los clíticos y de los factores que intervienen en la segmentación, conviene hacer una descripción general de lo que observamos.

A continuación presentamos tres cuadros en los que se observan las segmentaciones hechas por los sujetos de los distintos grupos para cada una de las formas verbales que analizamos. En el anexo 5 se presentan cuadros en los que estos mismos datos pueden observarse diferenciados por grupo.

Cuadro 8¹

"Escrituras de las formas pronominalizadas de los objetos"

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

(formas proclíticas)

me lo ato 0-/-/1-1	melo ato 0-/-/1-10	me loato 0-/-/1-1	meloato 5-/-/2-2	otras 1-/-/1-0
me los dío 0-/-/0-5	melos dío 2-/-/4-6	me losdío 0-/-/0-0	melosdío 4-/-/1-3	otras 0-/-/1-0
te la pones 0-/-/0-3	tela pones 0-/-/2-7	te lapones 0-/-/0-0	telapones 5-/-/4-4	otras 1-/-/0-0
te lo aprendes 0-/-/1-2	telo aprendes 2-/-/3-9	te loaprendes 0-/-/1-0	teloaprendes 3-/-/1-2	otras 1-/-/0-1
se las regala 0-/-/2-8	selas regala 1-/-/3-4	se lasregala 0-/-/0-0	selasregala 4-/-/1-1	otras 1-/-/0-1
se las recomendé 1-/-/3-8	sela recomendé 0-/-/1-6	se larecomendé 0-/-/1-0	selarecomendé 3-/-/1-0	otras 2-/-/0-0

(formas enclíticas)

átamelo 3-/-/5-13	áta melo 0-/-/0-0	átame lo 0-/-/0-0	áta me lo 0-/-/0-1	otras 3-/-/1-0
dámelos 5-/-/3-12	dá melos 1-/-/0-0	dáme los 0-/-/2-1	dá me los 0-/-/1-1	otras 0-/-/0-0
póntela 5-/-/4-11	pón tela 1-/-/1-0	pónte la 0-/-/1-2	pón te la 0-/-/0-1	otras 0-/-/0-0
apréndetelo 2-/-/6-11	aprende telo 0-/-/0-1	apréndete lo 0-/-/0-1	aprendé te lo 0-/-/0-1	otras 4-/-/0-0
regálaselas 4-/-/5-11	regála selas 1-/-/0-2	regálase las 0-/-/1-1	regála se las 0-/-/0-0	otras 1-/-/0-0
recomiéndasela 5-/-/5-8	recomiéndase la 0-/-/0-2	recomiéndase la 0-/-/1-2	recomiéndase se la 0-/-/0-1	otras 1-/-/0-1

¹ En estos cuadros los números representan la cantidad de sujetos que hicieron esa segmentación y aparecen en el orden en que presentamos la caracterización de los grupos (G1, G2, GX, G3 y G4). Así, por ejemplo en el caso de "me lo ato", vemos que en el grupo G1, ningún sujeto graficó cada uno de los elementos de manera aislada; en los grupos G2 y GX no tenemos ningún sujeto que hiciera escrituras características de este grupo, y en los grupos G3 y G4, vemos que un sólo sujeto hace esa segmentación.

Cuadro 9
"Escrituras de las formas pronominalizadas de los objetos"

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS

(formas proclíticas)

me las enseñó 0-1-0-1-5	melas enseñó 0-1-1-1-5	me lasenseñó 0-0-0-0-0	melasenseñó 1-0-0-0-1-	otras 0-0-2-1-0
te las hizo 0-1-0-1-7	telas hizo 0-1-2-2-4	te lashizo 0-0-0-0-0	telashizo 1-0-0-0-0	otras 0-0-1-0-0
te los inventó 0-1-1-0-5	telos inventó 0-1-1-3-5	te losinventó 0-0-0-0-0	telosinvento 1-0-0-0-1	otras 0-0-1-0-0
se los compró 0-1-1-0-4	selos compró 0-1-0-3-6	se loscompró 0-0-0-0-0	seloscompró 1-0-0-0-1	otras 0-0-2-0-0
se les olvidó 0-1-0-2-4	seles olvidó 0-1-2-1-7	se lesolvidó 0-0-0-0-0	selesolvidó 1-0-0-0-0	otras 0-0-1-0-0
se me olvidaron 0-1-0-0-6	seme olvidaron 0-1-0-1-3	se meolvidaron 0-0-0-1-0	semeolvidaron 1-0-0-1-1	otras 0-0-3-0-1
se la enseñé 0-1-1-2-7	sela enseñé 0-1-0-0-3	se laenseñé 0-0-1-0-0	selaenseñé 1-0-0-0-0	otras 0-0-1-1-1

me acompañó 0-2-1-0-9	meacompañó 1-0-2-3-1	otras 0-0-0-0-1
te dijo 0-2-0-0-5	tedijo 1-0-2-3-6	otras 0-0-1-0-0
se limpió 0-1-1-3-9	selimpió 1-0-1-0-2	otras 0-1-1-0-0
nos encontramos 1-2-1-2-11	nosencontramos 0-0-0-1-0	otras 0-0-2-0-0

(Formas enclíticas)

untame 1-2-2-3-10	unta me 0-0-0-0-1	otras 0-0-1-0-0
asustarte 1-1-3-2-11	asustar te 0-0-0-0-0	otras 0-1-0-1-0

Cuadro 10
"Escrituras de las formas pronominalizadas de los objetos"

TERCERA SERIE DE ENUNCIADOS ²

(formas proclíticas)

se les hace /-0-1-3-7	seles hace /-0-1-1-7	se leshace /-0-0-0-0	seleshace /-0-1-0-1	otras /-1-0-0-0
se me portan /-0-1-0-8	seme portan /-0-0-0-5	se meportan /-0-0-0-1	semeportan /-0-1-4-1	otras /-1-1-0-0
se me olvidó /-1-0-0-9	seme olvidó /-0-1-1-4	se meolvidó /-0-0-0-2	semeolvidó /-0-1-1-0	otras /-0-1-2-0
se lo armo /-0-0-1-10	selo armo /-1-2-0-4	se loarmo /-0-0-1-1	seloarmo /-0-1-1-0	otras /-0-0-1-0
se lo armé /-0-0-1-9	selo armé /-0-1-1-4	se loarmé /-0-0-0-0	seloarmé /-0-0-1-0	otras /-1-2-1-2
se venden /-0-2-2-10	sevenden /-0-0-1-4	otras /-1-1-1-1		
se fue /-0-3-2-15	sefue /-1-0-2-0	otras /-0-0-0-0		
se enojó /-1-1-1-15	seenojó /-0-1-3-0	otras /-0-1-0-0		
se mueva /-0-1-2-8	semueva /-1-1-2-7	otras /-0-1-0-0		
se sale /-0-1-1-11	sesale /-1-1-3-3	otras /-0-1-0-1		
se peina /-0-3-2-14	sepeina /-0-0-2-1	otras /-1-0-0-0		
se viste /-0-3-0-14	seviste /-0-0-4-0	otras /-1-0-0-1		

(Formas enclíticas)

armárselo /-0-2-3-10	armár selo /-1-0-1-2	armárse lo /-0-0-0-0	armár se lo /-0-0-0-0	otras /-0-1-0-3
ármaselo /-1-1-3-12	árma selo /-0-0-1-1	ármase lo /-0-1-0-1	árma se lo /-0-1-0-0	otras /-0-0-0-1
váyanse /-0-1-4-11	váyan se /-0-0-0-3	otras /-1-2-0-1		
fijese /-1-3-4-11	fije se /-0-0-0-2	otras /-0-0-0-2		
hacerse /-1-3-4-13	hacer se /-0-0-0-2	otras /-0-0-0-0		
dame /-0-3-3-14	da me /-1-0-1-1	otras /-0-0-0-0		

(Formas con "se" verbo)

yo sé /-1-1-3-10	yosé /-0-2-1-5	otras /-0-0-0-0		
me sé /-0-1-2-6	mesé /-1-2-2-9	otras /-0-0-0-0		
ya lo sé /-0-1-0-4	yalo sé /-0-0-1-1	ya losé /-1-1-0-6	yalosé /-0-1-3-4	otras /-0-0-0-0

² En la escritura de esta Serie de Enunciados, no observamos ya a nadie que hiciera escrituras características del Grupo 1 (G1)

Ésta es sólo una visión general de los datos que puede darnos una idea de la complejidad del problema. No hemos intentado hasta aquí, explicar las razones por las que las formas verbales fueron segmentadas de una manera particular. Los datos generales por grupo que pueden verse en los cuadros, deben ser considerados bajo la siguiente observación: quienes hacen segmentaciones similares dentro de cada grupo, no son necesariamente los mismos sujetos, ya que pueden estar haciendo segmentaciones variables entre un enunciado y otro, más aún, dentro de un mismo enunciado pueden observarse variaciones. En el Anexo 6 podemos observar con claridad la segmentación que cada sujeto hace de las distintas formas analizadas.

La asistematicidad que puede observarse dentro de cada uno de los grupos y en el interior de las escrituras de un mismo niño es evidente. Encontramos diversas segmentaciones, incluso en contextos muy similares. Veamos sólo dos ejemplos:

(4-G4) 23C *El que semueba se sale del juego*
 (3-G4) 23C *el que se vueva sesale de juejo*

A pesar de que en ambos casos se trata del mismo "se", vemos que dos sujetos -del mismo grupo- segmentaron de manera diferente, no sólo uno del otro, sino ellos mismos dentro de un sólo enunciado. Creemos que las variaciones observadas, tanto en los grupos como en los sujetos, se dan por la diversidad de factores que influyen en la segmentación y porque un mismo sujeto se puede guiar por más de un criterio simultáneamente, o puede alternar criterios.

A pesar de las variaciones señaladas en este primer acercamiento, observamos algunos puntos que vale la pena resaltar.

- Parece haber un tratamiento diferencial para los clíticos. Observamos por ejemplo, un mayor número de segmentaciones cuando se trata de "se".

- En los casos de verbos acompañados de dos proclíticos, son escasas las graficaciones en las que uno de ellos quede aislado mientras que el otro se una al verbo; las escrituras como *me loato* o *se larecomienda*, son muy raras. En contraste, observamos un buen número de escrituras donde los clíticos se aislaron del verbo pero se mantuvieron unidos entre sí. Podemos pensar, que los pares de clíticos tienen una fuerte tendencia a ser considerados como una unidad que se puede ligar o separarse del verbo pero como un bloque. En la totalidad de la muestra encontramos los siguientes casos de segmentaciones de este tipo:

Cuadro 11
"Separación de uno de los proclíticos"

Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
18	G3	1A	me loato...
13	G4	1A	me loato
30	G3	3A	te loaprendes
6	Gx	14B	se laenseñe
18	G3	28C	se loarmo
12	G4	28C	...se loarmo
28	G3	24C	se lesase
2	G4	21C	se meolvido
15	G4	21C	se miolvido
14	G4	19C	se meporte

Estas escrituras están predominantemente en los grupos G3 y G4. Encontramos dos segmentaciones más en el grupo Gx, pero no las incluimos en el cuadro ya que creemos que no son comparables con las del resto de los niños ya que además de la segmentación que hicieron entre los clíticos, el verbo fue fragmentado. Estas escrituras son:

(6-Gx) 13B se meolvida ron
(6-Gx) 21C ce meolvi do

En la mayoría de los casos vemos que se trata del clítico "se" y de verbos que inician con vocal.

- La cantidad de clíticos aislados el grupo G2 no fue marcadamente superior al resto de los grupos, a pesar de la marcada tendencia a hipersegmentar de estos niños.
- En el grupo Gx encontramos una mayor dispersión entre las distintas posibilidades de segmentación, con una tendencia a fragmentar de una manera no prevista (muchas veces fragmentaron el verbo), tanto en el caso de los enclíticos como en los proclíticos. Esta situación es congruente con la asistematicidad de este grupo para segmentar.
- Comparativamente con los otros grupos, se observó una mayor concentración de enclíticos aislados del verbo en las escrituras del grupo G4. Esto puede mostrar que una escritura "errónea" algunas veces, implica un trabajo complejo ya que en estos casos el aislamiento de los enclíticos parecería ser el producto del reconocimiento de las formas constituyentes. Más adelante veremos que esto es apoyado por datos encontrados en las entrevistas.

Esta observaciones son insuficientes para comprender la forma de segmentar de los niños. Los criterios que subyacen a cada segmentación no siempre permiten inferencias seguras, si a esto añadimos las variaciones ya señaladas, el problema de la interpretación de los datos se complejiza. Esto nos llevó a la búsqueda de datos adicionales mediante entrevistas individuales a niños de las mismas edades³.

La búsqueda de justificaciones explícitas para las segmentaciones producidas, no fue sencilla. Los sujetos no están en posibilidad de reconstruir su proceso de toma de decisiones, por ello les resulta difícil responder cuando se les solicita una explicitación. Veamos como ejemplo lo que dice Victoria (6.7).

³ Los criterios de selección de estos sujetos han sido ya señalados en el CAPITULO 2.

Ent: Muy bien, Victoria. Pero yo tengo un problema; tú ya sabes hacerlo (segmentar convencionalmente) y ya sabes que cuando va antes: -se las regala- son tres palabras distintas y que cuando va después: -regalaselas- no son tres palabras sino una y cada pedazo sólo es un pedazo de palabra, no la palabra completa...¿Cómo sabes eso?

Vic: Mmm ;sólo lo sé! Creo que fui aprendiendo poco a poco, pero no sé.

A pesar de las dificultades, los datos obtenidos durante las entrevistas nos permitieron indagar algunas cosas interesantes que a través del análisis de las escrituras de los primeros treinta niños, no podíamos inferir.

Los sujetos entrevistados reconocieron la necesidad de segmentar entre las palabras y lo expresaron de distintas maneras, desde la manifestación de dificultades para leer, hasta comentarios que expresan la necesidad de los espacios "para que no se amontone algo" (Karina: 8.3) "...para que se lea bien" (Victoria: 6.7) "para que... no quede junto" (Vianey: 6.10). Rechazaron las escrituras sin segmentaciones "porque así no se entiende... porque está muy junto" (Montserrat: 7.2) y si no hay espacios "las cosas están amontonadas" (Manuel: 7.3).

Su reacción ante oraciones con segmentaciones no convencionales fue congruente con esa necesidad. Ocho de los diez entrevistados manifestaron rechazo franco por las hiposegmentaciones y los otros dos, aunque no lo hicieron explícito, mostraron dificultades para leer, mientras que no tuvieron problemas en la interpretación de textos con segmentaciones convencionales.

Ante las escrituras hipersegmentadas encontramos un rechazo más explícito que hacia las formas hiposegmentadas. Tomemos un ejemplo: Manuel (7.3)

Ent: ¿Qué dice aquí? 1. -Damesuaviónquieroarmárselo-

Man: "Dame suavión... quiero armárselo". "Dame... dame... dame... dames..." ¡está mal! "Dame" es una palabra, "su" es otra, "avión" es otra.

Ent: Ajá, tres.

Man: ..."quiero" es otra, "armárselo" es otra.

Ent: Una, ¿una sola? (refiriéndose a -armárselo-)

Man: Sí.

- Ent: Mmm, entonces nos salieron cinco: "Dame", "su", "avión", "quiero", "armárselo".
- Man: Sí.
- Ent: ¿Cuántas hay aquí escritas? 2. -Dame su avión quiero armar selo-
- Man: Una, dos, tres y tres, seis..
- Ent: Tres y tres son seis. Hasta ahí estamos de acuerdo. "Dame", "su", "avión", "quiero", el lío es éste -armárselo-. Lo que trajimos son todas cosas que hacen los chicos, a veces juntan y a veces separan; entonces si alguien separa así: 3. -Dame su avión quiero armárselo- ¿cómo la ves? ésta (1) está mal, ya se sabe. De estas dos (2) (3), ¿cuál te parece que está mejor?
- Man: "Dame su avión... quiero... armárselo". ¡Esta está bien! (3). Está mejor que ésta (2).
- Ent: Esta (3) está mejor que ésta (2), o sea, ésta (1), todo pegado, está mal...
- Man: Mira ésa bien, regular y mal (mientras va señalando cada uno de los enunciados, en el orden 3, 2, 1).
- Ent: Bueno, ¿así (2) se podría?.
- Man: (afirma)
- Ent: Pero ésta (3) es la mejor.
- Man: (afirma).
- Ent: ¿Y si fuera así?: 4. -Da me su avión quiero armar se lo-
- Man: Da...Está acá. ¡No hombre, ésta sería la mucho peor!
- Ent: Se ve mucho peor.
- Man: "Dame... su... avión... quiero... armar armar... se".
- Ent: ¿Qué pasa?
- Man: (Empieza a señalar el principio del enunciado) ésta -Da-me- ésta debe ir junto, ésta -su- está bien, "avión", está bien, "quiero" está bien "armar" está mal porque es "armarse...lo..."; debe de ir junto..."quiero armárselo" debe de ir junto.
- Ent: Este -lo- debe ir junto como acá (señalando el enunciado 3). ¿sí?
- Man: (Afirma).
- Ent: Entonces ésta (3) es la mejor, ésta (2) regular, (4) mal y...
- Man: No, sí, no... (ruido) (3) bien, (2) regular, (4) medio-medio, (1) mal.

En el momento de pedir que leyeran versiones con diferentes segmentaciones para un mismo enunciado, los niños intentaron hacer diferenciaciones entre ellas, principalmente con la introducción de pausas muy marcadas en aquellos lugares en que se observan espacios. Esto aparece como respuesta a una necesidad de ajustar su interpretación a las características de lo escrito. Encontramos numerosos ejemplos de este tipo. Alejandra (6.9), leyó se me olvidó de la siguiente manera: "se... me...olvidó" (marcando una clara pausa entre cada elemento); seme olvidó "seme...olvidó" (marcando pausa entre clíticos y verbo) y semeolvido "semeolvidó" (lee lo más rápido que pudo).

Otro dato interesante que observamos en las entrevistas fue que el uso de criterios distintos para delimitar lo que consideraron

como una palabra durante la producción o la interpretación de textos, parecería no representar ningún problema para los niños. En algunas ocasiones, lo niños recurrieron a criterios aparentemente contradictorios. En el momento de escribir, algunos produjeron un determinado número de secuencias gráficas, (que con frecuencia interpretaron como palabras, y las contabilizaron como tales) y contaron un número diferente a la hora de analizar su producción oral. Lo que resulta interesante es que aunque no puedan explicitar qué tipo de unidades son las que está señalando, la falta de paralelismo entre las unidades que se escriben y las que se "dicen", no parece representar conflicto, aunque en ambos casos se esté hablando de "palabras".

Tales criterios más que excluyentes aparecen como complementarios o alternativos y aunque en ocasiones parecerían contradictorios, no se eliminan. Vianey (6.10), por ejemplo, después de considerar las palabras desde un punto de vista puramente gráfico, (cada secuencia de letras delimitada por un espacio en blanco es contada como una palabra), afirmó lo siguiente:

Ent: ...¿Y las palabras se deben escribir solas o se pueden pegar a otras?

Via: Se pueden pegar a otras.

Ent: Se pueden pegar a otras. ¿Por ejemplo cuáles se pueden pegar?

Via: ... (señala -esas-, -las-)

Ent: ¿A qué se pueden pegar?...

Via: ...

Ent: ¿ "las" es una palabra?

Via: Sí (duda)

Ent: ¿Qué pasará, será una palabra o no será?

Via: no

Otro ejemplo es el de Diego (6.10), quien también se guió por un criterio gráfico para contar el número de palabras que escribió, y no tuvo dificultad para aceptar un número diferente de "palabras" en la oralidad.

Ent: A ver, cuenta cuántas palabras dices cuando lo dices...

Die: Dos.

Ent: ¿Cuántas palabras escritas son?
(se le muestra: 1. -Se ven den que sos en el mer ca do-)

Die: Diez

Ent: Bueno, ahora dilo.

Die: Se venden quesos en el mercado (con entonación normal).

Ent: ¿A ver?

Die: "se venden", una, "en", dos, "mer", tres, "cado" cuatro.

Ent: ¿Cómo fue?

Die: "Se venden... quesos... en el mercado..." fueron tres.

Ent: A ver cómo fue.

Die: "Se venden", una, "en" dos, "el", tres, "mercado", cuatro.

Ent: ¿Y los quesos?

Die: ¡Ay!

Ent: Te lo brincaste.

Die. Ah, ya: "se venden" una, "quesos", dos, "en" tres, "el" "mercado", cinco.

Ent: Ah, bueno.

Die: Son cinco.

Ent: Y acá (en el enunciado escrito), ¿cuántas hay?

Día: Diez.

Ent: Híjole, ¿qué faltó?

Die: No sé.

Ent: ¿Entonces son cinco o diez?

Die: Diez.

Ent: ¿Y cuando lo dices son cinco o son diez?

Die: Cinco.

Ent: Cuando lo dices son cinco, ¿y cuando lo escribes?

Die: Diez.

Ent: A ver, mira: 2. -Se venden quesos en el mercado-

Die: (Observa)... aquí, dice lo mismo.

Ent: Dice lo mismo, ¿y cuántas...?

Die: (Interrumpiendo) ah, no.

Ent: Ah, no, ¿o sí?

Die:

Ent: Dice lo mismo que acá (1) o que cuando lo dices.

Die: Que acá (señala el otro enunciado escrito).

Ent: ¿Y cuántas palabras hay?

Die: Seis.

En esta entrevista, al igual que en las demás observamos que cuando se trata de "contar las palabras", el criterio predominante en la interpretación de textos propios o ajenos, es la separación por blancos entre las distintas secuencias de

grafías, aunque éstas no correspondan a la convencionalidad. Es decir que toda secuencia de letras aislada por espacios en blanco es considerada como una palabra.

En la oralidad los criterios que parecerían guiar las segmentaciones son: la identificación de las sílabas, las palabras -sobre todo verbos y sustantivos- y los constituyentes. Los niños entrevistados no recurrieron a la identificación de fonemas.

Esta divergencia entre lo escrito y lo oral, parecería apuntar a dos problemas: por un lado hacia la concepción de los niños de lo que es una palabra; y por otro lado hacia la aparente independencia entre la palabra escrita y la palabra oral.

Con respecto al primer punto, hay que recordar que, en los resultados de trabajos ya referidos en el CAPÍTULO 2, queda claro que los niños no consideran como palabra lo que los adultos alfabetizados reconocemos como tal. Algunos de los niños que entrevistamos identificaron más fácilmente los sustantivos y los verbos como palabras, mientras que se mostraron dudosos frente a preposiciones, artículos o conjunciones. También observamos que hay quienes consideraron que no todas las secuencias de grafías eran palabras; es decir que no todo lo que está escrito es "palabra", a pesar de que en la escritura el criterio sea muy claro. Una vez más las palabras con un contenido semántico claro tienen prioridad. Podemos observar por ejemplo que Naoki (6.6) escribió los siguientes enunciados.

"Se me olvidó la tarea y la maestra se enojó"

"Yo se que mi hermano se fue de viaje"

"Se venden huevos en el mercado"

A pesar de que hizo una segmentación totalmente convencional, considera que sólo son palabras los sustantivos: "tarea", "maestra", "hermano", "viaje", "huevos", "mercado"; los verbos:

"olvidó", "juego", "enojo", "venden"; y el pronombre personal: "yo". En tanto que: "se", "me", "y", "que", "mi", "de", "en", y "el", "no son palabras" aunque se escriban.

Con respecto al segundo punto: la independencia de la palabra oral con respecto a la palabra escrita, valdría la pena plantear las siguientes preguntas ¿acaso algo que es una palabra en la oralidad deja de serlo en la escritura? ¿o es que se trata de que las unidades son diferentes para la lengua oral y para la lengua escrita? ¿o de que éstas son segmentadas de manera diferente? No podemos resolver estas cuestiones en el marco de este trabajo, pero es interesante que la existencia de un número de palabras en la escritura, y otro en la oralidad no haya representado ningún problema para algunos niños. Quizá para ellos no hay contradicción evidente.

