

Colección Pedagógica Universitaria

enero-junio 2001
núm. 35

Número Monográfico:

**Comprensión de textos y conocimiento ortográfico
(Estudios comparativos en psicolingüística genética)**

Universidad Veracruzana

Víctor A. Arredondo Álvarez
Rector

Raúl Arias Lovillo
Secretario Académico

Jesús García López
Secretario de Administración y Finanzas

Carlos M. Contreras
Director General de Investigaciones

José Luis Rivas Vélez
Director Editorial y de Publicaciones

Jorge Vaca Uribe
Director del Instituto de Investigaciones en Educación

Colección Pedagógica

Universitaria

7	Editorial
9	Introducción
17	Capítulo 1: Problemas y aproximaciones actuales en psicolingüística de la lectura y la escritura
17	La psicolingüística de la escritura
17	La psicología genética
18	La escritura como objeto de conocimiento
22	La adquisición de la escritura y la lectura
23	La distinción entre competencia y desempeño
28	Las semejanzas entre las actividades de leer y escribir
31	La "prehistoria del lenguaje escrito"
36	Las teorías de lectura
38	Liliane Sprenger-Charolles y Sérverine Casalis
43	Van Dijk y Kintsch
48	La adquisición de la ortografía
49	La escritura de palabras homófonas
54	La relación entre el aprendizaje de la lectura y el de la escritura
56	¿Por qué una investigación comparativa?
59	Capítulo 2: Características metodológicas de nuestra investigación
59	Procedimientos de entrevistas: El Corpus Mantaraya

60	Poblaciones
61	Situaciones de entrevista analizadas en este trabajo
61	Lectura en voz alta e interpretación de un texto: <i>la raya salvavidas</i>
63	Escritura de palabras homófonas
64	La lectura de pares de oraciones homófonas
65	La transcripción de las entrevistas
66	La transcripción de la lectura
67	Capítulo 3: Análisis de la comprensión del texto
67	Las características superficiales de la lectura
81	El procesamiento de palabras homófonas dentro del texto
81	Niños hispanófonos
94	Adultos universitarios hispanófonos
95	Niños francófonos
115	Capítulo 4: Conceptualizaciones ortográficas
115	Primera comparación entre niños francófonos e hispanófonos: cuatro grupos de niños
116	Las escrituras no diferenciadas
119	Las escrituras asistemáticamente diferenciadas
119	Niños hispanófonos
121	Niños francófonos
125	Las escrituras sistemáticamente diferenciadas
125	Niños hispanófonos
126	Niños francófonos
129	Muestra experimental francófona

159	Capítulo 5: Lectura de oraciones homófonas
160	Niños hispanófonos
165	Niños francófonos
173	Capítulo 6: Relaciones entre las situaciones y las poblaciones analizadas
173	Relación entre lectura y escritura
174	Niños hispanófonos
177	Niños francófonos
179	Relación entre las poblaciones
180	La interpretación de las palabras homófonas dentro del texto
182	La escritura de palabras homófonas
184	La interpretación de palabras homófonas en oraciones
187	Conclusiones
187	De las semejanzas en la conceptualización
191	De las semejanzas en el procesamiento del texto
194	De las diferencias en el ritmo de evolución entre las poblaciones
196	Hacia una teoría unificada de la adquisición y uso de la escritura
201	Bibliografía

Editorial

La revista *Colección Pedagógica Universitaria* ha ido modificando, a lo largo de su desarrollo, algunos de sus criterios formales para ofrecer a sus lectores un instrumento académico maduro y de calidad.

En la búsqueda de este perfeccionamiento, además de la participación y el apoyo de los prestigiados investigadores que conforman el comité externo, se ha contado con la colaboración de cada uno de los integrantes del Instituto de Investigaciones en Educación, quienes merecen un reconocimiento público por su comprometida labor.

Al prestar atención a las necesidades de este grupo de académicos y del Instituto al que pertenecen, resalta como una de sus inquietudes fundamentales el contar con un medio donde sea posible publicar en extensión *real* los productos concluidos de sus investigaciones.

Conociendo la existencia de algunas investigaciones que no han podido ser publicadas completamente, por restricciones de espacio que todo investigador encuentra a la hora de publicar en una revista, y con el afán de seguir promoviendo la publicación de trabajos académicos de relevancia para el campo educativo, la Comisión Editorial de *Colección Pedagógica Universitaria* estrena una nueva modalidad, en la cual se publicarán como números especiales aquellas tesis y reportes concluidos de investigación realizados tanto por integrantes del Instituto como por los alumnos de los diferentes programas de formación que dependen de él.

Con el número 35 queda inaugurado este novedoso modo de publicación, ya que se presenta el trabajo de tesis doctoral del Doctor Jorge Vaca Uribe, realizado en Francia y en México, en el contexto de los estudios doctorales del autor, en la Universidad Lumière Lyon 2, entre septiembre de 1997 y enero de 2001. Se trata de un estudio en psicolingüística de la lectura y la escritura, línea de investigación sostenida por el autor desde 1994, cuando ingresó como investigador al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Su antecedente inmediato lo constituyen, por un lado, un libro editado en 1997 bajo el título *El niño y la escritura* y, por el otro, media docena de artículos publicados en diversas revistas acerca del mismo tema.

Son tres las razones fundamentales por las cuales el autor promueve la publicación de este trabajo, respetando la escritura original de la tesis. La primera, porque se desea que esté disponible en español, ya que resulta un documento necesario en el contexto del desarrollo de la línea de investigación en el Instituto. La segunda, porque se considera útil publicar reportes completos de investigación que permitan una exposición clara de las ideas y de los métodos. La tercera tiene relación con que no fue modificado el texto original, ya que se cuenta, en uno de los anexos, con un resumen de la discusión académica que se dio en torno a este trabajo, en el contexto de la defensa de la tesis. Esta discusión refleja una fase importante de la investigación científica: la crítica, de la cual se pueden extraer las correcciones necesarias para continuar trabajando de una manera sistemática y renovada en una disciplina.

Acompaña a esta obra un archivo que se puede consultar en Internet con 14 anexos sobre los procedimientos metodológicos empleados, los diversos materiales utilizados y numerosos ejemplos de producciones escritas y orales digitalizadas, que ilustran bien los procedimientos de transcripción aplicados; además de la traducción de la discusión crítica mencionada anteriormente. Este soporte en línea puede consultarse en la dirección del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana: <http://www.uv.mx/iie>, bajo el nombre del autor.

Introducción

El objetivo fundamental del presente trabajo, según nuestro proyecto de investigación, es explorar las relaciones que se establecen entre el nivel de conceptualización de los elementos logo- y morfográficos de la escritura francesa y española, así como el desempeño en lectura, particularmente en lo concerniente al procesamiento de esos elementos gráficos del texto.

Nos ubicamos en un punto de confluencia de las diversas aproximaciones sobre la adquisición y uso de la lengua escrita muy diversas. Buscamos, desde la óptica psicogenética, definir niveles o formas de conceptualización de algunos aspectos de la escritura. Además, intentamos establecer los vínculos entre esas conceptualizaciones y los desempeños en lectura, lo que supone analizar el procesamiento superficial del texto leído. Sin embargo, habiéndonos centrado en la escritura e interpretación de palabras homófonas, está necesariamente implicado el análisis de la interpretación de dichos elementos léxicos, lo que nos lleva a la consideración de la comprensión de textos.

Existen cada vez más estudios sobre las conceptualizaciones infantiles de la escritura y también investigaciones y teorías acerca de los mecanismos de procesamiento e interpretación de las palabras, pero independientes de los primeros. Asimismo, hay muchos trabajos acerca de la comprensión de textos, pero desvinculados de las dos aproximaciones anteriores. Además, cada uno de esos tipos de estudio se realiza con metodologías diferentes: los primeros, haciendo un uso muy creativo del método clínico y bajo una óptica psicogenética, lo que centra la atención en niños de diferentes edades. Los segundos, se realizan sobre todo bajo un enfoque experimental, tomando la palabra como unidad básica de análisis y usando ingeniosos sistemas de medición, mientras que las investigaciones sobre la comprensión de la lectura están centradas en el texto como unidad y en el análisis de su reconstrucción semántica, sin considerar la manera en la que el texto fue leído. Por lo general, se trabaja con adultos ya plenamente alfabetizados.

¿Cómo lograr coordinar coherentemente estas tres aproximaciones de estudio acerca de la lectura y la escritura? Para empezar, se requiere de una mente abierta, que permita identificar y retomar los más sólidos resultados de cada una de las aproximaciones. En segundo término, es necesario poder identificar, a través de las

diferentes terminologías y marcos de referencia, los conceptos, los principios y los problemas comunes. Por último, es necesario ser muy cauteloso para no intentar ensamblar cosas que de hecho no pueden ir juntas. Es necesario hacer el intento, pues pueden resultar aproximaciones productivas a los problemas finalmente comunes. Quisiéramos arriesgarnos a realizar una exploración, aunque lleguemos sólo a sugerir algunas líneas generales de interacción entre las diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas al problema.

Trabajaremos principalmente desde la aproximación psicogenética de la adquisición de la lengua escrita, que concibe la escritura como un objeto de conocimiento para el niño y que intenta develar los procesos infantiles de construcción de conocimiento acerca de este objeto. Esta aproximación, iniciada por Ferreiro y Teberosky y desarrollada en México por Ferreiro y sus colaboradores las pasadas dos décadas, ha sido principalmente epistemológica, y es hasta ahora que comenzamos a darnos cuenta de las importantes implicaciones y limitaciones que esta aproximación tiene. Ferreiro ha trabajado centrada en el modelo de la equilibración de las estructuras cognitivas de Piaget, sin tomar en cuenta, a nuestro parecer, toda una serie de desarrollos y aproximaciones que la escuela ginebrina realizara entre 1976 y 1985, referentes a la relación entre los procedimientos (y estrategias) efectivamente empleados por los niños en la resolución de problemas y las estructuras ya construidas o en vía de construcción. Este tópico de investigación, tratado con diferentes metodologías por la escuela ginebrina, intentaba dar cuenta de la aplicación de las estructuras a la resolución de problemas o, más generalmente, a la estructuración o selección de las acciones (procedimientos y estrategias) que llevaban a los niños a resolver un problema o a modificar temporal o permanentemente una estructura; en breve, a aprender. Es decir, descubrir cuál es la relación entre la “teoría implícita” que un niño tiene acerca de un objeto y la manera en la que se aproxima a él, lo manipula o lo usa. En última instancia, se intentaba dar cuenta del uso de las estructuras cognitivas al mismo tiempo que entender cómo las estructuras se transforman en otras más poderosas, más generales y más estables. O, inversamente, cuáles eran las rutas de acción que tomaba un niño en función de sus niveles de estructuración del objeto implicado.

Sin embargo, la escuela mexicana se ha centrado en la misma aproximación epistemológica al problema, aunque algunos investigadores comienzan a cambiar su perspectiva. Esto significa que la escritura ha sido estudiada como un objeto de conocimiento, y no como una **ACCIÓN**. Porque escribir y leer son acciones psicológicas que si bien se realizan desde diversos niveles de conceptualización

(y es este el aporte psicogenético principal que retomaremos en este trabajo), no se realizan aplicando directa y mecánicamente las conceptualizaciones o “teorías implícitas” acerca del objeto. La puesta en marcha de las acciones de leer o de escribir, así como su desenvolvimiento, no se determinan totalmente por la conceptualización que se tenga del objeto. La acción recubre una dimensión cognitiva, intencional, funcional y contextual (psicológica y socialmente) que hace necesariamente interactuar la conceptualización acerca del objeto con otros sistemas cognitivos, otros requerimientos escolares o sociales y otras esferas de conocimiento implicadas. El estudio de la escritura tiene, obviamente, su ángulo psicológico, el cual intentaremos desarrollar desde la perspectiva psicogenética.

El estudio de la lectura y su evolución ha pasado por diferentes centraciones en aproximadamente cuatro décadas: mientras que hasta antes de 1965 los problemas estaban por completo entreverados con las discusiones acerca de los métodos de enseñanza, a partir de esa fecha se inicia un estudio renovado; nace, de hecho, la psicolingüística, que estudia la adquisición y los mecanismos de uso del lenguaje, bajo el marco chomskiano: innatista, formal, regido por reglas y muy centrado en los niveles sintácticos y en la demostración de la realidad psicológica de las estructuras y de las reglas transformacionales. En forma paralela, se desarrollan las aproximaciones de la inteligencia artificial, que desembocan en postulaciones sumamente ricas pero mucho más flexibles, y que intentan simular la actuación “en línea” (*on line*) de un escucha, un lector o un productor de lenguaje.

En la misma época y en estrecha interacción con los desarrollos en inteligencia artificial, surge la lingüística textual y con ella una aproximación al lenguaje que intenta incorporar, en una sola teoría, aspectos hasta entonces estudiados por separado: la pragmática y la semántica quedan incluidas en una nueva lingüística, mucho más compleja, flexible, productiva y útil también para los psicólogos.

En este contexto surgen y se desarrollan teorías específicas de la lectura, como la de K. Goodman, quien ya en 1967 trabajaba a nivel textual con un modelo centrado en los procesos arriba-abajo (*top-down*), pero que intenta dar cuenta tanto del procesamiento superficial del texto como de la estructuración semántica del mismo. Sin embargo, el estudio del procesamiento de la superficie textual parece detenerse. Otras aproximaciones continúan trabajando a nivel experimental sobre la palabra, tratando de desarrollar modelos que den cuenta de la lectura (muchas veces reducida a la identificación de palabras), construyendo modelos de acceso léxico, o modelos de la evolución de la lectura en el niño. Estas aproximaciones cruzan la década de los setentas, los ochentas y los noventas. A mediados de los

años setenta surgen estudios sobre la estructuración semántica del texto, ligados a la elaboración de modelos de la memoria: nos referimos a los estudios de W. Kintsch, quien en 1974 publica un libro en el que se expresa una teoría sobre el procesamiento semántico del texto y su recuerdo. Esta teoría es ampliada en colaboración con van Dijk y en 1983 surge la teoría estratégica de la comprensión del discurso, cuya fuerte influencia llega hasta nuestros días. Esta teoría no estudia el procesamiento de la superficie del texto (se centra en el procesamiento semántico) y estudia sobre todo a adultos universitarios. Asimismo, queda centrada en una sola forma de leer que podríamos describir como la primera aproximación a un texto (pues intenta estudiar el procesamiento *on-line* y la construcción de las macroestructuras correspondientes).

Toma nueva fuerza, en los ochentas, el estudio de la escritura como sistema lingüístico, de su evolución y de su uso individual y social. De estas investigaciones, pronto surgen algunas líneas que se enfocan a la ortografía, su estructura y su adquisición, y otras que se orientan a la investigación de la especificidad de la oralidad en lenguas occidentales (no “exóticas”, como el francés y el español), con relación a las características de su versión escrita.

Es desde esta panorámica y en este contexto científico que emprendemos un estudio psicogenético, el cual desea explorar las conceptualizaciones infantiles sobre algunos aspectos ortográficos y, al mismo tiempo, entender su vinculación con el desempeño en lectura. Este objetivo implica, necesariamente, por su metodología, el estudio del procesamiento y de la comprensión del texto por parte de los niños.

Así, encontraremos en este estudio a niños que conceptualizan de determinada manera la escritura o, mejor dicho, una parte de ella. Una de las características más claramente ortográficas de los sistemas de escritura es que, siendo alfabéticas, no cumplen con el principio de biunivocidad entre fonemas y letras, lo que genera la necesidad de recurrir a diferentes soluciones para representar la lengua. Pero, además, el material gráfico de los sistemas de escritura se ve constantemente remotivado, de tal forma que las letras van adquiriendo valores diferentes, que poco o nada tienen que ver con la representación del aspecto sonoro de las palabras. Así, existen elementos gráficos cuya función es diferenciar las palabras escritas en su significado y/o en su función gramatical (logogramas). Otros, además de diferenciar, unifican los morfemas escritos, lo que trae como consecuencia la creación de un “rostro propio” para cada familia de palabras (morfogramas). ¿Cómo conceptualizan los niños esos elementos del sistema? ¿es para ellos necesario

representar diferencias que vayan más allá de las diferencias sonoras entre las palabras? ¿cómo procesan los niños esos elementos del sistema cuando leen? ¿verdaderamente los procesan, los leen? Si no lo hacen en un determinado momento de su evolución ¿a partir de qué momento lo hacen? ¿cómo hacen los niños para interpretar un texto escrito, si para ellos no es observable la información portada por muchos de sus elementos gráficos?

Emprendemos, pues, una investigación que tiende a dar respuesta a esas preguntas, usando un caso lingüístico como recurso metodológico: la homofonía, pues al tratarse de palabras que suenan igual pero significan algo diferente (y, según los casos, se escriben igual o no), son un recurso muy interesante para nuestros propósitos.

Veremos aquí a niños que reflexionan sobre la ortografía, que hacen hipótesis y que intentan coordinar datos provenientes del exterior con los criterios formales que construyen al interior de sus sistemas explicativos; y también veremos a niños que interpretan complicadas oraciones y fragmentos de texto que incluyen pares de palabras homófonas de acuerdo con sus conceptualizaciones sobre la escritura y a una búsqueda de coherencia semántica, coordinando las características gráficas del texto con las interpretaciones posibles de su significado, cambiantes, muchas veces hipotéticas (desde el punto de vista del niño), pero que siempre persiguen la mayor coherencia interpretativa. En ese sentido, exploraremos la riqueza de recursos con los que el niño cuenta y que moviliza para realizar una tarea, que es tan problemática como cualquier otro problema de índole físico o matemático. Porque, efectivamente, la tarea de construir la interpretación de un texto puede ser vista como la tarea de resolver un problema: pone en marcha tanto las “teorías implícitas acerca del objeto” (la escritura) como la construcción de una serie de procedimientos más o menos específicos, más o menos conscientes, que están ligados a la “teoría implícita” o que, mucho más interesante, ponen en evidencia sus limitaciones, sugiriendo la necesidad de cambiarla. Así, la interacción entre las estructuras y los procedimientos genera cambios estructurales y lleva a un perfeccionamiento y a una adecuada selección de los procedimientos, a la invención de otros o a su organización en estrategias claras y eficientes.

De ninguna manera pretenderemos abarcar las teorías del acceso léxico, las teorías de la construcción de las conceptualizaciones y las teorías de la comprensión de textos en este trabajo. Sólo exploraremos una nueva vía, con una teoría y una metodología ya probadas. Identificaremos problemas comunes a esas tres

aproximaciones y trataremos de formular hipótesis plausibles que, esas sí, podrían ser exploradas a profundidad:

El pensamiento siempre comienza con planes e imágenes sugestivas pero imperfectas; éstas son reemplazadas progresivamente por mejores ideas -aunque usualmente aún imperfectas-. [...] Es comprensible que los psicólogos se sientan incómodos con propuestas complejas que no están basadas en mecanismos bien establecidos, pero creo que la parsimonia es aún inapropiada en este estadio, valiosa como lo es en fases ulteriores de desarrollo de cada ciencia (Minsky, 1974: 113-114¹).

Ante la alternativa de hacer rigurosos estudios experimentales, muy específicos, que intenten probar hipótesis frecuentemente poco significativas, es decir, claramente ligadas a una teoría, dada la insuficiente y parcial exploración del objeto que se estudia, o bien diseñar estudios que exploren un sector más amplio del objeto, en los que el rigor queda compensado por la libertad de exploración y por la búsqueda de una teoría coherente con los datos y que permita la elaboración de hipótesis significativas respecto de la teoría que las genera, siempre hemos preferido el segundo tipo de estudios. Creemos, de acuerdo con Minsky, que la psicolingüística de la escritura está aún en sus fases iniciales de desarrollo y que apegarse a cierto tipo de rigor metodológico puede más bien ser un obstáculo que una buena jugada epistemológica.

Hacemos un estudio que podríamos caracterizar como cualitativo (entrevistamos solamente a 37 niños), transversal (niños de 7-8 y 9-10 años) y comparativo (niños hispanófonos y francófonos). Hemos realizado entrevistas individuales mediante las que recopilamos un amplio conjunto de datos acerca de cómo leen y escriben los niños en situaciones de reflexión y justificación, o bien simplemente en una situación de escritura o lectura que no implicaba ninguna justificación de su parte. De este basto conjunto de datos que llamaremos "el corpus mantarraya" (cuyo análisis sistemático tomaría años por su amplitud), hemos decidido analizar tres aspectos directamente ligados a nuestro objeto de investigación: los criterios de escritura adoptados por los niños para escribir pares homófonos de palabras; la interpretación que dan a pares de oraciones homófonas, que además incluyen palabras igualmente homófonas pero heterógrafas y, por último, cómo interpretan, en el contexto de la lectura de un texto, un fragmento que incluye también pares homófonos de palabras heterógrafas. El análisis cualitativo de estos datos nos ocupará todo el trabajo.

El hecho de que enfaticemos que el análisis es cualitativo, significa que nos ocuparemos de buscar sistemáticamente los vínculos (podríamos decir estructurales) entre las respuestas o soluciones encontradas por los niños ante las situaciones de escritura y las de lectura. Suponemos, como **primera tesis**, que el comportamiento es estructurado y que el nivel de reflexión o conceptualización alcanzado por el niño, si no determina completamente, al menos encuadra el comportamiento infantil en las tres situaciones analizadas. Y al mismo tiempo sostenemos que los procedimientos puestos en marcha con el fin de interpretar un texto, pueden poner en evidencia las lagunas o las inadecuaciones de las “teorías implícitas” o conceptualizaciones del objeto en el plano estructural.

Decidimos hacer una investigación comparativa entre niños francófonos e hispanófonos porque los sistemas gráficos que les corresponden al francés y al español podemos considerarlos polares. En el extremo de la transparencia, se encuentra la escritura del español, con su gran regularidad alfabética, mientras que en el extremo de la opacidad se encuentra el francés, con su alejamiento del principio alfabético, al incorporar toda una serie de elementos logográficos y morfográficos de altísima frecuencia: los logogramas que permiten distinguir palabras gráficas, como *a* de *à*, son precisamente utilizados en series de alta frecuencia, y por lo tanto están siempre presentes en la escritura. Los morfogramas gramaticales en los verbos hacen también inevitable su rápido tratamiento por parte del niño, la escuela y la sociedad (por ejemplo, durante las interacciones espontáneas entre el niño y sus padres).