Todos coinciden en reconocer que un enunciado dice lo mismo aunque las segmentaciones con las que se presenta varíen, aunque algunos hayan dudado como primera reacción. Es decir, que aún con un número diferente de palabras (desde un criterio gráfico) puede estar escrito lo mismo. Así que ¿cuál sería el problema de que sean diez palabras en: *Se ven den que sos en el mer ca do y seis en Se venden quesos en el mercado* si sigue diciendo lo mismo? (Diego: 6.10) ¿Cuál es el problema en que se "diga un número determinado de palabras y se escriba otro, si de todas maneras dice lo mismo?. Si hay identidad en un plano que semántica y pragmáticamente es el importante, ¿qué importa que no la haya en cuanto a la forma?. Si sigue siendo y diciendo lo mismo, parecería no importar la correspondencia en términos de "palabras".

Todos estos problemas se agudizan, como era de esperarse, en el caso de los clíticos. La dificultad existente para definir lo que es una palabra se hace aún mas compleja al tratarse de elementos que algunas veces se comportan como palabras, mientras que otras lo hacen como afijos. Mónica (7.2) explicitó con

claridad esta dificultad. Para ella los clíticos a veces son palabras y a veces son "partes de palabras" o "pedazos de esas palabras". En el caso de los enclíticos reconoció que, constituyen una unidad con el verbo aunque estén escritos de manera aislada.

Para Victoria (6.7), los clíticos son "palabras en cierta forma".

- Ent: ¿Y cómo sé que la palabra termina? (refiriéndose a -se las regala-)
A ver, cuando está así -se las regala- tú dices que la palabra termina aquí (señalando un espacio blanco) -regala- aquí termina la palabra, ¿sí?
- Vic: (Afirma).
- Ent: Oye, y por qué si "regala" termina aquí, cuando éstas -se las- vienen acá (después del verbo) se juntan?
- Vic: ...para que diga una palabra.
- Ent: Ajá. Entonces vamos a ver una cosa. Esto: -se- ¿es una palabra solita?
- Vic: Mmm, en cierta forma.
- Ent: En cierta forma... ¿en qué forma?
- Vic: ...en, cuando la "se" y la "la" este, van así: -se la regala-
- Ent: Van antes, ajá, ¿ahí sí es una palabra?
- Vic: No, cuando... no sé cuando están así -regálaselas-... ¡ya me revolví!
- Ent: Ya te revolviste (risas). A ver...
- Vic: Creo que cuando están así: -se la regala-...
- Ent: Cuando están así, "regala" es una palabra "la" es una palabra, "se" es una palabra.
- Vic: (Afirma).
- Ent: Muy bien, y cuando están así: -regala se la-, ¿"regala" es una palabra?
- Vic: "Regálasela"... este... es una palabra.
- Ent: Si yo lo pusiera así (separado) "la" sería una palabra?
- Vic: (Niega)
- Ent: Entonces aquí "la" no es una palabra
- Vic: (Niega).
- Ent: ¿Y "se"?
- Vic: Es un pedacito de "regálasela".
- Ent: ¿Y regala?
- Vic: Es un pedacito de "regálasela".

...

Aunque los sujetos entrevistados han resuelto casi todos los problemas de segmentación, observamos muchas oscilaciones entre considerar a los clíticos unidos al verbo o separarlos. Las dudas se manifestaron sobre todo cuando se les pidió que

justificaran sus escrituras o sus elecciones en producciones ajenas. El reconocimiento momentáneo de la convencionalidad no impidió que posteriormente cambiaran de opinión.

En el caso de los enclíticos, todos los niños reconocieron la escritura convencional y quienes, en algún momento, propusieron o aceptaron la separación de los enclíticos del verbo lo hicieron después de comparar con formas proclíticas similares. Sólo una niña siguió un camino inverso: después de reconocer la forma convencional para los enclíticos, Katia (6.11) propone, con cierta duda, que "si armárselo va junto, entonces se lo contó también".

El reconocimiento de la forma convencional de los proclíticos no es tan claro en estos niños. Observamos una mayor oscilación entre las distintas elecciones. Hay sujetos por ejemplo que aunque hacen escrituras convencionales, aceptan como "bien escrito" algún enunciado en donde la forma verbal es graficada CC-V (los clíticos unidos y el verbo aislado). Otros dudan con respecto a sus propias escrituras e inclusive en contextos muy similares hacen segmentaciones diferentes, como ocurre con Manuel (7.3) quien considera que *se venden* se escribe como una secuencia gráfica, mientras que *se lavan* debe escribirse como dos secuencias. Las variaciones que encontramos son múltiples sin haber un patrón de oscilaciones preferenciales.

Esto, al igual que las múltiples variaciones encontradas en las escrituras de los primeros treinta sujetos habla de la diversidad de factores involucrados. En el siguiente capítulo tratamos algunos de los factores determinantes.

CAPITULO 6

ALGUNOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA SEGMENTACION

La segmentación y la multiplicidad de factores que la determinan

Los niños operan con la lengua oral y con la lengua escrita en distintos planos de análisis y con distintos grados de conciencia. En estos niveles hay factores que intervienen de maneras variadas para delimitar lo que es una unidad y cómo debe representarse en la escritura. La segmentación que los niños hacen en sus producciones escritas es el resultado de un interjuego entre esos factores.

Entre las investigaciones referentes al tema, encontramos acuerdo respecto a que la segmentación no está determinada por un factor de manera única y aislada. Por el contrario, los distintos autores coinciden en reconocer una determinación multifactorial. Esta coexistencia de factores es expresada de distintas maneras. Para Abaurre (1985) la segmentación tiene una "multideterminación

causal". Por su parte Siegrist (1986) señala que: es difícil aislar "conductas precisas y únicas", refiriéndose a la imposibilidad de indicar factores aislados que guíen la segmentación. Pellicer (1987) se refiere a la misma problemática señalando que algunas de las estrategias que los niños utilizan al segmentar, "responden a razones fonéticas, sintácticas y semánticas más o menos regulares". Teberosky (1991) señala que la segmentación "no siempre responde a un criterio único" y advierte que "no debemos olvidar que en la segmentación no convencional de palabras hay una 'confluencia' de criterios de tipo sintáctico, morfológicos, semánticos, etc." En todos estos trabajos se reconoce la coexistencia de diversos factores aunque no se abunde sobre la influencia específica que tiene cada uno. La diversidad de escrituras que registramos y las variaciones que ya mencionamos, pueden ser el resultado de ese interjuego de diversos factores.

En las entrevistas que realizamos es fácil observar la diversidad de criterios que se invocaron para justificar una segmentación determinada. Estos criterios no corresponden necesariamente a los que guiaron la producción escrita.

Ent: Fíjate bien, Iván pasa algo muy chistoso y yo quiero entender qué es. Cuando yo te muevo estas palabritas de lugar -se las- y lo pongo así -regala se las-...

Iván: (interrumpiendo) ¡es una!

Ent: Es cierto, es una y se escribe como una sola palabra todo junto, así como está -regáláse las-. ¿Por qué crees tú que cuando están así -se las regala- deben ser separadas y cuando pasan acá -regáláse las- se juntan?

Iván: Porque aquí -regáláse las- dice regáláse las y acá -se las regala- dice "se... las... regala".

Ent: Puedo decir "se las regala", (sin hacer pausa) o tengo que decir "se... las... regala".

Iván: "Se las regala", "se las regala", es como decir... un cuento, ¿no? Yo leo un cuento y va a un cumpleaños y alguien le regala muchas cosas a alguien... entonces ve... "se las regala"...

Ent: Sí.

Iván: "Se las regala"... y aquí -regáláse las- es como mandar ";regáláse las!".

- Ent: Andale, aquí es como mandar ";regálaselas!" Entonces, cuando es como mandar, es una sola palabra, pero cuando es de que alguien le regala a alguien, son tres palabras.
- Iván: (afirma)
- Ent: Entonces, cuando son tres palabras "se... las...regala..." dices que hay que escribirlo separado y cuando es de orden, de que ";regálaselas"!, es una palabra, hay que escribirlo junto. ¿Eso quieres decir?
- Iván: Sí.
- Ent: Oye, vamos a hacer un juego, yo te voy a ir diciendo cosas y tú me dices si es una o más palabras, ¿sale?
- Iván: A ver.
- Ent: Si yo digo: "cómetelo".
- Iván: Una.
- Ent: ¿Y cómo se escribe, todo junto o separado?
- Iván: Todo junto.
- Ent: "te lo comes".
- Iván: "te lo comes" son tres y se escribe separado.
- Ent: "te dijo".
- Iván: Dos.
- Ent: ¿Y si digo "siéntate"?
- Iván: Una.
- Ent: "córrele".
- Iván: Una.
- Ent: "Platicame".
- Iván: Una.
- Ent: "me platicas".
- Iván: Dos.
- Ent: ¿Y si yo te digo...? por ejemplo, "te callas" ¿es una orden o no es una orden?
- Iván: Es una orden.
- Ent: ¿Y será una o serán dos?
- Iván: ...dos (ríe).
- Ent: ¿Y si digo "cállate"?
- Iván: Es una, pero es una orden.
- Ent: ¿Entonces las órdenes se deben decir como una o como más?
- Iván: Como una...
- Ent: A ver, tú dame una orden.
- Iván: ...;Ya no me grabes! (risas).
- Ent: ¿Y cuántas palabras dijiste?
- Iván: Cuatro.
- Ent: ¿Y puede ser una orden de cuatro palabras?

Iván: Sí (ríe).

Ent: ¿Te acuerdas que tú escribiste: "Dame su avión quiero armárselo"?

Iván: (Afirma).

Ent: ¿"Armárselo" es una orden?

Iván: No.

Ent: ¿Y lo escribiste como una sola, verdad?

Iván: (Observa su escritura y afirma)

Ent: Sí yo te digo "ármase" ¿Ahí sí es una orden?

Iván:

Ent: Sí yo te digo "ármase".

Iván: Algo tendría que tener acento...

Ent: Algo tendría que tener acento; claro, a ver, escribe acá "ármase".

Iván: No sé lo que tenga acento.

Este fragmento es particularmente interesante. Iván (7.4) reconoció como "una palabra" -regalaselas-. Intentó justificar esta representación gráfica -regalaselas-, por oposición a -se las regala- de distintas maneras: primero, interpretó los espacios en blanco como pausas en la oralidad, tratando de ajustar lo que dice a las características gráficas del texto. "Porque aquí: 'regálaselas' dice [/regálaselas/] y acá: 'se las regala' [/se/ /las/ /regala/]". Inmediatamente después se centró en la forma imperativa del verbo: "es como mandar"; esta justificación es muy interesante porque el uso de los enclíticos es característico de los imperativos. Al darse cuenta de que hay otras formas de "mandar" ya que "puede decirse como más de una palabra" (incluso él mismo da un ejemplo de orden ;Ya no me grabes!) cambió de criterio para finalmente aludir a un aspecto suprasegmental: "algo tiene que tener acento".

Este fragmento de entrevista muestra la diversidad de criterios a los que alguien puede recurrir para justificar una segmentación determinada en la escritura.

Cierto es que una segmentación puede estar determinada por más de un factor. Saber cuáles son esos factores y cómo influyen en la unión o el aislamiento entre secuencias gráficas, plantea un

complejo problema. Inicialmente pensamos que ciertos factores como: la longitud gráfica de los verbos, las letras fronterizas entre palabras, la combinación de clíticos incluidos o el tipo de verbo, podían jugar un papel determinante. Centrándonos en esos criterios, organizamos las situaciones experimentales. Pero a medida que avanzamos en el análisis, quedó claro que había factores que no habíamos considerado.

De todos los factores que parecen estar influyendo, analizamos sólo los siguientes:

- | | |
|---|--|
| <i>Factores
Fonéticos y
Fonológicos</i> | <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Unidades entonacionales</i> b) <i>Patrones silábicos</i> c) <i>Claves fonéticas dadas a los sujetos durante el dictado de los enunciados.</i> |
| <i>Factores
Gráficos</i> | <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Longitud gráfica de las palabras.</i> b) <i>Igualdad o diferencia entre grafías contiguas.</i> c) <i>Posibilidad de algunas grafías para escribirse aisladas.</i> d) <i>Presencia de Configuraciones Gráficas Autónomas (CGAs)</i> e) <i>Restricciones posicionales de determinadas grafías.</i> |
| <i>Factores
Sintácticos</i> | <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Número de elementos átonos que acompañan al verbo (uno o dos clíticos).</i> b) <i>Posición que ocupan los clíticos con respecto al verbo (proclítica o enclítica).</i> |

Evidentemente estos no son los únicos factores que pueden determinar la segmentación. Existen también factores de orden morfológico, semántico, pragmático o de algún otro orden que pueden influir. Pero por las características del material que recolectamos, no fue posible analizar la influencia de todos. Los factores que analizamos fueron aquellos que de acuerdo con el análisis de los datos parecían tener una mayor influencia.

El peso que cada factores tiene es variable. Algunos pueden contribuir a que los sujetos hagan segmentaciones excesivas;

algunos otros pueden dar lugar a uniones donde no las hay -convencionalmente hablando- y otros pueden ayudar a identificar las unidades ortográficamente correctas. Primero veremos la influencia de cada uno y posteriormente trataremos de ver cómo se relacionan. El análisis de cada factor por separado se debe a razones estrictamente expositivas y no a que éstos influyan de manera aislada.

Algunos de los factores analizados manifestaron su influencia sobre la segmentación en general; otros lo hicieron específicamente sobre los verbos y los clíticos. En el caso particular de los factores sintácticos, nos centraremos en este punto. En el análisis de los primeros, hicimos referencia a las escrituras de todos los sujetos; cuando hablemos de los segundos, nos centraremos en el trabajo de los niños del grupo G4 y acudimos a los sujetos de los otros grupos sólo cuando ofrecían un contraste interesante.

Factores fonéticos y fonológicos

Cuando los niños están aprendiendo a leer y escribir, necesitan darse cuenta de que sólo algunos elementos de la lengua oral se representan.

"La lengua escrita no constituye una transcripción fonética de la lengua oral. La escritura omite elementos esenciales como la entonación (que la puntuación está lejos de reproducir); omite diferencias regulares y sistemáticas en la emisión (p inicial seguida de vocal, o p en un grupo consonántico); introduce diferencias que no existen a nivel del habla (y y b para los rioplatenses); introduce signos que no representan sonidos (h); duplica signos para un único sonido (qu en "quiso" o ch en "chico"), presenta un mismo signo para distintos sonidos (y en "hoy" y en "ya"; c en "casa" y "cesto"); etc." (Ferreiro 1975, 16-17)

Para acceder a la escritura convencional, los niños habrán de renunciar a representar ciertas características del habla. Citemos como ejemplo los aspectos entonacionales: la frase "Duerme tranquilo" se escribe de la misma manera, independientemente de la entonación y el sentido que se le dé.

"A cada frase, según el sentido especial en el que se usa, le corresponde una determinada forma de entonación. Duerme tranquilo, puede tener un valor afirmativo, interrogativo o exclamativo, según la entonación con que se pronuncie. Dentro de cada uno de estos casos dicha frase, precisando aún más su significación expresará un determinado matiz emocional o mental (temor, alegría, súplica, ansiedad, duda, desdén, etc. según las circunstancias particulares que caractericen su forma melódica". (Navarro 1977, 209).

De tal manera que la forma de "decir las cosas" es una y la forma de "escribirlas" es otra. Los niños tienen que aprender que aunque existe una relación entre la lengua oral y la lengua escrita, cada una tiene reglas específicas y modos particulares de operar. Esto puede ser claro para algunos, aunque para otros quizá no lo sea. Iván (7.4) explicitó lo siguiente después de interpretar los espacios en blanco como pausas en la pronunciación:

Ent: Oye, y cuando yo digo...¿Cómo digo: "telapones" (sin hacer pausa) o "te...la...pones"? (haciendo una clara pausa entre cada palabra).

Iván: "Telapones" (sin hacer pausa)

Ent: Entonces, ¿Cómo lo digo, junto o separado?

Iván: Junto (se ríe) pero se escribe separado.

(Más adelante...)

Ent: ... Te lo voy a escribir y tú me dices de qué manera es ¿sale?. Se le escribe: -tela pones-, -te la pones-, -telapones-.

Iván: Esta -te la pones-.

Ent: ¿La de en medio -te la pones-, así todo separadito: "te... la... pones"?

Iván: (Afirma con la cabeza). Pero se dice "telapones" (lo dice todo muy rápido).

La relación entre la oralidad y la escritura, no es tan clara para todos. En algunas ocasiones los sujetos parecen apoyarse en características del lenguaje oral para segmentar sus escrituras; en otras, justifican una segmentación determinada atribuyendo a la enunciación características que no tiene. Nueve de los diez sujetos entrevistados interpretaron los espacios en la escritura como pausas en la oralidad, aunque después de ciertos cuestionamientos reconocieron que la separación en la escritura es independientemente de la pronunciación. Por ejemplo, Montserrat (7.2) reconoció diferencias entre oralidad y escritura, aunque no dejó de apoyar sus explicaciones en un criterio que podría parecer contradictorio. Veamos:

Ent: ¿Tú cómo sabes cuándo tiene que ir junto o cuándo tiene que ir separado?

Mon: Porque se oye como dices...suena, suena como se escribe, este...este... como en "sela...regala" -selas regala-, y si éstas -se la- van acá (postpuestas al verbo -regálaselas-), "regalaselas" (sin hacer pausa).

Al igual que el resto de los niños que interpretaron las separaciones como pausas, Montserrat justificó la segmentación porque "suena como dice" -ajustando su forma de leer a lo escrito, sin explicar realmente la segmentación-. No observamos ningún intento de hacer la correspondencia inversa; nadie argumentó "se escribe como suena". Es decir que nadie encontró una pausa en la oralidad y después trató de representarla en la escritura. Por lo menos nadie lo hizo de manera explícita¹. La identificación de los espacios gráficos con pausas aparece como una necesidad de ajustar sus interpretaciones a las exigencias de lo escrito. Muy probablemente por la estructura misma de las entrevistas.

¹ Aunque como veremos en el apartado sobre "Claves fonéticas dadas a los sujetos en el momento de dictarles los enunciados" éste pudo ser un factor determinante algunas segmentaciones.

El interrogante entonces es: ¿Los rasgos fonéticos y fonológicos pueden servir de claves al segmentar?. En caso de que así fuera, ¿cuáles serían esos rasgos? En el CAPÍTULO 4 hicimos algunas observaciones que permiten ver que una de las características propias del español y de las lenguas románicas es la facilidad con la que las palabras se unen.

"Así como, por ejemplo, las lenguas anglosajonas y germánica tienden a delimitar las palabras, a trazar unas fronteras lexemáticas por medio de variados recursos fonéticos -golpe de glotis en las vocales iniciales, aspiración de las oclusivas sordas iniciales, ensordecimiento de las oclusivas sonoras iniciales, etcétera-, la cadena hablada española es una verdadera concatenación de vocablos sin que se produzca entre ellos ningún artificio fonético que los separe, a excepción, claro está, de la pausa.² (Seco 1988, 293).

En el habla normal, tales pausas se realizan entre enunciados o entre segmentos de éstos, pero no entre cada palabra. Resulta evidente que las claves para la segmentación ortográfica no están en la oralidad. Sin embargo, algunas características de la lengua hablada parecen susceptibles de ser tomadas como indicadores, aunque en realidad no marquen los lugares en los que convencionalmente se segmenta. Analizaremos la influencia de lo siguiente:

- a) *Unidades entonacionales*
- b) *Patrones silábicos*
- c) *Claves fonéticas dadas a los sujetos durante el dictado de los enunciados.*

Algunos otros factores como la acentuación particular de las distintas formas verbales o la colindancia de sonidos vocálicos o consonánticos no fueron incluidos pues no mostraron tener una influencia determinante.

² El subrayado es nuestro

a) Unidades entonacionales

En un análisis sobre las segmentaciones que hacen los sujetos resulta muy importante analizar este aspecto. Algunos autores, (Abaurre s.f., Da Silva 1989) afirman que en "... estágias iniciais da construção da escrita as criasças de modo geral utilizam-se com muita frecuencia desses critérios: identificação de grupos de força (unidades de intensidade) ou de grupos tonais (unidades de entonação) para decidir sobre la colocação dos espaços em branco na escrita". (Abaurre s.f.).

Un análisis de las pautas entonacionales puede llevar al descubrimiento, entre otras cosas, de algunas pausas. La "reflexión sobre las características formales de la entonación lleva a encontrar, además de los aspectos tonales, el acento enfático y las pausas". (Vaca s.f. 38). Este análisis no permite identificar todos y cada uno de los lugares en donde se segmenta la escritura, pero ayuda a ubicar algunos puntos de corte que además son ortográficos.

En el español existen ciertas unidades denominadas *sirremas*³. La pronunciación de esas palabras tan íntimamente ligadas se, produce sin ninguna pausa entre ellas. Cuando hacemos referencia a los *sirremas* para tratar de entender algunas segmentaciones

³ Hemos definido con anterioridad lo que son los *sirremas* (cfr. nota 8, CAPITULO 3 p.80)

Las palabras que constituyen *sirremas* son las siguientes:

- 1) el artículo y el sustantivo: [elkáro] el carro, [lasmésas] las mesas, [elamór] el amor, etc.
 - 2) el pronombre átono y el elemento que en la cadena hablada viene a continuación de él o al que se une:
[leoiieron ke sekomiése elpán] le dijeron que se comiese el pan, [oile ke Benga] dile que venga.
 - 3) el adjetivo y el sustantivo, o viceversa: [el péroBláko] el perro blanco.
 - 4) el sustantivo y el complemento determinativo: [el pérooelwís] el perro de Luis.
 - 5) los tiempos compuestos de los verbos: [ékomioo mwibjién] he comido muy bien
 - 6) los elementos constitutivos de las perífrasis o frases verbales: [émoxoexáooesér noqótroos mismos hemos dejado de ser nosotros mismos.
 - 7) el adverbio y su verbo, adjetivo o adverbio: [pasáronbjén los más oestakáoosalúmnos] pasaron bien los más destacados alumnos.
 - 8) la conjunción y la parte del discurso que introduce: [xwán ipéoro] Juan y Pedro.
 - 9) la preposición con su término: [la káma oeantonjo] la cama de Antonio, [bói konxwán] voy con Juan."
- (Quilis 1972, 143 y 144). El subrayado es nuestro.

hechas por los niños, estamos apelando a un rasgo fonosintáctico⁴. Aquí nos centraremos en el enlace entonacional que tienen; más adelante nos ocuparemos de los aspectos sintácticos.

El hecho de que algunas palabras se agrupen (artículo, adjetivos, pronombres átonos, conjunciones y preposiciones) se debe, entre otras cosas, a una necesidad de apoyo acentual. Estos elementos átonos, precisamente por la carencia de acento, no pueden tener una subsistencia fónica por sí mismos. De ahí el que se apoyen en una palabra acentuada para formar con ella, una unidad⁵. Si pensamos en la cantidad de palabras inacentuadas en el español y en la frecuencia con que son utilizadas, veremos que la formación de sirremas en nuestra lengua es profusa.

Quien trate de guiarse por la identificación de unidades entonacionales, podrá encontrar algunos lugares convencionales para segmentar, pero no todos, por lo que seguramente hará escrituras con menos cortes de los necesarios.

La unión de algunas palabras en la escritura puede verse favorecida por este aspecto, específicamente la de los clíticos y los verbos que constituyen un núcleo inseparable. Es interesante hacer notar que la mayor parte de las palabras átonas en el español se unen a la palabra acentuada que aparece a continuación, excepto los pronombres átonos que se unen siempre

⁴ "Bajo el nombre de fonosintaxis estudiamos las modificaciones que sufren los fonemas al agruparse, con las palabras dentro del período" (Quilis, 1972 . 143).

⁵ "No cabe duda de que el acento tónico ha desempeñado a menudo una influencia determinante en la formación de grupos de elementos o de palabras complejas a base de ciertas series de palabras en la oración. Por ejemplo, la palabra inglesa *withstand* [resistir] es simplemente una antigua serie de dos palabras *with stand* es decir, 'contra estar' [cf. la palabra análoga española *contrastar*, que viene del latín *contra stare* [estar contra], pero ocurrió que el adverbio *with*, palabra átona, se adhirió de manera permanente al verbo *stand* y acabó por perder su independencia en cuanto palabra significativa. De la misma manera, los futuros del verbo [español] del tipo [iré o cantaré] son simples resultados de una fusión de palabras originalmente independientes: [ir hé, cantar hé], o sea ['ir tengo', 'cantar tengo'], bajo la influencia de un acento unificador. [En el siglo XV, y aun en el XVI eran posibles todavía frases como 'cantarte he una canción', o sea que el *he* no estaba plenamente fundido con el verbo principal.]" (Ullman 1962, 74)

al verbo que acompañan, independientemente de la posición que ocupen (proclítica o enclítica). Esto muestra que la relación de los clíticos con el verbo va más allá de una necesidad de apoyo acentual.

Muchas de las hiposegmentaciones que observamos, sobre todo de los niños de los Grupos G3 y G4, corresponden a cadenas de palabras que integran sirremas. La existencia de este tipo de unidades entonacionales no parece tener una influencia marcada en las escrituras de los demás grupos.

b) Patrones silábicos.

Otra característica de la lengua oral que puede ser tomada como indicador para la segmentación es el patrón silábico. El reconocimiento de las sílabas como unidades fonológicas⁶ puede ayudar a la identificación de lugares en los que se puede o no se puede interrumpir la cadena gráfica.

Ferreiro y cols. (1982) encontraron una frecuencia significativa de separaciones silábicas. Considerando la importancia de "los recortes silábicos para la construcción de la escritura en el niño", plantean que en el momento en que los niños hacen escrituras alfabéticas, "el análisis silábico puede reaparecer a otro nivel: ya que hay que separar por grupos de letras ¿por qué no usar esas separaciones para expresar la estructura silábica de la lengua?" (Ferreiro y cols 1982, 98 Fasc 2).

⁶ La sílaba entendida como unidad fonológica será "el conjunto de fonemas que en un significante es susceptible de recibir un acento, de ser realizado con refuerzo de intensidad espiratoria. En el grupo de fonemas *sano*, hay dos sílabas fonológicas, ya que la cima acentual puede recaer sobre el conjunto *sa* o sobre el conjunto *no* produciendo dos palabras diferentes *sáno* / *sanó*. La sílaba es, pues, el prosodema del español; esto es, la unidad mínima fonemática susceptible de recibir un acento" (Alarcos 183, 201).

En nuestros análisis pudimos ver que los sujetos segmentaron sus escrituras predominantemente en lugares que coinciden con fronteras silábicas, aunque esos cortes no estuvieran guiados precisamente por una intención de "separar en sílabas"⁷. Los cortes fuera de límites silábicos, incluso en segmentaciones no convencionales fueron escasos. Encontramos trece separaciones en las que la sílaba fue dividida: en ocho de ellas se trata de diptongos fragmentados; en dos, de sílabas simples (una consonante seguida de una vocal) y tres son casos de grafías aisladas (Cuadro 12). En siete de los ocho diptongos fragmentados la primera vocal es débil y la segunda es fuerte. En los casos de grafías aisladas se trata de consonantes que ocupan posición final de sílabas trabadas y limitan con sílabas de inicios consonánticos. En los otros dos casos -(4-G4) 5A *mañ-ana* y (4-G2) 7B *unt-ame-*, no queda claro que es lo que guió la segmentación.

⁷ Con respecto a la ortografía de la sílaba, se observa que la única norma "corresponde al caso en el que se hace preciso dividir en dos partes una palabra porque ésta no cabe entera al final del renglón. La división, para ser ortográficamente correcta, tienen que cumplir la condición de ajustarse al silabeo de la palabra" (Seco 1988, 313). El subrayado es nuestro.

Cuadro 12
"Sílabas fragmentadas"

Diptongos separados				
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura	
1	Gx	16B	Ju_an	(Juan)
1	Gx	23C	mu_eva	(mueva)
3	G4	16B	fu_e	(fue)
3	G4	27C	avi_o	(avión)
12	G4	27C	qui_era	(quiera)
21	G2	27C	qui_e ro	(quiero)
21	G2	25C	cepe_y navien	(se peina bien)
28	G3	22C	nasi_onal	(nacional)
Sílabas simples fragmentadas				
4	G4	5A	mañ_ana	(mañana)
4	G2	7B	unt_ame	(úntame)
Grafías aisladas				
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura	
1	Gx	18C	...que soene_l mercado	(quesos en el mercado)
6	Gx	24C	ba lla_n ce...	(Vayáanse)
21	G2	16B	...celí_m pio...	(se limpió)

Hay otros dos casos de sílabas fragmentadas que hemos reportado ya CAPÍTULO 4, apartado sobre "Desplazamiento en la graficación de un fonema". Se trata de escrituras en las que la grafía final de una sílaba o palabra pasó a formar parte de la siguiente. Por lo señalado sobre el silabeo dentro de la frase, consideramos que se trata de casos especiales de segmentación silábica⁸.

El escaso número de cortes en el interior de las sílabas muestra que los sujetos tienen una clara percepción de éstas como unidad. Esto nos permite pensar que las pautas silábicas están aportando

⁸ "En cuanto a la fonética, la observación más importante acerca del silabeo es que, dentro de un mismo grupo fónico, la consonante final de una palabra se agrupa para formar sílaba con la vocal inicial de la siguiente palabra; de manera que el silabeo de la frase *el agua del Ebro* será [e-lá-gua-de-lé-bro]" (Seco 1988, 294).

información importante sobre los cortes en la escritura. Si bien es cierto que el silabeo no indica a los sujetos los lugares en los que se debería segmentar, si los ayuda a ubicar lugares en los que los cortes son posibles. En otras palabras, el patrón silábico parece indicar a los sujetos las unidades que no pueden ser fragmentadas y, en ese sentido, aporta información sobre los lugares en los que no se deben hacer cortes en la cadena gráfica.

Guiarse por las pausas entre las sílabas, en el caso de los proclíticos podría contribuir al aislamiento de estos del verbo. De tal manera que, por un lado, estaría ayudando a separar "convencionalmente" los clíticos; recordemos que se trata de entidades monosílabas. Pero, por otro lado, daría lugar a una hipersegmentación del verbo. En el caso de los enclíticos también conduciría a una segmentación excesivo. Esto puede observarse en algunas escrituras del grupo G2. Sin embargo, consideramos que cuando los enclíticos son aislados, los cortes tienen que ver más con el reconocimiento de que se trata de formas diferenciables y no con cortes sugeridos por el patrón silábico. La importancia del patrón silábico es que los cortes entre verbos y clíticos se harían en lugares ortográficos.

A diferencia de las unidades entonacionales que conducen a una hiposegmentación de la escritura, guiarse por el silabeo da como resultado una hipersegmentación.

c) Claves fonéticas dadas a los sujetos durante el dictado de los enunciados.

En el momento de grabar los enunciados, se tuvo cuidado de no hacer pausas que dieran a los sujetos señales o claves sobre los lugares en los que se podía interrumpir la cadena gráfica. Sin embargo, al conservar la entonación normal, hay lugares en los que es inevitable marcar pausas. Estos lugares se ubican en algunos límites de sirremas.

En los enunciados de la primera serie (todos ellos compuestos) hubo por lo menos una pausa entre los enunciados yuxtapuestos. En la segunda serie se trata de enunciados simples (excepto los enunciados 10B, 13B y 16B) y todos fueron dictados sin pausas al interior. En la tercera serie tenemos sólo dos enunciados dictados con alguna pausa: 19C y 24C. En el Anexo 2.C presentamos una transcripción fonética de los enunciados que dictamos, para ver en qué medida los sujetos se guiaron por las pausas perceptibles en la grabación. A observar las escrituras en las que hay segmentaciones en esos lugares, encontramos que la mayoría de los enunciados están segmentadas en esos lugares, excepto 19 de un total de 575. Esos enunciados fueron producidos por ocho sujetos (1, 6, 20, 21, 22, 23, 28 y 29). En esos casos la pausa que hicimos en el dictado no fue tomada como indicio para segmentar. Veamos cuáles son esos casos.

Cuadro 13
"Uniones a pesar de haber una pausa en la enunciación"

Sujeto	Grupo	Enunc	Escritura
[/étesapáto/ /átamelotú/ /elótro/ /meloátoió/]			
20	1	1A	este sapatog o tamelotu el lotameloatollo
21	1	1A	es tezapato meandome loto ellotromeloatrollo
22	1	1A	etezapato atamelotu ete zepata m eloatoye
23	1	1A	Es te za patomeloatas tu Elo tromeloato yo
[/ésaskanikas/ /selasregálaluís/ /laspelótas/ /regálaselastú/]			
20	1	2A	estas canicag g elasregalasaluis lasPelostag g regalastu
22	1	2A	ese canicag g elaragalaaluis toregalale seqelota
23	1	2A	Esascanicag g regalasealui Esspelotas regeletu
28	1	2A	esascánicas selasregalo aluis y es sapolot o are galaseatu
29	3	2A	essas canicas selasregalaLuis Laspelotas g regalaselastu
[/ésapelíkula/ /iósela r ecomendéaluis/ /rekomíendasetatútambien/]			
22	1	4A	esa películag g elerecomendeaLuis r ecomidaese tutavien
23	1	4A	Esap películalerecomveneyo recomiendasetatutamdien
28	1	4A	esap películag g larecomende aluys recomiendasetatu
[/lapliérapóntelaói/ /lablúsatela p ónesótro d ía/]			
6	1	5A	la dlusatelaponesmañanag l adlayerapotela oi ⁹
22	1	5A	laprallere potela o illa drusatelapanesdepuse
[/akéioslápises/ /melosdió x wán/ /dámelosónmíos/]			
1	1	6A	a quello lapigelodiojuan dame-lo sonmíos
22	1	6A	AqueyoslapizesmesdioJuandamelosonmíos
23	1	6A	Equyoslapisesmelosdioguan d emelossonmíos
28	1	6A	aquelloslapises melos diोजना melos so mios
[/lamamá d íxo/ /semepórtanbiénenlaeskuéla/]			
23	3	19C	lamamá vigogemeportanvien elescuela

Vemos que la mayoría son del grupo G1. También observamos que todos estos enunciados -menos uno- son de la primera serie. El único enunciado de esa serie en el que no hubo uniones de ese 3A:

[/éstekuéntoapréndeteloahora/ /akélotroteloaprendesdespués/]

Ahí, la contigüidad de grafías iguales (a/a):

Este cuento apréndetelo ahora, ~~a~~quel otro te lo aprendes después

fue lo que, probablemente, evito uniones. Lo mismo sucedió en el enunciado 24C:

[/báiansepronto/ /oselesásetarde/]

donde hay también grafías iguales (o/o):

Váyanse pronto ~~o~~ se les hace tarde.

El reducido número de uniones que observamos en esos lugares, nos hace pensar que las pausas perceptibles en lo que dictamos pudieron indicar a los sujetos algunos lugares en los que casi con seguridad habría un espacio en la escritura¹⁰. Pues si se hacen separaciones gráficas en lugares donde no hay pausas en la enunciación, seguramente se debe segmentar en aquellos otros en los que sí hay un corte oral perceptible.

Estas pausas en la oralidad convergen con otros factores, especialmente de carácter sintáctico, que también influyen en la segmentación de manera importante. Por esta razón resulta difícil juzgar el papel que juegan. Sin embargo, el reducido número de uniones en lugares en los que hay pausas entonacionales, nos hace pensar que los cortes en la oralidad sí son indicativos.

Con respecto a los clíticos, es fácil ver que esas pausas son inexistentes, ya hemos señalado que éstos constituyen una unidad entonacional con los verbos. De tal manera que guiarse por las pausas en la oralidad conduciría a una hiposegmentación entre clíticos y verbos.

¹⁰ No hay que perder de vista que además de las pausas perceptibles confluyen también cuestiones sintácticas que analizaremos más adelante.

Hasta aquí hemos visto tres factores que influyen de distinta manera en la segmentación. Por un lado tenemos las unidades entonacionales en la lengua que pueden favorecer la unión de palabras en la escritura; por otro lado, están las pausas en la oralidad que pueden ser una indicación para separar y finalmente están las pautas silábicas que permiten identificar lugares en los que se puede separar. Con respecto a este último factor pensamos que la sílaba aporta información, en términos más bien negativos, sobre los lugares en los que no se puede separar. Es decir que aquellos lugares en los que no se puede hacer una pausa en el silabeo, son lugares en los que seguramente no se puede separar en la escritura.

Factores Gráficos.

La segmentación de los enunciados junto con la escritura lineal, y la separación entre los renglones y párrafos, constituye un organizador a nivel gráfico y semántico. Las fragmentaciones de un texto, facilitan la comprensión o la dificultan, "el sólo hecho de separar por escrito las palabras comporta ya una referencia muy clara al contenido, ya que los grafemas así aislados llegan a formar unidades asociadas, cada una en su conjunto, a un contenido" (Alarcos 1968, 537)¹¹

Las dificultades de algunos niños para leer escrituras con segmentaciones diferentes a las convencionales apoyan esta idea.

Ent: A ver si puedes leer -Esos lápices melos dio Juan dámelos son míos-
 Die: "Esos... lápices... dijo... dame... da... me..." ¿qué dice?
 Ent: A ver, vuelve otra vez.
 Die: "Esos... lápices dio Juan... dámelos... son míos".
 Ent: Muy bien, ¿por qué te costó?
 Die: ¿Eh?

¹¹ Citado por Vaca (1986, 15).

Ent: ¿Por qué te dio trabajo leer?

Die: Como que no se entiende.

Ent: ¿Por qué no se le entiende?

Die: ...no sé.

Ent: ¿Qué es lo que está un poco raro ahí, cómo escribieron?

Die: Como que no está bien escrito.

Ent: Ah, como que no está bien escrito. ¿Qué le falta?

Die: Palabras.

Ent: Palabras. A ver, ¿cómo cuál?

Die: ...(revisa cuidadosamente el enunciado). "Guárdamelos" no "Juandamelos".

Ent: Guárdamelos. A ver si así: -Esos lápices me los dio Juan dámelos son míos-. lo escribieron mejor, fíjate.

Die: (Lo lee en silencio) Ah, ¡ya le entendí!

Ent: Ya ves como sí entendiste.

Die: Ah, porque aquí ya están separadas las cosas. Y ya están las palabras que le faltan.

Ent: Porque aquí ya están separadas las cosas ¿y qué?

Die: Y ya están las palabras que faltaban.

Ent: Ya están las palabras que le faltaban. Muy bien, a ver, ¿cuáles son las palabras que le faltaban?

Die: Esta "me" "los" "dio" "son" (va señalando).

Al igual que otros niños, Diego (6.10) tuvo dificultades para leer textos hiposegmentados que se le presentaron, porque "como que no se entiende...como que no está bien escrito", para otros niños, los textos son difíciles de leer porque están "muy juntos" y "hay que separar las cosas para que se entienda". El ejemplo que acabamos de presentar no es el único caso en el que las palabras que no se identificaban en la cadena ininterrumpida, emergieron al separarlas; ahora, "ya están las palabras que faltaban", esas palabras que a veces "no estaban".

Algunas "palabras" sólo pudieron ser identificadas por Diego, al aislarlas del continuo gráfico. O quizá sólo pudieron ser consideradas como "palabras" de esa manera.

Queda claro que para los niños la segmentación es necesaria, no sólo porque crean que "se debe separar", sino porque les ayuda "a

entender". Hay más ejemplos que nos ayudan a ilustrar esto.

- Ent: Oye, te voy a mostrar algo y tu lo lees, ¿sí?:
-Esos lápices melos dio Juandá melossonmios-
- Vic: "Esos lápisssees mee los diii dio Juan Juanda me loss sonmi sonmios"
- Ent: ¿Cómo lo ves?
- Vic: Mmmm ¡está muy mal escrito!
- Ent: ¿Por qué?
- Vic: Porque no tiene separación y no lo escribiste con cuidado.
- Ent: Ah, muy bien, no tiene separación y no lo escribí con cuidado.
¿y es fácil o difícil de leer?
- Vic: Difícil.
- Ent: ¿Está difícil?
- Vic: Porque no tiene separaciones y porque está mal escrito.

En la interpretación de textos, todos los sujetos entrevistados reconocieron la necesidad de la segmentación. Montserrat (7.2) lo explicita claramente:

- Ent: ...Esas separaciones que se dejan, ¿para qué se dejan Montserrat?
- Mon: Para entenderle.
- Ent: Ajá (afirmando)
- Mon: Y para poder leerlo bien.....porque así (hiposegmentado),
no le entiendo... porque está muy junto.

No todos lo reconocieron tan explícitamente, pero las dificultades que mostraron para leer enunciados hipo e hipersegmentados a diferencia de lo que sucede con enunciados segmentados convencionalmente, pusieron de manifiesto esa necesidad. Todos reconocieron los enunciados en los que "estaba junto lo que tenía que estar junto y estaba separado lo que tenía que estar separado", es decir, los que estaban convencionalmente segmentados. Y manifestaron un rechazo generalizado a las escrituras extremadamente hiposegmentadas o hipersegmentadas, observándose una reacción mayor ante éstas últimas. Parecería haber una mayor tolerancia ante las palabras unidas que ante las fragmentadas, en el capítulo precedente hemos señalado algunos ejemplos que apoyan esta idea.

Los sujetos, sin duda, son sensibles a las características gráficas de la escritura y a pesar de no ser éstas objeto de reflexión explícita, están presentes en el momento en que alguien segmenta su escritura, de la misma manera que en el momento de interpretar escrituras hechas por otros. Entre los factores gráficos que pueden ayudarnos a comprender las segmentaciones, analizaremos los siguientes:

- a) *Longitud gráfica de las palabras.*
- b) *Igualdad o diferencia entre grafías contiguas.*
- c) *Presencia de Configuraciones Gráficas Autónomas (CGAs)*
- d) *Posibilidad de algunas grafías para escribirse aisladas.*
- e) *Restricciones posicionales de determinadas grafías.*

El primero de estos factores está considerado específicamente por su influencia sobre los verbos y los clíticos. La influencia de los otros se analiza en la escritura en general y en los casos pertinentes también hacemos referencia específica a los clíticos.

a) *Longitud gráfica de las palabras.*

Los niños en los inicios de su alfabetización exigen un mínimo de grafías (alrededor de tres) para que algo "se pueda leer" ya que "con pocas letras no se puede leer" (Ferreiro y Teberosky 1979, 50). De la misma manera, es probable que un número excesivo de grafías sin interrupción sean fácilmente rechazadas como unidad, sobre todo por quienes hacen escrituras más cercanas a la convencionalidad. De tal manera que aquellas formas verbales con clíticos que constituirían una larga cadena gráfica (en caso de mantener unidos los elementos que los integran), serían más susceptibles de ser segmentadas que aquellas que darían lugar a cadenas más cortas. Pensemos en **regálaselo, apréndetelo y recomiéndaselo**, y sus correspondientes formas con proclíticos, por oposición a formas como **dámelos o átamelos**.

No encontramos una tendencia clara sobre la influencia de la longitud gráfica de las palabras en la segmentación. Además, este factor gráfico no opera aislado, de ser así, encontraríamos tendencias similares de segmentación en las enclísis y las proclísis, pero no es así. Los proclíticos que encontramos aislados son más frecuentes. Esto muestra que, además, de las cuestiones gráficas, los factores sintácticos, como la posición que ocupan los clíticos, influyen de manera importante¹². Sin embargo algunas observaciones al respecto son interesantes.

En la primera serie de enunciados hay nueve escrituras de bloque en los verbos cortos -me lo ato, me los dio, te la pones- y tres con los largos -te lo aprendes, se las regala, se la recomendé- tratándose de proclisis¹³. En el caso de enclísis, también hay un mayor número de segmentaciones en los verbos gráficamente largos. Sin embargo, dos de los verbos largos son también verbos acompañados del pronombre "se". Es difícil decidir si la tendencia a separar es producto de la longitud del verbo o está relacionada con la presencia del pronombre "se".

En la segunda serie, vemos que el mayor número de segmentaciones está en "nos encontramos" que fue graficada convencionalmente por todos los integrantes del Grupo 4. Este era el verbo más largo gráficamente. Nos preguntamos si la segmentación está determinada por la longitud del verbo o por el clítico involucrado. Aunque el pronombre "nos" no puede ser comparado con el "se" (ni por sus características o funciones, ni por la estructura de los enunciados con los que trabajamos y la frecuencia con la que incluimos esos clíticos), nos planteamos la pregunta ya que entre

¹² Nos referimos a ellos con anterioridad en "Factores sintácticos"

¹³ Estos datos corresponden al grupo G4; con respecto a los demás grupos podemos ver el anexo 5

los sujetos de los otros grupos, hay uno solo (28-G3) que une "nos" al verbo¹⁴.

Para las formas que involucran dos pronombres y un verbo, tanto en esta serie como en la siguiente, no encontramos diferencias significativas entre los verbos "largos" y los "cortos".

b) Igualdad o diferencia entre grafías contiguas.

Es bien sabido que en los inicios de la construcción del sistema de representación alfabética, los sujetos rechazan la escritura de varias grafías iguales juntas (Ferreiro y Teberosky 1979).

En nuestro análisis pudimos observar que incluso quienes tienden a unir palabras, evitan hacerlo en lugares donde las grafías contiguas son iguales.

Sería interesante cuestionarse sobre la subsistencia de ideas iniciales sobre la escritura, en sujetos que conocen ya los principios alfabéticos de nuestro sistema de escritura¹⁵. Aunque esa "exigencia de variedad"¹⁶ sea característica de períodos prealfabéticos, y se refiera al rechazo de escrituras como AAAA o MMMM (Ferreiro y Teberosky 1979, 53) parecería que también tiene repercusiones más adelante. De ser así, la contigüidad de grafías iguales favorecería la separación en aquellos lugares en los que hay grafías iguales en los límites de dos palabras.

En los enunciados que dictamos hay igualdad de grafías contiguas en los siguientes lugares:

¹⁴ Tal vez valdría la pena profundizar la indagación sobre este clítico en trabajos posteriores. posteriores.

¹⁵ Ya hemos tocado esta cuestión al hablar de la importancia del análisis silábico.

¹⁶ Término utilizado por Ferreiro y Teberosky (1979) para referirse a esa necesidad que tienen los niños de la existencia de grafías diferentes para que algo "pueda dar lugar a un acto de lectura".

Enunciado	Palabras
2A	canicas se
3A	ahora aquel
6A	dámelos son
10B	para asustarte
11B	pantalones se
12B	todos se
17B	y yo
21C	se enojó
24C	pronto o se

En la mayoría de los casos -195 de 204- esas palabras están separadas. En algunas ocasiones, las palabras están unidas, quedando grafías iguales juntas y en otras ocasiones hubo modificaciones al enunciado original. (Cuadros 14, 15, 16 y 17).

Es fácil observar el reducido número de uniones de palabras cuando sus grafías colindantes eran iguales. En la primera serie observamos cuatro escrituras con unión de grafías iguales en un total de 78 ocasiones posibles. En la segunda serie tenemos dos uniones en 80 ocasiones posibles para la escritura de letras iguales juntas. Y en la tercera serie, sólo registramos tres escrituras sin espacio en blanco entre grafías iguales, de un total de 46 posibilidades.

Cuadro 14
"Escritura de grafías iguales juntas"

Sujeto	Gpo.	Enun	Escritura
1	x	21C	lama es traceenojo (la maestra se enojó)
2	3	3A	a pendetelaaocill (apréndetela hoy)
6	x	10B	paraasustarte (para asustarte)
20	1	2A	canicasselasregalasaluis (canicas se las..)
21	1	6A	damelosson (dámelos son)
23	1	6A	Equayoslapisesmelosdioguandemelossonmios (...lápices me los dio Juan dámelos son...)
23	1	10B	esocuentostelosenseñoparaasustarte
23	3	21C	lamaes traseenojo (la maestra se enojó)
28	3	21C	seenojo (se enojó)

Podemos ver que de las 204 ocasiones que había en total para que quedaran escritas letras iguales juntas, esto sólo sucede en diez. Además, al tomar en cuenta que algunos sujetos agregaron o modificaron los enunciados, las posibilidades escribir grafías iguales juntas aumentaron a 224, ya que 14 de ellos agregaron la preposición "a" en el enunciado 2A. (Esas canicas se las regala a Luis...) y otros duplicaron u omitieron grafías en otros enunciados. Estas modificaciones dieron lugar a la continuidad de grafías iguales. En el siguiente cuadro podemos verlas.