Logogramas y morfogramas existen en ambas escrituras, aunque con una presencia muy diferente en términos de frecuencia. En español, por ejemplo, una “falta de ortografía” no resulta tan evidentemente visible ni cambia tanto el rostro de la palabra escrita como en francés –al menos en algunos casos–. (i.e. *rineaucereause* vs *rhinocéros*)

Hay variables que no se pueden controlar al hacer comparaciones entre diferentes culturas. Socialmente hablando, México y Francia son dos países muy diferentes: en vías de desarrollo el primero, lo que implica de entrada bajos niveles de ingreso y escolaridad, mientras que Francia es un país desarrollado con altos niveles educativos (sobre todo en los niveles básicos de educación) y con una distribución de los recursos mucho más equitativa (hasta ahora, que se ha empezado nuevamente a revertir la situación, como en todo el mundo). Pero, respecto a la actitud hacia la ortografía, esos dos países son también contrastantes: en México hay una actitud

muy relajada al respecto. En Francia, en cambio, históricamente hay una actitud muy particular y estricta acerca de la ortografía.

Centrados en las peculiaridades de las escrituras, algunos investigadores tienden a postular mecanismos específicos de adquisición para características específicas de las escrituras. A esta tendencia oponemos nuestra **segunda tesis**, según la cual son muchísimo más importantes las semejanzas en los procesos de aprendizaje que las diferencias, debido, entre otras cosas, a las necesarias características endógenas de la evolución del conocimiento (diría Piaget, debido a los procesos de equilibración).

También proponemos una **tercera tesis** que ve la evolución de la escritura en el niño (o una mínima parte de ella), en el sentido que va de su dependencia a su independencia respecto de la oralidad. Una tesis más o menos contraria ha sido sostenida por E. Ferreiro (1993). La escritura es, en su base, alfabética. Esta característica, una vez descubierta por el niño, hace que quede fuertemente centrado en ella y que la conciba como íntimamente ligada a la oralidad. Veremos cómo los niños buscan en la oralidad la solución a conflictos interpretativos que no se encuentran ahí. De hecho, una interpretación de las fases finales de la evolución social de la escritura sigue más o menos los mismos rumbos: de la *scriptio continua* griega a la escritura actual hay todo un proceso que inventa y que acumula, en la palabra escrita, mucho más que sus características sonoras y en el texto, mucho más que una guía para un futuro discurso oral.

Así pues, sostendremos tres tesis: la de la interdependencia entre estructuras y procedimientos, la de la homogeneidad de los procesos respecto de la heterogeneidad de los sistemas y la tesis de la dependencia-independencia de la escritura respecto de la oralidad. Todas, en el marco de una investigación que no pretende más que tender puentes entre diferentes aproximaciones al estudio de la adquisición y uso de la lengua escrita, retomando sus principales construcciones, señalando sus límites e intentando crear un enfoque que tienda a unificar las diferentes teorías y aproximaciones, cuyo objeto de estudio es, finalmente, el mismo: la adquisición y uso de la escritura en nuestra sociedad.

Notas

¹ Todas las traducciones de las citas textuales en esta obra son realizadas por nosotros.

Capítulo 1

PROBLEMAS Y APROXIMACIONES ACTUALES EN PSICOLINGÜÍSTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

LA PSICOLINGÜÍSTICA DE LA ESCRITURA

A medida que las disciplinas evolucionan, las investigaciones devienen más especializadas. Por un lado, la lingüística ha tomado seriamente a la escritura como objeto de estudio mientras que las psicologías investigan intensamente temas cada vez más específicos. Es así que se llega a hablar de una “psicolingüística de la ortografía” que sería una especialización de la psicolingüística de la escritura siendo, ella misma, una especialización de la psicolingüística, etc.

La psicolingüística de la escritura tiene por objeto explicar los procesos de adquisición (y/o aprendizaje), producción e interpretación de la lengua escrita. Específicamente, el objetivo de nuestra investigación es explorar las relaciones que se establecen entre la conceptualización de los microsistemas logográfico y morfográfico de la escritura y el procesamiento de esos mismos microsistemas durante la lectura. Cabe subrayar que nuestra aproximación es psicológica, y no epistemológica.

LA PSICOLOGÍA GENÉTICA

Tomaremos como teoría psicológica de referencia, la teoría psicogenética desarrollada por Piaget y sus colaboradores, intentando, siempre que sea posible, apegarnos a sus conceptos y desarrollos para abordar nuestro objeto de investigación.

Lo anterior es difícil porque nos estamos planteando el reto de mostrar que al interior de esa teoría hay desarrollos conceptuales suficientemente elaborados como para interpretar coherentemente un conjunto de fenómenos que no fueron abordados por la escuela ginebrina misma, como la lectura, con excepción de los trabajos de E. Ferreiro que, sin embargo, se han desarrollado más centrados en el plano epistemológico que en el psicológico, viendo la escritura como un objeto de conocimiento, pero dejando de lado el problema de la aplicación de los conocimientos construidos para *administrar* las acciones de leer y de escribir.

Adoptar este marco psicológico de referencia no significa que vayamos a dejar de lado el producto de otras construcciones teóricas acerca de la adquisición de la escritura. Quisiéramos poner en contacto una serie de teorías, más o menos parciales, existentes en este dominio, según las centraciones adoptadas por quienes las han desarrollado, articulándolas mediante un herramientaje conceptual, la teoría de la escuela de Ginebra, que está activa desde hace 80 años. Esperamos que este intento de sistematización no sea interpretado como un trabajo elaborado de manera escolástica.

LA ESCRITURA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

Desde el punto de vista de la epistemología genética, la escritura es un objeto social de conocimiento para el niño, que es abordado por él como cualquier otro objeto. En este sentido, el niño se aproxima activamente a la escritura, la explora y elabora “teorías” acerca de ella, fuera y dentro de la escuela.

Psicológicamente, la escritura es un medio de comunicación, fuertemente ligado a la lengua, que permite ejercer actos comunicativos en producción (redacción) y en interpretación (lectura). Leer y escribir son acciones estructuradas que pueden y deben analizarse en términos de procedimientos, de comportamientos, de acciones que se desarrollan en función de la naturaleza de la tarea, pero que pueden también analizarse desde una perspectiva evolutiva, es decir, desde un punto de vista que considera el modo en que el niño progresa en el manejo de esta complejidad, es decir, la de la reconstrucción del objeto y de la selección y del perfeccionamiento de los procedimientos y de las estrategias utilizadas. Leer y escribir son procesos que progresan hacia el reencuentro de la complejidad estructural y funcional del objeto ESCRITURA, mismo que ha evolucionado durante su propia historia social y cultural.

Lingüísticamente, la escritura es un conjunto de signos discretos, articulados y arbitrarios que permiten comunicar cualquier mensaje construido en una lengua dada (Catach, 1988: 253).

El estudio de la estructura y funcionamiento del sistema gráfico de las lenguas ha progresado velozmente en la última década. Tratándose de una investigación de la escritura desde la psicolingüística, es necesario definir algunos conceptos lingüísticos para precisar los problemas que vamos a enfrentar y, al mismo tiempo, definir el

marco teórico sobre el cual nos apoyaremos. Todo ello con la finalidad de clarificar nuestra concepción de *sistema de escritura*.

La escritura es, en tanto sistema de representación de la lengua, un sistema que debe elegir y conservar sólo ciertos elementos y relaciones del objeto por ser representado, tanto como debe eliminar otros elementos y otras relaciones. Si no fuera así, el objeto "que representa" –es decir el objeto "representante"– sería igual al objeto representado (Ferreiro, 1988)

Esta idea queda también expresada en el breve texto de J.L Borges, "Del rigor de la ciencia", cuya transcripción nos permitimos:

...En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisfacieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas (Borges, 1972)

Esta visión de un sistema de representación permite comprender por qué, para un niño, es necesario reconstruir el sistema de representación para apropiarse de él y poder usarlo: ¿qué de la lengua oral está retenido en su representación escrita? ¿cómo está retenido?; inversamente, ¿qué de la lengua oral no está retenido en la escritura? Estas son algunas preguntas que el niño debe plantearse y resolver para apropiarse de la escritura y poder usarla.

Los sistemas actuales de escritura de las diferentes lenguas son el resultado de una serie de momentos históricos de decisión acerca de qué excluir y de qué retener en la representación. O incluso, de momentos en los que el sistema de escritura se independiza, en cierto grado, de la oralidad.

Nos adherimos a la teoría L' de Catach (1990), según la cual la lengua, para una parte importante de la población occidental mundial, es a la vez oral y escrita, es más bien una L', resultado de multiplicar¹ una lengua fonémica A por una lengua grafémica B, siendo L' > L. Interpretamos lo anterior en el sentido de que muchos seres humanos vivimos en una situación social en la que la lengua oral tiene en nuestras vidas una presencia similar a la de la lengua escrita por lo que le corresponde no una relación jerárquica con respecto a aquélla, sino una relación de

complementaridad. Catach también enfatiza la necesidad de tomar en cuenta la **mixticiad** y la **polivalencia** de los signos escritos:

[...] propongo tener en cuenta la *mixticiad* y la *polivalencia* fundamentales de los signos escritos. Entiendo por mixticiad la utilización conjunta, lado a lado, de elementos relevantes, desde un punto de vista funcional de cenarios y pleremas (...) y por polivalencia la utilización de un solo y mismo elemento como cenario y como plerema [...] Notemos que la polivalencia es frecuentemente concomitante: un mismo elemento, por ejemplo, ai en ils riaient es a la vez fonograma y morfograma [...] (Catach, 1988: 249).

La teoría L' expresa una posición lingüística de la que se deducen muchas consecuencias interesantes hacia la psicolingüística. Pero sólo podemos desarrollar algunas de ellas, pertinentes para nuestra investigación.

Si la lengua escrita es un plurisistema, en el sentido antes definido, se desprende que es necesario estudiar la adquisición de los diferentes principios de representación de un sistema gráfico determinado (el principio o sistema fonográfico, el logográfico y el morfográfico, entre otros).

Situándonos en el marco psicogenético, lo anterior implica que debe haber diferentes líneas de evolución en la adquisición, tantas como principios de representación estén presentes en el sistema gráfico por adquirir. Las líneas de evolución pueden ser paralelas, si se desarrollan al mismo tiempo y sin interacción; pueden ser secuenciales, si se adquiere o construye un principio de escritura, luego otro y luego otro, o, por último, puede existir una adquisición en parte paralela y en parte secuencial, con encabalgamientos e interacciones diversas. Actualmente es difícil hablar de UNA psicogénesis. Nos parece que es metodológicamente más productivo plantear el problema en términos de diversas psicogénesis, correspondientes a los diferentes sistemas que conforman el plurisistema.

Como otro ejemplo de implicación, quisiéramos referirnos a la concepción de Catach en relación con las interconexiones entre la lengua oral y la escrita:

Es necesario precisar que las interconexiones son, en general, a la vez unilaterales, bilaterales y trilaterales: lenguaje hablado-Lengua; lenguaje escrito-Lengua; lenguaje hablado-lenguaje escrito; lenguaje hablado-lenguaje escrito-Lengua. No discutiremos aquí la noción de la "autonomía" posible de los accesos a los dos tipos de comunicación, que me parece a la vez ser innegable y constituir un falso problema. Me parece que se trata más de una cuestión de estrategias y de procesos que de una noción que interese al sistema mismo (Catach, 1990: 254)

Esta concepción lingüística de la escritura supone que el usuario de la L' debe construir una serie de mecanismos que le permitan la interconexión o el pasaje entre la lengua, la oralidad y la escritura en todos los sentidos. Así planteado, resulta un problema psicolingüístico muy fecundo, sobre todo si lo concebimos no sólo en el plano de la forma de la representación –el plano sistémico–, sino también en los planos discursivo y funcional.

No nos es posible, ni es pertinente en este trabajo, exponer la teoría L' en su totalidad, desarrollando todas sus implicaciones. Nos centraremos, pues, en las nociones de fonograma, logograma y morfograma.

La noción de plurisistema está ligada a la diferenciación de microsistemas de representación, que se basan en diferentes principios, es decir, que conservan ciertos elementos de la lengua para su representación. Así, los logogramas son definidos como:

[...] grafías globales de lexemas. Su función es dar una imagen visual específica a ciertas palabras homófonas, a fin de ayudar al reconocimiento rápido de sus significados: son los homófonos-heterógrafos. Utilizan, con un propósito de diferenciación, las letras etimológicas o históricas, las variantes gráficas de los fonogramas, las letras morfológicas. Sería imposible e inútil distinguir por medio de la grafía los millares de palabras polisémicas del francés y todos los homófonos-homógrafos. La función logográfica es entonces una función anexa, pero sin embargo importante, sobre todo para las palabras gramaticales y ciertas series léxicas de alta frecuencia (Catach, 1995: 262)

En español también encontramos marcas logográficas como *hola* vs. *ola* o *a* vs. *ah* (interjección).

Si los logogramas cumplen una función diferenciadora, los morfogramas cumplen una función unificadora. Catach distingue dos tipos: los léxicos y los gramaticales.

Los **morfogramas léxicos** son:

marcas gráficas finales o internas fijas, integradas al lexema, para establecer un vínculo visual con el femenino o los derivados; marcas gráficas específicas de prefijos, de sufijos y de elementos que entran en composición, etcétera.

Mientras que, los **morfogramas gramaticales** corresponden a:

desinencias gráficas suplementarias que se adjuntan accesoriamente a las palabras según los reencuentros de las partes del discurso (marcas de género y de número, flexiones verbales) (Catach, 1995: 205)

En español encontramos también los morfogramas, principalmente léxicos: *yo he*, *tú has*, *él ha*, o *en tubo*, *tubular* vs *tuvo*, *tuvimos*. El uso morfográfico en español (como en francés) da un “rostro propio” a las familias de palabras escritas.

Es importante remarcar que en español (de América) no existe la oposición fonológica entre /v/ y /b/ como en francés y que la hache es también “muda”. Entonces, *tubo* y *tuvo* son dos palabras estrictamente homófonas, como *a*, *ah* y *ha*.

La diferenciación de significados o de funciones gramaticales y la unificación de paradigmas léxicos en la escritura son dos caras de la misma moneda: la unificación de ciertas familias léxicas trajo muchas veces, como consecuencia, la diferenciación de ciertos miembros de la familia respecto de otros miembros de otras familias (*tuvo* vs. *tubo*). Es quizá en casos muy aislados en los que se utilizan las grafías con una intención puramente diferenciadora: quizá ese fue el razonamiento por el cual la interjección *ah* se escribe con la hache pospuesta, ya que no podía utilizarse antepuesta (pues resultaría homógrafo de *ha*); pudo haberse utilizado otro recurso de diferenciación como las tildes²; por ejemplo, dando como resultado *à*; pero como este tipo de tilde desapareció en español, se recurrió seguramente a la hache pospuesta. La idea anterior no está históricamente fundada. Sólo trata de ubicar el cuadro en el cual se desenvuelve el niño: ¿para qué sirve, en un sistema alfabetico, una letra muda? Es, en realidad, de lo más ilógico. ¿cómo llega el niño a entender que en realidad no es ilógico, sino que se sigue otra lógica, aquella de la representación de distinciones que no pasan por lo oral y que por lo tanto no pasan a través del principio alfabetico? Este es nuestro **primer grupo de preguntas de investigación**.

LA ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA

La noción de adquisición está estrechamente vinculada a la teoría constructivista del desarrollo, en tanto que la noción de aprendizaje está más ligada con las empiristas, mecanicistas o asociacionistas. Nosotros no distinguiremos entre aprendizaje y adquisición. De cualquier forma, para leer y escribir es necesario, aunque no sea suficiente, “apropiarse” del objeto, es decir, reconstruirlo en todos sus planos a través de interacciones diversas y en un contexto funcional. Esta noción sigue estando más ligada al desarrollo que al aprendizaje. Sin embargo, apropiarse del objeto escritura no es una condición suficiente para usarlo. Es necesario, además, desarrollar una serie de “mecanismos de uso” que implican

tanto la construcción de ciertas “teorías” acerca del objeto –un cierto nivel de competencia–, como también mecanismos de “aplicación” de esas teorías –procedimientos y estrategias–; es decir que es necesaria la construcción de mecanismos que permitan, por una parte, pasar del conocimiento acerca de la lengua (la competencia) a su aplicación, en el plano de la oralidad; o bien de la competencia al plano de la producción escrita. Estos pasajes pueden efectuarse en todas direcciones. Por otro lado, es necesario construir también mecanismos que permitan la interacción de esos sistemas lingüísticos de conocimiento con otros sistemas cognitivos, como el conocimiento del mundo, los sistemas perceptivos, etcétera.

LA DISTINCIÓN ENTRE COMPETENCIA Y DESEMPEÑO

Competencia y *desempeño* es un par de conceptos aparentemente antitéticos, utilizados por la lingüística generativa hacia los años 60's, aunque hunde sus raíces en teorías biológicas. Actualmente, están en uso pares similares de conceptos que intentan distinguir planos similares: *estructura* / *procedimiento* (o *estrategia*); *conceptualización* (o *representación conceptual*) / *utilización* (o *aplicación*); *conocimiento* / *actuación*. De esas parejas de conceptos, los de la izquierda tienen en común intentar referir al conocimiento sistemático construido (adquirido, aprendido o heredado) por un sujeto, acerca de un objeto particular. Se refieren a su conocimiento máximo acerca de ese objeto; en cambio, los conceptos de la derecha refieren a la aplicación o puesta en marcha de ese conocimiento en una situación determinada y, según los autores, más o menos influídos por “aspectos periféricos” no directamente vinculados con el “conocimiento puro”, interferencia de otros sistemas cognitivos o de otras variables: límites de la memoria a corto o mediano plazo, límites del sistema visual, atencional, etcétera.

Preferimos el par *estructura* y *procedimiento* por coherencia teórica y con clara conciencia de nuestra imposibilidad de hablar de estructura en sentido estricto. Nuestra elección responde a los siguientes criterios. El par de conceptos *competencia* y *desempeño* están fuertemente ligados a la posición epistemológica de Chomsky, al concebir la facultad del lenguaje como genéticamente determinada (en el sentido biológico hereditario del término *genético*). Así, se es biológicamente competente para...

El par *conceptualización* y *uso* nos crea el conflicto de disponer de criterios claros para distinguir cuándo ese “conocimiento abstracto” es efectivamente conceptualizado, lo cual supone, hasta donde entendemos la terminología, una *toma de conciencia* tanto de las acciones como de los resultados de las acciones (cfr. Piaget, 1974a), y cuándo se trata de un conocimiento “en acción”, esquematizado pero plenamente inconsciente:

... la acción por sí sola constituye un saber, autónomo y de un poder ya considerable, porque si bien no se trata más que de un “saber hacer” y no de un conocimiento consciente en el seno de una comprensión conceptualizada, constituye sin embargo su fuente, porque la toma de conciencia está casi siempre retrasada, y frecuentemente de manera muy sensible, sobre ese saber inicial que es de una eficacia remarcable, aunque no sea conocido por él mismo. El problema es entonces establecer cómo evoluciona la acción en sus relaciones con la conceptualización que caracteriza la toma de conciencia (Piaget, 1974a: 275)

Nosotros adoptaremos una posición estructuralista genética que tienda a describir los sistemas de conocimiento y los de comportamiento; además, nos interesa conocer los mecanismos de evolución de dichos sistemas, develando sus rasgos generales.

Al epistemólogo genético le interesa comprender los procesos de conocimiento. En ese sentido, el estudio de la evolución de las *estructuras* (o *conceptualizaciones*, para respetar la terminología de Ferreiro) es coherente con un programa epistemológico de investigación. Al psicólogo le interesa saber cómo el niño aprende a leer y a escribir. Como psicólogos constructivistas, nos interesa saber cómo evoluciona la escritura y la lectura en tanto acciones, y cómo interactúan dichas evoluciones en el niño. Es cierto también que como psicólogos constructivistas debemos partir, o al menos tomar en cuenta, las conceptualizaciones particulares que haya logrado el niño acerca de los diferentes principios de representación presentes en un sistema gráfico determinado, pero no podemos restringirnos al estudio de dichas conceptualizaciones si queremos saber cómo evolucionan la lectura y la escritura en tanto *actividad estructurada y estructurante*. Señalamos lo anterior porque el estudio exclusivo de las conceptualizaciones no nos permite deducir cómo éstas son aplicadas o actualizadas a la hora de leer o escribir, porque para leer o escribir no nos basamos solamente en nuestras conceptualizaciones, sino en una gran cantidad de aspectos importantes igualmente implicados en la tarea. Por otro lado, ubicados dentro del campo específico de la psicolingüística de

la escritura, es necesario intentar construir una teoría coherente que dé cuenta tanto de la adquisición del objeto, como de los procesos psicológicos implicados en su uso.

Tomemos un caso claro: ¿cómo interactúa nuestra conceptualización de la escritura con nuestro conocimiento del tema del texto que estamos leyendo? Están ahí implicados dos grandes sistemas cognitivos que necesariamente interactúan para estructurar un comportamiento determinado: el leer. Para realizar la acción de leer, no basta con conceptualizar el objeto escritura de determinada manera. Hay que hacer interactuar, de cierta manera, dicha conceptualización con otros sistemas cognitivos y de comportamiento para poder “desempeñarnos estructuradamente”. Estudiar ese “desempeño estructurado” –o esquematizado, si se prefiere– sería también parte del objeto de estudio de la psicolingüística psicogenética de la escritura y la lectura.

A mediados de la década de los setenta, la escuela ginebrina emprende la tarea de estudiar, en el contexto de la investigación sobre resolución de problemas, la relación entre los *procedimientos* y las *estrategias* utilizadas por los niños para resolver un problema, y la estructuración de las “teorías” infantiles de los objetos implicados:

[...] cualquier estrategia adoptada por el niño para la solución de un problema de inteligencia práctica implica la aplicación de procedimientos, pero éstos se apoyan necesariamente en conocimientos estructurales ya adquiridos o por descubrir en el camino (Inhelder y Piaget, 1979: 165)

[...] procedimientos y estructuras constituyen los dos polos inseparables que caracterizan toda la actividad cognitiva (: 173)

[...] toda estructura es, en efecto, el resultado de construcciones procedimentales, igual que todo procedimiento utiliza tal o tal aspecto de las estructuras (: 174)

¿No podemos abordar un acto de lectura como si fuera un problema a resolver? Responder a la pregunta ¿qué dice este texto? o ¿de qué se trata este texto?, es un problema, no de carácter numérico, espacial o físico, sino de carácter lingüístico. Este punto de vista no es nuevo y ha sido bien explicado por Thorndike, desde 1917:

Parece ser una opinión común que la lectura (la comprensión del significado de las palabras impresas) es un simple conjunto de hábitos [...] Será el objetivo de este artículo mostrar que la lectura es un procedimiento muy elaborado que

implica una ponderación de cada uno de los muchos elementos de una oración, su organización de las relaciones entre unas palabras y otras, la selección de una de sus connotaciones y la exclusión de otras, y la cooperación de muchas fuerzas para determinar la respuesta final. De hecho encontraremos que el acto de responder a preguntas simples acerca de un párrafo simple [...] incluye todos los rasgos característicos del razonamiento típico [...] Entender un párrafo es como resolver un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de una situación y ponerlos juntos, manteniendo las relaciones adecuadas, y también dar el peso adecuado o influencia o fuerza a cada uno. La mente es asaltada por cada palabra del párrafo. Ella debe seleccionar, reprimir, suavizar, enfatizar, correlacionar y organizar, todo bajo la influencia del 'conjunto mental correcto', el propósito o el objetivo que se tenga al leer (Thorndike, 1917: 323-332)

Más recientemente, Rieben y Saada-Robert (1997) han recurrido a “estrategias que exigen conductas activas de resolución de problemas” estudiando las estrategias de búsqueda de palabras:

COD: guiadas por correspondencias grafema-fonema que implican conocimiento de código.

LOC: fundadas sobre la localización de las palabras en el texto, el niño se refiere a la organización textual sabiendo que la palabra que busca está al principio, en medio o al final del texto o de una página en particular.

VIS: guiada por índices visuales ligados por ejemplo a la longitud o a rasgos sobresalientes de las palabras (Rieben y Saada-Robert, 1997: 341-342)

Encarar el estudio de la lectura y de la escritura como tareas semejantes a la resolución de problemas, nos permite la incorporación de los aspectos estructurales de la lectura y la escritura (las conceptualizaciones o “teorías implícitas” que el niño tiene sobre el sistema de escritura) y de los aspectos estratégicos y procedimentales, y, por lo tanto, funcionales.

Si tomamos en serio la idea de que el comportamiento es el motor de la evolución y que la evolución es estructural, estudiar el comportamiento es indispensable para comprender la evolución estructural. El desempeño es comportamiento. Por lo tanto, el estudio de los procedimientos o de las estrategias de lectura y escritura no sólo es importante, sino necesario para llegar a comprender, sin reducciones abusivas, las “teorías implícitas” o conceptualizaciones acerca del objeto y, sobre todo, su movilidad. El estudio de los procedimientos está ligado a la investigación de la dinámica de un sistema cognitivo en actuación y en evolución, en tanto que el estudio de las conceptualizaciones está centrado en la definición y caracterización de las estructuras cognitivas. Por lo tanto, la investigación de los

procedimientos debe ser vista, al menos desde la óptica psicogenética, como el estudio de los mecanismos de transición de una estructura a otra, así como el estudio de la interacción de esa estructura con otras estructuras implicadas del sistema cognitivo.

En la actualidad, muchos psicolingüistas de la escritura utilizan como conceptos teóricos centrales los términos *procedimiento* y/o *estrategia*, pero sin una visión estructuralista del problema. Es decir, estudian los *procedimientos*, pero sin hacer intervenir las nociones de estructuras o de estad(i)os de conocimiento. Así, se habla de “*las estrategias logográficas*” de escritura o lectura, de los “*procedimientos por mediación fonológica*”, de los “*procedimientos ortográficos*” para la identificación o producción de palabras, de la “*teoría estratégica de la lectura*”, de los “*procedimientos plerémicos y cenémicos*” de escritura, etcétera.

Por el contrario, hay quienes se apartan explícitamente del estudio del nivel procedimental del problema:

[...] mi principal interés se centra en la naturaleza del vínculo entre la oralidad y los textos escritos en términos de un sistema de representación y, en particular, sobre la evolución de los sistemas de escritura como *objetos conceptuales*. [...] No niego que un cierto número de *habilidades* están envueltas en el desempeño de una persona alfabetizada (sea lector o escritor). El estudio de esas *habilidades* concierne a aquellos que están principalmente interesados en una *teoría de los procedimientos* de lectura o escritura. Mi enfoque es diferente. No estoy directamente ocupada de una *teoría del desempeño* como tal. Innecesario es decirlo, debo contar también con datos de observación y de experimentación. El análisis de esos datos empíricos juega un papel central como material básico para inferir procesos que nos conducen a comprender la manera en la que las marcas escritas son conceptualizadas durante el desarrollo. (Ferreiro, 1994: 118)

Por nuestra parte, estamos interesados en elaborar una teoría de la adquisición de la escritura, que abarca tanto el estudio de la reconstrucción del objeto, como el estudio de la estructuración de las acciones de leer y escribir, pero, desde nuestro punto de vista, es indispensable estudiar la relación entre estructuras y procedimientos para poder lograrlo. De hecho, no sabemos de alguien que esté avocado a realizar una *teoría de los procedimientos* de lectura y escritura, aunque sí hay muchas personas avocadas a elaborar teorías de la lectura y la escritura que utilizan la noción de *procedimiento* como una noción central en su teoría.

Por otro lado, como vimos, el estudio de las estrategias y los procedimientos no es ajeno a la teoría psicogenética de adquisición de conocimiento; al contrario, está en el centro de los problemas de la construcción de conocimiento, desde que

existe una interacción permanente entre las estructuras que “describen” estados más o menos estables de conocimiento y los procedimientos, que a la vez que expresan dichos estados, muestran sus límites y los obligan a transformarse:

¿No nos han mostrado los ejemplos mencionados que existe una interdependencia profunda entre las estrategias y los modos de comprensión o teorías implícitas que forman el telón de fondo de los procesos efectivos puestos en juego por el niño para resolver los problemas a los que es confrontado? [...] Pero eso no significa que los procedimientos inventados y utilizados por los niños sean extraídos directamente del conjunto de esquemas organizados de que dispone. Hay, por el contrario, dos planos bien distintos, aquél de los esquemas generales orientados hacia la comprensión y el de las estrategias, orientadas hacia el éxito. Si los esquemas generales pueden ayudar al éxito, no es nunca por vía directa, sobre todo porque el niño pasa de un procedimiento a otro sin que haya un vínculo sistemático entre ellos. Al contrario, cuando hubo un obstáculo o error y el niño busca comprender por qué, interviene el conjunto de sus esquemas: la comprensión del por qué de las dificultades encontradas o incluso del error conducirá al niño a afinar sus procedimientos ulteriores. También es posible que un primer procedimiento que desemboca en un resultado positivo después de ensayos sucesivos revele haber sido demasiado laborioso y que la búsqueda de simplificaciones y de economía conduzca al niño a una mejor exploración de los objetos en juego, a fin de comprender sus relaciones espaciales o causales o, en una palabra, sus propiedades objetivas (Inhelder, Ackermann-Valladao, Blanchet, Karmiloff-Smith, Kilcher-Hagerdorn, Montangero, M. Robert, 1976: 70-71)

Intentaremos mostrar la fecundidad de abordar el problema de la lectura y la escritura a la vez estructural y procedimentalmente, al interior de una visión estructuralista genética del problema y sin desvalorizar los importantes aportes de otras aproximaciones psicológicas (véase también: Inhelder *et al.* 1976; Piaget, 1976; Kilcher et Madelson, 1977; Ackermann-Valladao, 1977 y 1980; Montangero, 1977; Mendelsohn, 1981; Giddey, 1984).

LAS SEMEJANZAS ENTRE LAS ACTIVIDADES DE LEER Y ESCRIBIR

Las semejanzas fundamentales entre la acción de leer y la de escribir son más que las diferencias. Cuando leemos, estamos frente a la representación ya realizada de un texto en una lengua conocida. Es cierto que debemos reconstruir aquella parte que del texto fue eliminada en la representación. Conociendo el sistema de representación, conociendo la lengua y el mundo referido en el texto, podemos reconstruirlo.

Cuando escribimos, debemos nosotros mismos seleccionar y recortar el mundo que vamos a referir y textualizarlo, lo que supone tomar todas y cada una de las decisiones de cómo escribirlo (su organización textual y gráfica, su ortografía, etcétera).

No es pertinente en este trabajo tratar de desarrollar cuáles son las semejanzas y las diferencias en las operaciones implicadas en el leer y el escribir, en todos los planos: el sistemático, referente al funcionamiento del sistema de representación – uso de logogramas, morfogramas, puntuación, edición, etcétera –; el textual, que consideraría las características textuales según que leamos (o escribamos) una noticia, un cuento, una lista, un recado en casa, etcétera.

Nos restringiremos a un aspecto muy específico, pertinente a nuestra investigación, perteneciente al plano sistemático: el de la producción o interpretación de “pleremas”: logogramas o morfogramas.

Podemos decir que existe una serie de correspondencias entre los procedimientos de lectura y los de escritura, siempre mediados por la semejanza fundamental del hecho de que el factor común a ambas actividades es el conocimiento que se tenga acerca de L' y del mundo acerca del que se escribe o se lee. Así, en un análisis inicial podemos subrayar las siguientes convergencias:

ESCRIBIR	LEER
1) Evocación de la forma gráfica de una palabra completa	Reconocimiento de la palabra
2) Reproducir la escritura de de una palabra	Identificación de una palabra sin análisis alguno (vía directa)
3) Análisis fonológico de la palabra	Ensamblaje fonológico
4) Decisión acerca de cuál grafema utilizar (b/v ó é/ai)	Interpretación del grafema escrito
5) Chequeo de congruencia sintáctica y semántica	Chequeo de congruencia sintáctica y semántica

Si debemos escribir, en francés, la oración *je sent le pin*, vendrán ciertas dificultades ortográficas:

- La toma de conciencia de la necesidad de una marcación gráfica respecto de otra palabra paradigmáticamente ligada (si se trata de una marcación unificadora) y/o de su diferenciación respecto del homófono *pain*.
- Haber comprendido la posible función logográfica de las letras u otros caracteres (aspectos estructurales de comprensión del objeto).
- Y seleccionar el recurso gráfico pertinente para tal marcación.

Si, en cambio debemos leerla, las dificultades que pueden presentarse son:

- Debido a un “efecto de frecuencia”, desechar la interpretación *pain*, lo que implica,
- leer la información pertinente y, a pesar de una verbalización concordante, si la hay, interpretar *pin*, gracias a la oposición grafemática entre la palabra escrita *pin* y la palabra conocida *pain*, es decir, entre la oposición gráfica *in / ain* aplicada a ese caso particular.

Si en este contexto nos preguntamos por qué los niños y muchos adultos son capaces de leer palabras (asignándoles el significado pertinente) que no son capaces de escribir correctamente, una posible hipótesis sería que “reconocer un patrón” es más fácil que recrearlo en su totalidad, porque al escribir tenemos que echar mano de todos los recursos posibles: recuerdos específicos, conocimientos sistemáticos, etcétera.

Si bien suele pensarse que la producción escrita es una actividad más exigente y más difícil que la lectura, nosotros creemos que eso no se puede afirmar. De hecho, cada una de las dos tareas suponen grandes dificultades y el investigador, en lugar de decidir *a priori* una escala comparativa de dificultades, no tiene que interesarse más que por la naturaleza de las operaciones efectuadas por el niño en función de los problemas que este último tiene por resolver, tanto en lectura como en producción escrita. La lectura, por ejemplo, implica un cierto control de las expectativas del sujeto, quien tendrá una tendencia a asimilar los datos externos – el texto escrito y su contenido – a sus propios esquemas, lo que significa, en este caso particular, que interpreta lo que está escrito en un contexto lingüístico y pragmático específico, lo que supone un equilibrio entre la asimilación de los datos a los esquemas interpretativos y la acomodación de estos esquemas a los datos.

LA “PREHISTORIA DEL LENGUAJE ESCRITO”

Por prehistoria del lenguaje escrito entendemos los procesos psicológicos que llevan a los niños a comprender el principio alfabético de escritura, o bien, para decirlo en otros términos, a concebir los fonogramas como tales y a usarlos para leer y escribir, por difíciles y penosos que sean esos actos de lectura y escritura en ese momento de la evolución. No nos detendremos a analizar esa prehistoria, particularmente bien estudiada en español por E. Ferreiro (véase, en particular, el texto citado de 1988, que es una síntesis importante) y en francés por Besse (1995). Baste señalar que, en esa prehistoria, suceden cosas insospechadas: la construcción de criterios formales de variedad y cantidad interna de graffías que el niño asume para juzgar la legibilidad o la construcción “adecuada” de una escritura; la progresión de criterios formales de diferenciación de escrituras –sistematizados en 1982–, en los ejes cualitativo y cuantitativo; la construcción de las correspondencias fonográficas, que comienzan con la unidad sílaba y evolucionan hacia el fonema, etcétera.

Desde el punto de vista de la lectura, mucho menos sistemáticamente estudiada por Ferreiro, esa prehistoria deja ver algunos fenómenos interesantes:

- La importancia del contexto para la interpretación de una palabra escrita; se pueden incluso encontrar interpretaciones variables de una misma palabra escrita dependientes de la proximidad respecto de diversos objetos (es decir, un mismo nombre escrito junto a la imagen de un pato, dice *pato*, pero junto a la imagen de una vaca, dice *vaca*);
- Una distinción entre *lo que está escrito* y *lo que puede leerse* en una oración escrita: para el niño pequeño, no todas las palabras tienen el mismo status de escribible y podemos leer, por ejemplo, *el niño toma un refresco* ahí donde, según él, está escrito solamente *niño* y *refresco* o bien, según la evolución, además, *toma*;
- Ferreiro y su equipo también han puesto en evidencia criterios cuantitativos que pueden guiar las interpretaciones infantiles: en un nombre grande, con muchas letras, dice *oso*, mientras que en un nombre pequeño dice *hormiguita*;
- Los niños utilizan también criterios cualitativos, cuando comienzan a usar índices para inferir qué dice en una palabra: en el texto *perro* dice *pato* porque está la *pa*.

Un aspecto importante que se desprende del estudio de la prehistoria de la escritura es el relativo a la relación entre oralidad y escritura. Si se observa desde la ingenuidad del sentido común, ingenuidad relativa al estudio formal y metódico de la escritura, se diría que la escritura es simplemente la transcripción del habla. Se la concibe como un sistema de segundo orden con variaciones “de detalle” que son de poca importancia. En general, la escritura se concibe como enteramente dependiente de la oralidad.

A medida que se estudia metódicamente la escritura, esa dependencia respecto de la oralidad se hace cada vez más y más floja. La escritura se independiza paulatinamente de la oralidad, en todos los planos –sistémico, discursivo, funcional–

Al respecto, en 1993, Ferreiro afirma lo siguiente, reflexionando sobre las relaciones entre la lengua oral y la escritura:

Nuestra hipótesis es la siguiente: en ninguno de los momentos de la evolución hay coincidencia o paralelismo entre habla y escritura. Ninguno de los datos disponibles permite suponer que, luego de un primer momento en que las marcas gráficas no guardan relación alguna con el habla se pasa a un segundo momento en que, habiendo comprendido que hay una relación, se concibe ésta como un reflejo. Por el contrario, todos los datos disponibles llevan a suponer que nunca hay una relación directa (en el sentido de todo lo que se dice se escribe), sino una real re-construcción del habla para convertirse en escritura (Ferreiro, 1993: 351. Los subrayados son del original).

Esta cita pertenece a una conferencia cuyo título es: “Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje”. Queremos subrayar el uso de los términos *habla* al interior del texto y *lengua* y *lenguaje* en el título. Es muy difícil interpretar el alcance de la afirmación que se realiza en la cita, pero habría que distinguir algunos aspectos.

Es claro que, desde la perspectiva que actualmente tiene la lingüística de la escritura, ésta de ninguna manera puede reducirse a una versión “visual” de la oralidad (¿del habla?; ¿de la lengua oral?). Habría que ubicar teóricamente *la oralidad* respecto *del habla*, *del lenguaje* y de *la lengua hablada*, tarea que es de lingüistas. Lo que es seguro es que la escritura goza hoy de mucha más autonomía respecto de la oralidad. Ese nos parece un punto indiscutible. Sin embargo, hay que considerar el aspecto evolutivo. Nos parece una afirmación particularmente contundente el decir que “nunca hay una relación directa” entre habla y escritura en la evolución. Esta puede ser una afirmación trivial, si nos quedamos al nivel de decir que la

relación estará siempre mediatizada por los esquemas asimiladores del sujeto (esquemas de correspondencias, por ejemplo) y que desde el momento mismo que se ponen en correspondencia fonemas con letras, ya hay toda una actividad de clasificación “de sonidos” implícita en la notación de los fonemas. Sin embargo, hay otro sentido en el cual esta afirmación es realmente interesante y digna de ser discutida. Entendida en el contexto de los estudios de E. Ferreiro, esa afirmación pretende, desde nuestro punto de vista, enfatizar que el niño, en su intento por comprender el objeto escritura, desde muy chico establece distinciones entre lo oral y lo escrito y, sobre todo, que el proceso de comprensión hace intervenir muchos más factores que la relación entre letras y sonidos. Quiere decir también que el niño intenta rápidamente comprender aspectos de la escritura que efectivamente no están vinculados con la oralidad, es decir, ortográficos o de otro tipo.

En 1996, en la conferencia de clausura del homenaje latinoamericano a Jean Piaget, Ferreiro insiste en el tema, al hablar de la historia de la escritura y de su función:

Los defectos que la lingüística atribuyó a la escritura corresponden a una visión ingenua (o sea no tematizada ni analizada teóricamente) según la cual la escritura sería una mera transcripción, una codificación de lo oral. Sin embargo, la función de la escritura (objeto social elaborado a través de múltiples encuentros culturales, en la tradición occidental) no ha sido nunca la de una transcripción fonética perfecta (ni siquiera aproximada). (Ferreiro, 1999: 56)

Sin embargo, existen datos que muestran lo estrecho de la relación entre oralidad y escritura para el niño en evolución: niños que escriben alfabéticamente en *scriptio continua*, o, más aún, que leen como si el texto estuviera dispuesto en *scriptio continua*; que “simplifican” el alfabeto a su máxima expresión, eliminando, para tomar un ejemplo en español, una de las opciones gráficas para representar el fonema /b/ y usando exclusivamente la otra opción; niños que intentan representar –en una situación particular– la entonación de una frase mediante el uso de muchas tildes que intentan “dibujar” la curva entonativa (Vaca, 1994); niños que explícitamente escriben igual las palabras que se oyen igual, sin importar la diferencia significativa entre ellas; por último, niños que leen un texto efectivamente tomando como unidad de reconstrucción y de procesamiento la sílaba o una unidad similar menor que la palabra, y que retoman datos de la oralización del texto leído como base para su reconstrucción e interpretación, etcétera. Siguiendo este razonamiento, podríamos encontrar más ejemplos que siguen la misma línea.

Desde nuestro punto de vista existen datos, también evolutivos, que nos permiten elaborar la hipótesis contraria: en cierto momento de la evolución, el niño intenta dar cuenta de la escritura (y usarla al leer y al escribir) suponiendo que hay una relación muy estrecha entre oralidad y escritura. A partir de que el niño descubre el principio alfabético, la evolución de la escritura puede ser vista como un camino que va de la dependencia a la independencia de ésta respecto de la oralidad. Puede ser que antes de ese fenomenal descubrimiento, el niño haya explorado muchas relaciones entre la oralidad y la escritura. Pero como toda evolución es espiral, puede ser que en algún momento haya una centración particularmente fuerte, debida precisamente a la importancia del principio alfabético recién descubierto.

En este trabajo veremos a niños cuya conceptualización de la escritura se encuentra en algún punto del continuo que va de la dependencia a la independencia de la escritura respecto de la oralidad (y el contexto), tanto al escribir como al leer.

Lo mismo que decimos acerca de la centración en la oralidad y en la representación alfabética, lo hemos podido constatar en relación con otro principio fundamental de la escritura. Nos referimos al principio de diferenciación de la representación escrita. Desde 1979, Ferreiro define el nivel dos de la evolución de la escritura (en la “prehistoria”) diciendo:

La hipótesis central de este nivel es la siguiente: *para poder leer cosas diferentes* (es decir, atribuir significados diferentes) *debe haber una diferencia objetiva en las escrituras* (Ferreiro, 1979: 249)

Desde entonces, quedó claro que los niños producen escrituras diferentes para representar objetos o palabras diferentes. En 1982 refinamos (Ferreiro y cols., 1982, fasc. 2, pp. 21 y ss.) la clasificación de este tipo de escrituras, dejando claro que, en español, las escrituras se distribuían en un continuo que va de las escrituras idénticas para cualesquiera palabras (categoría B4, escrituras fijas: 21) hasta las escrituras que tendían a diferenciarse cuantitativa y cualitativamente (categoría C), escribiendo entonces con letras diferentes y con un número de letras diferentes cada palabra del conjunto solicitado: C5, secuencias de repertorio fijo de letras con cantidad variable; C6, cantidad constante con repertorio fijo parcial; C7, cantidad variable con repertorio fijo parcial; C8, cantidad constante con repertorio o posición variable y C9, cantidad variable y repertorio variable.