Cuadro 15
"Modificación del enunciado
que origina la contigüidad de grafías iguales"

Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
3	4	6A	juaan
19	4	4A	essa
22	1	2A	canicaseslaragalaaLuis
23	1	2A	Esspelotas
23	3	23C	quesemuevasesaledeel
29	3	2A	essas
-----	-----	-----	-----
13	4	1A	es sapato (este zapato)

En seis escrituras se mantienen unidas las grafías iguales y en una se separan (es sapato). Tomando en cuenta estas escrituras tenemos 16 uniones de grafías iguales en un total de 224 posibilidades.

Encontramos otro tipo de modificaciones pero que en lugar de ocasionar la contigüidad de grafías iguales, la evita. Aunque no podamos afirmar que estas modificaciones están única y directamente relacionadas con la necesidad de evitar la contigüidad de letras iguales, vemos que con ello se elimina la necesidad de enfrentar ese problema. Las modificaciones pueden ser: cambios en las grafías de las palabras, cambios en el orden de las palabras dentro de los enunciados, o pueden ser agregados de algunos elementos.

Cuadro 16
 "Modificación de alguna parte de enunciado"

Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
20	1	3A	...aer a quea (ahora aquel)
23	1	2A	Esas canicas regalasealui (Esas canicas se las regalé..)
23	1	3A	..a ora yEl otro..(ahora aquel) ..hoy, el otro..(ahora aquel)

Otras modificaciones que sí parece estar relacionado directamente con la igualdad de las grafías contiguas es la omisión de una de ellas. Esa omisión parecería tener como función evitar la escritura de dos caracteres iguales juntos. Con ello también se eliminaría una redundancia en la escritura, ya que este tipo de elisiones da lugar a que una sola grafía pueda ser usada para dos palabras. En el siguiente ejemplo observamos la utilización de una misma "a" para ambas palabras, evitando así la necesidad de escribirla dos veces, porque, si es un solo sonido, ¿para qué escribirlo dos veces?

(1-Gx) 10B *parasutarte* (para asustarte)

En la mayoría de los casos en que una o más grafías son utilizadas para dos palabras simultáneamente éstas aparecen escritas como una unidad. También hay casos en los que se grafican separadas a pesar de la omisión de una grafía.

Cuadro 17
"Omisión de grafías"

(con escritura de palabras unidas)			
sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
1	x	10B	parasutarte (para asustarte)
1	x	25C	paracese (para hacerse)
10	3	21C	senojo (se enojó)
18	3	25C	paraserse (para hacerse)
20	x	21C	vaenojar (va a enojar)
22	1	6A	...damelosonmios (dámelos son míos)
22	1	2A	canicaseslaragalaaLuis (...canicas se las regala Luis)
23	1	11B	lospanta loneselos... (..los pantalones se los...)
23	1	12B	atodoselesorvido... (a todos se les olvidó)
29	3	6A	damelosonmios (dámelos son míos)
(con separación de palabras)			
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
6	x	21C	se nojo (se enojó)
15	4	21C	se nojo (se enojó)
18	3	21C	se nojo (se enojó)
18	3	11B	pantalone selos (pantalones se los)
20	x	25C	Para serse (para hacerse)
28	3	25C	para serse (para hacerse)

Encontramos, además, tres casos especiales en los que la omisión es de una sílaba completa

Cuadro 17
"Sílabas omitidas"

sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
4	4	3A	teLopre despues (te lo aprendes después)
20	1	3A	teloapendetues (te lo aprendes después)
21	1	3A	..aprendespues (aprendes después)

Todos estos casos nos hacen suponer que la omisión puede estar determinada por razones fonológicas además de las cuestiones gráficas.

Hay otros lugares en los que aparecen grafías iguales escritas en contigüidad, que no correspondían a escrituras convencionales, pero que son plausibles, se trata de duplicaciones existentes en el español, como la "rr" y de la "ll". Por ejemplo, palabras como "llo" (yo), "lla" (ya) o "rrecomendar" (recomendar). No encontramos ningún caso de separación de esas grafías; incluso, encontramos casos en los que modificando el enunciado original, los niños introducen esos dígrafos.

Podemos pensar que el reconocimiento de que las grafías iguales no se escriben juntas, salvo en ocasiones específicas -dígrafos o duplicación de algunas vocales- ayuda a identificar algunos lugares en los que no se debe unir y consiguientemente, estamos ante un factor que puede contribuir a una segmentación convencional. Al igual que los otros factores gráficos, vemos cómo los niños se guían por características que han observado en la escritura.

c) Presencia de Configuraciones Gráficas Autónomas (CGAs)

Dentro de las escrituras, hemos observado un tipo especial de segmentaciones que consiste en aislar grafías o secuencias de grafías que, en contextos diferentes constituyen entidades aisladas y pueden escribirse de manera independiente. Hemos denominado a esas grafías aisladas como: Configuraciones Gráficas Autónomas (CGAs). Este tipo de cortes ha sido reportado en trabajos como los de Pellicer (1987), Abaurre (1985), Clemente (1984) y Siegriest (1986).

Las segmentaciones que los sujetos hicieron entre verbos y clíticos, no fueron tomadas en cuenta para este análisis ya que las razones por las que son aislados, no son puramente gráficas. Por el contrario, parecería que los sujetos los perciben como elementos diferenciables de los verbos.

Otra razón es que esas mismas secuencias (la, lo, les, me, te se...) no fueron aisladas con una frecuencia significativa en otros contextos. Los únicos casos en los que eso sucedió fueron:

- (2-G3) 6A la_pices
- (6-G3) 11B panta_lo_nes
- (7-G4) 6A la_pizes
- (29-G1) 6A la_pis

Estos sujetos no aislaron ningún enclítico; los proclíticos que aislaron son los siguientes:

- (2-G3) 5A teLa pone
14B se la enseñe
- (7-G4) 14B se la enseñe
- (29-G3) 4A ...se la reconmende

A pesar de las numerosas grafías o secuencias, potencialmente aislables, que se encuentran en los enunciados, no todas fueron tratadas de la misma manera. Encontramos aisladas sólo algunas y con diferente frecuencia. Veamos:

Cuadro 19
"Frecuencias de grafías aisladas"

grafías o secuencias	Frecuencia con la que se aislaron
a	29 (veces)
es	17
en	14
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
que	6
un, te	5
o, no	4
la, contra	3
pues, con, y, por, mano, me	2
ana, ame, se, mar, sus, lo, tan, ven, al, mirar	1

La distribución muestra que no cualquier secuencia gráfica es igualmente susceptible de ser aislada como CGA. Las grafías incluidas en el cuadro fueron aisladas de cualquier clase de palabras. A veces son el resultado de fragmentar un verbo, otras de sustantivos, adverbios, o de otra clase de palabras.

Consideramos como CGAs sólo a aquellas que fueron aisladas un mayor número de veces y por un mayor número de sujetos. Bajo este criterio cuantitativo y restringiéndolo exclusivamente a nuestro corpus- tenemos tres CGAs: "a", "es" y "en". Por ejemplo:

(20-G1) 6A a queyos, (2-G3) 3A es tecuento, (21-G2) 8B en ceño

Los sujetos que aislaron esas secuencias son:

Cuadro 20
"Aislamiento de CGAs"

serie CGA	Primera Serie		Segunda Serie		Tercera Serie	
	grupo	sujetos	grupo	sujetos	grupo	sujeto
"a"	G1 (6)	20 ₂ , 21, 28	G1 (1)	---	G1 (-)	/
	G2 (-)	/	G2 (2)	4, 21 ₂	G2 (1)	---
	Gx (-)	/	Gx (3)		Gx (3)	1, 20
	G3 (6)	1 ₂ , 2 ₄ , 27 29, 30	G3 (3)	---	G3 (4)	---
	G4 (14)	4, 12, 15, 16 ₃ , 19, 24	G4 (11)	---	G4 (15)	2 ₂ , 19
"es"	G1 (6)	21, 23, 28	G1 (1)	---	G1 (-)	/
	G2 (-)	/	G2 (2)	---	G2 (1)	21 ₂
	Gx (-)	/	Gx (3)	---	Gx (3)	1, 20
	G3 (6)	1 ₂ , 2 ₄	G3 (3)	---	G3 (4)	---
	G4 (14)	3 ₂ , 13, 15	G4 (11)	---	G4 (15)	---
"en"	G1 (6)	---	G1 (1)	---	G1 (-)	/
	G2 (-)	/	G2 (2)	21 ₂	G2 (1)	---
	Gx (-)	/	Gx (3)	1 ₃ , 6 ₂	Gx (3)	---
	G3 (6)	---	G3 (3)	18 ₂	G3 (4)	---
	G4 (14)	---	G4 (11)	2 ₂ , 7, 16, 19	G4 (15)	---

Los subíndices indican el número de veces que aislaron las CGA en caso de haberlo hecho más de una vez

Este tipo de segmentaciones se encontró en las escrituras de cualquiera de los grupos. Se observó una disminución en la segunda y tercera series. Tomando en cuenta el número de integrantes de cada grupo, observamos que la frecuencia de CGAs en el grupo G4, fue menor.

Algunas de las características más relevantes de las CGAs son:

- Están constituidas por una o dos grafías.
- Predominantemente se trata de las grafías iniciales de la palabra de la cual se desprenden.
- Constituyen una sílaba dentro de la palabra en que se encuentran.
- Carecen de un referente concreto.
- Son altamente frecuentes en el español.

Este último punto es un dato interesante. De acuerdo con un análisis estadístico del Corpus del Español Mexicano Contemporáneo -CEMC- (Lara et al, 1979) estas palabras se encuentran entre las 100 más frecuentes en Español. Lo que nos lleva a pensar que los niños son sensibles a una alta frecuencia de aparición de estas secuencias, tanto en el habla como en la escrita. En la escritura pueden observarse aisladas por espacios en blanco y tanto en la escritura como en la oralidad se observan en contextos muy variados. Esa "libertad" de aparición al lado de variadas secuencias gráficas o fonéticas parece facilitar su aislamiento en cualquier contexto, incluso cuando forman parte de otra palabra. Específicamente en el caso de la escritura, el hecho de que esas secuencias se aislen mediante espacios en blanco, parece ser un punto importante. Cuando alguien aprende que "a" o "en" se escriben aislados con frecuencia, aunque no remitan directamente a algo, puede hacer una sobregeneralización y aislarlos cada vez que los encuentre.

El hecho de que otras palabras muy frecuentes en el español no hayan sido tratadas como CGAs, es quizás porque no están contenidas en nuestros enunciados, y cuando lo están, no son "tan susceptibles" de ser aisladas, por estar formando parte de dos sílabas diferentes o se encuentran en posición intermedia o final de palabra.

Podemos, pensar que en los casos de CGAs aisladas, la información visual está jugando un papel importante. Se trata de segmentaciones guiadas claramente por un criterio de orden gráfico. Este criterio conduce a una hipersegmentación y por tanto a una escritura alejada de la norma.

d) Posibilidad de algunas grafías para escribirse aisladas.

La escritura de algunas letras aisladas en el español es restrictiva por razones fonológicas, en algunos casos. "Las vocales son los únicos fonemas que, por sí solos pueden formar palabra" (Quilis 1981b, 186). En la escritura podemos encontrar vocales solas como la "a" y la "o"; en algunos casos, esta última es substituida por la "u" para evitar cacofonías en el habla, al igual que la "y" puede substituirse por la vocal "e".

La mayoría de las grafías aisladas que observamos en nuestro análisis, son grafías que pueden aparecer solas en la escritura ortográfica. Algunas pertenecían a los enunciados originales y otras fueron producto de modificaciones hechas por los niños¹⁷. También están las que quedaron aisladas como producto de hipersegmentaciones y que nunca se escriben solas de acuerdo con la convencionalidad, como algunas consonantes, "...ningún fonema

¹⁷ Vale la pena señalar que encontramos sólo a dos sujetos (22 y 23) que nunca aislaron grafías en sus escrituras, dejando como mínimo dos grafías unidas. El resto de quienes integran la muestra, dejan aisladas grafías por lo menos en alguna ocasión en cualquiera de las tres series de enunciados.

consonántico puede formar por sí solo palabra, ni varios solos, sin combinarse con vocal" (Quilis 1981b, 187). En la escritura tampoco se encuentran de manera independiente.

Veamos primero lo que sucede con aquellas grafías que se aíslan ortográficamente. En la primera serie de enunciados, había una sola: la preposición "a". En la segunda serie, tenemos dos: la preposición "a" y la conjunción "y". Por último, en la tercera serie estaba la "y" y la conjunción disyuntiva "o". Los sujetos hicieron lo siguiente:

- 1) Las escribieron aisladas de acuerdo con la normatividad
- 2) Las unieron a otra palabra
- 3) Las omitieron
- 4) Las substituyeron por otra palabra

Cuadro 21¹⁸

"Grafías aisladas"

Enunc.	Grafía y Total de ocasiones	Aisladas	Unidas	Omitidas	Substituida
4A	"a" (26)	12(voces)	10	3	1
12B	"a" (20)	8	12	0	0
14B	"a" (20)	12	6	2	0
-----	-----	-----	-----	-----	-----
16B	"y" (20)	16	2	0	2
17B	"y" (20)	17	0	1	2
21C	"y" (23)	18	2	0	3
25C	"y" (23)	18	2	1	2
-----	-----	-----	-----	-----	-----
24C	"o" (23)	13	4	1	5

En primer lugar, observamos una distribución desigual en la cantidad de veces que son aisladas. Vemos que la grafía "a"

18 En este cuadro están consideradas las escrituras de todos los sujetos.

aparece unida a otra palabra casi tantas veces como las que aparece aislada. Esta grafía fue aislada no sólo cuando cumplía la función de preposición, sino cuando formaba parte de alguna palabra. (hicimos ya las observaciones pertinentes al referirnos a las CGAs) De las 80 ocasiones que se requería la escritura de la "y", 69 veces es escrita en forma aislada, se unió seis, se omitió dos y fue substituida por alguna otra palabra en nueve ocasiones. Hay que aclarar que en cinco de las seis ocasiones en que se unió a otra palabra, la "y" fue substituida por "i", -grafía que nunca se escribe sola.

Obsérvese la gran diferencia que hay entre el número de veces que es escrita en forma aislada (69) y las veces que se une a otra palabra (seis)

Una de las razones que pudo contribuir a que la "y" no se una a otra palabra es que esta grafía tiene sonido vocálico sólo cuando está aislada; cuando se encuentra en posición anterior a una vocal, representa un sonido consonántico.

En el caso de la "o", tenemos 13 escrituras convencionales, cuatro uniones a otra palabra, una omisión y cinco sustituciones por palabras como "porque" "que" o "y", siendo todas ellas transformaciones plausibles.

Una de las razones que pudo contribuir a que estas grafías "a", "y" y "o" se unieran, es que son unidades átonas y requieren apoyo acentual. Cuando estas grafías se representaron unidas a otra palabra, fue a la siguiente. Hay un solo sujeto José Luis (23), que liga una de esas grafías a la palabra anterior.

(23-G3) 21C la tareay lamaes tra...

(...la tarea y la maestra...)

Hay otras grafías que fueron aisladas, pero que pueden aparecer solas en otros contextos.

Cuadro 22
"Grafías que convencionalmente pueden aislarse en algunos contextos"

Sujeto	Grupo	Enunciados	Escritura
1	x	9B	y so (hizo)
1	x	10B	E socuetos (Esos cuentos)
2	3	5A	o tro dia (otro día)
3	4	16B	se fu e (se fue)
3	4	27C	avi o (avión)
4	2	10B	e sos cuentos (Esos cuentos)
12	4	1A	o tro (otro)
19	4	26C	y (ya)
21	2	9B	y so (hizo)
21	2	25C	cepe y navien (se peina bien)
21	2	21C	ce e nojo (se enojo)

Las otras grafías que observamos aisladas son producto de modificaciones a los enunciados originales: agregados de la preposición "a" o la conjunción "y". Pero aisladas convencionalmente en todos los casos. Siete sujetos (9,12,13,14,16,24,30) agregan la preposición "a" en distintos enunciados y once (2,3,5,7,11,13,17,18,25,26,28) hacen lo mismo con la "y".

Por último, tenemos grafías que nunca se escriben solas en el español.

Cuadro 22
"Grafías que nunca se aislan ortográficamente"

Sujeto	Grupo	Enunciados	Escritura
3	4	21C	tarea i la maestra
20	x	16B	i meaconPaño
24	4	17B	pedro i yo
1	x	18C	...que soene l mercado (quesos en el mercado)
6	x	24C	ba lla n ce... (Váyanse)
21	2	16B	...celí m pio... (se limpió)

Observemos que los tres primeros sujetos hacen una transformación de la "y" por "i", recordemos que esta "y" tiene sonido vocálico cuando aparece aislada. Los otros tres aíslan consonantes continuas que ocupan posición final de sílabas trabadas y anteceden sílabas que inician con consonante. Cuando hablamos de los patrones silábicos, señalamos que estos son de los pocos casos en que observamos segmentaciones fuera de los límites de la sílaba.

Después de observar cuáles son las grafías que pueden aparecer solas en la escritura del español y de ver el trabajo de segmentación que hacen los sujetos parecerían que son muy sensibles a pautas gráficas que han observado en la escritura y no dejan aislada cualquier grafía. Hemos señalado que por razones de índole fonológica sólo algunos sonidos aparecen en aislamiento, y por tanto sus representaciones gráficas.

La baja frecuencia de grafías aisladas que pudimos observar, puede estar determinada por la percepción que los sujetos tienen de las restricciones propias del español. Tanto a nivel gráfico como a nivel oral.

La observación y el reconocimiento de que no todas las grafías pueden escribirse aisladas, puede ser, como hemos visto un factor que lleve a los sujetos a evitar cortes excesivos y en este sentido, puede ser un factor que contribuya a la segmentación convencional. Tanto en lo que respecta a la segmentación en general como a la de los clíticos en particular.

e) *Restricciones posicionales de determinadas grafías.*

Cada una de las grafías utilizadas en la escritura del Español, está en posibilidad de colocarse en diferente posición dentro de las palabras y con distinta frecuencia. Esta diferencia está determinada por razones fonológicas. "Los fonemas vocálicos aparecen en cualquier lugar de la palabra". (Quilis 1981b, 187).

Para el caso de las consonantes, la situación es diferente ya que todos los sonidos consonánticos "pueden comenzar una palabra, salvo /r/, que no aparece jamás por ser [r] el representante de la neutralización de la oposición r/rr en esta posición" (Quilis 1981b, 187)¹⁹. Pero no sucede lo mismo en otras posiciones. Las palabras pueden terminar en cualquier vocal, pero no en cualquier consonante, esta restricción da lugar a que el número de consonantes en final de palabra sea limitado.

"Sólo se encuentra en esta posición: /d/ (realizado algunas veces como cero fónico; /O/ (que en la lengua vulgar de algunas regiones se neutraliza con el fonema anterior); /s/; /L/; /R/ (realizado como [r] o [r] y a veces como fricativas y confundido en algunas hablas con [l]); /N/ (realizado siempre como [n] alveolar; raramente se encuentra también /x/, y en voces extranjeras /k/ (que en la lengua del pueblo desaparece en la realización fonética). Ejemplos: abad, red, virtud; actriz, hoz, avestruz; cortés, armas; cárcel, mármol, sol; correr; álbum, pan; reloj; frac, coñac" (Quilis, 1981b, 188).

Esto da lugar a que en la escritura, las consonantes en posición final de palabra sólo puedan ser: "d", "s", "z", "l", "r", "m", "n", "j", cada una con distinta frecuencia de aparición.

Al segmentar sus escrituras, los sujetos dejaron, como grafías finales, letras que pueden ocupar esas posiciones en el español. Los finales de las secuencias gráficas observadas, coinciden predominantemente con vocales o con las grafías "n" o "s". También encontramos fragmentos gráficos terminados en "r", "l", "m" y sólo un caso con "z" y otro con "y", pero con una frecuencia notablemente menor.

Las excepciones a este tipo de cortes son escasas. En el total de las escrituras, hay sólo tres escrituras producidas por dos sujetos en las que hay finales con grafías que ortográficamente no aparece nunca en posición final.

¹⁹El subrayado es nuestro

- (4-G4) 5A La PlaLlieRa PonTeLa hoy La blusa Telapone mañ ana
 (4-G2) 7B Unt ame mante Quiya en un Pan
 (17-G4) 13B No teng los libro poqui se me ovidaron

Los primeros dos enunciados fueron producidos por Erika (4), que como vimos en un apartado anterior (Factores fonéticos y fonológicos), es una de las pocas niñas que, fragmentó sílabas. Noe (17-6') por su parte, hizo sólo cortes convencionales y en esa ocasión omitió la letra final de la palabra y no se trata de la fragmentación de una palabra, sino de la escritura incompleta de la misma.

Una razón que podría explicar la presencia de cortes en estos lugares es que la mayoría coinciden con límites silábicos, y también los finales de sílaba están delimitados por un número restringido de grafías. En el caso de los finales de sílaba tenemos que:

"Las vocales pueden aparecer en posición final de sílaba; sin embargo, los fonemas consonánticos no tienen la misma posibilidad. En posición final de la sílaba, el número de fonemas que aparecen es menor, a causa de hallarse en la distensión silábica: los archifonemas B (-p/b), D(=t/d), G(=k/g), N(=m/n/n), L(=l/L), R(=r/r), y los fonemas (0) neutralizados con el archifonema D en la lengua vulgar), y /s/ pero el número de fonemas es superior al de los que aparecen en la posición final absoluta" (Quilis, 1981b, 188).

Esto da lugar a que las grafías posibles al final de la sílaba también sean restringidas. Además, debemos tomar en cuenta que en los enunciados que utilizamos, los límites finales de sílaba son también límites posibles de palabra y son:

vocales	consonantes
a: 91 veces	s: 47 veces
e: 96 veces	n: 38 veces
o: 62 veces	r: 16 veces
i: 25 veces	l: 14 veces
u: 9 veces	m: 5 veces
	d: 1 vez
total 283 veces	total 121 veces

De tal manera que quienes hicieron cortes respetando las sílabas, tienen como resultado cortes en lugares plausibles dejando cadenas gráficas con finales "gráficamente posibles".

Como hemos podido observar hasta aquí, los sujetos son profundamente sensibles a las características gráficas de la escritura y utilizan esa información para segmentar sus escrituras. Parecería además que en un nivel alfabético vuelven a aparecer ideas que los niños manifiestan en momentos iniciales de su aprendizaje, como puede ser un rechazo a la graficación de letras iguales juntas.

Factores sintácticos.

Hemos dejado el análisis de los factores sintácticos al final por una razón: Nos centraremos aquí en lo que sucede con los clíticos y el verbo. Si en los dos apartados anteriores vimos que ciertas características de la lengua oral y de la lengua escrita influyen de manera general sobre la segmentación, aquí nos ocuparemos de la influencia de los factores sintácticos específicamente en la escritura de los clíticos y los verbos.