Pero también ha quedado claro que ese principio de diferenciación queda, al menos durante algún período de la evolución, opacado por el descubrimiento del principio alfabético, ya que los niños que acaban de reconstruirlo, escriben igual

pares de palabras homófonas. Una vez que los niños logran coordinar el principio alfabético y el de representación diferenciada, ellos harán intervenir diversos elementos ortográficos del sistema gráfico para crear diferenciaciones (Vaca, 1987).

Hemos dado dos ejemplos en los que la evolución de la escritura no es lineal. Parece más bien responder a ciclos que recorren una ascendente en espiral, caracterizada por centraciones más o menos fuertes que permiten explorar “sectores del objeto”, para luego coordinar los diferentes elementos o relaciones descubiertas durante la evolución.

Por eso, sostendremos hipotéticamente que el niño, en algún momento de su evolución, concibe la escritura como dependiente de la oralidad, para irse alejando de esa concepción al incorporar paulatinamente diferentes elementos del sistema, o probar un principio hasta su límite.

Dejaremos aquí, por el momento, esta breve exposición de la prehistoria de la escritura en el niño. Más adelante, sin embargo, referiremos aspectos específicamente ligados a nuestra investigación.

Con los elementos anteriores, estamos en condiciones de plantear de manera contextualizada nuestro **segundo bloque de problemas de investigación**: ¿Podremos confirmar nuevamente la aparición de escrituras idénticas de grupos de palabras homófonas?, ¿con qué sistematicidad?; ¿estas escrituras aparecen en los niños francófonos, a pesar de la gran carga logográfica y morfográfica de la escritura del francés? Por el contrario, ¿vuelven a aparecer las escrituras sistemáticamente diferenciadas en los niños hispanófonos, cuya escritura es ‘transparente’ y menos cargada de logo- y morfogramas?; ¿cómo influyen las características gráficas de las respectivas lenguas en los procesos seguidos por los niños?

Hacia los 7 años, dependiendo de la cantidad y la calidad de las interacciones que el medio cultural permite al niño, él ya ha hecho una serie de progresos impresionantes, producto de varios años de interacción con la lengua escrita en diversos contextos sociales: la casa, la escuela, la calle, la TV., etcétera. Estos progresos desembocan en la comprensión, por parte del niño, de que el sistema de escritura es esencialmente alfabético, siendo entonces capaz de escribir y leer, al menos, cualesquiera frases o palabras de acuerdo a la lógica alfabética aplicada a la tarea. Sin embargo, en este momento le falta aún mucho por aprender. Su escritura es lenta, llena de faltas de ortografía, sin separación –clara– entre palabras, etcétera. Y sin embargo, un adulto es capaz de leer sus producciones y comprenderlas.

Proponemos llamar a este tipo de escritura, “estrictamente alfabética”. Este nivel de competencia es, desde cierta perspectiva, un punto de llegada; desde otro, un punto de partida.

LAS TEORÍAS DE LECTURA

No hay muchas investigaciones en lectura desde la perspectiva psicogenética. La mayor parte de las investigaciones dan continuación o bien al modelo estratégico de procesamiento semántico del discurso de van Dijk y Kintsch (1983), o bien están centradas en el problema del “acceso léxico”, trabajando sobre un paradigma experimental que toma la palabra como unidad privilegiada. Sin embargo, el problema del reconocimiento de las palabras aisladas y los modelos desarrollados para explicar el acceso a las palabras son difícilmente aplicables a la lectura de textos, porque el texto mismo aporta un contexto que debe tomarse en cuenta. Intentaremos desarrollar un modelo (o algunos elementos de un modelo) acorde con la psicología genética para explicar el desenvolvimiento del procesamiento del texto, a la vez de la información “superficial” y “profunda” o semántica.

La elección de estos puntos de referencia nos ha llevado a decidir, de entre la gran diversidad de enfoques, algunos que nos parecen más pertinentes, por ser, desde nuestra perspectiva, teórica y metodológicamente más productivos. Para poder justificar nuestras elecciones a este respecto, debemos expresar nuestra apreciación de las diferentes centraciones que la psicolingüística ha adoptado a través del tiempo.

Sin pretender hacer un estudio histórico exhaustivo, nos parece importante subrayar lo siguiente. La psicolingüística de los años 50 y 60 se propuso explicar la adquisición y uso del lenguaje. Al inicio, aborda la producción y recepción del habla (según las concepciones dominantes de la época), pero al pasar algunos años los estudios sobre la oralidad se comienzan a aplicar a la recepción y producción de la lengua escrita.

Al final de los años 60 y durante los 70, una parte de los estudios sobre la lectura se encuentra centrada en demostrar la participación del propio conocimiento del lenguaje para el procesamiento del texto –oral o escrito– pero sobre todo del conocimiento sintáctico. Así, se conceptualiza la lectura como un proceso esencialmente “no visual”, de arriba-abajo, con una importante participación de la competencia lingüística durante el procesamiento del texto. Autores como Kenneth Goodman y Frank Smith hacen importantes contribuciones para la creación de un

nuevo enfoque sobre la lectura. Sin entrar ahora a discutir los extremos a los que llegan sus interpretaciones, logran equilibrar la balanza, antes muy cargada hacia la interpretación de la lectura como un proceso de abajo-arriba, fuertemente centrado en los aspectos psicomotrices del proceso. Se estudia ya el procesamiento de textos –y no de oraciones o palabras–, por la influencia de la lingüística textual emergente en esa época, aunque todavía con una fuerte centración en la importancia de la sintaxis, por su liga con la investigación generativista de Chomsky (van Dijk, 1995).

Al inicio de los años 80, hay un cambio notable de centración hacia el estudio del procesamiento semántico del texto. Un trabajo clave lo constituye el que expone la teoría estratégica de la comprensión del discurso, de van Dijk y Kintsch del año 1983: *Strategies of Discourse Comprehension*. Este texto se convierte en el referente teórico obligado de muchos estudios que se irán especializando más y más, todos dedicados al procesamiento semántico del texto. El estudio del procesamiento de la “estructura superficial” o superficie del texto queda relegado. En realidad, lo que sucede es que el número de investigadores que lo abordan, se reduce, porque la mayoría se ocupaba del estudio del procesamiento semántico.

En los años 90, muchos de los investigadores que han continuado el estudio del procesamiento superficial del texto vuelven a preguntas clave, pero trabajan nuevamente con la unidad “palabra”; usan una metodología experimental e intentan dar cuenta, entre otras cosas, de microteorías acerca de la organización del léxico mental y su funcionamiento. Se llega también al extremo de identificar “la lectura” con la “lectura o identificación de palabras” (véase Sprenger-Charolles y Casalis, 1996). Por otro lado, la inteligencia artificial ha hecho aportes significativos al campo de la lectura, evidenciando sobre todo lo indispensable que son las bases de conocimiento para el procesamiento del texto.

Actualmente existe una gran cantidad de aproximaciones a la lectura. Son tantos los temas estudiados y discutidos, las teorías sostenidas, los recortes hechos, las aproximaciones teóricas, metodológicas y lingüísticas, que sería imposible escribir una panorámica siquiera medianamente comprensible, sin la necesidad de adentrarse en las teorías específicas que dan origen y significado a muchos experimentos, contraexperimentos, correlaciones, análisis de varianzas, etcétera. De hecho, existen obras que tienen el objeto de seleccionar y exponer las principales teorías y aproximaciones en este dominio.

En nuestro estudio, dialogaremos solamente con dos aproximaciones: la de Liliane Sprenger-Charolles y Séverine Casalis, y la de van Dijk y Kintsch.

- LILIANE SPRENGER-CHAROLLES Y SÉVERINE CASALIS

La primera, que parece ser importante (al menos en Francia), es la visión desarrollada por Madame Liliane Sprenger-Charolles y por Madame Séverine Casalis, quienes desarrollan muchas hipótesis. Una de ellas disocia la comprensión respecto de la lectura; otra, reduce la lectura al problema de la identificación de palabras.

a) Respecto de la lectura y la comprensión, escriben:

Todos estamos de acuerdo en que se lee para comprender. Sin embargo, evaluar la lectura únicamente a partir de la comprensión, puede ocultar el hecho de que ciertas dificultades léxicas (término que será utilizado como sinónimo de dificultades de lectura en el resto de la obra) no tienen que ver con esta competencia. Es el caso del niño que comprende perfectamente un texto que se le lee en voz alta pero que no comprende cuando debe leerlo por sí mismo. [...] Para identificar la especificidad de la lectura, es por lo tanto necesario diferenciar lectura y comprensión. La comprensión es la finalidad de la lectura, como la de todas las actividades lingüísticas. Esta finalidad puede, sin embargo, ser alcanzada con el lenguaje escrito sólo si ciertos mecanismos específicos al acto léxico son bien dominados (Sprenger-Charolles and Casalis, 1996: 2-3)

Es verdad que un niño puede comprender un texto que un adulto lee para él, aún y cuando no sea capaz de leerlo por sí mismo. Los niños pequeños lo hacen a diario con sus padres y maestros. Sin embargo, eso no quiere decir que el procesamiento de la superficie del texto escrito pueda disociarse completamente del procesamiento semántico del mismo. No son procesos independientes, sino complementarios. Por lo mismo, para estudiar la lectura, es necesario estudiar, al mismo tiempo, tanto el procesamiento de la superficie del texto como su comprensión. Esta disociación puede tener sus raíces, o al menos está asociada a la distinción que suele establecerse en la escuela entre lectura (como desciframiento) y “lectura de comprensión”. De hecho no son dos, sino un solo y mismo proceso: la lectura.

b) En lo que concierne a la identificación de las palabras, nuestro punto de vista difiere del de Sprenger-Charolles y Casalis, quienes reducen la lectura al “acto léxico”. De la misma manera que ninguna lengua es sólo un conjunto de palabras, ninguna lectura puede ser reducida al acto de identificar palabras. Dicha operación es importante durante la lectura, pero no se da de manera aislada en ninguna situación comunicativa (que no sea escolar o experimental). Identificar una secuencia

de palabras no es lo mismo que reconstruir un texto, por todos los argumentos que lingüistas y analistas del discurso podrían hoy dar acerca de la idea de identificar un texto con una serie de palabras yuxtapuestas: las frases tienen una cohesión sintáctica y semántica, y dicha cohesión es una parte importante de su identidad como frases de una lengua; es necesario reconstruir la estructura sintáctica y semántica inherente a las frases para poder decir que éstas fueron leídas; no sólo hay relaciones al interior de las frases, sino entre frases, entre párrafos, etcétera. Habría un sinnúmero de argumentos más contra esa reducción.

Por otro lado, es imposible negar el hecho de que los contextos sintáctico y semántico ejercen una poderosa influencia en el proceso mismo de identificación de las palabras. En realidad, la lectura consiste en ciclos de *procesamiento de aspectos superficiales* → *comprensión (procesamiento de aspectos profundos o semánticos)* → *procesamiento de aspectos superficiales* que se influyen de manera reciproca. El análisis de los errores de lectura efectuado por el investigador canadiense Kokers (1972), los análisis de desaciertos sistemáticamente estudiados por Goodman y el análisis de los desaciertos que nuestros propios niños cometen en ésta y anteriores investigaciones que hemos realizado, muestran la importancia de los aspectos sintácticos y semánticos durante los procesos de identificación de palabras al leer.

Al respecto, Sprenger-Charolles y Casalis (1996) nos dicen:

[...] Otros investigadores indican que lo que diferencia a los lectores competentes de los otros es el hecho de que los mecanismos de identificación de las palabras son menos rápidos y más dependientes del contexto en los malos lectores. Es entonces para esos sujetos, y no para los buenos lectores como lo postulaba Goodman (1967), que la lectura es un juego de adivinanzas. Este fenómeno resalta igualmente de algunas observaciones sobre los movimientos oculares, que muestran que los buenos lectores se detienen sobre casi todas las palabras de un texto; ellos no fijan, como puede creerse, sobre una palabra de cinco o diez, adivinando las otras (: 4).

Es probable que una fuerte centración sobre procedimientos predictivos o sobre procedimientos de ensamblaje fonológico puede caracterizar a ciertos grupos de “malos lectores”. Es una constante en el comportamiento lector, aún de adultos, la presencia de errores debidos a sus conocimientos lingüísticos que entran en juego durante la aplicación de procedimientos predictivos o inferenciales. Por lo tanto, no podemos refutar de manera simplista las interpretaciones realizadas por Goodman. Quizá el problema radique en los niveles o grados de descripción de los comportamientos lectores, en la falta de claridad de dichas descripciones y en la

comparabilidad de unas y otras poblaciones estudiadas por los diferentes investigadores. Es difícil encontrar estudios que describan suficientemente los criterios utilizados para definir los “buenos” y los “malos” lectores. Quizá haga falta un esfuerzo conjunto por establecer criterios descriptivos que puedan ser transparentes y homogéneos, para entonces poder comparar los resultados de los investigadores, en diferentes lenguas y épocas.

Con relación al argumento de las fijaciones oculares, no pudimos acceder al texto específicamente citado por las autoras. Sin embargo, tres años antes, Carpenter y Just (1977) escribían lo siguiente:

[...] hay una relación muy sistemática entre la fijación de los ojos y los procesos subyacentes de comprensión. Por ejemplo, los lectores tienden a mirar atrás, a la oración previa que está relacionada con la que están leyendo (Just y Carpenter, 1977: 109)

Como veremos, desde nuestra propia perspectiva y metodología, encontramos y transcribimos fenómenos que seguramente están muy ligados a las regresiones oculares que Just y Carpenter describen. Nos referimos a lo que más adelante describiremos como *repeticiones* en la oralización de fragmentos leídos, fenómenos que también han sido subrayados en estudios sobre producciones orales (Blanche-Benveniste, 1990).

Pero es interesante que autores como Just y Carpenter conciben también el procesamiento del texto como simultáneo del procesamiento semántico, o en interacción, aún desde una perspectiva metodológica diferente.

Así pues, no estamos de acuerdo con la afirmación de que la lectura y la comprensión sean fenómenos separados o separables. Son un mismo proceso y, en rigor, deberían estudiarse juntos.

Sin embargo, es comprensible que por criterios metodológicos se puedan seleccionar ciertos aspectos por analizar, dejando necesariamente otros de lado. Pero al hacerlo, deberíamos estar conscientes de que estamos haciendo un recorte por una necesidad metodológica, de que los resultados a los que llegamos están limitados por ella y de que pueden ser influídos por nuestro propio recorte. Del recorte metodológico a la reducción y fragmentación del objeto de estudio en el plano teórico y epistemológico, hay una gran distancia. Una cosa es llegar a ciertas conclusiones estando conscientes de que hay aspectos o variables que no hemos podido considerar en nuestro estudio (y nos referimos a aspectos o variables fundamentales) y otra, reducir y fragmentar el objeto de estudio que, excesivamente fragmentado y reducido, puede diferir fundamentalmente del objeto “original” de

estudio: ¿Es lo mismo estudiar, psicológicamente ubicados, la lectura de textos que el reconocimiento aislado de palabras en situaciones experimentales?; ¿una actividad de identificación de pseudopalabras sigue siendo una actividad de lectura en el sentido antes definido?

En el segundo punto con lo que no estamos de acuerdo, es con la interpretación que se hace de los hechos estudiados por Goodman. Quizá, como decíamos, en el extremo de una curva normal, podamos ubicar a niños fuertemente centrados en la utilización del contexto durante la lectura, que pudiera caracterizar su "mala lectura". Pero estaríamos hablando de una parte mínima de una población. Por el contrario, lo que nosotros hemos observado es la pertinencia de los planteamientos de Goodman en sus términos generales. Como lo demostraremos durante el análisis de los resultados, todos los niños de nuestra muestra cometan errores que pueden ser interpretados como generados por procedimientos predictivos, tal y como Goodman lo planteaba. Además, en los estudios actuales sobre la oralidad, resurge este problema de la predicción:

Todos los estudios muestran que, cuando se trata de nuestra propia lengua, más que escuchar, reconstruimos los enunciados; los reconstruimos en función de las previsiones que acostumbramos hacer sobre nuestra lengua, y según el grado de probabilidad de tal o cual elemento. Por ejemplo, muchos transcriptores "oyen": "mi cuñado" [mon beau-frère] allí donde el hablante dice "mi pobre hermano" [mon pauvre frère], porque "cuñado" es para ellos más probable. El transcriptor "oye" también en función de los juicios que hace sobre el hablante; si el hablante es una persona poco educada, tenderá a oír muy pocos "ne" de negación [se trata del primer elemento de la negación doble del francés, facultativo en ciertos contextos, especialmente en lengua oral], porque presupone que con esa educación es probable que diga "on sait pas où on va" [uno no sabe adónde va] antes que "on ne sait pas où on va". Del mismo modo, el transcriptor corre el riesgo de oír giros sintácticos triviales ahí donde puede oírse un giro muy próximo pero más refinado, si se hace un gran esfuerzo de atención [...] (Blanche-Benveniste, 1986: 24)

Esta predictibilidad del lenguaje está presente en el procesamiento de la lengua, oral o escrita y es la idea que ha querido subrayar Goodman en sus estudios.

Estamos de acuerdo, sin embargo, en que los estudios psicolingüísticos de su época también llegaron a extremos respecto de su concepción del proceso de lectura, dando mucha mayor importancia a los procesos de *arriba-abajo*, predictivos y, a su vez, minimizando aspectos ligados al procesamiento *abajo-arriba*. Los planteamientos teóricos de esa época, como de la actual, adolescían, a nuestro parecer, de una perspectiva genética o, al menos, evolutiva.

Sprenger-Charolles y Casalis (1996) discuten algunos puntos interesantes al interior de su propio contexto de investigación, que es el de la psicología experimental del acceso léxico. Sus puntos fundamentales podrían enunciarse así:

- Admiten tres vías de acceso al léxico: la *vía directa logográfica* (correspondiente a la vieja idea de reconocimiento ‘global’ –temprano– de patrones fijos de caracteres), la *vía indirecta por ensamblaje fonológico* (que en otras épocas y/o autores correspondería con los procedimientos llamados de *decodificación y síntesis* o bien *desciframiento*) y la *vía directa ortográfica*, que incorporaría ya un reconocimiento de particularidades ortográficas, pero aún ligada a un reconocimiento global de la palabra. Puesto que eliminan de entrada la dimensión textual y significativa (utilizando en muchos experimentos pseudopalabras y sin utilizar unidades mayores que la frase), evidentemente estos aspectos sintácticos y semánticos no son considerados en el análisis por lo que toda la discusión queda centrada en las vías de acceso al léxico: la indirecta por ensamblaje fonológico o las vías directas, logográfica y ortográfica (o de reconocimiento global).
- Se discuten los diferentes modelos propuestos en términos de la dinámica evolutiva que juegan estas tres vías de acceso al léxico: ¿Desaparece la vía indirecta por ensamblaje fonológico una vez que se accede a la etapa directa ortográfica o permanece activa y se complementan?; ¿qué relación guarda el acceso logográfico con las otras vías en términos evolutivos?
- Por otro lado, se analiza la relación entre los desempeños en lectura y en escritura, obteniendo generalmente correlaciones positivas y significativas entre el dominio ortográfico en escritura (más palabras escritas convencionalmente) y mejores desempeños en lectura.

Las conclusiones más generales a las que llegan Sprenger-Charolles y Casalis (1996) y que a su vez nos interesa subrayar en esta investigación, son las siguientes:

- Los niños francófonos utilizan intensivamente la mediación fonológica como vía de acceso al léxico, debido principalmente a la regularidad de las relaciones grafía-sonido presentes en francés y está ligada a la estructura fonológica de la lengua (más que a aspectos visuales de los patrones gráficos), es decir, a la estructura de sus unidades silábicas más frecuentes (CV o CCV).

- La mediación fonológica se observa aún en las experiencias de decisión semántica, en las que se hacen intervenir pseudopalabras intrusas visuales (pomne), fonológicas (pome) o semánticas (porte) respecto de palabras-objetivo (pomme, en este ejemplo). Al respecto, concluyen:

[...] se observan menos respuestas correctas para las pseudopalabras homófonas que para las palabras intrusas visuales, y esta diferencia se acentúa con el tiempo. Además, decrece enormemente del número de rechazos correctos de las pseudopalabras homófonas entre las dos sesiones del CP [...] Estos resultados muestran que los niños utilizan la mediación fonológica también en lectura silenciosa y que el peso de este procedimiento se acentúa con el tiempo (:126).

Estamos conscientes de que existen otras aproximaciones en el contexto francófono de la investigación sobre lectura y escritura (véase por ejemplo: Rieben, Fayol y Perfetti, 1997; Lecocq, Casalis, Leuwers y Watteau, 1996). Sin embargo, las investigaciones expuestas, de alguna manera, representan la aproximación y los puntos fundamentales de discusión actuales, que engloban y discuten también a aproximaciones importantes del mundo anglosajón.

• **VAN DIJK Y KINTSCH**

La segunda teoría de referencia que deseamos discutir es la teoría estratégica de la comprensión del discurso de van Dijk y Kintsch. Esta teoría es actualmente importante y muy trabajada. En el ámbito hispanoamericano es una teoría de referencia importante (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999) así como en Francia, donde ha comenzado a incorporarse en las discusiones psicolingüísticas (ver Fayol, 1997).

Esta teoría estratégica tiene algunas características muy interesantes, por cuanto pone el énfasis en el estudio del procesamiento semántico de los textos. Hunde sus raíces, por un lado, en los estudios de la memoria semántica que venía desarrollando Walter Kintsch hacia principios de los años setenta, quien luego se orientó al estudio del recuerdo de pequeños textos por parte de estudiantes universitarios. Por otro lado, se coordina con los desarrollos que en lingüística textual venía desarrollando van Dijk acerca de la gramática de textos y lingüística textual que desembocan en un amplio campo de estudio, actualmente muy dinámico: el análisis del discurso (ver van Dijk, 1995).

Las características fundamentales que deseamos destacar de la teoría estratégica son las siguientes, todas con referencia al texto original de 1983:

- Los autores presentan el esqueleto de una teoría suficientemente flexible que pueda explicar los procesos de elaboración semántica “en línea”, es decir, durante el proceso mismo de la lectura. No pretenden tener una teoría acabada, y explicitan ellos mismos muchas de sus limitaciones, lo cual hace aún más valiosa la obra.
- Los autores elaboran una metodología que les permite analizar semánticamente los textos experimentales utilizados (o bien diseñar textos según ciertas características semánticas formales) e intentar identificar la calidad y cuantificar la información retenida por los lectores, dependiendo de la estructura semántica de los textos diseñados. Mediante esta metodología, son capaces de describir la base del texto (*text base*), que representa la secuencia completa de proposiciones semánticas atómicas contenidas en los textos y sus relaciones; de esa base del texto se pueden derivar también las exigencias que el texto plantea al lector de realizar inferencias que vinculen las diferentes proposiciones, para poder dar coherencia al texto construído.
- Los autores parten del supuesto de que la comprensión final de un texto representa, necesariamente, una construcción que coordina tanto elementos presentes en el sujeto que lee (su conocimiento del tema de texto, sus modelos de situación, sus expectativas) como elementos presentes en el texto mismo (su estructura sintáctica y semántica) y que consiste en una construcción semántica con diferentes niveles de generalidad o abstracción, con interacción entre los distintos niveles. Se muestra, en términos generales, que lo que los sujetos recuerdan de un texto es precisamente esa estructura semántica construida, más que el texto en sí (su forma superficial, sus detalles poco significativos, su léxico particular, etcétera).
- Los autores parten del supuesto de que el sistema cognitivo de procesamiento está compuesto por una memoria operativa que tiene una capacidad limitada de incorporación de información y que es capaz de contener tanto información proveniente de la memoria semántica del sujeto (lo que él conoce del tema del texto) como del texto que está siendo leído. Debido a los límites de esa memoria operativa, se infiere que el procesamiento semántico consiste en ciclos en los que es procesada la información semántica (condensada,

seleccionada, eliminada, vinculada –a través de inferencias–) para almacenarla en la memoria semántica y poder vaciar así nuevamente la memoria para dar cabida a la incorporación de nueva información que se sigue procesando (a la manera de una memoria RAM de computadora, que retiene cierta información necesaria para su procesamiento, su vinculación con otros datos que, una vez procesada, se registra nuevamente en disco, para poder tener acceso a los resultados de dicho procesamiento y liberar la RAM para incorporar nueva información y poder realizar nuevas operaciones).

- Los autores usan (y quizás abusan) el término *estrategia*, para referirse a la gran gama de procesos o aspectos de los que puede echar mano quien procesa información lingüística:

Porque las estrategias, usualmente inconscientes y frecuentemente automáticas, han mostrado jugar un papel importante en la comprensión de oraciones, proponemos identificar un conjunto de estrategias discursivas que la gente utiliza al formar las representaciones multinivel que están incluidas en la comprensión y el recuerdo de discurso. (: ix)

Esta búsqueda los ha llevado a postular una larga lista de estrategias usadas por los lectores, que si bien en la mayoría de los casos estamos de acuerdo en que son pertinentes, habría que reflexionar si efectivamente a todas se les puede seguir llamando *estrategias*, y si todas compartirían la característica de ser inconscientes y automáticas. Quizá valdría la pena introducir ciertas distinciones entre, por ejemplo, *procedimientos* y *estrategias*, ya que los primeros sí corresponderían mejor a la cualidad de ser inconscientes, mientras que las segundas permanecerían asociadas a una elaboración más consciente e intencional.

No nos adentraremos en este momento en una discusión teórica de estos aspectos, aunque consideramos que sería útil hacerla con la intención de unificar teórica y terminológicamente el campo de la psicolingüística de la escritura. Nos limitaremos, por el momento, a continuar la exposición de los aspectos más importantes de la teoría.

Van Dijk y Kintsch identifican un conjunto abierto de estrategias que se distinguen por el objetivo del procesamiento (¿cómo lograr la coherencia local entre dos oraciones a través de la interpretación de los pronombres respecto de un modelo de situación activado?; ¿cómo construir una macroestructura que sintetiza el tópico del discurso que se lee?) o por su recurrencia a cierta clase de información necesaria

(las estrategias estilísticas, las supraestructurales, las de uso del conocimiento – mediante la activación de marcos o guiones ligados a la situación tópica del texto que se lee–).

La teoría asume que un *input* verbal es decodificado en una lista de proposiciones atómicas que son organizadas en unidades más grandes con base en estructuras de conocimiento, para formar una base de texto (*Text Base*) coherente. A partir de esta base de texto, es construida una macroestructura, que representa la información más esencial presente en la base de texto. No solamente el conocimiento del escucha, sino también sus creencias y objetivos juegan un papel crucial en este proceso. Paralelamente a la construcción de esta base jerárquica de texto, se elabora un modelo de situación, que integra el conocimiento actualmente existente por parte del escucha con la información derivada del texto que está siendo procesado. Entonces, el producto final de la comprensión es un registro de procesamiento multinivel, que incluye trazos en la memoria del *input* lingüístico actual y del significado del texto, ambos a un nivel local y global, y también incluye trazos del efecto que el texto tuvo en el conocimiento del mundo del escucha. El principal interés de este libro es el estudio de las estrategias de procesamiento en línea que producen esta estructura. (van Dijk y Kintsch: x)

De alguna manera, esta aproximación representa el polo opuesto a la aproximación francesa que hemos discutido. Aquí solamente se toma en cuenta la comprensión, sin tematizar el procesamiento. Aquí, se trabaja a nivel textual –y con un texto bastante difícil– y no con unidades artificialmente aisladas o construidas. Aquí, se trabaja solamente con adultos universitarios, sin tomar en cuenta la dimensión evolutiva del proceso. Con todo, esta teoría nos parece un punto de partida muy rico con relación al estudio de la comprensión textual porque intenta tomar en cuenta aspectos fundamentales del proceso. Sin embargo, también diferimos en algunos aspectos, sea que hayan o no sido marcados por ellos mismos como limitaciones de su trabajo. Estos desacuerdos o limitaciones son:

- Como ellos mismos lo expresan, no toman en cuenta en sus estudios, en función de un recorte metodológico necesario, aspectos del procesamiento de la superficie del texto. Este recorte hace que permanezca oculto el texto producido por el lector y los autores, a falta de datos acerca del procesamiento, identifican necesariamente el texto escrito con el texto leído. Veremos en nuestra investigación que esa distinción es fundamental, ya que es difícil asumir esa identidad, aún tratándose de lectores universitarios expertos.

- Como los autores mismos reconocen, haría falta incorporar una dimensión evolutiva en la investigación, ya que, seguramente, sería una aproximación rica en sorpresas: ¿cómo se las arregla un niño para llegar realizar todas esas operaciones semánticas postuladas por la teoría e inferidas a través del comportamiento adulto?; ¿cómo interactúa esa evolución con la que se realiza acerca del procesamiento superficial del texto?
- ¿Hasta qué grado se automatizan esas estrategias de procesamiento semántico y hasta qué grado permanecen como actividades plenamente conscientes, que hacen intervenir una reflexión activa de búsqueda de coherencia con base en la operación plenamente consciente sobre los diferentes elementos que van siendo procesados?
- Podemos considerar que la construcción en línea de la macroestructura de un texto es ya un nivel muy importante de logro en lectura (para niños y adultos). Sin embargo, ¿no se puede ocultar, bajo la construcción de dicha macroestructura, la falta de comprensión de aspectos importantes del texto?

Con este trabajo, estamos tratando reestablecer algunos equilibrios:

- La lectura no es un fenómeno esencialmente “no visual”, como tampoco es un fenómeno psicolingüístico que pueda ser fundamentalmente estudiado centrándose en un modelo *abajo-arriba*, porque podemos hoy asumir, como un punto incontrovertido de partida, que la competencia lingüística es un importante factor que interviene en el procesamiento del texto.
- Que es tan importante el estudio del procesamiento de los aspectos superficiales como el de los profundos del texto, porque ambos procesamientos son en realidad uno: el procesamiento semántico depende del procesamiento superficial tanto como éste depende de aquél; la distinción entre profundo y superficial es un recorte metodológico, no una realidad lingüística ni psicológica.
- Si bien un estudio propiamente textual es difícil, no por eso vamos a recortar nuestro objeto de estudio al grado de reducirlo a algo que no es: tanto como ninguna lengua es sólo un conjunto de palabras, ninguna lectura es sólo la identificación secuencial de las palabras de un texto; hay muchísimas dificultades que superar durante la lectura de un texto además de la identificación de sus palabras. Por otro lado, los seres humanos (incluyendo a los niños) no leemos palabras aisladas, salvo en ciertos contextos textuales

muy limitados. Leemos textos, los niños tienen que leer textos y estos son la unidad mínima que debemos intentar entender: cómo llega el niño a leer textos.

LA ADQUISICIÓN DE LA ORTOGRAFÍA

Los sistemas gráficos remotivan los grafemas, de la misma manera que los niños, para aprender la escritura, deben remotivar los grafemas hasta comprenderlos.

Jaffré y Fayol (1997; Fayol y Jaffré, 1999) admiten tres fases en el aprendizaje de la escritura. Una fase prealfabética caracterizada en términos muy generales como la fase en la que el niño “no ha tomado aún en consideración la dimensión fonológica (: 79)”; una fase alfabética que:

se inicia por la búsqueda de puestas en correspondencia sistemáticas entre sonidos y letras, tanto en lectura como en escritura. Esta búsqueda conduce, más o menos según los sistemas lingüísticos, a una escritura y/o a una lectura de base fonológica que consiste en asociar sistemáticamente un grafema a un fonema. En ciertos sistemas, los que son consistentes, esos apareamientos conducen a un aprendizaje rápido y precoz y a desempeños elevados en lectura y en escritura [...] Al contrario, con los sistemas calificados de “opacos”, el aprendizaje se hace más largo, más difícil y con errores que subsisten hasta muy tarde. (: 90-91).

Finalmente, una fase ortográfica sobre la cual Jaffré y Fayol (1997) nos dicen:

Se puede considerar que comienza desde que la lectura o la escritura convencional de las palabras ya no se efectúa por asociaciones simples y regulares entre configuraciones sonoras y configuraciones de letras. Integra entonces fenómenos tales como los efectos del contexto intraléxicos (por ejemplo, lectura de *ch* en “echarde” o en “orchidée”), la utilización de dobles consonantes (por ejemplo escribir “allumer” con doble *ele* pero “eluder” con una sola *ele*) y, más generalmente, los procesamientos de las asociaciones plurales entre fonemas y grafemas (*/ɛ/* → ‘é’, ‘er’, ‘et’, ‘ai’ ; */o/* → ‘o’, ‘au’, ‘eau’...). La lectura y la escritura de *items* que no siguen las correspondencias entre fonemas y grafemas regulares puede efectuarse, sea recuperando directamente de la memoria a largo plazo la forma ortográfica de una palabra en particular ya conocida (vía directa), o sea, si el *item* es nuevo, recurriendo a regularidades estadísticas (ciertas dobles consonantes no aparecen más que en contextos bien delimitados, por ejemplo *-ss-*), o bien sea refiriéndose a analogías [...] De todas maneras, en un gran número de casos, la decisión de escoger tal configuración grafémica en vez de tal otra no puede ser tomada en referencia sólo a los aspectos relativos a los encadenamientos fonotácticos. Otras dimensiones deben intervenir, so-

bre todo las vinculadas a la morfología, dimensión que, además, puede imponerse, dominando las correspondencias grafo-fonológicas. *Sabot* se escribe *ot* (/o/ → 'o') en razón de la formación de *sabotier*, *galop*, *op*, para permitir *galoper*, etc. ... (91-92)

Desde este punto de vista intentaremos, precisamente, delimitar cuáles son los niños que tienen una conceptualización alfabética de la escritura y cuáles niños tienen ya una conceptualización "ortográfica", en lo que concierne solamente a las dimensiones logo- y morfogramáticas de la ortografía.

Nuestra investigación es próxima a la llamada de "ortografía inventada":

Los niños pueden producir textos en los que las grafías que utilizan, si bien no son las convencionales, resultan de cálculos inteligentes. Esas 'ortografías inventadas' aclaran los procesos que subyacen a la adquisición de la escritura, especialmente durante las fases preortográficas (Jaffré, Bousquet y Massonnet, 1999: 1)

LA ESCRITURA DE PALABRAS HOMÓFONAS

En lo que concierne a los conocimientos anteriores sobre la escritura de palabras homófonas sabemos que, en español, los niños mexicanos llegan a conceptualizar el sistema de escritura como un sistema netamente alfabético, lo que tiene por consecuencia, en relación con la escritura de homófonos, escribirlos de manera indiferenciada. Ant (7;1 es decir, de 7 años y un mes) escribe de la misma manera, casa, casa, casa⁴, las palabras casa (habitación), caza (deporte) y casa (matrimonio). La escritura estrictamente alfabética es entonces, en ese momento de la evolución, una condición ortográfica necesaria y suficiente.

En francés, en cambio, en función de diferencias culturales, educativas y también en función de las características propias del sistema francés de escritura, parece que la entrada al principio alfabético está fuertemente impregnada del conocimiento "global" de la escritura de ciertas palabras. ¿Se puede constatar, en el niño francés, un período similar de escritura alfabético-indiferenciada de palabras homófonas?

Sin embargo, el niño mexicano llega a construir, por encima del principio alfabético de escritura, el "esquema de representación diferenciada" de tal manera que llega a exigir sistemáticamente que las palabras homófonas sean escritas de manera diferente. Las escrituras de Sam son un buen ejemplo (véase la

Ses. 2001

Hola ola
 Hoja oja
 pizo piso
 Vino Víno
 Toto To to
 Toto Tóto
 El plánta una planta
 lláma Yama llama
 Láta Lata

Presentamos a continuación algunos datos cuantitativos obtenidos en México (cf. tabla 1). Las escrituras, sean convencionalmente diferenciadas o sea que hayan sido diferenciadas con recursos gráficos no convencionales, fueron siempre justificadas en relación a la diferencia de significación de las palabras escritas y/o con relación a "cierta necesidad" expresada por el niño de diferentes maneras: 'no se pueden (o deben) escribir igual'. Las oposiciones gráficas son conceptualizadas, entonces, como marcas morfográficas y logográficas. Los niños (re)motivan los elementos de la escritura para llegar a comprenderlos. ¿Podemos constatar en el niño francés un período semejante de escritura sistemáticamente diferenciada de palabras homófonas?

**TABLA 1 : RESULTADOS DE LA ESCRITURA DE LAS PALABRAS HOMÓFONAS
 LLAMA/LLAMA, TUBO/TUVO Y OLA/HOLA EN MÉXICO.**

	2°	3°	4°	5°	Total
Escritura indiferenciada	15	13	4	1	33
Escritura diferenciada	4	6	16	19	45
Escritura convencional	0	1	0	0	1
Total	19	20	20	20	79

Nota: Los alumnos de segundo año tenían entre 7 y 8 años.
 Los de tercero, entre 8 y 9 años, etcétera (Vaca, 1987: 75).

Podemos ver que los casos específicos de la escritura de palabras homófonas pueden ser una ocasión privilegiada de conflicto cognoscitivo en el niño, lo que puede demandarle una reflexión acerca de la estructura y de la función de las alternativas gráficas de representación de un mismo fonema, y, por lo tanto, comenzar un proceso de sistematización que pasa necesariamente por diversas remotivaciones del material gráfico disponible.

Fayol, Largy, Thevenin y Totereau (1995) han estudiado la “adquisición/ aprendizaje” de la morfología escrita respecto de la correspondencia en número del nombre y del verbo. Después de sus primeras investigaciones, concluyeron:

- (1) los desempeños en comprensión anteceden, por mucho, los desempeños en producción; (2) los nombres son correctamente procesados más precozmente que los verbos; (3) la redundancia de las marcas facilita la determinación del número (: 35).

Ellos hicieron nuevas investigaciones de la siguiente manera:

[...] buscamos en libros de lectura utilizados por los niños de CP-CE1 [Curso preparatorio y Curso elelemental uno, correspondientes en Francia a niños de 6 y 7 años de edad, respectivamente] palabras que aparecían o bien únicamente como nombres (*nuage*, nube) o bien sólo como verbos (*cherche*, busca) o bien eventualmente como uno u otro (*sucré*, azúcar o azucarar, endulzar). En el último caso, tomamos en cuenta la frecuencia relativa (nombre > verbo: *peigne* –peine o peina– vs verbo > nombre: *rêve* –un sueño vs sueña–). Estas palabras fueron presentadas en listas cuidadosamente compuestas y contrabalanceadas, de manera que el niño no tenía más que adjuntar la terminación pertinente (*le fromag__*; *il pilot__*; *les tigr__*; *ils mang__*) sin que ninguna limitación de tiempo les fuera impuesta (: 36).

Tomada como una actividad de producción, es necesario señalar el carácter doble de la situación. El niño debe poder leer las marcas “muertas” del plural o la ausencia de marcas, para escribir la respuesta, es decir para completar las palabras. La descripción de la situación no es muy precisa pero podemos suponer que el niño, teniendo las frases escritas sobre una hoja, debía solamente escribir las letras faltantes. No se dice nada acerca de la longitud de la línea para la escritura.

Los resultados vinculados con nuestra investigación son:

[...] el número de no-marcaciones (por ejemplo, los *items* son terminados por una -e sea cual fuere la condición), inicialmente más frecuente para los verbos que para los nombres (CE1), disminuye muy rápidamente y desaparece en CM (9 años) tanto como para los nombres como para los verbos (Fayol, et. al., 1995: 36).

[...] se asiste a sobregeneralizaciones masivas. Las sobregeneralizaciones consisten en atribuir a ciertos *items*, ilegítimamente, formas reguladas de marcate que no corresponden más que a otros *items* y que, por lo tanto, no pudieron ni ser señalados en el *corpus* ni ser aplicados por imitación. En el caso presente observamos un doble movimiento de sobregeneralización. En primer lugar, mientras que los nombres eran cada vez más sistemáticamente no flexionados con -s en plural, era lo mismo para los verbos. Esta tendencia, máxima en CE1, disminuía rápidamente en CE2 para desaparecer en CM, alrededor de los 9-10 años. En segundo lugar, mientras que el plural nominal parecía bien establecido, se asistía a fenómenos más limitados, pero también más distribuidos en el tiempo, de sobregeneralización de -nt verbal a los nombres [...] Como fue previsto, la frecuencia de las sobregeneralizaciones (-s a los verbos o -nt a los nombres) variaba en función de las características de los *items*. Los nombres (vs. los verbos) que tenían verbos (vs. nombres) homófonos, eran, más que los otros, susceptibles de ser objeto de una sobregeneralización (Fayol, et al., 1995: 36-37)

Por otra parte, Totereau, Thevenin y Fayol (1997) estudiaron una vez más “la adquisición de la morfología escrita del nombre en francés”. Postularon casi las mismas hipótesis con la misma metodología y los mismos resultados que en el artículo precedentemente comentado. Sin embargo, a través de la lectura de este nuevo trabajo, es difícil conocer un cierto número de puntos, para poder establecer una relación con nuestra investigación. Evaluaron el desempeño de los niños “recuperando en cada condición el número de respuestas correctas (sobre 10)” pero no nos dejan saber cuántas respuestas son correctas (y, por lo tanto, cuántas son incorrectas) ni cuáles respuestas son tomadas como correctas. Por ejemplo, la escritura vach y vachs (que encontraremos) es correcta respecto del marcate morfográfico del plural, pero incorrecta porque falta la e. Además, no nos hacen saber cuáles son exactamente las frases y sintagmas utilizados en la investigación. Se debe suponer que hubo una separación entre las respuestas correctas y las incorrectas, y que, sobre el primer grupo se han hecho los análisis estadísticos para probar las hipótesis. Desafortunadamente, no se sabe sobre cuántas respuestas se hace el análisis.

Por otra parte, utilizaron una tarea denominada de producción,

[...] en la que una ilustración era presentada al mismo tiempo que la formulación oral correspondiente al inicio escrito de los sintagmas (C'est un____ / Il y a deux____, -Es un____ / hay dos____-) o de las frases (Une cheminée____ / Les cheminées____, -Una chimenea____ / Las chimeneas____-). Los niños debían escribir el fin de los sintagmas o las frases presentadas oralmente (: 153)

Una vez más, tomaron como una tarea de producción una tarea que de hecho tiene, al menos, tres componentes contextuales suplementarios: la ilustración, la enunciación oral y el inicio escrito. Estos componentes contextuales crean condiciones suficientemente fuertes para eliminar la necesidad de diferenciación si, desde la óptica del niño, la producción escrita forma una unidad con su contexto. Además, la presencia escrita de las marcas de número hace difícil diferenciar las respuestas puramente “productivas” de las respuestas que han procesado (o no), en comprensión, la información aportada por el inicio escrito.

Thévenin, Totereau, Fayol, y Jarousse (1999) han realizado una experiencia de enseñanza de las marcas gráficas del plural, trabajando con los niños la correspondencia -s para nombres y adjetivos y -nt para verbos. Sus resultados han sido interesantes, ya que lograron, en términos generales, observar la misma tendencia evolutiva: desaparición del no-marcaje del contraste singular plural en nombres y, con mayor dificultad, la selección adecuada de las marcas gráficas correspondientes a verbos o a sustantivos y adjetivos. Desafortunadamente, no realizan un análisis individualizado que permita verificar claramente el aprendizaje. Así mismo, queda siempre la duda de saber en este tipo de experiencias qué tanto estos aprendizajes son permanentes y, sobre todo, qué tanto sirven como base para nuevas construcciones (Inhelder, Sinclair and Bovet, 1974). Resulta también interesante constatar que aún después de tres semanas de instrucción insistente sobre esta temática, que implicó la resolución de 216 *items*-ejercicios, la mitad de los niños de CP que recibiera *feed back* en la resolución de sus ejercicios (el 51% en la figura 3: 49) presenta aun errores de inflexión en verbos al final de la experiencia. Este tipo de datos muestra que no basta con encontrar “la presentación correcta de los contenidos” para que estos sean aprendidos; hay razones más profundas para explicar los aprendizajes parciales, momentáneos o desviantes, fuertemente ligadas a las propias conceptualizaciones, que asimilan los datos de la instrucción a los esquemas propios de los sujetos y que siempre están “impidiendo” una acomodación directa e inmediata al dato exterior:

La instrucción hace igualmente desaparecer, muy rápido, el no-marcaje de los verbos. Sin embargo, eso no se traduce inmediatamente en el éxito en los acuerdos [sintácticos], a pesar del hecho de que la atención de los alumnos haya sido dirigida sobre las marcas y su utilización (Thévenin, et al., 1999: 50).