Lo primero que debemos señalar es que los clíticos no poseen independencia sintáctica y que mantienen una relación estrecha con el verbo al que acompañan. Recuérdese, por ejemplo: que entre clíticos y verbo no es posible intercalar otros elementos; que hay reglas de movimiento restrictivas; que fonológicamente se ligan al verbo independientemente de la posición -anterior o posterior-. Todo esto permite observar el vínculo que existe entre ambos. No es de extrañar, entonces, que los niños consideren que los clíticos forman parte del verbo y que no son elementos independientes. La explicación de las segmentaciones que los niños hacen podría buscarse en algunos factores sintácticos. Nos hemos

centrado en el análisis de lo siguiente:

- a) *Número de elementos átonos que acompañan al verbo (uno o dos clíticos)*
- b) *Posición que ocupan los clíticos con respecto al verbo. (enclítica o proclítica)*

Nos hemos centrado en estos puntos, ya que centrar la atención en otros aspectos como: la función que cumplen los clíticos (O.D., O.I., reflexivo, etc.); la presencia o ausencia del elemento referencial; el tipo de verbo a que están ligados, no reportó datos relevantes. La dispersión de las escrituras entre las distintas formas de segmentación que ya hemos señalado, parece indicar que la identificación de los clíticos y su posibilidad de ser representados como formas independientes no está claramente determinada por esos aspectos.

A continuación analizamos los puntos que consideramos relevantes.

- a) *Número de elementos átonos que acompañan al verbo (uno o dos clíticos).*

Las formas verbales que analizamos son de dos tipos: algunas están constituidas por el verbo, acompañado de un sólo clítico, por ejemplo: *te dijo, váyanse, se enojó*; otras incluyen al verbo vinculado con dos clíticos (*se los compró, regaláselas, me los dió*).

Aunque hay algunas variaciones con respecto a la frecuencia de escrituras convencionales, el número de clíticos involucrados no pareciera ser un factor determinante. En los dos cuadros siguientes podemos darnos cuenta de que parecería tener mayor influencia el lugar que ocupan los clíticos.

Cuadro 23*

"Distribución de las segmentaciones de acuerdo con los elementos que acompañan al verbo y el orden que ocupan"

Serie	Forma de segmentación convencional	Número de escrituras	Verbos aislados (proclíti.)	Verbos aislados (enclític.)
PRIMERA SERIE	C-C-V	150	91 (61%)	15 (10%)
	VCC	150		
SEGUNDA SERIE	C-C-V	140	111 (79%)	1 (2.5%)
	C-V	80	50 (62%)	
	VC	40		
TERCERA SERIE	C-C-V	115	84 (73%)	7 (15%) 10 (7%)
	C-V	161	112 (69%)	
	VCC	46		
	VC	138		

* En este cuadro están consideradas las escrituras de todos los niños, sin hacer distinción entre los grupos. En el siguiente pueden observarse de manera diferenciada.

Podemos observar la diferencia que hay entre el número de veces que el verbo es aislado cuando hay dos clíticos que cuando hay uno. Parece haber un mayor número de separaciones cuando hay dos clíticos que cuando hay uno. En la primera serie por ejemplo, vemos que cuando hay tres elementos (verbo-clítico-clítico) las segmentaciones son más frecuentes: 61% en la primera serie, 79% en la segunda y 73% en la tercera, que cuando hay dos elementos (clítico-verbo): 62% en la segunda serie y 69% en la tercera. aunque esta diferencia no es muy grande, es de tomarse en consideración.

Pero la diferencia más importante que se observa en este cuadro tiene que ver con la posición que ocupan los clíticos con respecto al verbo. En el siguiente cuadro podremos observar los mismos datos pero diferenciados por grupos.

a) *Posición que ocupan los clíticos (proclítica o enclítica).*

Uno de los factores más importantes para entender el problema que nos ocupa es la posición de los clíticos con respecto al verbo. No es raro que éste sea uno de los factores de mayor peso, cuando normativamente es lo que determina la segmentación. Es cierto que no cualquier forma verbal acepta la anteposición y la posposición de los clíticos indistintamente. En el CAPÍTULO 1 hemos señalado el uso normativo para los proclíticos y para los enclíticos.

En general, los sujetos que analizamos reconocen que hay diferencia entre la escritura de los clíticos cuando éstos anteceden al verbo y cuando aparecen después de él. De hecho, las anteposiciones y las posposiciones no se usan con la misma frecuencia ni en los mismos casos.

Para analizar la influencia de la posición de los clíticos, nos ocuparemos de tres puntos : 1) escritura unida o aislada de los clíticos; 2) cambios en la posición de los clíticos y 3) duplicación de los clíticos.

1) *Escritura unida o aislada de los clíticos.*

Observar lo que sucede con las formas proclíticas en contraste con la formas enclíticas nos proporcionará datos interesantes. Por ejemplo podremos comprender si la escritura de los enclíticos unidos al verbo es una escritura "convencional" o es producto de una tendencia a hiposegmentar. De la misma manera sabremos si una segmentación convencional de los proclíticos es producto del reconocimiento de los elementos involucrados o si está determinada por una tendencia a hipersegmentar.

Una de las primeras preguntas que podemos hacernos es ¿en qué casos aparece el verbo aislado con mayor frecuencia, en las formas enclítica o en las formas proclíticas?

Observamos un mayor número de escrituras segmentadas en forma no convencional en las formas proclíticas, y un número relativamente alto de formas "convencionales" para los enclíticos. En este panorama, los casos en los que el verbo es aislado en las formas enclíticas, cobran gran significación. Es importante ver qué pasa ahí donde la norma indicaba que debería escribirse una secuencia ininterrumpida de letras y encontramos más de un segmento gráfico.

Este tipo de escrituras se encuentran con una frecuencia superior entre los niños del Grupo G4 (Cuadro 25). De tal manera que quienes están en el grupo caracterizado por un menor número de desviaciones con respecto a la norma ortográfica, son los que más "se equivocan" en la segmentación de los enclíticos. Es decir que son los que tienen un mayor número de escrituras aparentemente incorrectas. Habría que preguntarse ¿por qué quienes han resuelto casi todos los problemas de segmentación, se alejan de la norma en la escritura de estas formas verbales? ¿podíamos pensar que estas escrituras son más evolucionadas que las escrituras de los sujetos del Grupo G1 que escriben los tres elementos unidos en una aparente convencionalidad? Quien separa los clíticos por haberlos reconocido como elementos diferenciables en una cadena gráfica, está haciendo un trabajo más complejo que quien produce escrituras hiposegmentadas y en realidad produce escrituras "seudoconvencionales".

Algo que puede apoyar la idea de que las escrituras hiposegmentadas de los enclíticos como por ejemplo:

(15-G4) 29C arma se lo

es que algunos sujetos entrevistados empiezan a considerar la posibilidad de separar los enclíticos sólo después de que se les ha llamado la atención sobre las formas proclíticas y las han identificado como "bien escritas". Cuando contrastan sus propias producciones en las que han aislado los proclíticos, generalmente tienden a separar los enclíticos y no a unir los proclíticos. Veamos un ejemplo:

Ent: A ver, Iván vamos a olvidarnos de ese asunto de si son muchas o poquitas. En lo que quiero que te fijes es en esto: tú me dijiste que este -regala- "regala" es el mismo que este "regala" -se las regala-, ¿sí?

Iván: (Afirma).

Ent: Y este "las" -regalaselas- es este mismo "las" -se las regala. Tú me dijiste que aquí:
-Las canicas se las regala Luis, las pelotas regalaselas tú- está junto lo que tiene que estar junto y está separado lo que tiene que estar separado.

Iván: ¡Ah! si yo pongo este "se" -regalaselas- aquí -se las regala- y "las" -regalaselas- aquí -se las regala- dice lo mismo que aquí -regalaselas-.

Ent: Exactamente, y tendría que ir junto o ir separado si lo pones acá -regala se las- así como tú dices.

Iván: ...separado, así como ésta. (señala se las regala)

Otro ejemplo es el de Vianey (6.3) quien después de dudar con respecto a otras cosas que pueden o no ser palabras dice:

Ent: ¿Esta -se las regala- puede ir separada?

Via: Sí

Ent: Sí puede ir separada, ¿y ésta -regalaselas no?

Via: Este -regalaselas- también.

Ent: ¿Este también puede ir separado?

Via: Sí.

En estos ejemplos, vemos que los sujetos consideran la posibilidad de que las formas enclíticas se escriban de manera aislada después de contrastar formas proclíticas similares. Excluimos la posibilidad de que sea producto de la manera en que fueron estructuradas las preguntas, ya que cuando propusimos a los sujetos comparaciones similares apoyadas en los enclíticos, sólo una niña (Karina 8.3) propuso que si los enclíticos se unían, también los proclíticos deberían unirse. Los otros nueve llegaron a la conclusión inversa. En otras palabras, llevar la atención de los niños sobre la escritura unida de los enclíticos no los llevó a pensar que los proclíticos deberían unirse. Lo contrario sí sucedió: formas separadas sí llevaron a la separación.

En el cuadro siguiente se observan los enclíticos aislados. Aquí concentramos aquellas escrituras en las que se utilizaron en blanco para separarlos. En el cuadro siguiente incluimos las formas en las

que se utilizaron mayúsculas para marcar los límites entre clíticos y verbos.

En los casos en los que existía la escritura de los mismos verbos, pero con proclíticos, las incluimos en el cuadro. Los lugares marcados con asteriscos (*) indican que la escritura correspondiente fue segmentada de manera convencional.

Cuadro 25
"Enclíticos que fueron aislados del verbo"

Sujeto	Grupo	Enunciado	Enclíticos	Proclíticos
18	G3	2A	regalase las	selas regolo
3	G4	2A	regala selas	*
10	G4	2A	regala selas	selas regala
8	G4	3A	aprende telo	*
24	G4	3A	aprende te lo	telo aprendete lo
29	G3	4A	rrecomuiensa la	*
13	G4	4A	recomiedase la	*
16	G4	4A	recomienda sela	*
10	G4	4A	recomienda sela	selas recomiende
24	G4	4A	recomienda se la	selas recomede
2	G3	5A	...ponte la...	teLa pone
12	G4	5A	ponte la	tela pones
24	G4	5A	ponte la	*
29	G3	5A	...pon tela...	*
1	G3	6A	dame lo	...selodio...
2	G3	6A	da meLos	melos dio
30	G3	6A	dame los	melosdio
28	G1	6A	...da melos	melos dio...
24	G4	6A	da me los	*
8	G4	7B	Unta mi	
2	G3	24C	vallan se	
20	G1	24C	vabran es	
24	G4	24C	Bayan sen	
26	G4	24C	Ballan se	
4	G4	25Ca	fije se	
19	G4	25Ca	fige se	
2	G4	25Cb	hacer se	
15	G4	25Cb	aser se	
4	G4	27Ca	da le	
21	G2	27Ca	da lesu	
28	G3	27Ca	da mesu	
15	G4	27Cb	armar selo	*
19	G4	27Cb	amar selo	selo armo
21	G2	27Cb	armar celo	celo armo
28	G3	27Cb	arma selo	se lo ar mo
1	Gx	29C	amace lotu	...celo arme
12	G4	29C	armas lo	...selo arme
13	G4	29C	armase lo	...se lo arme
15	G4	29C	arma se lo	*
20	Gx	29C	arma es lo	eslo ar me
28	G3	29C	arma selotu	...se lo ar me

Cuadro 26
Enclíticos que fueron marcados con mayúsculas

4	G4	1A	ataMeLotu	Me Lo ato
21	G1	2A	...RegalaSelasTu	selas Regalealuis
4	G4	2A	RegaLaseLas	se Las RegaLa
4	G4	3A	aPredeteLoaora	teLopre despues
4	G4	4A	RecoMiendaseLa	se LaRecoMede
4	G4	5A	PonTela	Telapone
4	G4	6A	dameLos	*
2	G3	6A	da meLos	melos dio...
2	G4	27Cb	a marseLo	selo armo

Estos datos corresponden a los sujetos que tuvieron como tarea la escritura de los enunciados. Por la forma en que fueron recolectadas estas escrituras, los sujetos no hicieron una confrontación explícita de las formas proclíticas y enclíticas de la misma manera que la hicieron los sujetos entrevistados. Sin embargo, observamos dos datos interesantes. El primer dato que hay que resaltar es la evidente concentración de enclíticos aislados en el grupo G4 (31 ocasiones, 62%), seguido por el grupo G3 (12 veces, 24%) y un reducido número de segmentaciones en el resto de los grupos: Gx 2 veces (4%), G2 2 veces (4%) y G1 3 veces, (6%). El segundo dato es el mayor número de formas de la primera serie de enunciados y de la tercera, es decir en aquellos casos en que hay una forma proclítica similar. Esto nos sugiere que aunque no hagan una comparación explícita entre las formas, la coexistencia de éstas, está favorece la separación de los enclíticos.

2) Cambio de posición de los clíticos

Otro dato que puede darnos información sobre la influencia que tiene el lugar que ocupan los clíticos con respecto al verbo, es el movimiento de los clíticos que observamos en algunas escrituras (Cuadro 27). Por ejemplo, en lugar de escribir: *Este zapato átamelo tú*, hubo quien escribió: *Este zapato me lo atas tú*. Ante esto nos preguntamos ¿Por qué los sujetos cambian el orden de las palabras? ¿Se trata acaso de que alguna de las dos formas (enclisis o proclisis) es más sencilla para los sujetos?

Las respuestas a estos interrogantes podrían aportarnos indirectamente información sobre el trabajo que los sujetos están haciendo sobre estas formas verbales; aunque no se trata de información directa sobre la segmentación nos permitirían acercarnos a las dificultades relativas de ambas formas.

Desde el punto de vista cuantitativo, los cambios en la posición de los clíticos no constituyen un dato significativo. Sólo tres de los sujetos que escribieron los enunciados y dos de los entrevistados, hicieron este tipo de cambio. Sin embargo, desde un punto de vista cualitativo, pueden arrojarnos información sobre el trabajo particular que los sujetos están haciendo.

En el siguiente cuadro podemos observar las inversiones encontradas:

Cuadro 18
"Cambios de posición de los clíticos"

Formas proclíticas			
Sujeto	Grupo	Enunciado	Escritura
23	1	1A	...meloatas (átamelo)
6	1	3A	teloaprendesoi (apréndetelo)
6	1	5A	...telapones...(póntela)
Formas enclíticas			
23	1	2A	...regalase... (se las regala)
6	1	3A	..aprendetelo.(te lo aprendes)
6	1	5A	...potela (te la pones)
21	1	5A	..pontela... (te la pones)

Lo primero que llama la atención es que todas las inversiones fueron hechas por sujetos del grupo G1.

Otro dato interesante es que el sujeto de las dos veces que invierte hace lo mismo con las dos formas que aparecen en el enunciado. Con estos cambios de orden, cinco de sus seis enunciados quedan con la forma proclítica en primer lugar y después la enclítica.

El hecho de que estas inversiones sean producidas por sujetos que pertenecen al grupo G1 muestra que aunque se dan cuenta de que esos elementos pueden desplazarse de un lado a otro del verbo, no es suficiente para que las traten gráficamente como unidades independientes. Verbos y clíticos seguirían siendo una misma cosa.

Otro dato que hay que resaltar es que las inversiones aparecen concentradas en las producciones de la primera serie de enunciados. Esto puede explicarse por dos razones.

La primera es que quizá la presencia de ambas formas (enclítica y proclítica) en un mismo enunciado, sugirió a los sujetos la posibilidad de escribir los clíticos en cualquiera de las dos posiciones.

La segunda es que hay formas verbales que admiten a los clíticos en cualquiera de las dos posiciones (enclítica o proclítica), aun cuando sufran ligeras modificaciones al pasar de una forma a otra. Parecería tan aceptable la forma proclítica:

Ese cuento te lo aprendes ahora

como la correspondiente forma enclítica:

Ese cuento apréndetelo ahora,

aun cuando en la forma apréndetelo, además del movimiento de los clíticos haya desaparecido la "s" final de aprendes. Sin embargo, hay casos en los que una forma proclítica como:

Yo sé que mi hermano se fue de viaje

es usual y no así su correspondiente forma enclítica

* Yo sé que mi hermano fuese de viaje

que, no es usual ni gramatical (recuérdese que la postposición de los pronombres se acepta en infinitivos, gerundios, participios y en formas imperativas). Otros ejemplos, como la siguiente transformación del enunciado 24C, muestran que no cualquier posición es igualmente aceptable.

24C Vayanse pronto o se les hace tarde

24C *Se vayan pronto o hacedes tarde

Los sujetos cambian el orden de las palabras en aquellos lugares en los que es posible hacerlo y no en otros. Sin duda, son capaces de diferenciar (antes de representar gráficamente) las formas susceptibles de ser modificadas de las que no lo son.

Esta posibilidad de anticipación puede observarse no sólo cuando producen, sino también cuando interpretan escrituras. Tomemos como ejemplo el caso de uno de los sujetos entrevistados: Iván (7.4) quien cambia de posición los clíticos en dos ocasiones. La primera es en la escritura de un enunciado que se le dictó:

Esos lápices me los dio Juan; dámelos son míos.

Después de que escribe se le pregunta:

Ent: ¿Qué dice?

Iván: "Esos lápices...melos dio...Juan me los dio" (ríe al observar su escritura porque se da cuenta del cambio que hizo en la posición de los clíticos).

La segunda ocasión es en la interpretación de un enunciado que se le presenta sin segmentaciones.

Ent: A ver, vamos a ver si puedes leer esto. -Damesuaviónquieroarmarselo-

Iván: (Lee en voz muy baja)

Ent: Fuerte, fuerte

Iván: Dame...dame su...

Ent: Entonces ¿Qué dice?

Iván: Dame su avión que...dame su avión que quiero...dame sua..suavión quiero armárselo, pero ¡Está todo junto!

Ent: ¿Y no está bien así?

Iván: (niega)

Ent: ¿No verdad? ¿Por qué?

Iván: ¡Parece una palabra!

Ent: Parece una palabra, pero, ¿No es una palabra?

Iván: ¡No!

Ent: ¿Por qué?

Iván: Porque están juntas, pero si las separamos diría: dame su avión que lo quiero...que se lo quiero armar.

El siguiente caso, también nos muestra, aunque de manera diferente, un cambio en el orden de las palabras, previa la escritura, Mon (7.2) observa el siguiente enunciado sin segmentar "EsoslapicesmelosdioJuandámelossonmíos". Después de algunas preguntas, le pedimos que lo reescribiera. Ella dice que no le entiende porque "está muy junto".

Ent: Oye Montserrat, qué tal si lo escribes como tú crees que debería de separarse.

Mon: Esos me los dio Juan me los son míos.

A pesar de la omisión del verbo, podemos inferir la posición que éste ocupaba (antecediendo a los clíticos). Esto podemos suponerlo ya que a lo largo de todo la entrevista Montserrat considera que

los pronombres enclíticos deben escribirse unidos al verbo, de tal manera que si hubiese intentado escribirlos posponiéndolos al verbo difícilmente habría omitido este último, además de que no habría escrito cada clítico de manera aislada. Al leer su propia escritura se da cuenta de que falta algo y vuelve a escribir. Ahora respetando el orden original de los pronombres pero omitiendo en esta ocasión el verbo "son".

En cuanto a la segmentación, observamos que independientemente de la posición que ocupan los clíticos, aparecen unidos al verbo. No solo constituyendo un bloque gráfico, sino además, dentro de una cadena gráfica mayor. La escritura completa de los enunciados en donde los clíticos fueron cambiados de lugar fue la siguiente:

(23-G1) 1A ES TE ZA PATOMELOATAS TU ELO TROMELOATO YO
(ESTE ZAPATO ÁTAMELO TU, EL OTRO ME LO ATO YO)

(6-G1) 3A ESTECUEN TELOAPRENDES OI AQUELOTROAPRENDETELOMAÑANA
(ESTE CUENTO APRÉNDETELO AHORA, EL OTRO TE LO APRENDES DESPUÉS)

(23-G1) 2A ESASCANICASREGALASEALUI ESSPELOTAS REGELETU
(ESAS CANICAS SE LAS REGALA LUIS, LAS PELOTAS REGALASELAS TÚ)

(21-G1) 5A LAPLA LLERAPONTELAOY LABLUSAPONTELAOTRODIA
(LA PLAYERA PÓNTELA HOY, LA BLUSA TE LA PONES MAÑANA)

3) Duplicación de los clíticos

Otro de los fenómenos que observamos fue la duplicación de los clíticos. Quienes duplican en formas originalmente enclíticas fueron los siguientes:

(21-G1) 1A es tezapato *meandome* loto ellotromeloatrollo
(22-G1) 3A ete cuetoteloapredeteloaoa yetacueto telo aredapus
(3-G4) 27C Vame su avi o se lo quiero armarse lo

Y sólo hubo una duplicación en formas originalmente proclíticas:

(24-G4) 3A

Este cuento aprende te lo aora a cel otro telo aprendete lo despues

En las formas originalmente enclíticas podríamos pensar que se trata de una inversión ya que al empezar a graficarlas los sujetos introducen los pronombres en un lugar que originalmente no ocupaban. En estas escrituras, clíticos y verbo forman un bloque. Excepto en la escritura de Israel (3-G4) 27C. Quizá porque el verbo quiero queda entre los clíticos y el verbo armar.

Existen otros cuatro factores que habíamos considerado que serían muy importantes en la segmentación. Estos factores son: el tipo de función que cumplía el clítico. En el anexo 2B podemos observar que aunque en ocasiones se trate del mismo pronombre, éste puede cumplir funciones diferentes. Tenemos por ejemplo el caso del pronombre "me" que funciona como dativo en casos como:

6A Aquellos lápices me los dio Juan; dámelos son míos. Y otros en donde es un dativo de interés, como en 19C La mamá dijo se me portan bien en la escuela. Tenemos además la plurifuncionalidad del "se". Parece que otro factor importante es

el tipo de pronombre en cuestión, ya que observamos un tratamiento diferencial dependiendo del pronombre involucrado. Sólo podemos hacer las siguientes observaciones:

El clítico "nos" y el clítico "se" fueron escritos de manera aislada con mayor frecuencia que los demás. Con respecto al primero, encontramos que en ningún caso se unió al verbo que se encontraba a continuación. Sobre el segundo, la alta productividad de este elemento y su consecuente alta frecuencia de aparición en los más variados contextos puede darle mayor autonomía como forma gráfica. Con respecto a los otros pronombres no hay diferencia significativa en el tratamiento que los niños le dan (en términos de segmentación).

En los cuadros 23 y 24 podemos ver una frecuencia mayor de verbos aislados en el caso de las formas proclíticas. Esto sucede en todas las series de enunciados. Los totales de ese cuadro son totales globales en los que no hay diferenciación por grupo.

Cuando se trata de un verbo acompañado por dos clíticos, observamos lo siguiente:

Proclíticos

En la primera serie de enunciados hay una clara concentración de verbos aislados. En 150 escrituras, más de la mitad de los verbos (noventa y uno) están aislados de los clíticos, se mantengan éstos como unidad o se escriba cada uno de ellos en forma independiente.

En la segunda serie, tenemos 140 escrituras, entre las cuales hay 100 con el verbo aislado.

En la tercera serie hay 83 separaciones del verbo en 115 escrituras.

Con un sólo clítico y el verbo, tenemos 80 escrituras en la segunda serie, de las cuales 151 tienen el verbo aislado; y ciento trece separaciones del verbo para 115 escrituras en la tercera serie.

Enclíticos

Con respecto a los enclíticos tenemos lo siguiente:

Vemos que el verbo está aislado sólo 15 veces de los clíticos en 150. En el resto de las , el verbo aparece unido a uno de los clíticos o a ambos , con predominio de esto último.

En la segunda serie tenemos un solo caso de separación del verbo para las 40 escrituras de formas enclíticas de esta serie:

(8-G4) 7B unta mi

En esta escritura observamos, en realidad una transformación con respecto al enunciado original: "úntame mantequilla en un pan", por "unta mi mantequilla en un pan", en donde la segmentación sería convencional. Aquí, el clítico al ser aislado es transformado en el adjetivo posesivo "mi". Habría que preguntarse si se trata del reconocimiento del verbo como una unidad aislada, o del reconocimiento del pronombre lo que lleva a la separación de ambos. En todo caso se trata del reconocimiento de los distintos elementos en el interior de la forma pronominalizada.

En la tercera serie tenemos siete verbos ⁵añados en la escritura de 46 formas enclíticas con la estructura verbo-clítico-clítico y diez cortes en la graficación de 138 estructuras verbo-clítico.