LA RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y EL DE LA ESCRITURA

Por otro lado, salvo raras excepciones, se ha mantenido bien diferenciado el campo de estudio de la evolución de la escritura (producción de textos) del campo de la lectura (interpretación). Creemos que vivimos una época en la que es necesario abordar la relación entre ambas actividades, y lo es por coherencia, riqueza y exigencia metodológica.

Si la escritura es un plurisistema, el texto escrito es construido de acuerdo a muchos microsistemas. Según el microsistema utilizado en un momento dado de la producción escrita, el escritor representa tal o cual información.

Si se escriben	se representa información
fonogramas	fonográfica
morfogramas	morfográfica
blancos entre palabras	demarcativa
Etcétera.	

Sin embargo, la información aportada por el texto escrito es potencial (o relativa) respecto del lector que lee. Si, por ejemplo, el lector no conoce el valor de los blancos entre las palabras, la información demarcativa no es observable para el lector (Vaca, 1992):

Ej. Ant [8;8. Escuela rural]

Texto : El elote es sabroso

Lectura: el-e-lo-te-es-es-se-es...ah no! es-sa... ésa... es [¿hasta aquí? – tapando la palabra sabroso-] el-elo-te-es [¿y aquí? -sabroso-] sa-bro-so [¿todo junto?] El elote es sabroso

Texto : El mango está maduro

Lectura : El-man-go-es-ta-ma... estáma... el mango-está maduro

Texto : Elena corta las flores

Lectura : el-e-na-ni... el-enano... -silencio- [¿está difícil?] si [¿qué dice al principio?] El [¿y después?] El-e [El-e...] ... [deja esa parte -Elena-] corta-las-flo-res [en esta parte -corta las flores- ¿qué dice?] cortó... corta-las-flores [ahora... ¿aquí qué dirá? -Elena-] El-ená [¿y qué es?] quiere decir 'el enano' [¿entonces querrá decir "el enano corta las flores"?] sí

Si el lector no conoce ciertas marcas morfográficas o logográficas, esta información permanecerá inobservable: ciertos niños, al leer la oración La diosa Hera, reina del Olimpo... leen en realidad "la diosa era reina del Olimpo" (Vaca, 1997).

La lectura, por lo tanto, puede ser realizada sobre la base de un nivel determinado de conceptualización acerca de lo escrito por parte del lector.

Si la escritura es un plurisistema, no se puede definir EL nivel de conceptualización sobre la escritura. Se pueden llegar a definir NIVELES de conceptualización, correspondientes a los diferentes microsistemas de escritura. La lectura de un texto, entonces, puede ser realizada a partir de diferentes niveles de conocimiento de los diferentes microsistemas de escritura. El lector que tiene un nivel "bajo" acerca de cierto microsistema, deberá compensar sus lagunas de información recurriendo a otros sistemas relacionados: su conocimiento de la lengua oral, su conocimiento de la "alfabetidad" del sistema, su conocimiento del mundo, etcétera. Estas compensaciones implican un procesamiento "poco eficiente" del texto escrito (que hace aparecer comportamientos como el de descifrado, la relectura de algunos fragmentos del texto, errores, entre otros).

Nosotros hemos establecido tres períodos fundamentales en la evolución de la lectura en el niño (Vaca, 1997). La lectura es *prealfabética* cuando el niño puede interpretar los textos solamente con el apoyo del contexto icónico, de las propiedades cuantitativas del texto y/o tomando en consideración sólo algunas de sus propiedades cualitativas, pero asistématicamente.

La lectura es *alfabética* cuando el niño se centra fuertemente en el principio alfabetico de escritura y lo aplica estrictamente para leer. Este nivel de lectura está ligado al "descifrado" (o procesamiento subléxico del texto), es decir, a un procesamiento predominantemente silábico, sistemático o no (Vaca, 1997: 114) y a errores de lectura no significativos.

Finalmente, la lectura es *plurisistémica*, cuando es el producto de la coordinación de la información aportada por los diversos microsistemas de escritura y de otros sistemas interviniéntes.

Si esas informaciones son utilizadas, pueden serlo porque son observables. Al mismo tiempo se puede decir que son observables porque hay "instrumentos de lectura", es decir, porque existen conceptualizaciones capaces de hacerlas "legibles": ¿Cuáles son, entonces, los vínculos entre el nivel de conceptualización acerca de la escritura de homófonos (vinculada a su vez con la conceptualización de los microsistemas logo- y morfográficos) y el desempeño en lectura?

¿POR QUÉ UNA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA?

Las características propias a los sistemas de escritura del español y del francés hacen muy interesante la comparación de la evolución de los niños que tienen como lengua materna la una o la otra:

[...] los apareamientos entre configuraciones de letras y de sonidos son más transparentes o consistentes, es decir, regulares, en español, en italiano o incluso en alemán que en francés y, todavía más que en inglés. Se sigue, por ejemplo, que los jóvenes españoles, muy precozmente, pueden escribir numerosas palabras que no han encontrado antes, explotando para ello las regularidades del sistema. En comparación, el desempeño de los jóvenes ingleses es netamente diferido. Los jóvenes italianos leen más temprano que los ingleses y utilizan para ello un procedimiento sistemático de conversión grafema-fonema. Además frecuentemente se agrega a las regularidades del sistema la instrucción explícita de las correspondencia enseñadas en la escuela. Se asiste entonces a un aprendizaje no espontáneo –como el que caracteriza el de la lengua oral– sino cultural y dirigido por los adultos. Esta conjunción de tres determinantes –el desarrollo del aprendiz, el sistema lingüístico particular y la instrucción dispensada– hace difícil la puesta en evidencia de fases fiables en el aprendizaje (: 77-78)

Entonces, según Jaffré y Fayol, las características del sistema determinan las características del proceso de aprendizaje y de los procedimientos puestos en marcha para utilizar el sistema. Si el sistema es “transparente”, el proceso y los procedimientos son unos. Si, al contrario, el sistema es “opaco”, es necesario pensar en otros procesos y en otros procedimientos (véase también Fayol y Jaffré, 1999). ¿Son las características del objeto las que determinan las características de los procesos de su aprendizaje? ¿Es posible que haya semejanzas suficientemente específicas en los procesos de aprendizaje incluso si hay diferencias claras en los objetos a aprender? Tales son nuestras preguntas para proponer una investigación comparativa. ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias del comportamiento en lectura entre los niños franceses y mexicanos en función de las diferencias y semejanzas entre los subsistemas de escritura?

Tratándose de una investigación fundamentalmente centrada en el análisis cualitativo de las respuestas infantiles y su organización, esperamos encontrar, a manera de hipótesis generales:

- a) Una identidad fundamental en lo que concierne a las conceptualizaciones acerca de los elementos fonográficos, logográficos y morfográficos de los sistemas de escritura del español y del francés, aunque esperamos encontrar diferencias (sobre todo en el ritmo de adquisición) entre los niños francófonos e hispanófonos.
- b) Una identidad fundamental en lo que concierne a los procedimientos de procesamiento del texto escrito, es decir, en el desempeño en lectura entre los niños francófonos e hispanófonos. Por lo tanto, esperamos poder describir, con las mismas categorías de análisis, el procesamiento del texto de estas dos poblaciones (como punto de partida, *cfr.* Vaca, 1997)
- c) Esperamos encontrar algunos vínculos fundamentales entre los niveles de conceptualización de los aspectos ortográficos considerados y los procedimientos de procesamiento del texto, tanto a nivel superficial como a nivel semántico.
- d) Esperamos encontrar los mismos tipos de soluciones a los conflictos interpretativos del texto por parte de los niños francófonos e hispanófonos.

Notas

¹ Según la fórmula de Catach : $A \times B = L > L'$

² En español, el término tilde refiere a cualquier signo adjunto a una letra, incluido el acento agudo.

³ En francés se dice /sabó/, /galó/

⁴ En lo que sigue, las palabras subrayadas corresponden a palabras escritas por los niños, tal como fueron escritas.

Capítulo 2

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Por cuestiones de espacio, presentamos en este capítulo sólo un resumen de los procedimientos metodológicos y de transcripción. Una descripción detallada se puede consultar en el anexo metodológico.

Creamos una serie de situaciones de entrevista similares para los niños francófonos y para los niños hispanófonos. Estas situaciones contemplaban actividades de escritura que podían o no requerir una justificación de su parte y algunas actividades de lectura, que podían también requerir (o no) una indagación más profunda de la respuesta de los niños.

Presentamos en este capítulo la descripción de las situaciones que fueron analizadas en este trabajo.

PROCEDIMIENTOS DE ENTREVISTAS: EL CORPUS MANTARAYA

Previmos recolectar datos de producción (escritura) y de interpretación (lectura). El orden de las actividades y su distribución temporal, es decir, la realización de actividades en diferentes días (sobre todo para los niños más pequeños) debía ser respetado.

En la primera sesión se realizaban las actividades 1 y 2 (lectura y escritura para imagen), la lectura del texto (actividad 3) y la escritura del resumen (actividad 4). En la segunda, las situaciones de escritura de palabras homófonas (actividad 5) y la de lectura de frases homófonas (actividad 6).

Las entrevistas fueron realizadas a medio camino entre la entrevista clínico-crítica propia de la investigación psicogenética y el método de tests, que busca fijar las preguntas y la manera de proponerlas a los niños. Éstas fueron individuales y con grabación de audio en un salón de la escuela. En primer lugar, nos presentamos con los niños y jugamos un poco con ellos utilizando la grabadora. Les explicamos que las actividades que íbamos a realizar no tenían relación con la escuela ni con los exámenes escolares y que solo teníamos interés en conocer su manera de trabajar y pensar. Enseguida, presentamos las hojas con las ilustraciones para solicitar la escritura para imagen.

POBLACIONES

Se establecieron los siguientes criterios de selección de los niños:

1. Los niños debían ser de lengua materna española y francesa, para asegurarse del dominio esperado de la lengua oral correspondiente, en niños de esa edad.
2. Decidimos trabajar con niños de 7-8 años porque es a esta edad en la que el niño está recientemente alfabetizado y ya es capaz de leer por él mismo un pequeño cuento. Además, decidimos trabajar con niños de 9-10 años para comparar las conceptualizaciones y los desempeños con dos años de diferencia en su experiencia con la lengua escrita.
3. Los niños debían seguir el nivel escolar correspondiente a su edad (CE1, CM1 en Francia y 2º y 4º grado de primaria en México)
4. Los padres de los niños debían ser franceses o mexicanos para estar seguros de que la lengua materna es el francés y el español.
5. Los niños debían de provenir de grupos escolares diferentes, para intentar neutralizar la influencia que un solo maestro puede tener sobre los niños.
6. Los niños debían poder escribir las siguientes palabras de manera alfabética con valor sonoro convencional (al menos) : **rhinocéros, hippopotame, tigre, cochon y porc, le rhinocéros est gros y rinoceronte, hipopótamo, tigre, puerco y cochino, el rinoceronte es gordo.**
7. Los niños debían poder leer convencionalmente las palabras y las frases siguientes, acompañadas de un dibujo: **canard, dromadaire, le chien se promène avec son maître, le bébé dauphin voit la mer y pato, dromedario, el perro pasea con su amo, el bebé delfín ve el mar.**

En México, entrevistamos a 20 niños (10 de segundo y diez de cuarto grado) en una sola muestra experimental; en Francia entrevistamos a dos muestras, una que llamaremos pre-experimental, de 19 niños de CP, CE1 y CM1 (de la que analizamos sólo la situación de escritura de palabras homófonas) y una experimental, de 17 niños.

La tabla siguiente describe la constitución de las muestras experimentales:

Población	Escolaridad	M	F	Edad media	Total
Hispanófonos	2º	6	4	8.4	10
Hispanófonos	4º	3	7	9.8	10
Francófonos	CE1	3	4	7.3	7
Francófonos	CM1	8	2	9.3	10

diferencia = 1.4 años

diferencia = 2.0 años

SITUACIONES DE ENTREVISTA ANALIZADAS EN ESTE TRABAJO

LECTURA EN VOZ ALTA E INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO: *LA RAYA SALVAVIDAS*

Los textos (en español y francés) contienen palabras homófonas-heterógrafas (suenan igual pero se escriben diferente) que son potencialmente ambiguas, dependiendo de si el niño procesa o interpreta la ortografía diferencial de algunas palabras (calló / cayó, raies / rais, mer / mère). Debe notarse que las oraciones son interpretables, sea cual sea el significado atribuido a la palabra en cuestión, es decir que con cualquiera de los dos significados atribuidos a una palabra, se puede interpretar una oración aceptable. Se trata de saber cómo el niño procesa e interpreta el texto leído (en el anexo 3 se pueden ver las versiones de los textos.)

La consigna utilizada era: "aquí hay un cuento. Quiero que lo leas en voz alta. Lo más importante es que comprendas lo que vas a leer. Cada vez que llegues a un signo como este [REDACTED] me vas a decir de qué se va tratando, lo que has entendido, ¿de acuerdo? Comencemos".

Si el niño no comprendía el título o si interpretaba *raya* de una manera diferente a la esperada, se le explicaba que las rayas son peces a los que también se les llama "mantarrayas".

Una vez leída cada parte del texto, simplemente se decía: "entonces dime qué comprendiste", o bien se preguntaba "¿de qué te acuerdas?, ¿de qué se trata esta parte del cuento?". Si el niño decía muy pocas cosas, lo animábamos preguntando de qué otra cosa se acordaba.

No se debía imponer una interpretación del texto, pero se debía buscar la mayor claridad posible de la interpretación construida por el niño.

Había seis "signos de alto" en el texto. Se quería observar (a nivel del análisis) cómo el niño leía e interpretaba, en particular, los fragmentos siguientes (para los niños más pequeños, había ocho signos, para facilitar la construcción significativa):

Texto en francés:

Alto	Sección
1	título
2	el niño podía representarse la imagen (sobre el libro leído por el personaje) de rayos (rais) o de rayas (raies); o bien, podía interpretar que eran "las rayas" quienes venían a despertar al personaje. También había ambigüedad potencial entre mar (mer) y madre (mère)
3	banc (banco de peces o institución bancaria) les rais sur la mer (los rayos –o las rayas– sobre el mar)
4	l'endroit est à l'est de la baie (el lugar está al este de la bahía, son palabras homógrafas con pronunciación diferente)
5	La mère : el evento principal del cuento tiene lugar en el mar –mer– y es acerca de la mamá –mère–. Era importante observar cómo el niño podía controlar la "ambigüedad" durante la lectura y cuál era la interpretación finalmente construida.
6	personnes (el procesamiento de la ese final)

Texto en español:

Alto	Sección
1	título
2	¿qué se encuentra en la foto?
3	oí / hoy este / Este (pronombre / dirección)
4	en el desayuno: papa con chorizo...
5	tubo / tuvo
6	calló / cayó él / el se (repuso) / Sé

Al final de la lectura, se regresaba sobre los puntos importantes ya señalados y se realizaba una entrevista clínica para intentar clarificar la significación construida por el niño.

ESCRITURA DE PALABRAS HOMÓFONAS

Intentamos proponer al niño, intencionalmente, una situación de ambigüedad, pidiendo la escritura de palabras lo más aisladas posibles, es decir, sin co-texto (o con el mínimo). Sin embargo, usábamos imágenes para fijar el significado que se deseaba representar. Como lo veremos, eso hace aparecer respuestas interesantes por analizar.

Las palabras elegidas para escribir en francés, y cuyo análisis realizamos, fueron las siguientes:

Hoja	Categoría Gramatical	Palabra	Transcripción fonológica	Traducción
1	n.m.	champ	/ʃã/	campo
	n.m.	chant	/ʃã/	canto
2	n.f.	voie	/vwa/	vía
	n.f.	voix	/vwa/	voz
	v.	voit	/vwa/	(él) ve
	v.	boit	/bwa/	(él) bebe
3	n.f.s	vache	/vaʃ/	vaca
	n.f.p.	vaches	/vaʃ/	vacas
4	v. 3 ^a p.s.	il vole	/ilvɔl/	él vuela
	v. 3 ^a p.pl.	ils volent	/ilvɔl/	ellos vuelan
5	n.m.	ami	/ami/	amigo
	n.f.	amie	/ami/	amiga

Las palabras por escribir en español fueron las siguientes:

Hoja	Categoría Gramatical	Palabra	Transcripción fonológica	Traducción
1	n.f.	casa	/kása/	maison
	v.	casa	/kása/	(il) marie
	v.	caza	/kása/	chasse
2	n.m.	tubo	/túbo/	tube
	v. 3a. p.s.	tuvo	/túbo/	(il) eut
3	n.f.	llama	/jáma/	flamme
	v.	llama	/jáma/	il appele
	n.f.	llama	/jáma/	animal (lama)

Desde la aproximación de la "ortografía inventada", abordamos el estudio de la homofonía. Queremos hacer comparables, en la medida de lo posible, los datos franceses y los mexicanos. Entonces, intentamos garantizar las mismas comparaciones entre las categorías gramaticales de las palabras: nombre vs nombre, nombre vs verbo sea dentro de pares o tríos de palabras. Pero hay casos de homofonía que no están presentes en la morfología escrita del español. Por eso, elegimos, además, las oposiciones singular/plural (tanto en nombres como en verbos) y masculino/femenino (en nombres).

Un ejemplo de las consignas dadas es las siguientes (en francés): "aquí" - señalando la imagen-, "la abuela y los niños están en el campo". Escribe campo (señalando el lugar de la escritura). Aquí, los niños cantan Claro de luna. Es un canto. Escribe canto. Los mismos procedimientos fueron seguidos en México respecto de las palabras homófonas por escribir.

LA LECTURA DE PARES DE ORACIONES HOMÓFONAS

En esencia, esta situación es idéntica a la del texto, sólo que aquí se presentan aislados los siguientes pares de oraciones:

Español:

primera oración

el niño se calló

el carpintero sierra la puerta

segunda oración

el niño se cayó

el carpintero cierra la puerta

Francés:

je sent le pin
{huelo el pino}

le mètre est grand
{el metro –de medida– es grande}

le port est beau
{el puerto es bello}

je sent le pain
{huelo el pan}

le maître est grand
{el maestro es grande –alto–}

le porc est beau
{el puerco es bello}

Procedimiento: ocultando todas las frases escritas en una hoja en blanco, sin imagen, se decía:

- Consigna:
- Por favor. Lee en voz alta esta oración (la primera)
 - (El niño leía)
 - Bien. ¿Qué quiere decir?
 -
 - Bien. Ahora lee ésta
 - (El niño lee la segunda oración del par)
 - ¿Qué quiere decir?
 -

Para cada par de oraciones :

- Si el niño rechazaba la segunda oración (“está mal escrita”, etc.) o si le atribuía el mismo significado, era importante establecer si el niño “veía” la diferencia de escritura, preguntando:
 - ¿Están escritas igual o diferente?
 - Entonces, ¿qué piensas?, etc.
- Si el niño atribuía un significado diferente a la segunda oración (en correspondencia convencional o no) era importante preguntar si era posible, o no, “intercambiar” los significados atribuidos.

LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

La entrevista completa ha sido transcrita, bajo un formato lineal, escribiendo entre corchetes [] lo que el entrevistador dice o hace y sin corchetes lo que el niño dice o hace.

Las entrevistas adquieren, pues, este aspecto gráfico (escuchar al mismo tiempo el anexo 6):

Adr (2, 8.5)

[a ver, fíjate bien, yo quiero que pongas..., tú sabes ¿qué animales son estos?] sí [¿sí?, ¿cuál es éste?] rinoceronte [muy bien, escribe rinoceronte aquí] ¿a dónde? [aquí abajo] ¿aquí? [ajá] Rinoceronte [muy bien, y ¿éste cómo se llama?] ... [¿no te acuerdas?, es el hipopótamo] ah, sí [escribe...]

¿lo pongo? [...ajá, hipopótamo] Nipopotamo [muy bien, y ¿éste?] tigre [¡eso!] tigre [muy bien, y ¿acá?] cochino [ándale] cochino [ajá, y éste, le vamos a poner el rinoceronte es gordo, ¿sale?] ¿a dónde le pongo? [aquí mira, el rinoceronte es gordo] El rinoceronte es gordo [muy bien, muy bien..., ahorra..., fíjate bien...]

LA TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA

La tarea de transcribir no es una actividad ingenua. No existe una transcripción que "transvase" lo oral a lo escrito. Sin embargo, para reflexionar sobre lo oral, es necesario escribirlo. Desde la transcripción misma, hay un compromiso entre "el dato" y "la interpretación"; asimismo, hay un compromiso entre "su exactitud" y "su legibilidad".

La tarea de transcripción fue muy compleja, ya que se debió establecer un código común para el francés y el español. Los detalles de los códigos y de los procedimientos pueden consultarse en el anexo metodológico, así como en el anexo 7, que contiene ejemplos de audio digitalizado.

Capítulo 3

ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO

Dedicamos esta sección al análisis de la lectura de algunos fragmentos del texto leído. Fragmentos que fueron introducidos por contener pares de palabras homófonas, cuasihomófonas o bien ser especialmente ambiguos, por contener una palabra homófona de otra no presente en el texto, o por tener un homógrafo próximo.

Analizaremos la manera en la que el niño recupera (o no) la información de cada uno de esos bloques de fragmentos y cuáles son los cambios o ajustes en la interpretación del fragmento analizado. Sin embargo, antes, debemos dar una idea de cómo fue leído el texto por los niños, aunque sea desde una perspectiva muy general.