CONCLUSIONES

Para comprender el problema de la segmentación es necesario abordar dos aspectos. En primer lugar, hay que tomar en cuenta el proceso de construcción del sujeto sobre la escritura y en segundo lugar, hay que hacer algunas consideraciones en relación a ese objeto de conocimiento ya que "...es imposible centrarse en el sujeto que construye el objeto sin plantearse algunos problemas en relación con ese objeto que será construido". (Ferreiro 1979, 139).

Con respecto al proceso de construcción del sistema de escritura como objeto de conocimiento, hemos señalado ya aspectos relevantes para este trabajo en el CAPÍTULO 2. Trabajos como los que muestran el proceso de conceptualización de lo que es una palabra, ayudan a comprender el trabajo que los sujetos hacen.

Aunque nuestros datos no nos permiten establecer una línea evolutiva, no es difícil observar la estrecha relación que existe entre lo que los sujetos consideran que es una palabra oral en distintos momentos de su evolución y ciertos cortes que hacen en la escritura. Pensemos, por ejemplo, en los "constituyentes privilegiados" de los que habla Berthoud-Papandropoulou y la segmentación que caracteriza las escrituras del grupo G1; o en las unidades como artículos, preposiciones o pronombres que los niños consideran como palabras sólo de manera tardía y las

dificultades que tienen para aislarlas en la escritura. El caso de los clíticos está vinculado de manera muy cercana con esta problemática.

Esto nos lleva a plantearnos, entre otras cosas, la relación que existe entre la conciencia metalingüística y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Nuestros datos no nos permiten presentar una evidencia de la preexistencia de una sobre la otra. Es decir, no podemos afirmar si la reflexión metalingüística es una condición previa a la alfabetización o es un producto de la adquisición del sistema de escritura. Sin embargo, la dificultad implicada por el uso convencional de los espacios en blanco en la escritura para quienes están en proceso de alfabetización, nos hace pensar en que el reconocimiento de las palabras como unidades aisladas, no es anterior al aprendizaje de la lengua escrita. Por lo menos el reconocimiento de ciertas unidades, como los clíticos, parece ser producto de la interacción con la lengua escrita. Al respecto Abaurre señala lo siguiente:

"Nos hemos habituado a analizar la lengua y a considerarla como constituida por determinadas unidades: las palabras y las frases. Las unidades podrían ser otras, pero es con esas con las que hemos estado habituados a trabajar. Lo importante es que las palabras y las frases, tanto como las sílabas y los fonemas, son unidades de análisis, no unidades que el hablante [en este caso, quien escribe] considere como algo indiscutible". (en: Ferreiro 1989 -comp-, 140)

Pensamos que la posibilidad de considerar a todas y cada una de las unidades que habitualmente reconocemos como palabras, como unidades aisladas está altamente influida por la escritura. Es cierto que las palabras con contenido semántico pleno como los sustantivos y los verbos son fácilmente aislables, aun por sujetos que desconocen el sistema de escritura alfabético. Pero también es cierto que la identificación de otro tipo de entidades (como por ejemplo los clíticos) no es tan evidente para los sujetos que inician su alfabetización. Creemos que el hecho de

que la escritura organice a la lengua en unidades discretas para su representación, es algo que conduce a los niños a hacer una segmentación de la lengua oral, también en unidades discretas. En este sentido, la lengua escrita estaría generando un tipo especial de análisis sobre la lengua oral. En los datos que presentamos, podemos observar cómo los niños buscan representar algún tipo de unidades que puedan identificar en la lengua. Hemos ya señalado que algunas veces identifican constituyentes en los enunciados, en otras ocasiones separan guiándose por la identificación de las sílabas en ambos casos parece haber una búsqueda de unidades. No es de ninguna manera casual que las secuencias de grafías que los niños aislan en la escritura coincidan con unidades de la lengua oral. Sean estas unidades entonacionales como los sirremas,; unidades lexicales o unidades como las sílabas que son fácilmente identificables. Lo interesante aquí es saber cuáles son las unidades que eligen para representar y las razones por las que optan por tales unidades y no por otras.

Esto apunta a otra interesante cuestión que es la relación que existe entre la lengua oral y la lengua escrita.

Con respecto al segundo punto hemos hablado sobre las dificultades de la delimitación y la definición de la unidad palabra, y la complejidad de la delimitación de elementos como los clíticos. Las consideraciones hechas al respecto nos ayudan a comprender el tipo de trabajo que los niños deben hacer hasta llegar a identificar las palabras como entidades aislables. Aquí nos enfrentamos, ineludiblemente, con una problemática central en muchos otros trabajos: ¿cuál es la relación entre lengua oral y lengua escrita?

Podemos señalar que sin duda los niños están basándose en el análisis que hacen de la oralidad para guiar su forma de escribir. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que estén

haciendo una transcripción de la misma, ni que estén tratando de hacerla. El hecho mismo de introducir espacios en la escritura que no existen en la oralidad es una evidencia de la diferenciación que están obligados a hacer entre ambas. Hay que señalar que muchos de los espacios que introducen están claramente guiados por información gráfica que los sujetos no pueden obtener de otra fuente más que de la interacción con la

lengua escrita. Pero hay otros que están guiados claramente por pautas orales. Esto nos muestra la estrecha relación que hay entre ambas.

Por las características y limitaciones de los datos que analizamos, no podemos dar respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean con respecto al problema de la segmentación, sin embargo haremos dos tipos de observaciones: las primeras apuntan hacia la segmentación en general y las segundas son específicas de la segmentación entre los clíticos y los verbos.

Con respecto a la segmentación en general:

Podría parecer muy obvio afirmar que antes de segmentar convencionalmente una producción escrita, es necesario aprender en qué lugares se puede interrumpir una cadena gráfica y en cuáles no. Sin embargo, consideramos que no es vanal preguntarnos cómo se van identificando esos lugares en los que se puede interrumpir la cadena gráfica. El análisis de los distintos factores gráficos evidencian la gran sensibilidad de los sujetos a las características gráficas del sistema de escritura que están aprendiendo.

El hecho de que los sujetos hagan cortes en lugares plausibles (dejando como finales letras que pueden aparecer en esa posición

o aislando CGAs) y no en otros, muestra que, los niños no sólo están trabajando sobre lo que es una entidad lingüística, sino también sobre las características gráficas que estas unidades deben tener. Los niños son muy sensibles a datos gráficos independientes de una reflexión metalingüística que puedan hacer sobre las segmentaciones que hacen. Quizá los niños, en su intento por comprender cuáles son los lugares en los que deben interrumpir una cadena gráfica, buscan claves y entre ellas, claves gráficas. Un claro ejemplo de eso son las CGAs, este tipo de cortes fueron reportados ya en investigaciones anteriores (Abaurre 1985, Siegrist 1986, Pellicer 1987, Clemente 1984).

La contigüidad de grafías iguales dio una clara pauta para separar. Vimos que los niños parecen darse cuenta de que dos grafías iguales (excepto los casos de "rr" y "ll", dígrafos existentes en la escritura normativa del español) no se escriben nunca juntas. Esto también puede estar vinculado con un requisito previo al nivel alfabético que es la exigencia de una variedad de grafías para que algo pueda ser considerado susceptible de ser leído (Ferreiro y Teberosky 1979). El rechazo a la escritura de grafías iguales en los que no se puede unir y como consecuencia ayudaría a identificar los lugares en los que convencionalmente se segmenta. Los casos de contigüidad de grafías iguales que se resuelven por la omisión de una de ellas muestra que no hay criterios únicos pues en esos casos parece haber razones de índole fonológico, además de las características de orden gráfico, que llevan a hacer determinadas graficaciones. Este tipo de segmentaciones son interesantes porque ponen de manifiesto la forma en que se interrelacionan distintos aspectos en las decisiones que los niños toman sobre la segmentación.

Por otro lado tenemos que la atención puesta las grafías que pueden escribirse de manera aislada en la escritura, llevaría a los niños a evitar cortes en ciertos lugares. Es decir que la presencia de grafías que no ocupan nunca posiciones finales de

palabra puede estar sirviendo a los sujetos como información de que ahí no termina una unidad ortográficamente aislable.

Queda claro que no todos los factores gráficos operan en el mismo sentido: mientras que algunos ayudan a separar, otros dan claves para unir. Algunos de estos pueden contribuir a una segmentación convencional mientras que otros llevarían hacia una segmentación "no convencional" ya sea por hiposegmentación o por hipersegmentación. Entre los factores que conducen a una hiposegmentación podemos mencionar aquellos que llevan a los sujetos a percibir distintas palabras como una sola unidad. Por ejemplo: la existencia de unidades entonacionales, la necesidad de apoyo acentual de algunos elementos o la estrecha relación sintáctica que mantienen algunos elementos. Entre los que llevan a las hipersegmentaciones están los patrones silábicos, las Configuraciones Gráficas Autónomas, o el reconocimiento de unidades (en este caso los clíticos) como secuencia aislables.

Finalmente algunos ayudan a establecer los límites convencionales de un enunciado, como las pausas que los sujetos escuchan en la enunciación, la contigüidad de grafías iguales, o la tendencia observada a mantener la unidad de las sílabas.

Estos factores tienen distintos grados de influencia. Algunos parecerían imperar sobre otros. Así por ejemplo, podemos ver que a pesar de la fuerza que tiene la presencia de CGAs para la segmentación, estas se aislaron sólo bajo condiciones específicas, la más importante de las cuales es ceñirse a los límites silábicos.

Cuando hay grafías que podrían constituir CGAs pero se encontraban en diferentes sílabas, no fueron aisladas. La información que la sílaba da sobre los lugares en los que se puede o no se puede segmentar parece dominante.

Con respecto a factores mencionados en otras investigaciones, no encontramos una influencia determinante. Tomemos como ejemplo las diferencias entre el discurso directo y el indirecto.

En algunos trabajos como los de Abaurre (1987a) han sido reportados niños que intentan establecer una diferencia a nivel gráfico entre discurso directo y discurso indirecto, haciendo

distintas segmentaciones en la escritura. Abaurre presenta ejemplos como la narración de una niña sobre dos animales, en donde se incluyen diálogos:

É muito interessante observar (e essa interpretação tem-se confirmado em vários outros textos!) que, neste caso específico, Liana parece segmentar mais quando, como narradora, faz considerações sobre a onça, juntando mais (e ficando, assim, mais próxima da representação de características fonéticas) quando, representa a própria fala da onça em um diálogo com a borboleta.

Con la intención de indagar este aspecto, incluimos diálogos en la tercera serie de enunciados, pero no encontramos hiposegmentaciones que tuvieran la intención de representar el discurso directo. Durante las indagaciones previas a la toma de los datos definitivos, también incluimos la escritura de diálogos pero esa tarea no nos reportó datos significativos. Si bien es cierto que encontramos relación entre la oralidad y la escritura, esta se manifiesta sobre todo en una tendencia a la hiposegmentación por la identificación de unidades entonacionales y no vinculada a diferenciaciones como las referidas por Abaurre.

Con respecto a la segmentación entre clíticos y verbos:

Hemos señalado que a diferencia de otros elementos lexicales, los clíticos no tienen independencia sintáctica. Un clítico no puede aparecer de manera aislada como podría hacerlo un sustantivo o un

verbo. No podría hacerlo, no sólo porque su significado está dado por referencia a otro elemento, sino por la estrecha relación que mantiene con el verbo. Verbos y clíticos funcionan como una unidad tanto fonológica como sintácticamente. Aunque los clíticos puedan ser considerados como entidades aislables, observamos que no es posible introducir ningún otro elemento entre ellos y el verbo con el que aparecen. Más aún, aunque puedan escribirse de manera aislada, el vínculo que mantienen con el verbo restringe su posibilidad de movimiento dentro del enunciado e impide, incluso, que se apoyen acentualmente en cualquier otro elemento que no sea el verbo.

En las escrituras del grupo G2, encontramos un escaso número de clíticos aislados, a pesar de la marcada tendencia que tienen los sujetos de ese grupo a hipersegmentar. Estos sujetos mantienen, muchas veces, los clíticos unidos entre sí y a veces unidos al verbo, aunque éste se fragmente. Esto nos habla de la fuerza con que son percibidos como unidad.

En lo que se refiere a los factores sintácticos, vimos que el número de clíticos que acompañan al verbo, no juega un papel tan importante como lo hace la posición que ocupan con respecto al verbo. Observamos un mayor número de escrituras segmentadas tratándose de los proclíticos. Ante tal concentración hemos ya señalado que la información visual que reciben los sujetos es de gran peso, ya que convencionalmente es así. Además, el trabajo que hacen sobre las formas proclíticas parece anterior al que hacen sobre las formas enclíticas.

Podríamos argumentar que para representar los clíticos de manera aislada en la escritura se requiere que estos se reconozcan como algo diferente del verbo con el que están estrechamente ligados. Aquí queda la duda de qué es lo que posibilita esa diferenciación y surge una vez más la pregunta ¿No será que la escritura obliga a una reflexión sobre ciertos elementos de la lengua? ¿Cómo

podrían darse cuenta los niños de que locuciones como, por ejemplo, *átamelo* están integradas por tres elementos que, aunque tengan una estrecha relación con el verbo, son diferenciables? ¿cómo identificarlos si además forman una unidad fonética con el verbo? Parecería ser que sólo la interacción con la escritura puede proporcionar esa información. Y sobre todo la escritura impresa que es con la que los niños tienen una mayor interacción. En este sentido Ong (1982) tiene razón al afirmar que "la imprenta sitúa las palabras de manera más inexorable de los que jamás lo hizo la escritura". ¿Cómo podría alguien que está en proceso de alfabetización identificar que hay tres elementos en una unidad tan compacta como *regálaselas*, si a nadie se le ocurriría enseñarle que que son tres cosas diferentes? Además de la escritura, quizá la identificación de que en *regálaselas* están los mismos elementos que en *se las regala* pero en otro orden, sea una de las cosas que permite a los niños tal diferenciación. El hecho de que los clíticos puedan ser colocados a un lado o al otro del verbo podría ayudar a los niños a diferenciarlos del verbo.

Hay un dato que resulta interesante. En un estudio hecho por Hurtado (1984) sobre las estructuras tardías en el lenguaje infantil, se afirma que en la producción espontánea los niños de todas las edades, tienden a preferir las posiciones proclíticas siempre que éstas sean posibles. Y se habla de la adquisición relativamente más temprana de estas formas (proclíticas), sobre las enclíticas. Ante esta afirmación respecto a la lengua oral, nos preguntamos qué relación tiene eso con el trabajo que los niños hacen con la lengua escrita, ¿podríamos pensar que, al igual que en la adquisición de la lengua oral, los niños trabajan primero sobre los proclíticos que sobre los enclíticos? Pensamos que sí. Recordemos que el mayor número de enclíticos aislados lo encontramos en las escrituras de los sujetos del grupo G4, los que han resuelto de manera casi convencional la segmentación de sus escrituras. Otro argumento para considerar que trabajan

primero sobre las formas proclíticas y posteriormente sobre las enclíticas lo encontramos en las respuestas dadas por los sujetos entrevistados al respecto. La mayoría empezó a considerar la posibilidad de aislar los enclíticos sólo después de confrontarlos con los proclíticos. De tal manera que las escrituras "equivocamente aisladas" de los enclíticos serían el resultado del reconocimiento de los elementos que las constituyen, es decir, que podríamos considerarlas como el resultado de un trabajo de reflexión sobre los elementos que las constituyen más que considerarlas "hipersegmentaciones".

Con respecto a la influencia de los factores gráficos en la segmentación entre los clíticos podemos observar lo siguiente: Aunque pensamos que la longitud gráfica de las palabras (en términos de que secuencias muy largas de grafías llevaran a segmentaciones), sería un factor importante, no encontramos datos que lo evidenciaran. Por las características del material que analizamos, no pudimos hacer contrastes que nos permitieran observar mejor este factor, ya que en los casos en los que vimos un mayor número de segmentaciones hay otros factores involucrados como el número de elementos y la aparición del pronombre se aislado con mayor frecuencia, unido a verbos gráficamente largos.

Algunas consideraciones pedagógicas

Detrás de toda práctica pedagógica, subyace implícita o explícitamente, una concepción de lo que es el aprendizaje. La labor educativa está determinado, entre otras cosas, por las ideas que tienen quienes se encargan de la tarea pedagógica sobre el sujeto y sobre el objeto de conocimiento. De la misma manera, la forma en que se concibe la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento condiciona

inevitablemente pautas en el cotidiano hacer escolar.

La práctica pedagógica tradicional se ha fundamentado en una perspectiva asociacionista y a partir de ahí se ha generado una forma de "conducir el aprendizaje" que las más de las veces ha ignorado el trabajo cognoscitivo de los sujetos, imponiendo o mejor dicho, tratando de imponer los contenidos del programa.

Cuando la discusión se ubica en el plano del aprendizaje de la lengua escrita, la polémica se torna compleja. Al iniciar el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, los niños se enfrentan a innumerables dificultades. Una de ellas es la diferencia que existe entre sus propias ideas sobre la lengua escrita y las que la escuela trata de "transmitirles".

Por ejemplo, la idea que tienen de lo que es una palabra y de la forma en que debe representarse en la escritura, difiere de la que la escuela propone. Recuérdese que para los niños no es de ninguna manera evidente que la lengua esté constituida de unidades discretas y que éstas tengan tamaños y características variables; que además mantengan una relación arbitraria con sus referentes y que incluso algunas carezcan de éstos. Tampoco lo es el que esas unidades deban representarse de manera aislada en la escritura.

Esto se refleja en los problemas que los maestros enfrentan cotidianamente para conseguir que sus alumnos segmenten adecuadamente; "como todos los maestros saben, es difícil obtener una separación correcta (es decir convencionalmente correcta) al final del primer año escolar". (Ferreiro 1982, 97. Fasc.2). Más aún, los problemas subsisten en los siguientes grados. Baste recordar que los datos que hemos analizado fueron tomados con niños de segundo e incluso de tercer grado.

La escuela se empeña cotidianamente en lograr que los alumnos se

apeguen a la normatividad ortográfica, pero preocupándose muy poco por lo que los niños piensan sobre la lengua escrita. Dora Pellicer observa cómo "los encargados de esta tarea improvisan continuamente, con poco éxito, recursos para que los educandos separen adecuadamente las palabras que forman los mensajes escritos" (Pellicer, 1987, p.173). Por su parte, Ferreiro señala que:

"Así como las instrucciones del dictado controlan, a través de claves ortográficas, las letras que deben aparecer, también las instrucciones controlan la separación entre las palabras. Particularmente en la primera mitad del año escolar, este control se realiza mediante dos procedimientos: poner rayitas (del tipo de guiones) o "brincar cuadritos", cuando se utiliza el papel cuadriculado" (Ferreiro 1984, 47).

Las técnicas empleadas por los maestros son, en general dar consignas como: "pongan una rayita para separar", "pasemos dos cuadritos", "pasen dos puntitos" "pasa un cuadrado al frente", "vuelvan a dejar otro pequeño espacio". "Ahora separado vamos a escribir...", "dejemos un cuadrado vacío". Todas estas solicitudes pueden ser significativas para quien las da, pero no necesariamente para quien las recibe. Tales consignas, al igual que los "dictados por palabras", imponen "una norma, sin dar lugar a la reflexión" (Pellicer, 1987).

Todo esto es comprensible cuando pensamos en que ante el desconocimiento o la incomprensión de un proceso de aprendizaje, la vía más fácil es normar. ¿Por qué "regálaselas" es una palabra y "se las regala" son tres? ¿Cómo explicarle a los sujetos en vías de alfabetización esta convencionalidad de la lengua escrita sin ofrecerles explicaciones inaccesibles para ellos? Es "preciso recordar que la escritura adopta una definición de palabra - al decir cuando corresponde escribir "junto" o "separado"- y que esta definición no deriva de una definición estrictamente lingüística". (Ferreiro 1979,139).

En el marco de este trabajo resulta ineludible plantearse cuál es el alcance de los conocimientos generados por las investigaciones más recientes sobre el aprendizaje de la lengua escrita? es decir, ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas que tiene el conocimiento de las hipótesis que los sujetos construyen en torno a la lengua escrita?

Las investigaciones que abordan el proceso cognoscitivo de la adquisición de la lengua escrita desde un marco constructivista (principalmente los trabajos de Ferreiro y de sus colaboradores), han evidenciado que la construcción del sistema de escritura como objeto de conocimiento, implica una complejidad conceptual mayor de lo que durante mucho tiempo se pensó. Con esto, han ofrecido la posibilidad de plantear opciones pedagógicas más cercanas a la forma en que los sujetos construyen su aprendizaje que a las ideas de los adultos sobre cómo deben enseñar.

El conocimiento de los factores involucrados en la identificación de las unidades que ortográficamente se aíslan, no ofrece la solución ni la fórmula que permita llevar a los sujetos por el camino que los conduzca a una segmentación convencional. Todo intento de transposición de este tipo, sería un error; producto de la confusión entre teorías de aprendizaje y enseñanza.

Cualquiera que sea la posición que se adopte con respecto a una teoría determinada, lo que está claro es que ninguna teoría, en sí misma, está destinada a solucionar problemas prácticos. Bajo este supuesto, las teorías tienen como principal objetivo la explicitación de los mecanismos que rigen fenómenos determinados y ofrecen marcos explicativos sobre hechos concretos. La forma en que los problemas pueden solucionarse o los fenómenos modificarse, es tarea que se hace a partir del conocimiento de los mecanismos que subyacen a los fenómenos de la realidad.

Las respuestas que se busquen a problemas planteados por el

aprendizaje de un objeto de conocimiento particular, deben basarse en las investigaciones que dan cuenta de cómo aprenden los sujetos, pero sin intentar que deriven automáticamente de estas investigaciones. Desde esta perspectiva, queda claro que este trabajo no pretende dar respuesta al problema planteado por los niños que "pegan las palabras cuando escriben" o que "las parten". Lo que este trabajo pretende es aportar elementos que den pie a dos tipos de investigaciones.

Por un lado, a aquellas que profundicen en la indagación sobre procesos de aprendizaje de la lengua escrita y más específicamente a aquellas que busquen dilucidar el trabajo que los sujetos hacen frente al problema de la representación de esas unidades lingüísticas denominadas "palabras".

Y por otro lado, a aquellas investigaciones que busquen la resolución práctica a problemas pedagógicos y sobre todo a aquellas que intenten dar respuesta a la repetida pregunta de tantos maestros: ¿Cómo podemos lograr que nuestros alumnos separen bien las palabras cuando escriben?.

No buscamos resolver directamente problemas pedagógicos, sino dar elementos para que estos sean replanteados con un mayor conocimiento de la complejidad conceptual implicada. En este sentido, tratamos de poner en evidencia que la tarea de escribir las palabras de manera aislada ortográficamente, no es de ninguna manera fácil ni "natural" para quien está aprendiendo a leer y a escribir.

ANEXOS

- Anexo 1 "Población"
- Anexo 2A "Enunciados dictados a los sujetos"
- Anexo 2B "Análisis gramatical de los enunciados"
- Anexo 2C "Transcripción fonética de los enunciados"
- Anexo 3 "Ubicación de los sujetos de acuerdo con su conducta general de segmentación en las distintas series de enunciados"
- Anexo 4 "Mayúsculas en cadenas gráficas ininterrumpidas"
- Anexo 5 "Segmentación de cada una de las formas analizadas" (datos por grupo).
- Anexo 6 "Segmentación de cada una de las formas analizadas" (datos por sujeto).