LAS CARACTERÍSTICAS SUPERFICIALES DE LA LECTURA

Cuando los niños –o los adultos– leen en voz alta, sucede una serie de “eventos” que son valiosos indicadores de los procesos internos de tratamiento de la información usados por ellos, al igual que cuando se estudia la oralidad (Blanche-Benveniste, 1990). Por muchos años, y por facilidad de análisis, se ha privilegiado uno de esos tipos de “eventos”: el análisis de los errores (desaciertos o *lapsus*) de lectura. Sin embargo, existen otros “eventos” que pueden ser valiosos indicadores del procesamiento del texto escrito. En particular nos referimos a lo que hemos llamado *agrupamientos y repeticiones* (Vaca, 1997). Los primeros informan principalmente acerca de la unidad o unidades predominantes de procesamiento que el lector utiliza, y pueden ser definidos como *los fragmentos de lenguaje oral que un observador externo percibe sin segmentación interna alguna y que se corresponden con algunos elementos del texto escrito*. Consideremos el siguiente ejemplo (véase el resumen del código de transcripción y el anexo 7 para escuchar la lectura):

Mél (CE1, 7.6)

2 1 1 1 1 1 1 e=1 1 r=1 1 1 ss=1 1 2 s=1
comme-tous-les-jours-les-rais-du-/sole:/—sont-
en- trés-
trés-dans-sa—cha:m-brE-et-l'ont-ré-vei-llé:-

3 1 1 1 1 e=3 1 s=2 1 e=1 1 1 e=1
 comme-tous-les-jours- il-
 i-
 lui-un-mo:-ment—pe:nda:nt-que- les-
 la-mèrE-se-/le:vε/
 4 1 1 e=1 1 1 s=1 1 1
 il-est- /to:ndε/—
 tombé:-sur-une—ima::gE-de-raies-

Hemos analizado así cada fragmento del texto leído por cada niño, y hemos construido, con fines de análisis, una cadena que recupera lo esencial de los eventos encontrados durante el procesamiento. En el fragmento 2 del ejemplo, tenemos la siguiente cadena:

1 1 1 1 1 1 1 e=1 1 r=1 1 1 s=1 1 2 s=1

lo que indica que este fragmento fue leído predominantemente “palabra por palabra” (codificado por los unos en la cadena), que se cometió un error (que involucra una palabra, e=1), una repetición (una palabra, r=1 que se transcribe en el renglón siguiente, por considerarlo un trabajo en el eje paradigmático), dos palabras procesadas mediante agrupamientos subléxicos, es decir, agrupamientos que corresponden a unidades menores que la palabra, generalmente sílabas (s=1) y que solamente existió un agrupamiento biléxico durante la lectura de ese fragmento (correspondiente al 2 de la cadena).

Considérese, en contraste, las características del procesamiento que Bon realizó de los mismos fragmentos:

Bon (CM1, 9.0)

2 4 9 4
 comme tous les jours-les rais du soleil sont_entrés dans sa chambre-
 et l'ont réveillé-
 3 4 3 r=6 2
 comme tous les jours-il a lu- un-
 un moment pendant que la mère-se levait-
 4 8
 il est tombé sur une image de raies-

Partiendo de este procedimiento de codificación, hemos cuantificado qué proporción del texto es oralizado mediante agrupamientos subléxicos, uniléxicos, etc. de tal forma que hemos obtenido los porcentajes de acuerdo al total de palabras del texto (364 en el caso del texto en español y 439 en el caso del texto en francés).

Como hemos mostrado en anteriores investigaciones, las características superficiales de la lectura infantil progresan en el sentido de adoptar primero unidades pequeñas como base para el procesamiento (sílabas o palabras aisladas) y luego unidades mayores que agrupan varias palabras (desde dos hasta 7 ó 10) y que, por añadidura, pueden coincidir o no con grupos sintácticamente cohesionados (Vaca, 1997). Lo que nos interesa resaltar con este análisis es, precisamente, que la unidad de procesamiento va cambiando, porque el niño va estando progresivamente en mejores condiciones de procesar más información de manera simultánea.

Así, el estudio de los agrupamientos predominantes de lectura es un índice valioso de la posibilidad de procesar magnitudes cada vez mayores de información textual de manera simultánea, lo que remite, en última instancia, a la utilización de diferentes procedimientos de procesamiento.

De la misma manera, los “eventos” que llamamos *repeticiones* son indicadores de diferentes aspectos del procesamiento del texto. Baste solamente considerar algunos ejemplos:

Ale (2, 8.0)

26

espe:ramos-
esperamos-

va:rios-
varias horas-

27

27
mi-papá y yo {no}
mi papá-

mi papá ca-

ca:ntaba-

una ca:ncio-

una-cancion-cilla-cuando-de-pronto-{mmh}-

sin:t-

sin:tió-que-

sintió un-fue:rte-jalón-en-su-pie-porque-se le-había-quedado-
atascado en una cuerda

atorado-en-

en una cuerda-
una cuerda*

en una cuerda-

en⁺

REFERENCES

/kajó/*-

La primera repetición del fragmento 26 (espe:ramos... esperamos) puede deberse simplemente a la necesidad de confirmar el elemento procesado mediante dos agrupamientos subléxicos polisílabicos, como una especie de resumen o confirmación.

La primera repetición del fragmento 27 (una ca:ncio-cancion-cilla) puede indicar que hubo una verdadera identificación de la palabra en cuestión hasta que no fue procesado el segundo agrupamiento subléxico (:ncio-): la manera en la que Ale agrupa los dos primeros elementos gráficos (ca), la lleva a realizar una agrupación muy extraña de los siguientes elementos gráficos, ya que enseguida quedarían, si se siguiera el sistema de agrupación por pares, dos consonantes impronunciables (nc), lo que la lleva a agrupar cuatro elementos, que incluyan vocales (ncio); el resultado hasta ahora es una forma sonora extraña, pero que permite ya identificar (o inferir, quizás con ayuda de otros elementos, como la consideración del artículo femenino y singular anterior y/o el procesamiento no oralizado del resto de la palabra) la palabra *canción* o *cancioncilla*. En ese punto, se re-estructura la palabra y se la vuelve a oralizar. Este tipo de agrupamientos los hemos denominado *pseudosílabicos*, ya que los niños, aunque parecen tender efectivamente a formar sílabas, no siempre lo logran, pues no hay indicadores gráficos que lo permitan. Al menos en español, las sílabas pueden corresponderse con una o hasta cinco letras: ¿cuántas agrupar para llegar a establecer la correspondencia entre un grupo de letras y una sílaba, si justamente no se sabe de qué palabra se trata? Este problema es fascinante, pero no podemos detenernos en él (véase Vaca, 1997:118-124).

Por último, la repetición de la palabra /kajó/ en el fragmento 28 se debe evidentemente a la necesidad de reorganizar sintácticamente el texto leído. A pesar de la puntuación, Ale había comenzado a leer, como si se tratara de *scriptio continua*, la primera palabra del fragmento 29 (Súbitamente). Después, se da cuenta de que ahí hay un límite de otro orden (quizás debido al procesamiento tardío de la puntuación) y repite la palabra con una clara entonación de fin de enunciado (marcada en la transcripción con *), lo que deja claro que comprendió que la frase acaba ahí, es decir, que toma conciencia de que es una frase corta cuyo límite es el verbo mismo.

Así pues, las repeticiones pueden tener un sinnúmero de significaciones respecto del procesamiento del texto, y merecerían ser analizadas con tanta profundidad como la sistematicidad de los agrupamientos y como los errores de lectura.

Sin embargo, esta limitada presentación nos permite darnos cuenta de la magnitud de la labor de analizar detalladamente estos aspectos del procesamiento superficial del texto, en las lecturas de todos los niños de la muestra en ambas poblaciones. Evidentemente, emprender dicho análisis desviaría nuestros esfuerzos del logro de nuestro objetivo principal. Es por eso que solamente presentamos algunas observaciones mínimas, para dar una panorámica del desempeño de los niños en la lectura del texto.

Siguiendo sistemáticamente los procedimientos de transcripción, codificación y contabilización antes ilustrados, obtuvimos una panorámica general de los "eventos" de lectura encontrados en ambas poblaciones. Los datos se resumen en la tabla siguiente.

De la Tabla 1, queremos sólo subrayar los siguientes aspectos:

- Como lo hemos observado en otras investigaciones, hay niños que muestran una proporción importante de procesamiento subléxico, de alrededor de un 25% respecto de la totalidad del texto. Tomando en cuenta que se trata de niños de 8 años, la proporción es muy elevada. Se trata de 3 niños hispanófonos. En el caso de los niños francófonos esta proporción es bastante menor, y aún más si se considera que tienen un año menos en promedio: sus porcentajes son 13.7 (Tip), 9.8 (Gré) y 9.8% (Aud) del texto. Estos niños nos muestran que aún conciben la escritura como un sistema relativamente dependiente de la oralidad, ya que la lectura, al menos por momentos, tiende a realizarse con base en unidades no significativas, menores que la palabra y mayores que el fonema.
- Estos mismo niños, junto con otros, tienen también una tendencia muy marcada al procesamiento uniléxico: en el grupo de niños francófonos, cuatro niños presentan del 28 al 68%! (de 1/3 a 2/3 de todo el texto) mientras que para el grupo de niños hispanófonos, también cuatro niños presentan una proporción cercana a 1/3 del texto (entre el 29% y el 36%).

En ambas poblaciones, estos niños con predominancia de agrupamientos subléxicos y uniléxicos son siempre los más pequeños de edad, aunque hay niños pequeños que no se comportan así. Sabemos que la edad o el grado escolar es siempre una variable tan solo aproximada de los procesos y ritmos evolutivos.

De ninguna manera podemos extraer conclusiones evolutivas de estos datos, mucho menos respecto del grupo de niños francófonos, ya que solamente estamos observando un rango muy reducido de edades. No tenemos datos de los momentos

más iniciales de la lectura (durante el Curso Preparatorio, por ejemplo, período escolar que coincide con el inicio de la lectura convencional o incluso del final de Gran Sección –el último año de preescolar, en México–, cuando algunos niños pueden ya estar leyendo convencionalmente pequeños textos). Por otro lado, hay variables entre las lenguas que deberían ser controladas. Muchos de los procesamientos que fueron contabilizados como uniléxicos son también silábicos, puesto que se trata de palabras monosilábicas y este caso es mucho más frecuente en francés, lengua que presenta una proporción mayor de palabras monosilábicas que el español. Se deberían, pues, hacer controles específicos para realizar una comparación pertinente a este respecto, entre ambas poblaciones.

Sin embargo, los datos son claros en el sentido de que la unidad de procesamiento va cambiando. Si tomamos en cuenta nuestros datos del estudio longitudinal que realizamos (Vaca, 1997), diríamos que la unidad de procesamiento predominante es inicialmente la sílaba y luego la palabra.

Como se puede observar en la tabla, las proporciones predominantes van desplazándose hacia los agrupamientos bi- y poliléxicos, lo que refleja una lectura cada vez más fluida por parte de los niños.

Respecto de las repeticiones, encontramos un porcentaje promedio bajo de palabras incluidas en bloques con repeticiones para la mayoría de los niños, aunque parece haber casos que recurren mucho a repetición de elementos ya leídos, casos que se deberían estudiar de manera muy particular.

Por último, también diremos que es muy variable el índice de errores cometidos. El valor anotado en esta columna expresa simplemente el producto de dividir el número total de palabras del texto entre el número de errores cometidos, lo que da un índice aproximado de cada cuántas palabras, en promedio, se comete un error. Por ejemplo, Mél comete, en promedio, un error cada 18 palabras leídas. Los errores cometidos por los niños son muy diversos. Sin embargo, parecen seguir el mismo patrón que otros grupos de errores analizados por nosotros en otras investigaciones: la mayoría son errores que hemos denominado léxicos (ligados a las predicciones o anticipaciones respecto del texto), por implicar unidades léxicas del lenguaje; se puede tratar de introducciones u omisiones de palabras y, sobre todo, de sustituciones de una palabra por otra. El menor número de errores, en contraste, corresponde a errores que nosotros denominamos no-léxicos, es decir, a emisiones que no corresponden a palabras de la lengua en cuestión (que generalmente se analizan en términos de introducciones, sustituciones u omisiones de fonemas).

Por lo regular, y a reserva de hacer un análisis específico de este aspecto de la lectura, estos errores son menos y, sobre todo, son cometidos por los niños más pequeños, con predominancia de procesamiento subléxico. Muchos de los errores resultan corregidos, ya sea inmediatamente o sea de manera diferida (es decir, después de leer algunas palabras más del texto).

Por añadidura, la población adulta que hemos analizado, también comete errores de lectura, bajo el mismo patrón que hemos presentado: la mayoría de los errores son léxicos (78% en una primera clasificación); menos, no-léxicos (19%); el promedio por sujeto es de 9.6 errores. Confirmamos que el error es inherente al proceso de lectura.

Hemos realizado también un análisis complementario de las características superficiales de la lectura con el auxilio de Grammar,¹ un programa de búsqueda recursiva de patrones que se repiten en una cadena de símbolos. Grammar comprime cadenas de caracteres que describen ciertos fenómenos, originalmente creado para estudiar las secuencias de genes codificados por proteínas a lo largo de las cadenas de ADN (véase Ebeling and Jiménez-Montaño, 1980). Su funcionamiento, *grosso modo*, consiste en analizar grandes secuencias de caracteres de una forma recursiva: se elige el primer par de caracteres, y ese par es buscado en toda la cadena. Si éste se repite al menos tres veces, es sustituido por un símbolo no terminal (So, por ejemplo). El programa registra la frecuencia de ese par de caracteres y sustituye, en la cadena original, los pares por el símbolo no terminal asignado. Se reitera el proceso tantas veces como sea necesario, hasta que no se encuentren ya pares que se repitan tres veces o más. Debe notarse que, como los pares de caracteres son sustituidos por símbolos no terminales, en el ciclo siguiente son considerados en el análisis, lo que permite extraer no solamente parejas, sino tercias, cuartetas, etcétera de elementos que se repiten en determinada secuencia (patrones). Al final, Grammar presenta un reporte, ordenando los patrones del más frecuente al menos frecuente, así como otros datos complementarios como la longitud total de la cadena, su complejidad, un índice asociado a la reductibilidad de la cadena: mientras menos se reduzca (o comprima) la cadena original, más compleja es, ya que no se localizaron patrones regulares.

Puesto que nosotros, como se ha expuesto, habíamos codificado con secuencias de caracteres los eventos de lectura encontrados en cada fragmento, de cada niño, de cada grupo y de cada población, decidimos analizar con Grammar estos datos.

TABLA 1: ÍNDICES DESCRIPTIVOS DEL PROCESAMIENTO SUPERFICIAL DEL TEXTO

Nombre	Edad	Gra.Vel.	%subléx.	%1	%2	3 ó >	%rep.	%pals.	Indice	Fr. errores	
Mél	7.6	CE1	25	7.1	67.9	10.5	0	5.2	9.3	18	25
Gré	7.7	CE1	39	9.8	54.9	18.2	1.4	2.5	13.2	10	42
Tip	7.5	CE1	45	13.7	52.6	10	1.4	4.3	18	7	63
Aud	7.5	CE1	101	9.8	28.2	18.7	19.4	4.3	19.6	10	43
Luc	7.5	CE1	126	1.6	15	28.2	45.2	5.5	4.1	88	5
Eli	6	CE1	117	7.1	10.7	10.5	50.8	1.6	19.4	22	20
Tho	7.5	CE1	167	3.9	4.6	11.4	69.7	4.1	6.4	73	6
PROMEDIO	7.3		88.6	7.6	33.4	15.4	26.8	3.9	12.9	32.6	29.1
PiE	9.8	CM1	122	3.4	9.8	21.4	37.1	6.8	21.4	15	30
Cla	9.2	CM1	122	5.2	6.6	12.3	45.2	15.7	15	26	17
Ali	9.6	CM1	110	0	5.2	11.8	49	17.3	16.6	27	16
CIL	9.1	CM1	188	3.9	4.8	11.4	56.5	5.9	17.3	31	14
Mat	9.6	CM1	126	3.9	3	6.8	63.2	15.3	8	55	8
Nic	9.2	CM1	105	5.9	2.1	2.7	66.4	3.6	19.4	29	15
PiV	9.2	CM1	167	7.5	4.1	6.8	66.2	4.8	11.6	49	9
Bon	9	CM1	188	0	2.1	3.6	67.5	19.8	7.1	73	6
CIG	9.4	CM1	193	2.3	2.1	4.6	75.6	4.6	10.9	55	8
Mar	9.2	CM1	171	0	1.8	2.3	80.5	9.1	6.4	110	4
PROMEDIO	9.33		149.2	3.2	4.1	8.4	60.7	10.3	13.4	47	12.7
Edu	8.5	2	41	24.2	36	13	1.6	5	19.5	21	17
Kri	8.08	2	34	25.3	35	6	0.8	16	16.8	9	40
Ale	8	2	36	9.3	35	12	8.4	21	14	12	30
Arl	8.58	2	49	22.8	29	16	4.9	8	19.5	7	50
Adr	8.5	2	65	6.9	21	27	28	5	11.5	18	20
Mih	8.4	2	80	3.3	19	25	36.7	6	9.6	26	14
Mar	8.25	2	83	0.3	9.9	20	51.7	4	14.6	18	20
Irv	8.33	2	114	1.1	6.9	8	58.4	3	22.3	13	28
Lau	8.58	2	139	3	4.7	9	60.1	5	17.9	23	16
JuJ	8.17	2	115	1.9	3	7	54.4	5	28.8	11	31
PROMEDIO	8.33		75.6	9.8	20	14.3	30.5	7.8	17.4	14.4	26.6
Ana	9.64	4	77	1.4	5.2	10	28	25	30.8	11	31
Pas	10.1	4	93	2.7	8.2	18	29.1	15	26.6	11	32
MaF	10.2	4	76	3.6	6.9	10	49.2	4	27.7	10	34
Arc	10.1	4	123	0	1.4	4	53.7	26	14.8	40	9
Car	9.5	4	108	5.8	5.2	8	55	4	20.3	16	22
MaL	9.83	4	92	2.7	5.8	14	58	6	13.2	26	14
AnM	9.58	4	101	0	3.6	12	55.2	7	22.5	18	20
Ing	9.5	4	119	0.3	4.7	10	58.9	1	25.3	15	23
Kar	9.25	4	104	3.8	4.1	11	64.6	0	16.8	23	16
Wen	10.2	4	106	3.8	3.6	11	66	5	9.1	36	10
PROMEDIO	9.78		99.9	2.4	4.9	10.9	51.8	9.3	20.7	20.6	21.1

Nota: Cada columna, de esta tabla, indica respectivamente: el nombre del niño; su edad; su grado escolar; su velocidad de lectura (en palabras por minuto); los porcentajes de palabras leídas de acuerdo a agrupamientos sub-, uni-, bi- y poliléxicos; el porcentaje de palabras repetidas; el índice de errores cometidos, que expresa, que el niño comete un error cada x palabras; finalmente, el número de errores cometidos durante la lectura del texto.

Una parte mínima del análisis, refuerza los datos que hemos presentado. La tabla siguiente muestra los cinco patrones más frecuentes encontrados al analizar las cadenas de ambas poblaciones. Se procedió a hacer una cadena de caracteres con todos los niños de cada grupo, de cada población, obteniendo los siguientes resultados:

TABLA 2: LAS CINCO SECUENCIAS MÁS FRECUENTES REPORTADAS POR GRAMMAR

Población	Esc.	Patrones más frecuentes					% reducción
		1	2	3	4	5	
Hispanófona	2	11	1s	12	111	rr	42
	4	21	23	rr	22	43	32
Francófona	CE1	11	1111	12	1e	1s	57
	CM1	33	22	11	ee	44	34

De la tabla podemos destacar lo siguiente:

- Si comparamos las secuencias más frecuentes de los niños más pequeños de ambas poblaciones, podríamos decir que coinciden cuatro de las cinco secuencias más frecuentes: 1s, 11, 111 (ó 1111) y 12, aunque en una posición diferente en el orden de la frecuencia. La única secuencia que varía de una población a otra es, para la población hispanófona, la secuencia rr (dos repeticiones consecutivas) mientras que para la francófona es 1e (un agrupamiento uniléxico seguido de un error).
- Comparando las secuencias de los niños mayores, podemos ver que vuelve a haber cierta similitud o franca coincidencia: la secuencia 22 aparece en ambas poblaciones; las secuencias 21 y 22 involucran agrupamientos biléxicos; las secuencias 43 y 44 representan aproximadamente lo mismo, es decir, agrupamientos poliléxicos consecutivos; finalmente, difieren en el mismo sentido que los niños pequeños, presentando un par de repeticiones consecutivas la población hispanófona (secuencia rr) y un par de errores de la población francófona (secuencia ee).
- Los porcentajes de reducción de la cadena son importantes en todos los grupos: el menor es de 32% (lo que significa que Grammar pudo reducir la cadena en una tercera parte); esto es muy significativo, ya que indica que se encontraron patrones regulares que se repiten al menos tres veces y que fueron sustituidos por símbolos no terminales. Además, se puede apreciar

que los porcentajes de reducción son mayores para las poblaciones de niños pequeños que para los niños mayores, lo que puede significar que los niños más pequeños aplican procedimientos muy sistemáticamente, que giran de manera evidente en torno a la palabra como unidad de procesamiento (de los patrones más frecuentes de los niños pequeños de ambas poblaciones, nueve tienen al menos un agrupamiento uniléxico -1-).

- Se evidencia nuevamente que el error es inherente al proceso de lectura. Como sabemos que la gran mayoría de los errores son de tipo léxico, entonces debemos concluir que los procedimientos inferenciales de acceso léxico son procedimientos que todo lector utiliza, a menos que estemos dispuestos a afirmar que todos nuestros lectores, son malos lectores. En todo caso, lo que habría que revisar son los criterios mediante los cuales se pretende diferenciar los buenos de los malos lectores.