ANEXO 1
"Población"

SUJETOS QUE ESCRIBIERON LOS ENUNCIADOS DICTADOS				
No.	Sujeto	Escuela*	Edad	Grado
1	Alan	CP	9.0	2o.
2	Selene	CP	7.1	2o.
3	Israel	CP	10.1	2o.
4	Erika	CP	7.0	2o.
5	Scarlet	CP	6.8	2o.
6	Araceli	CP	7.8	2o.
7	Alfredo	CP	8.11	3o.
8	Marisol	CP	7.2	2o.
9	Janet	CP	7.11	2o.
10	Estrella	LP	7.6	2o.
11	Fabiola	LP	7.7	2o.
12	Emmanuel	LP	7.4	2o.
13	Lorena	LP	7.10	2o.
14	Roberto	LP	8.10	2o.
15	Nancy	LP	7.7	2o.
16	Mario	LP	7.10	2o.
17	Noé	LP	7.10	2o.
18	Judith	LP	7.0	2o.
19	Rocío	LP	6.10	2o.
20	Sergio	CP	7.3	2o.
21	Guadalupe	CP	7.4	2o.
22	Alejandro	LP	10.0	2o.
23	José	LP	7.5	2o.
24	Javier	LP	9.0	3o.
25	María	LP	8.4	3o.
26	Enrique	LP	7.4	3o.
27	Angeles	LP	10.2	3o.
28	Gustavo	LP	7.6	2o.
29	Luis	CP	7.3	2o.
30	Pedro	CP	7.6	2o.

SUJETOS QUE FUERON ENTREVISTADOS

Alejandra	P	6.9	2o.
Manuel	P	7.3	2o.
Naoki	P	6.6	2o.
Diego	P	6.10	2o.
Montserrat	SM	7.2	2o.
Karina	SM	8.3	2o.
Victoria	C	6.7	2o.
Iván	C	7.4	2o.
Katia	AB	6.11	2o.
Vianey	AB	6.10	2o.

* Las escuelas CP, LP y AB son escuelas públicas ubicadas al sur de la ciudad de México.
P, SM y C son escuelas privadas.

ANEXO 2.A
"Enunciados dictados a los sujetos"

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

- 1A Este zapato átameló tú, el otro me lo ato yo.
 2A Esas canicas se las regala Luis, las pelotas regaláselas tú.
 3A Este cuento apréndetelo ahora, aquel otro te lo aprendes después.
 4A Esa película yo se la recomendé a Luis, recomiéndasela tú también.
 5A La playera pónstela hoy, la blusa te la pones mañana.
 6A Aquellos lápices me los dio Juan; dámelos son míos.

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS

- 7B Untame mantequilla en un pan.
 8B Las canciones me las enseñó Marcelo.
 9B Las tareas te las hizo tu hermana.
 10B Esos cuentos te los inventó para asustarte.
 11B Los pantalones se los compró su papá.
 12B A todos se les olvidó la fiesta.
 13B No tengo los libros por se me olvidaron.
 14B La foto se la enseñé a María.
 15B La maestra te dijo que trabajarás.
 16B Juan se limpió la cara y me acompañó al parque.
 17B Pedro y yo nos encontramos en el cine.

TERCERA SERIE DE ENUNCIADOS

- 18C Se venden quesos en el mercado.
 19C La mamá dijo se me portan bien en la escuela.
 20C Yo sé que mi hermano se fue de viaje.
 21C Se me olvidó la tarea y la maestra se enojó.
 22C Yo me sé el himno nacional.
 Yo me sé las tablas de multiplicar.¹
 23C El que se mueva se sale del juego.
 24C Váyanse pronto o se les hace tarde.
- 25C Fíjese que Juan se peina y se viste bien para hacerse admirar.
 26C Ya lo sé.
- 27C Dame su avión quiero armárselo.
 28C Yo se lo armo.
 29C Bueno ármasele tú.
 30C Ya se lo armé.

¹ Recuérdese que el enunciado original Yo me sé las tablas de multiplicar fue sustituido por Yo me sé el himno nacional debido a que muchos de los niños aún no sabían multiplicar, esto introducía un problema adicional: la escritura de una falsedad.

ANEXO 2.B

ANÁLISIS GRAMATICAL DE LOS ENUNCIADOS²

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

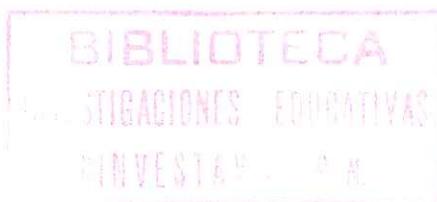
[[<Este zapato>	áta	<me>	<lo>	[tú]	//	[[<el otro>	<me>	<lo>	ato]	[yo]	//	
P OD ₁	NP	OI	OD ₁	S		P OD ₂	OI	OD ₂	NP	S		
[[<Esas canicas>	<se>	<las>	regala]	[Luis]	//	[[<las pelotas>	regala	<se>	<las>	[tú]	//	
P OD ₁	OI	OD ₁	NP	S		P OD ₂	NP	OI	OD ₂	S		
[[<Este cuento>	aprénde	<te>	<lo>	<ahora>	//	[[<aquel otro>	<te>	<lo>	aprendes	<después>	//	
P OD ₁	NP	OI	OD ₁	CCT		P OD ₂	OI	OD ₂	NP	CCT		
[[<Esa película>	[yo]	<se>	<la>	recomendé	<a Luis>	//	[[recomiéndá	<se>	<la>	[tú]	<también>	//
P OD ₁	S	OI ₁	OD ₁	NP	OI ₁		NP	OI	OD ₂	S	AM	
[[<La playera>	pón	<te>	<la>	<hoy>	//	[[<la blusa>	<te>	<la>	pones	<mañana>	//	
P OD ₁	NP	OI	OD ₁	CCT		P OD ₂	OI	OD ₂	NP	CCT		
[[<Aquellos lápices>	<me>	<los>	dio]	[Juan]	//	[[dá	<me>	<los>	//	[[son	<míos>	//
P OD ₁	OI	OD ₁	NP	S		NP	OI	OD		NP	Pdvo	

Las letras que aparecen como subíndices: indican lo siguiente:

Sujeto	P	Predicado
Núcleo del predicado	OD	Objeto Directo
Objeto Indirecto	Neg	Negación
Predicativo	AM	Adverbio de Modo
Pronombre Enfático	Pas	Pasivo
Enlace	CR	Cuasi reflejo
Complemento Circunstancial	Di	Dativo de interés
Complemento Circunstancial de lugar	NO	Nexo
Complemento Circunstancial de Tiempo		
Complemento Circunstancial de Modo		

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS

- 7B // ϕ [Unta <me> <mantequilla> <en un pan>] //
 P OI OD CCL
- 8B // [<Las canciones> <me> <las> enseñó] [Marcelo] //
 P OD OI OD NP S
- 9B // [<Las tareas> <te> <las> hizo] [tu hermana] //
 OD₁ OI OD₁ NP S
- 10B // ϕ [<Esos cuentos> <te> <los> inventó] // ϕ [para asustar <te>] //
 P OD₁ OI OD₁ NP NP OD
- 11B // <Los pantalones> <se> <los> compró [su papá] //
 OD₁ OI OD₁ NP S
- 12B // [<A todos> <se> <les> olvidó] [la fiesta] //
 P OI P_{es} OI NP
- 13B // ϕ [<No> tengo <los libros>] // ϕ [porque <se> <me> olvidaron] //
 P N_{es} NP OD P N P_{es} OI NP
- 14B // ϕ [<La foto> <se> <la> enseñé <a María>] //
 P OD₁ OI₁ OD₁ NP OI₁
- 15B // [La maestra] [<te> dijo <que trabajarás>] //
 S P OI OD
- 16B // [Juan] [<se> limpió <la cara>] // y ϕ [<me> acompañó <al parque>] //
 S P OI NP OD N P OI NP CC
- 17B // [Pedro y yo] [<nos> encontramos <en el cine>] //
 S P OD NP CCL



TERCERA SERIE DE ENUNCIADOS

- 18C // [<Se> venden] [quesos] [<en el mercado>] //
 P Pas NP S P CCL
- 19C // [La mamá] [dijo] // // [<se> <me> <portan> <bien> <en la escuela>] //
 S PNP OI DI NP CCM CCL
- 20C // [Yo] [sé] // // que [mi hermano] [<se> fue <de viaje>] //
 S P NP Rel S P CR NP CCL
- 21C // [<Se> <me> olvidó] [la tarea] // y // [la maestra] [<se> enojó] //
 P Pas OI NP S E S P NP
- 22C // [Yo] [<me> sé <el himno nacional>] //
 S P PE NP OD
 // [Yo] [<me> sé <las tablas de multiplicar>] //
 S P OI NP OD
- 23C // [El que] [<se> mueva] // // [<se> sale del juego] //
 S P OD NP P CR NP CCL
- 24C // // [Váyan <se> <pronto>] // o // // [se <les> hace tarde] //
 P NP CR E OD OD NP CCM
- 25C // // [Fíjese] // que [Juan] [<se> peina] // y // // [<se> viste <bien>] // para hacer <se> <admirar>] //
 P NP OI S OD NP E P OD NP CC NP OI OD
- 26C // // [<Ya> <lo> sé] //
 P CC OD NP
- 27C // // [Da <me> <su avión>] // // // [<quiero>] // [<armar <se> <lo>] //
 P NP OI OD P NP OI OD
- 28C // [Yo] [<se> <lo> armo] //
 S P OI OD NP
- 29C // [<Bueno> arma <se> <lo>] [tú] //
 P CC NP OI OD
- 30C // // [<Ya> <se> <lo> armé] //
 P CC OI OD NP

ANEXO 2C
Transcripción Fonética

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

[/éstepapáto/ /átamelotú/ /elótro/ /meloátoió/]
 [/ésaskanikas/ /selasregálaluís/ /laspelótas/ /regálaselastú/]
 [/éstequéntoapréndeteloaoóra/ /akélótrotelopréndesdespués/]
 [/ésapelíkula/ /iósela recomendéaluis/ /rekomíendasetatútambién/]
 [laplaiérapóntelaói/ /lablúsatela pónesótrodía/]
 [akéioslápises/ /melosdióxwán/ /dámelosónmíos/]

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS

[/úntamemantekíiaenúnpán/]
 [/laskansiónesmelasenseñómarsélo/]
 [/lastaréastelasísotuermána/]
 [/ésoskuéntostelosinbentópáraasustárte/]
 [/lospantalóneseloskomprósupapá/]
 [/atódoselesolbidólafiésta/]
 [/noténgoloslibrosorkesemeolbidáron/]
 [/lafótoselaenseñéamaría/]
 [/lamaéstratedíxoketrabaxáras/]
 [/xuánselimpiólakáraimeakompañóalpárke/]
 [/pédroiiónosenkontrámosenelsíne/]

TERCERA SERIE DE ENUNCIADOS

[/sebéndenkésosenelmerkádo/]
 [/lamamádíxo/ /semepórtanbiénenlaeskuéla/]
 [/iósékemiermánosefuédebiáxe/]
 [/semeolbidólatareáilamaéstraseenoxó/]
 [/iómeséelímnonasionál/]
 [/elkesemuébasesáledelxuégo/]
 [/báianseprónto/ /oselesásetárde/]
 [/fíxesekexuánsépéinaisebístebiénparaasérseadmirár/ /ialosé/]
 [/dámesuabióнкиéroarmárselo/ /ióseloármo/ /buénoármasetotú/
 [/iáseloarmé/]

ANEXO 3

"Ubicación de los sujetos de acuerdo con conducta general de segmentación en las distintas series de enunciados"²

Grupo	Primera serie	Total	Segunda serie	Total	Tercera serie	Total
G1	6, 20 21, 22 23, 28	6	23	1	--	--
G2	--	--	4, 21	2	21	1
Gx	--	--	1, 6, 20	3	1, 6, 20	3
G3	1, 2 18, 27 29, 30	6	2, 18, 27	3	10, 18 23, 28	4
G4	4, 3, 7 8, 10, 12 13, 14, 15 16, 17, 19 24, 26	14	3, 7, 8 10, 13, 14 15, 16, 17 19, 24	11	2, 3, 4 7, 8, 12 13, 14, 15 16, 17, 19 24, 26, 27	15
Total		26		20		23

² Como podemos observar en este cuadro, algunos de los sujetos están ubicados en un grupo en la primera serie de enunciados y aparecen en uno diferente en la clasificación de las escrituras de la segunda o tercera serie. Esto se debe a que cada una de las series fue analizada de manera independiente, por las razones explícitas.

ANEXO 4
 "Mayúsculas en cadenas gráficas ininterrumpidas"

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

Sujeto	Enunciado	Posición inicial	Otra posición
2	1A		ElotRo
	2A	aLuis	
	3A		elotRo
	5A	teLa	
	6A	_meLos	
4	1A	ataMeLotu	
	2A	RegaLa	
		RegaLaseLas	
	3A	aPrendeteLo...	aPrendeteLo...
		teLopre_despues (te lo aprendes después)	
	4A	PeLiuLa (película)	PeLiuLa
		LaRecoMede (la recomendé)	
	RecoMiendaseLa tuTabien (tú también)		
	5A		PlaLieRa
	6A		_queLlos (aquellos) LaPises
8	3A	aprendesDespues	
20	2A	lasPelotas...	
	3A		...aPandete (apréndetelo) ...aPende... (aprendes)
	4A	tutaV	

21	2A	lasPelotasRegalaSelasTu	...PeloTas...
	3A	EstE...	...aPren_deTelo
		...aPren_deTelo...	
	4A	laRecomente	laoRra (la otra)
		RecomendaselaTu	
	5A	...ponTela...	
		...blusaPontela...	...oTrodia
		...dióJuan	
22	2A	...aLuis	
	5A	...recomendeaLuis	
	6A	...dioJuan...	
23	3A	yElotroteloEtrendes... (y el otro te lo aprendes)	
24	4A	aLuis	
28	2A	aLuis	
	4A	aLuys	
29	2A	...aLuis	
	4A	aLuis	
	5A	pon_telaHoy	
	6A	dioJuan	
30	4A	...tutanBien	
	5A	laBlusa	

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS

2	10B		asuLtarte (asustarte)
	13B	tengoLos	
	16B	seLimpio	
	17B		eL
4	11B		comPro PaPá
6	12B	laFiesta	
21	13B		tenGo

TERCERA SERIE DE ENUNCIADOS

2	18C 19C 23C 27C 29C	escueLa saLe armarseLo a_marseLo	SeLene
10	25C	...vienPara (bien para)	
21	20C	ceFue	

"Sujetos que utilizaron las mayúsculas para delimitar clíticos y verbos contigüos"

Primera Serie	Segunda Serie	Tercera Serie
2, 4, 20, 21	2	2, 21

Anexo 5
 "Segmentaciones de cada una de las formas analizadas"
 (datos por grupo)

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

Cuadro 1.1 GRUPO 1 (6 sujetos)

PROCLITICOS					
forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
me lo ato	0	0	0	5	1
me los dio	0	2	0	4	0
te la pones	0	0	0	5	1
te lo aprendes	0	2	0	3	1
se las regalas	0	1	0	4	1
se la recomende	1	0	0	3	2
ENCLITICOS					
forma verbal	VCC	V-CC	VC-C	V-C-C	otras
átamelo	3	0	0	0	3
dámelos	5	1	0	0	0
póntela	5	1	0	0	0
apréndetelo	2	0	0	0	4
regálaselas	4	1	0	0	1
recomiéndase	5	0	0	0	1

Cuadro 1.3 GRUPO 3 (6 sujetos)

PROCLITICOS					
forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
me lo ato	1	1	1	2	1
me los dio	0	4	0	1	1
te la pones	0	2	0	4	0
te la aprendes	1	3	1	1	0
se las regalas	2	3	0	1	0
se la recomende	3	1	1	1	0
ENCLITICOS					
forma verbal	VCC	V-CC	VC-C	V-C-C	otras
átamelo	5	0	0	0	1
dámelos	3	0	2	1	0
póntela	4	1	1	0	0
apréndetelo	6	0	0	0	0
regálaselas	5	0	1	0	0
recomiéndase	5	0	1	0	0

Cuadro 1.4 GRUPO 4 (14 sujetos)

PROCLITICOS					
forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
me lo ato	1	10	1	2	0
me los dio	5	6	0	3	0
te la pones	3	7	0	4	0
te lo aprendes	2	9	0	2	1
se las regala	8	4	0	1	1
se la recomendé	8	6	0	0	0
ENCLITICOS					
forma verbal	VCC	V-CC	VC-C	V-C-C	otras
átamelo	13	0	0	1	0
dámelos	12	0	1	1	0
póntela	11	0	2	1	0
apréndetelo	11	1	1	1	0
regálaselas	11	2	1	0	0
recomiéndasela	8	2	2	1	1

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS

Cuadro 2.x
Grupo x (3 sujetos)

FORMAS PROCLITICAS (clítico-clítico-verbo)					
Forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
me las enseñó	0	1	0	0	2
te las hizo	0	2	0	0	1
te los inventó	1	1	0	0	1
se los compró	1	0	0	0	2
se les olvidó	0	2	0	0	1
se me olvidaron	0	0	0	0	3
se la enseñé	1	0	1	0	1
FORMAS PROCLITICAS (clítico-verbo)					
Forma verbal	C-V	CV	otras		
me acompañó	1	2	0		
te dijo	0	2	1		
se limpió	1	1	1		
nos encontramos	1	0	2		
FORMAS ENCLITICAS					
Forma verbal	VC	V-C	otras		
úntame	2	0	1		
asustarte	3	0	0		

Cuadro 2.3
Grupo 3 (3 sujetos)

FORMAS PROCLITICAS (clítico-clítico-verbo)					
Forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
me las enseñó	1	1	0	0	1
te las hizo	1	2	0	0	0
te los inventó	0	3	0	0	0
se los compró	0	3	0	0	0
se les olvidó	2	1	0	0	0
se me olvidaron	0	1	1	1	0
se la enseñé	2	0	0	0	1
FORMAS PROCLITICAS (clítico-verbo)					
Forma verbal	C-V	CV	otras		
me acompañó	0	3	0		
te dijo	0	3	0		
se limpió	3	0	0		
nos encontramos	2	1	0		
FORMAS ENCLITICAS					
Forma verbal	VC	V-C	otras		
úntame	3	0	0		
asustarte	2	0	1		

Cuadro 2.4
Grupo 4 (11 sujetos)

FORMAS PROCLITICAS (clítico-clítico-verbo)					
Forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
me las enseñó	5	5	0	1	0
te las hizo	7	4	0	0	0
te los inventó	5	5	0	1	0
se los compró	4	6	0	1	0
se les olvidó	4	7	0	0	0
se me olvidaron	6	3	0	1	1
se la enseñé	7	3	0	0	1
FORMAS PROCLITICAS (clítico-verbo)					
Forma verbal	C-V	CV	otras		
me acompañó	9	1	1		
te dijo	5	6	0		
se limpió	9	2	0		
nos encontramos	11	0	0		
FORMAS ENCLITICAS					
Forma verbal	VC	V-C	otras		
úntame	10	1	0		
asustarte	11	0	0		

TERCERA SERIE DE ENUNCIADOS
Cuadro 3.x
Grupo X (3 sujetos)

FORMAS PROCLITICAS (clítico-clítico-verbo)					
Forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
se les hace	1	1	0	1	0
se me portan	1	0	0	1	1
se me olvidó	0	1	0	1	1
se lo armo	0	2	0	1	0
se lo armé	0	1	0	0	2

FORMAS PROCLITICAS (clítico-verbo)			
Forma verbal	C-V	CV	otras
se venden	2	0	1
se fue	3	0	0
se enojó	1	1	1
se mueva	1	1	1
se sale	1	1	1
se peina	3	0	0
se viste	3	0	0

FORMAS ENCLITICAS (verbo-clítico-clítico)					
Forma verbal	VCC	V-CC	VC-C	V-C-C	otras
armárselo	2	0	0	0	1
ármase	1	0	1	1	0

FORMAS ENCLITICAS (verbo-clítico)			
Forma verbal	VC	V-C	otras
váyanse	1	0	2
fijese	3	0	0
hacerse	3	0	0
dame	3	0	0

FORMAS QUE INCLUYEN -SE- verbo			
Forma verbal	*-V	*v	otras
yo sé	1	2	0
me sé	1	2	0

FORMAS QUE INCLUYEN -SE- verbo y un clítico y adverbio					
Forma verbal	*-C-V	*C-V	*-CV	*CV	otras
ya lo sé	1	0	1	1	0

Cuadro 3.3
Grupo 3 (4 sujetos)

FORMAS PROCLITICAS (clítico-clítico-verbo)					
Forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
se les hace	3	1	0	0	0
se me portan	0	0	0	4	0
se me olvidó	0	1	0	1	2
se lo armo	1	0	1	1	1
se lo armé	1	1	0	1	1

FORMAS PROCLITICAS (clítico-verbo)			
Forma verbal	C-V	CV	otras
se venden	2	1	1
se fue	2	2	0
se enojó	1	3	0
se mueva	2	2	0
se sale	1	3	0
se peina	2	2	0
se viste	0	4	0

FORMAS ENCLITICAS (verbo-clítico-clítico)					
Forma verbal	VCC	V-CC	VC-C	V-C-C	otras
armárselo	3	1	0	0	0
ármase	3	1	0	0	0

FORMAS ENCLITICAS (verbo-clítico)			
Forma verbal	VC	V-C	otras
váyanse	4	0	0
fíjese	4	0	0
hacerse	4	0	0
dame	3	1	0

FORMAS QUE INCLUYEN -SE- verbo			
Forma verbal	*-V	*V	otras
yo sé	3	1	0
me sé	2	2	0

FORMAS QUE INCLUYEN -SE- verbo y un clítico y adverbio					
Forma verbal	*-C-V	*C-V	*-CV	*CV	otras
ya lo sé	0	1	0	3	0

Cuadro 3.4
Grupo 4 (15 sujetos)

FORMAS PROCLITICAS (clítico-clítico-verbo)					
Forma verbal	C-C-V	CC-V	C-CV	CCV	otras
se les hace	7	7	0	1	0
se me portan	8	5	1	1	0
se me olvidó	9	4	2	0	0
se lo armó	10	4	1	0	0
se lo armé	9	4	0	0	2

FORMAS PROCLITICAS (clítico-verbo)			
Forma verbal	C-V	CV	otras
se venden	10	4	1
se fue	15	0	0
se enojó	15	0	0
se mueva	8	7	0
se sale	11	3	1
se peina	14	1	0
se viste	14	0	1

FORMAS ENCLITICAS (verbo-clítico-clítico)					
Forma verbal	VCC	V-CC	VC-C	V-C-C	otras
armárselo	10	2	0	0	3
ármase lo	12	1	1	0	1

FORMAS ENCLITICAS (verbo-clítico)			
Forma verbal	VC	V-C	otras
vâyanse	11	3	1
fijese	11	2	2
hacerse	13	2	0
dame	14	1	0

FORMAS QUE INCLUYEN -SE- verbo			
Forma verbal	*-V	*V	otras
yo sé	10	5	0
me sé	6	9	0

FORMAS QUE INCLUYEN -SE- verbo y un clítico y adverbio					
Forma verbal	*-C-V	*C-V	*-CV	*CV	otras
ya lo sé	4	1	6	4	0

Anexo 6
"Segmentación de cada una de las formas analizadas"
(datos por sujeto)

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

GRUPO G1

SUJETO	6	20	21
1A me lo ato	meloato...	...meloato...	...meloatro...
6A me los dio	melosdio...	melosDio...	melosdió...
5A te la pones	...potela	...telapones	...Pontela...
3A te lo aprendes	...aprendetelo...	teloapende...	...aprendes...
2A se las regala	celasregalo	...selasregalas...	selas Regale...
4A se la recomende	...selarecomende...	selarecon Vede...	se laRecomente...
1A átamelo	atamelo...	...atamelo...	meandome
6A dámelos	damelos	damelos	damelos...
5A pón tela	...telapones...	...Pontela...	...ponTela...
3A apréndetelo	teloaprendes...	...aPandete...	...aPren deTelo...
2A regálaselas	regalaselas...	...regalas...	...RegalaSelas...
4A recomiéndaselas	recomien dasela...	...reconvisesala	Recomedasela...

SUJETO	22	23	28
1A me lo ato	...meloato...	...meloato	...meato...
6A me los dio	...mesdio...	...melosdio...	melos dio...
5A te la pones	...telapanes...	...telapones...	...talapone...
3A te lo aprendes	telo aredapus	...teloEtrendes....	...teloaprede
2A se las regala	...eslaragala...	...regalasea...	selasregalo
4A se la recomende	...selerecomende...	...lerecomvene...	...selarecomende
1A átamelo	atamelo...	...meloatas	a maramelo...
6A dámelos	...damalos...	...demelos...	...da melos
5A pón tela	potela...	...pontala...	...potelo...
3A apréndetelo	...teloaprendetelo..	...E trendetolo...	...aprendete
2A regálaselas	regalale	regele...	...re galasea...
4A recomiéndaselas	...recomidaese	recomiendasela...	recomiendasela...

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS
GRUPO G3

SUJETO	1	2	18
1A me lo ato	lo ata...	meloato...	me loato...
6A me los dio	...selodio...	melos dio...	melos dio
5A te la pones	...telapne...	teLa pone	telapones
3A te lo aprendes	...telo aprede	telo a prendes...	teloaprendes
2A se las regala	celas rrega...	se las rejela	selas regolo
4A se la recomende	ce la rrecode	se larecondeme	...sela recomende
1A átamelo	a tamelo...	a tamelo...	atamelo...
6A dámelos	dame lo	da meLos	*
5A póntela	...potela	...ponte la...	*
3A apréndetelo	apredetelo...	a pendetela...	*
2A regálaselas	rregacela...	rejelas	regalase las
4A recomiéndaselas	rrecomiedacea...	reconvi en sala...	*

SUJETO	27	29	30
1A me lo ato	me lo ato...	melo ato	meloato...
6A me los dio	melos dio	melos dio...	melosdio
5A te la pones	telapones	telapodes	tela pones...
3A te lo aprendes	*	telo aprendes	te loaprendes
2A se las regala	*	selasregala...	selas rregala
4A se la recomende	*	...se la reconmende	selarrecomen de
1A átamelo	atamelo...	atamelo	altamelo...
6A dámelos	*	damelos...	dame los
5A póntela	*	...pon tela...	*
3A apréndetelo	*	a prendetelo...	aprendetelo...
2A regálaselas	ragalaselas...	...regalaselas...	rregalase...
4A recomiéndaselas	*	rrecomiensa la	rrecomiendasela...

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

GRUPO 4

SUJETO	3	4	7
1A me lo ato	melo ato	Me Lo ato	melo ato
6A me los dio	melosnio	me Los dio	melosdio
5A te la pones	tela pones	Telapone	tela pones...
3A te lo aprendes	telo aprenes	teLopre	telo aprendes
2A se las regala	*	se Las Regala	*
4A se la recomende	*	se LaRecoMede	sela recomende
1A átamelo	*	ataMeLo...	*
6A dámelos	*	dameLos	*
5A póntela	*	PonTeLa	*
3A apréndetelo	*	aPredeteLo...	*
2A regálaselas	regala selas	RegaLaseLas	*
4A recomiéndaselas	*	RecoMiendasela	*

SUJETO	8	10	12
1A me lo ato	melo ato	meloato...	malo ato
6A me los dio	me lo dio	melos dio	*
5A te la pones	*	telapones	tela pones
3A te lo aprendes	te lo aprendes...	telo aprendes	*
2A se las regala	*	selas regala	*
4A se la recomende	*	sela recomende	*
1A átamelo	*	atamelo...	*
6A dámelos	*	*	*
5A póntela	*		ponte la
3A apréndetelo	aprende telo	*	*
2A regálaselas	*	regala selas	regalaselas...
4A recomiéndaselas	Recomiendasela	recomienda sela	*

SUJETO	13	14	15
1A me lo ato	me loato	melo ato	meloato
6A me los dio	melos dio	*	melos dio
5A te la pones	tela punes	telapones	telapones
3A te lo aprendes	teloabrendes	telo aprendes	telo apredes
2A se las regala	*	*	selasregala
4A se la recomende	*	*	*
1A átamelo	*	*	*
6A dámelos	*	*	*
5A póntela	*	*	*
3A apréndetelo	*	*	apretelo
2A regálaselas	regalaselas...	*	*
4A recomiéndaselas	recomiendasela	*	*

PRIMERA SERIE DE ENUNCIADOS

GRUPO 4 (continuación)

SUJETO	16	17	19
1A me lo ato	melo ato	melo ato	melo ato...
6A me los dio	melos dio	melos dio	melosdio
5A te la pones	tela pones	tela pones	tela pones
3A te lo aprendes	telo a predes	telo aprendes	telo aprndes
2A se las regala	selas regala	selas regala	celas regala
4A se la recomende	*	sela recomende	sela recamende
1A átamelo	*	*	*
6A dámelos	*	*	*
5A póntela	*	*	*
3A apréndetelo	a prendetelo	*	*
2A regálaselas	regalaselas...	*	*
4A recomiéndaselas	recomienda sela	*	*

SUJETO	24	26
1A me lo ato	mela ato	melo ato
6A me los dio	*	melos dio
5A te la pones	*	*
3A te lo aprendes	telo aprendete lo	telo aprendes
2A se las regala	*	selas
4A se la recomende	sela recomede	regala
		sala recomende
1A átamelo	*	*
6A dámelos	da me los	*
5A póntela	ponte la	*
3A apréndetelo	aprende te lo	*
2A regálaselas	*	*
4A recomiéndaselas	recomienda se la	*

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS

SUJETO	GRUPO G1		GRUPO 2	
	23		4	21
8B me las enseñó	...melaenseñó...		se las en se ño	melas en ceño
9B te las hizo	...telesyso...		tela hizo	te las y so
10B te los inventó	...telosenseño...		telos inbento	te los im bento
11B se los compró	...seloscompro...		se los comPro	celos com pro
12B se les olvidó	...selesorvido...		se les ol bido	celes ol bí do
13B se me olvidaron	...semeolvidaron		se me olvidaron	ceme ol bí darón
14B se la enseñé	...selenseñe...		se la enseñe	cela én ceñe
16B me acompañó	...meacompañó		me a con Paña	me a com pa ño
15B te dijo	...tedigo...		te dijo	te dijo
16B se limpió	...selimpio...		se lin Pia	celí m pio
17B nos encontramos	...nos encontramos		nos hin con tramos	nos en con tra mos
7B úntame	untame...		unt ame	un tame
10B asustarte	...asustarte		asustarte	a sus tarte

GRUPO Gx

SUJETO	GRUPO Gx		
	1	6	20
8B me las enseñó	melas en ceño	me las en ceño	me enseña...
9B te las hizo	tela y so	telas yso	tela siso
10B te los inventó	telo inbeto	te los inbento	...te los inbento
11B se los compró	celocon pro...	se Los compro	los compro
12B se les olvidó	celes obído	seles olbido	se loso bido
13B se me olvidaron	ceme ol bí daron	se meolbida ron	...semeoVi daron
14B se la enseñé	ce la en se ñe	se laenseñe	es laen esña
16B me acompañó	meacompañó	meacompañó...	meaconPaño
15B te dijo	tedijo	tedijo	bredijo...
16B se limpió	celin piola	selimpio	se la Vola...
17B nos encontramos	nos en contra mos	nos en contramos	los anconbre mos
7B úntame	un tame...	un tame	juntén
10B asustarte	...asutarte	...asustarte	...essuterta

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS
GRUPO 2

SUJETO	2	18	27
8P se las enseñó	reles en seño	reles enseñó	*
9P te las hizo	telas ise	telas ise	*
10P te las inventó	telos invente	telos invente	telos invente
11P se las compró	seles compra	seles compra	seles compra
12P se les olvidó	seles olvido	*	*
13P se se olvidaron	...seolvidaron	se olvidaron	...se olvidaron
14P se la enseñó	*	se la en seño	*
16P me acompañó	/	meacompañó	...meacompañó
15P te dijo	tedijo	tedijo	tedijo
16R se limpió	selipio	selipio	selipio
17D nos encontramos	nos en contra nos	nos encontramos	*
7E úntame	un tauna	untame	Untame
10E asustarte	asultarte	asustarte	asustar

SEGUNDA SERIE DE ENUNCIADOS
GRUPO GA

SUJETO	6	7	8	10
8P me las enseñó	melas enseñó	me las en seño	*	*
9P te las hizo	*	telas yso	*	te la hizo
10P te los inventó	invento	telos invento	*	*
11P se los compré	selos compro	selos compro	*	selos compro
12P se los olvidé	selos olvido	*	*	selos olvidar
13P se me olvidaron	se me ol bñaron	*	*	seme olidaron
14P se la enseñé	se la encelle	*	*	*
16P me acompañó	se fue e	*	*	meacompañó
15P te dijo	*	*	*	tedijo
16P se limpió	*	*	*	selimpia
17P nos encontramos	*	*	*	*
7P únteme	*	*	Únta mi	*
10B asustarte	*	asus tarte	*	*

SUJETO	13	14	15	16
8P me las enseñó	*	*	melas enseñó	melas enseñó
9P te las hizo	*	*	*	telas iso
10P te los inventó	*	telos invento	*	telos invento
11P se los compré	*	*	selos compro	selos compro
12P se los olvidé	*	selos olvido	selos olvido	selos olvido
13P se me olvidaron	*	*	*	seme olidaron
14P se la enseñé	*	*	selen seño	sela en seño
16P me acompañó	*	*	*	meacom paña
15P te dijo	tedijo	tedijo	ledijo	*
16P se limpió	*	*	*	*
17P nos encontramos	*	*	*	*
7P úntame	*	*	*	Ún tame
10B asustarte	*	*	*	*

SUJETO	17	19	24
8P me las enseñó	melas enseñó	melas enseñó	melaensey
9P te las hizo	tela iso	telas iso	telas yso
10P te los inventó	telo invento	telos inbento	telosivento
11P se los compré	selos compro	sulos contro	*
12P se los olvidé	sele olvido	seles olbido	selsolvido
13P se me olvidaron	*	seme olbidaron	seme olvidaron
14P se la enseñé	*	sela en seño	sela enseño
16P me acompañó	*	me acom paño	*
15P te dijo	*	tebija	*
16P se limpió	*	selipio	*
17P nos encontramos	*	nos encontramos	nos en contra nos
7P únteme	*	*	*
10B asustarte	*	*	*

TERCERA SERIE

GRUPO	GRUPO G2		GRUPO Gx	
	21	1	6	20
240 se les hace	seles a ce...	ce lo ase	...selesace...	esles aca...
190 se me portan	semeportan tambien	se me portan...	semeportan...	es me por tan
210 se me olvidó	Se le ol hi do	ce meolvi do	seme ol bido...	esmeolvido...
280 se lo arme	sele arme	...se lo arme	se lo arme	...se lo arme
300 se lo arme	sele ar re	...se lo arme	se lo ar re	se lo ar re
180 se venden	ceben den	se ven den	se hienen	caven den
200 se fue	ce fue	se fue	se fue	es fue
210 se enojó	ce e nojo	...se enojo	se nojo	...es vacnojar
230 se mueva	ce mueva	ce mu eva	ce mueba	es mue na...
230 se sale	ce sale	ce le	sesale...	...es sale...
250 se peina	cepe y na...	ce pcina	*	es pier na
250 se viste	ce viste	...ce viste...	*	...es vie te
270 armárselo	arrar celo	armacelo	*	armarselo
290 armacelo	ar macelo	amace lo...	armaselo...	arma es lo
240 váyanse	Pa llan ce...	va llance	ba lla n ce	vabran es
250 fíjese	Bi jate	figese	*	fijees
250 hacerse	acerse	...acese	*	serse
270 dame	da le...	dame...	*	daes
(verbo)				
200 yo sé	Llo ce...	llo ce...	yose	yoes
220 me sé	mece	mece	mece	yo me es
260 lo sé	loce	...loce	lose	lo se

GRUPO G3

GRUPO	GRUPO G3			
	10	18	23	28
240 se les hace	se le asen	seles ase	...se les ase	se lesase...
190 se me portan	semeportan	semeporta	...semeportan...	semeportan
210 se me olvidó	Semeolvido	seme olvido	semeor vio	semeol bido
280 se lo arme	...se lo arme	se lo armo	...se lo armo	se lo ar mo
300 se lo arme	...se lo arme	...se lo arme	...se lo arme	...se lo ar me
180 se venden	se venden	*	seven	*
200 se fue	se fue	*	se fue	se fue
210 se enojó	se nojo	se nojo	...se enojo	seenojo
230 se mueva	...se mueva	*	...se mueva...	*
230 se sale	se sale	sesale	...se sale...	*
250 se peina	se peina	*	se peyna...	se payna
250 se viste	se viste...	...se viste	...se viste...	se visti...
270 armárselo	*	*	armarselo	arma selo
290 armacelo	armaselo...	*	...armaselo...	arma selo...
240 váyanse	Vallasen	*	vallanse	*
250 fíjese	fijese	*	figese	*
250 hacerse	aserse...	...aserse	...aserse...	*
270 dame	*	*	dame...	da me...
(verbo)				
200 yo sé	llose	*	llose	yose
220 me sé	...llose	*	llose se	yose se
260 lo sé	...llose	...llose	llose	yalo se

TERCEPA SERIE
GRUPO GA

SUJETO	2	3	4	7
240 se los hace	...selecan	...seles ase	+	+
190 se re portan	seme portan	seme portan	se re portan	+
210 se re olvidó	se reoluido	+	+	se re oluido
280 se lo arro	se lo arro	+	+	+
300 se lo arro	lo arro	+	+	+
180 se venden	selenan	+	+	+
200 se fue	+	+	+	+
210 se enojó	+	+	+	+
230 se nueva	+	+	+	+
230 se sale	+	sesale	+	+
250 se peina	+	+	+	+
250 se viste	seceaga	+	virte	+
SUJETO	8	12	13	14
240 se los hace	+	+	+	+
190 se re portan	+	+	+	se reporte
210 se re olvidó	+	+	+	+
280 se lo arro	...se lo arro	...se lo arro	+	+
300 se lo arro	+	...se lo arro	...se lo arro	se arro
180 se venden	+	sehenden	sevenden	+
200 se fue	+	+	+	+
210 se enojó	+	+	+	+
230 se nueva	+	+	+	se nueva
230 se sale	+	+	+	+
250 se peina	+	+	+	+
250 se viste	+	+	+	+
SUJETO	15	16	17	19
240 se los hace	seles ase	seles ase	celes ase	seles a se
190 se re portan	seme portan	seme portan	seme portan	+
210 se re olvidó	se reoluido	seme olvido	seme olvida	+
280 se lo arro	+	+	se lo arro	se lo arro
300 se lo arro	+	+	se lo arro	+
180 se venden	+	+	Sevende	+
200 se fue	+	+	+	se fue...
210 se enojó	se nojo	+	+	+
230 se nueva	se ru eba	+	...se nova	+
230 se sale	sesale	+	+	+
250 se peina	+	/	+	+
250 se viste	+	+	+	+
SUJETO	24	26	27	
240 se los hace	seles ase	+	...seles hace	
190 se re portan	+	+	seme portan	
210 se re olvidó	+	+	seme olvido	
280 se lo arro	+	se lo arro	...se lo arro	
300 se lo arro	se lo arro	+	...sele arro	
180 se venden	+	+	sevenden	
200 se fue	+	+	+	
210 se enojó	+	+	+	
230 se nueva	se nueva	+	+	
230 se sale	sesale	+	+	
250 se peina	+	+	sepeina	
250 se viste	+	+	+	

BIBLIOGRAFIA

- Abaurre Gnerre, M. B. (1984). "Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo". En *Anais do Seminario Multidisciplinar de Alfabetização*, 13-18. Sao Paulo PUC 11 al 13 de agosto de 1983: Brasilia.
- Abaurre Gnerre, M. B y L. C. Cagliari. (1985a). "Textos espontaneos na 1a. série (Evidencias da utilização, pela criança da sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita)". En *Cuadernos Cedes* (14), 25-29. Sao Paulo: Cortez Editora/CEDES.
- Abaurre Gnerre, M. B. et al. (1985b). "Leitura e escrita na vida e na escola". En *Leitura: teoria & pratica* 4 (6), 17-32. Porto Alegre, Brasil: Mercado Abierto.
- Abaurre Gnerre, M. B. (1987). "Lingüística E Psicopedagogia. A ser publicado en *Anais do II Encontro Nacional de Psicopedagogos*. 13-31. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Abaurre Gnerre, M. B. (1988a). "O que revelam os textos espontaneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?". En *A Concepção da escrita pela criança*, M. Kato (org.). Campinas, Brasil: Pontes Editors.
- Abaurre Gnerre, M. B. (s.f.). "The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations". Documento inédito. Campinas, Brasil.
- Alarcos, Llorach, E. (1983). *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1976). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. Tesis de doctorado. Universidad de Ginebra.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). "An experimental study of Children's ideas about language". En *The children's conceptions of language*. A. Sinclair, R.J. Jarvella y W. Levelt (eds.). New York: Springer-Verlag.
- Bialystok, A. (1986). "Children's concept of word". En *Journal of Psycholinguistic Research* 15 (1) 13-32.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt. Rinehart and Winston.

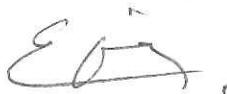
- Carreter, L. (1968). *Diccionario de Términos Filológicos*. Madrid: Gredos.
- Clemente, R. A. (1984). "La segmentación de textos. El comportamiento evolutivo entre cinco y once años". *Infancia y Aprendizaje* (26), 77-86. Madrid.
- Da Silva, A. (1989). *A relação entre a fala e a segmentação na escrita de crianças da 1ª. série do primeiro grau*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas, Brasil.
- Downing, J. y P. Oliver. (1974). "The child conceptions of a 'word'". En *Reading research quarterly* X (4), 568-582.
- Downing, J., H. Timko y C. La Rocque. (1984). "When is a silent letter silent?" *British Journal Educational Psychology* (54) 111-114.
- Ducrot, O. y T. Todorov. (1979). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1975). "Conocimiento lingüístico y proceso de adquisición de la lengua escrita". Conferencia pronunciada en noviembre de 1975 en Montevideo, en las X jornadas Uruguayas de psicología. documento inédito.
- Ferreiro, E. (1978). "What is written in a written sentence: a developmental answer". En *Journal of Education* 160 (4), 25-39.
- Ferreiro, E. (1984). *La práctica del dictado en el primer año escolar*. (Cuadernos de Investigación Educativa 15), México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1986). "La interpretación de la escritura anterior a la lectura convencional". En *Alfabetização em Processo*. Sao Paulo: Cortez Ed.
- Ferreiro, E. y cols. (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. (Cuadernos de Investigación Educativa 10), México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio y cols. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita*. México: DGEE-SEP-OEA.

- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Fridman, B. (1983). *Palabra oral y palabra escrita: hacia una historia lingüística de la escritura*. Tesis de Licenciatura. México: ENAH-INAH-SEP.
- Gelb, I. (1985). *Historia de la Escritura*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Editorial Bibliograf.
- Greimas, A.J. y J. Courtés. (1985). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hockett, Ch. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. (Trad. de A Course in Modern Linguistics. Nueva York: MacMillan, 4a. ed., 1962). Buenos Aires: Endeba.
- Holden, M. y W. MacGinitie. (1972). "Children's conceptions of word boundaries in speech and print". En *Journal of Educational Psychology* 68 (6), 551-557.
- Hurtado, A. (1982). *Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje*. México: DGEE-SEP-OEA.
- Hurtado, A. (1984). *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. México: DGEE-SEP-OEA.
- Marcellesi, J.B. (1977). Le Lexique. En *La Linguistique. Encyclopoche Larousse*. Paris: Larousse.
- Lara, L. F., R. Ham Chande y M. I. García Hidalgo. (1979). *Investigaciones Lingüísticas en Lexicografía*. México: El Colegio de México.
- Lara, L. F., et al. (1982). *Diccionario Fundamental del Español de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lundberg, I. (1978). "Aspects of linguistic awareness related to reading". En *The children's conceptions of language*. A. Sinclair, R.J. Jarvella y W. Levelt (eds.). New York: Springer-Verlag.
- Martin, H. J. (1968). "La imprenta. Orígenes y consecuencias de un descubrimiento". En *La escritura y la psicología de los pueblos*. M. Cohen y J. S. F. Garnot (dir.). México: Siglo XXI editores.

- Martinet, A., et al. (1969). *La Lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Mattingly, I.G. (1972). "Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. En *Language by ear and by eye*. J.F. Kavanagh and I.G. Mattingly (eds.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Matthews, P.H. (1980). *Morfología. Introducción a la Teoría de la estructura de la palabra*. Madrid: Paraninfo.
- Mosterín, J. (1981). *La ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza Editorial.
- Navarro T. (1977). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Filología Española.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pellicer, D. (1987). "La palabra en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura... búsqueda de una definición práctica". En *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. H. Muñoz (ed.). Veracruz: Estudios sociolingüísticos en México.
- Pickett, V., B. Elson y F. Benjamin. (1986). *Introducción a la morfología y sintáxis*. México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Pike, K. (1972). *Selected writings*. Paris: Edited by Ruth M. Brend. Mouton, The Hague.
- Pratt, Ch. y R. Grieve. (1984). "The development of Metalinguistic awareness: an introduction". En *Metalinguistic awareness in children*. W. Tunmer, C. Pratt y M. Herriman (eds.). New York: Springer-Verlag.
- Quilis, A. y J. Fernández. (1972). *Curso de fonética y fonologías españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Quilis, A. (1981a). *El acento español*. (Cuadernos de Lingüística 7). México: Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Quilis, A. (1981b). *Fonética Acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

- Robins, R. (1971). *Lingüística General. Estudio Introductorio.* (Biblioteca Románica Hispánica). Madrid:Gredos.
- Sapir, E. (1921). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Seco, R. (1988). *Manual de gramática española.* Madrid: Ediciones Aguilar.
- Smith, F. (1975). "La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado". En *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach.* E. Lenneberg y E. Lenneberg. New York, London: Academic Press.
- Siegrist, F. (1986). *La conceptualisation du système alphabétique orthographié de Français par l'enfant de 6 a 9 ans.* Tesis de Doctorado. Universidad de Ginebra.
- Teberosky, A. (1991). "Las condiciones que regulan la re-escritura de textos: La perspectiva del lector, del docente y del investigador". En *Memorias del VI Seminario Nacional de Lecto-escritura.* Medellín, Julio 10, 11 y 12 de 1991. Medellín Colombia: Centro de Investigación y Planeamiento Administrativo.
- Tunmer, W., J. Bowey y R. Grieve. (1983). "The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research* 12 (6), 68-89.
- Tunmer, W. y J. Bowey. (1984). Word awareness in children. En *Metalinguistic awareness in children.* W. Tunmer, C. Pratt y M. Herriman (eds.). New York: Springer-Verlag.
- Ullman, S. (1962). *La semántica.* Madrid: Ediciones Aguilar.
- Vaca, Jorge (1986). *Lo no alfabético en el sistema de Escritura. ¿Qué piensa el escolar?* Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Vaca, Jorge (s.f.). "Las ideas infantiles sobre la representación gráfica de la entonación española". Documento inédito. México.
- Yaden, D. (1986). "Reading Research in Metalinguistic Awareness". En *Metalinguistic Awareness and Beginning Literacy.* Heinemann.
- Zwicky, Arnold. (1985). "Clitics and particles". *Language* 61 (2) 283-305.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 21 de octubre de 1992.



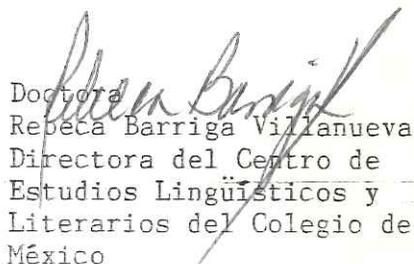
Doctora
Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi
Profesora Titular del Departamento
de Investigaciones Educativas



Maestra en Ciencias
María Alejandra Pellicer Ugalde
Investigadora Adjunta del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Licenciada
Dora Pellicer Silva
Profesora-Investigadora de la
División de Estudios Superiores
de la Escuela Nacional de
Antropología e Historia



Doctora
Rebeca Barriga Villanueva
Directora del Centro de
Estudios Lingüísticos y
Literarios del Colegio de
México