Evidentemente, hay cambios cualitativos en los procedimientos utilizados por los niños al leer, que les permite procesar el texto escrito en unidades cada vez más grandes. Explicar qué es lo que hace posible esos cambios, o cómo se logran, es una tarea difícil. Por el momento, lo que nos interesa subrayar es, simplemente, que el camino que siguen los niños implica cambios en la unidad de procesamiento y, seguramente, cambios en los procedimientos mismos de acceso al léxico, que posibilitan una acceso más rápido a unidades más grandes, quizás a costa de la precisión en el acceso.

Insistimos que en esta sección sólo queremos dar una panorámica general de las características superficiales de la lectura de los niños. Sin embargo, cada aspecto de los mencionados acerca de la lectura merece un análisis cualitativo específico y un análisis comparativo respecto de cada uno de los otros aspectos estudiados en el corpus, sea de producción o de interpretación.

Pero antes de entrar en materia, debemos prevenir al lector en relación a un último punto: las características superficiales del procesamiento del texto no determinan lo que puede suceder en relación a la reconstrucción de su significado. Tanto podemos encontrar niños con una lectura lenta con muchos errores, correcciones y repeticiones que sin embargo son capaces de recuperar el significado del texto de manera muy clara y completa, como niños que, teniendo una lectura muy fluida, tienen serias dificultades en la recuperación del significado del texto y viceversa. El análisis sistemático de la relación entre las características superficiales del procesamiento y la recuperación de su significado también sería una empresa

que por el momento nos desviaría del objetivo central de este trabajo: el estudio de la relación entre conocimiento ortográfico y procesamiento del texto, en lo que específicamente se refiere al procesamiento de los logo- y morfogramas. Quisiéramos ilustrar la prevención que hemos hecho respecto de establecer alguna relación simplista entre la forma superficial de la lectura y la reconstrucción significativa del texto. Mél, quien lee a una velocidad de 25 palabras por minuto, de quien ya citamos su manera de leer (al inicio de este capítulo) y quien tiene un procesamiento predominantemente uniléxico y biléxico (como se puede apreciar en el cuadro descriptivo), recupera de la siguiente manera el texto:

Mél (CE1, 7.6) (f1)

[de acuerdo. entonces ¿qué entendiste?] son rayas [¿qué son las rayas?] las rayas son peces [sí. bien ¿qué hacen esas rayas?] mm... salvan... vidas [de acuerdo, ¿y qué quiere decir eso?] vidas... se podría decir que la de otros peces

Del título, no se tiene ningún problema de interpretación. Conoce las rayas e interpreta de manera concordante la idea de *salvar vidas*, aunque haciendo la inferencia, plausible hasta el momento, de que se salva a otros peces. Tratándose de un cuento, es una inferencia plausible hasta ese momento de la lectura.

Mél (CE1, 7.6) (f2-4)

[muy bien. entonces ¿qué entendiste?] las rayas... mmm... todas las mañanas van a levantar al sol [¿cuáles /rε/ ?] los peces [¿qué me dijiste que van a hacer?] despertar al sol [van a despertar al sol, ¿y qué otra cosa?] y mmm... y mientras que la /mεr/ se levanta [¿cuál /mεr/?] la /mεr/, el agua [de acuerdo. muy bien. ¿continuamos?] sí

La interpretación de los fragmentos 2-4 resulta compleja. En primer lugar, los fragmentos de texto que indican la cotidianeidad de la acción o evento descrito (como todos los días...) parecen ser adecuadamente interpretados y traducidos por *todas las mañanas*. Esta elaboración semántica de días por *mañanas*, puede estar ligada al hecho de despertarse, porque en condiciones normales, uno se despierta en la mañana.

De cualquier forma, Mél parece interpretar *les raies du soleil* como *seres que despiertan al sol*. El error de lectura cometido sobre *il a lu > "lui"*, no le permite a Mél establecer la intervención de otro personaje, por lo que los personajes de la historia quedan momentáneamente reducidos a *las rayas y el sol*, siendo claro que el evento principal es *levantar o despertar* y que sucede *en la mañana*. Finalmente observamos que se interpreta claramente *mère* como *mer (mar)*.

Mél (CE1, 7.6) (f5-12)

[de acuerdo. entonces ¿qué entendiste?] comprendí que... que había rayas en el mar y que había muchas [¿cuáles rayas?] los peces [de acuerdo. ¿y qué otra cosa?] y después... hay alguien que habla un momento pero no sé quién es, se podría decir que un señor, posiblemente [posiblemente un señor, sí] ... y después... que él quiere que lo acompañen a la orilla del mar [¿para?] para ver las rayas, los peces [ah, de acuerdo. ¿y es todo lo que entendiste?] sí [de acuerdo] xxx [¿continuamos?] sí

La recuperación de los fragmentos 5-12 hacen ya intervenir uno o varios personajes humanos, *un señor* (lo que significa probablemente que *mère* sigue siendo procesado como *mer*, ya que el personaje evidentemente es la mamá), que *quiere ser acompañado a la orilla del mar, para ver a las rayas*. Es notable la clara interpretación del discurso directo, pues se trata de un señor “que habla”, como lo es también la inferencia referente al hecho de que *el señor quiere que lo acompañen*, a partir de la lectura de la pregunta del fragmento 11 : est-ce que tu veux m'accompagner pour pêcher? {¿quieres acompañarme a pescar?}. Más allá de la literalidad de la pregunta, se utiliza toda una pragmática: ¿quieres que me caiga de la escalera? es más bien un reclamo que una verdadera pregunta.

Nos parece muy importante subrayar el carácter hipotético (y quizá provisional) de la reconstrucción que hace Mél. Ella lo expresa diciendo dos veces “podría decirse...” y, en la segunda ocasión, añadiendo: “puede ser”. Esto refleja que para ella misma, las interpretaciones que va construyendo no son definitivas. Va construyendo un escenario (un modelo de situación) y una trama a medida que va incorporando otros elementos, y está claramente consciente de que aún no acaba de leer el texto.

No cabe duda de que el objetivo experimental del texto se logra plenamente – al menos en Mél–, y que la inserción de los pares de palabras *rais / raies* y *mère / mer* crean una dificultad suplementaria de interpretación, lo que analizaremos sistemáticamente en esta sección como objetivo principal. Pero es claro también que Mél busca dar una interpretación coherente del texto, cambiando esta interpretación conforme avanza en su lectura y obtiene más elementos, pudiendo construir un texto compatible con el texto leído por ella.

Subrayamos por ella, precisamente porque el único texto que existe para ella es el que leyó, e incluye sólo aquellos fragmentos tal y como ella los leyó. El texto completo, tal y como está escrito, existe quizás en nosotros –adultos investigadores– que ya lo leímos. Esta es una razón fundamental por la que nos parece metodológicamente impropio tratar de hacer una teoría de la comprensión de textos

sin tomar en cuenta de alguna manera el procesamiento de los mismos: se asume, por hipótesis, que el texto leído es igual al texto impreso, cuando en realidad lo más seguro es que EL texto sea más bien un límite al que se tiende. La ecuación: **texto leído = texto impreso** es equivalente a decir, en el terreno epistemológico, que existe el conocimiento objetivo acerca de un objeto. A estas alturas, tenemos claro que EL conocimiento es un límite al que se tiende, pero al que nunca se llega. De la misma manera, decir que un texto se leyó perfectamente, significaría que el lector fue capaz de recrear paso por paso la construcción del escritor, sus intenciones, sus inconsciencias, etcétera, cosa que evidentemente no es posible. La lectura es sólo una aproximación a eso; tiende a ello, condenada a nunca lograrlo.

Veamos cómo recuperó estos fragmentos Bon (v=188 palabras/minuto), cuya lectura fue ilustrada más arriba, en la que predominan los agrupamientos poliléxicos (es decir, quien tiene una lectura mucho más fluida que la de Mél):

Bon (CM1, 9.0) (f1)

De hecho entendí que son las rayas las que salvan... a las gentes... a los seres que viven [¿y qué son las rayas?] son grandes peces [de acuerdo] que están bajo el agua con grandes alas [¿las has visto? ¿dónde?] en la televisión [muy bien. vamos a comenzar].

Como Mél, Bon conoce también las rayas e interpreta el título de una manera concordante (con una lectura adulta) o convencional, como podemos ver aquí:

Bon (CM1, 9.0) (f2-4)

[de acuerdo. ¿entonces?] de hecho son las rayas las que van al cuarto... de alguien [¿cuáles /re/] euh /re/... [los peces?] no [¿no?] o si no es que hay cuartos bajo el mar [jah ah! ¿si no, hay cuartos bajo el agua?] o bien también si no es que alguien ha soñado que había rayas que entraban en su cuarto [ah sí, ¿y después?] y después... está su mamá que viene a levantarlo y él ve en el libro y ve una imagen de una raya [hum hum ¿y ahí que son las rayas?] ¿son peces? [de acuerdo. muy bien]

Con relación a los fragmentos 2-4, Bon sigue un proceso similar al de Mél, estableciendo tres hipótesis más o menos explícitas, alternativas de interpretación de la información fragmentaria que ha leído:

- Son *los rayos* (o *las rayas*) los/las que van al cuarto de alguien.
- O hay recámaras bajo el agua.
- O bien alguien soñó que había rayas que entraban en su cuarto.

Ya en este punto, podemos observar nuevamente el carácter hipotético de las interpretaciones, que al expresarlas, van al mismo tiempo armando una interpretación plausible. Es como si el niño manejara simultáneamente varios posibles donde poder encajar los hechos leídos, de acuerdo a informaciones textuales y de acuerdo a su propio conocimiento.

De estas hipótesis, Bon parece preferir la tercera, de la que surge una deformación necesaria: es *la mamá quien lo despierta*. A pesar de que Bon niega que sean las rayas-peces las que entran en el cuarto durante la primera hipótesis, parece que la interpretación semántica que elabora sí va en ese sentido, ya que elabora una segunda hipótesis muy fantástica (pero posible en un cuento) relativa a *la existencia de recámaras dentro del mar*. Finalmente, elabora la hipótesis del sueño, que permite más naturalmente la existencia de ese tipo de realidades fantásticas. Parece continuar trabajando con esa tercera hipótesis, de la que se deriva, digamos “necesariamente”, una deformación del texto: es *la mamá quien lo despierta*. De hecho, esta transformación demuestra también que interpreta *raies du soleil como raies –rayas-*.

Lo que queremos ilustrar es que dos niños, con características superficiales de lectura muy contrastantes, pueden proceder más o menos igual en la reconstrucción semántica del texto. Ambos niños dan interpretaciones que podríamos denominar “divergentes” respecto de la interpretación convencional esperada, aunque ambos niños recuperan también muchos elementos en forma más o menos textual y convergente con la interpretación esperada. Pero ambos ejemplos muestran que la comprensión de la lectura es un proceso muy complejo, impregnado no sólo de lenguaje y letras, sino de lógica y conocimiento previo, de hipótesis cambiantes, de construcción de marcos interpretativos flexibles que van definiéndose y transformándose para incorporar los elementos que secuencialmente se van procesando durante la lectura.

De igual modo, pudimos haber presentado dos casos de niños con lecturas superficiales contrastantes que no presentaran “transformaciones” en la interpretación del texto, pero quisimos mostrar la riqueza y la complejidad a la que nos enfrentamos: desarrollar un método analítico que tome en cuenta simultáneamente el texto leído y la interpretación resultante, es también un trabajo completo por sí mismo. Queremos, mediante este breve análisis, mostrar por qué nos parece muy arriesgado establecer relaciones simples entre la forma superficial de la lectura y la interpretación resultante. Al mismo tiempo, queremos justificar por qué nos concentraremos solamente en el análisis de la interpretación de algunos

pasajes de los textos, que justamente contienen pares homófonos de palabras, para contrastar el desempeño de los niños en esta tarea, con su desempeño en las demás actividades ortográficas, tarea que iniciamos inmediatamente.

EL PROCESAMIENTO DE PALABRAS HOMÓFONAS DENTRO DEL TEXTO

NIÑOS HISPANÓFONOS

Recordemos primero los fragmentos en el texto, cuya reconstrucción significativa analizaremos:

- 27 Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda.
- 28 Entonces, calló.
- 29 Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó.

El objetivo central del análisis que emprendemos es entender cómo interpretan los niños estos fragmentos del texto y cómo los re-interpretan una vez que, después del final de la lectura, se vuelve a ellos para verificar y/o modificar la interpretación ya hecha (si es que, desde la primera vez, hubo índices que nos orientaran acerca de su interpretación). Obviamente, nos interesa saber cómo resuelven los niños la interpretación en relación a su conceptualización de la escritura de homófonos. Es decir: ¿un niño que escribió los pares de palabras homófonas de manera idéntica llega a interpretar convencionalmente estos fragmentos del texto?; ¿por qué vía llega a hacerlo? Por otro lado, ¿influye de alguna manera tener una conceptualización avanzada acerca de la ortografía –diferenciación sistemática de homófonos con ortografía convencional– en el procesamiento e interpretación de estos fragmentos del texto?; ¿cómo influye dicha conceptualización? Buscamos, pues, una relación profunda, estructural, entre conocimiento ortográfico y procesamiento de texto. Para ilustrar el tipo de relación que buscamos, quisiéramos recordar el artículo de Grecó (1961), al analizar las descripciones evolutivas de Gesell, en el que afirma que un análisis estructural buscaría las relaciones no contingentes entre “las torpezas prehensivas y los gustos ferroviarios” en los niños de dos años y medio. Nos interesa no sólo el resultado final obtenido por el niño, sino su proceso de lectura e interpretación.

Analicemos, pues, cómo resuelven los niños esta tarea siguiendo el orden inverso que nos da la seriación de los niños de acuerdo a lo que hemos analizado hasta el momento: escritura de palabras homófonas e interpretación de palabras homófonas, es decir, comenzando el análisis partiendo de los niños de mayor evolución a los de menor evolución.

Analizaremos los siguientes aspectos:

- Índices durante la lectura (cuando sea pertinente)
- Primera interpretación
- Re-interpretación, cuando el entrevistador hace releer y reinterpretar los fragmentos.

De acuerdo al resultado final obtenido en la interpretación, podemos agrupar y ordenar a los niños de la siguiente manera (en orden decreciente en la evolución):

Grupo 4: formado por aquellos niños que llegan a dar la interpretación convencional, aunque siguiendo un proceso (es decir, no de manera inmediata): Car (4, 9.5) y Lau (2, 8.6).

Grupo 3: evocación inconsciente del significado callar, sin retenerlo en la interpretación: AnM (4, 9.6).

Grupo 2: al final, declaran no saber qué significado tiene una de las palabras homófonas: Ale (2, 8.0), Adr (2, 8.5) y Arl (2, 8.6).

Grupo 1: se desdobra “la caída” en dos fases, admitiendo que ambas palabras gráficas significan lo mismo: Kar (4, 9.3), JuJ (2, 8.2); MaL (4, 9.8), Kri (2, 8.1) y Arc (4, 10.1); Irv (2, 8.3), Mih (2, 8.4), Ana (4, 9.6) y Pas (4, 10.1); Mar (2, 8.3), Wen (4, 10.2); MaF (4, 10.2); Ing (4, 9.5); Edu (2, 8.5).

GRUPO 4 : Aquellos niños que llegan a dar la interpretación convencional, aunque siguiendo un proceso, es decir, no de manera inmediata.

Pertenecen a este grupo 2 niñas: Car (4, 9.5) y Lau (2, 8.6). Car presenta algunos errores de lectura que, corregidos o no, parecen no afectar en forma determinante la interpretación del texto:

Car (4, 9.5)

27

mi papá cantaba una cancion-cilla-cuando de pronto sintió un fuerte calor-jalón en su pie:-por eso-se le había quedado atorada-en una cuerda-

28

entonces-calló—

29

/subítamenté/-la-cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó*-

En cuanto a la recuperación inicial del texto, observamos que hay una reconstrucción muy detallada y concordante del contenido del mismo:

Car (4, 9.5)

[muy bien, a ver, ¿qué le entendiste al final del cuento...a todo el fragmento?] que este..., que también los animales por muy grandes que sean o por muy chicos que sean, ellos también te ayudan cuando... cuando tú estés en peligro así [ajá, o sea ¿qué fue lo que pasó?] eh.., la mantarraya le..., le salvó la vida al papá de la... de la niña, porque se lo iba a comer el tiburón [ajá, y ¿por qué?, ¿cómo se cayó, o cómo...?] porque había... había puesto la red, y el tiburón se había...había quedado atrapado en la red, y como se quería sal...quería salir.., como quería salir entonces *por eso...* *por eso* él jalaba y jalaba y por...y...entonces eso fue lo que...vio cuando ya estaba abajo que...el tiburón se quería zafar... [ajá, ajá, pero ¿cómo se cayó el papá?] porque lo estaba jalando el tiburón [ah, claro] se cayó porque se estaba...que estaba jalando la red el tiburón y se cayó el papá [y se cayó el papá, ajá, muy bien, y luego ya vino...] y la ...la mantarraya [ajá] y lo salvó y lo.. [y lo salvó ¿verdad?] y lo llevó hasta al barco y lo subió [ándale lo llevó hasta el barco, bien, muy bien, y luego ya ella pudo....este...ayudarlo a subir al barco, ¿verdad?] ajá [la niña, muy bien...]

Si bien es claro que el error de lectura del fragmento 27, "por eso" en lugar de porque, fue recuperado en la reconstrucción del texto de manera literal y coherente, también lo es que de alguna manera afectó a la reconstrucción. La idea de la cuerda atorada en el pie del papá no aparece en la reconstrucción. La primera interpretación no nos brinda más detalles. Sin embargo, al regresar para leer e interpretar detalladamente el fragmento que nos interesa, observamos lo siguiente:

Car (4, 9.5) (CALLÓ/CAYÓ)

(se había) quedado atorado en la cuerda-entonces-calló [hasta ahí ¿qué le entiendes?] que este..., que su...que ya habían pasado varias horas y no habían atrapado nada [ajá] y que de todas maneras cantaba...una canción o sea estaba alegre [ajá] y...como...y sintió un fuerte jalón y se le atoró el pie

y ...en la cuerda [ajá, ¿y qué pasó?] y se /cayó/ [o sea ¿ya se cayó al mar?] ajá [ajá, a ver, y luego ¿qué dice?] subítamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó-mientras... [o sea, hasta ahí] ajá [súbitamente la cuerda jaló de nuevo, y mi padre cayó, ¿otra vez?] ...subítamente-la cuerda-jaló de nuevo-y mi padre cayó [no, me refiero cay..se cayó...¿se cayó otra vez?] no [¿o sea?, acá -calló-, dices que se /kajó/] ajá [al mar, ¿sí?] sí [y luego dice que otra vez...dice otra vez...] cayó [ajá] pero, no se refiere a eso [ah, ¿a qué se refiere?] calló de callarse...de callarse...., por ejemplo yo estoy hablando y ya me callo [ah, ok, ¿en dónde dice que se calló de callarse] acá [ah, acá, en la primera] ajá [o sea aquí, se calló de que se...dejó...] de silencio [de silencio, y ¿acá?] cayó de caerse, de caerse.. [bueno, ...]

No podemos saber si Car toma conciencia de la diferencia entre calló / cayó antes del regreso al fragmento. En un primer momento, puede no mencionar nada acerca *del callar* por considerarlo una información poco importante. De cualquier manera, ella logra establecer la correspondencia entre palabras gráficas y significados, lo que muy pocos niños logran.

Lau lee los fragmentos de la siguiente manera:

Lau (2, 8.6)

27

mi papá can-taba una cancion-cilla-cuando de /proto/ sintió un fuerte jalón en su pie— porque- \se/ l:-

se le había quedado atorado en una cuerda-

28

entonces calló-

29

/su:-bi:-taménte/- a-

la cuerda-jaló de nuevo-y-mi padre cayó-

Queremos señalar que el error cometido en el fragmento 29, considerado como la introducción de la preposición a, sería coherente con el hecho de haber interpretado calló en el sentido de *caer*, es decir, *cayó*. Pudo haber leído, inicialmente, "entonces cayó súbitamente a...". A pesar de la puntuación del texto: básicamente, el punto, el espacio adicional y la mayúscula (es frecuente que los niños realicen esa agrupación de elementos al leer este texto). Aceptando esa interpretación como hipótesis, entonces ese es un primer indicio de la falta de procesamiento del rasgo ortográfico en cuestión. Lo anterior es coherente con la reconstrucción que hace Lau cuando se le pregunta qué comprendió de esa sección del texto (aunque en realidad es incompleta la información):

[¿qué dice?] que este...el señor este...se quedó atorado...y...y...porque se... se quedó ahí porque se quedó atorado y...se cayó al agua [ajá, ¿se cayó al agua?] sí [¿en dónde?] en el agua en el mar [en el mar, ¿verdad?] sí

La información es muy parcial. Podría interpretarse como la construcción de una «macroestructura» del fragmento. Efectivamente, el evento más importante, no sólo de esa sección, sino de la historia completa consiste en que *el papá se cae al mar*. Entonces, se tendría que juzgar que la información acerca del hecho de que el papá cantaba una canción, es juzgada como semánticamente irrelevante y por eso no mencionada o simplemente no procesada semánticamente. De hecho, pocos niños mencionan espontáneamente el canto del señor antes de la caída. Pero veamos qué sucede cuando regresamos a leer detenidamente el fragmento:

Lau (2, 8.6)

[a ver, desde aquí] mi papá-cantaba-una-cancioncilla—cuando de pronto sintió un fuerte jalón-en su pie-porque se le había quedado-atorado-en una cuerda *entonces /kajó/ súbita...* [a ver, a ver, hasta aquí ¿qué dice?] /kajó/ [ajá, ¿qué pasó?] que el señor, este.., se quedó atorado y que se cayó al agua [¿qué andaba haciendo el señor? ...antes] estaba reparando el...la lancha [ah, no es cierto, ¿qué dice? ya, ya la habían reparado desde antes] ...ah estaba cantando una cancioncilla [ándele, y ¿luego?] y luego que... que siento un fuerte jalón [ajá] y que se cae al mar, entonces [ajá] que ahí está el tiburón... [a ver, entonces aquí -calló- se cayó al mar, ¿sí?] se cayó [(lee:) entonces calló] /kajó/ [¿sí?] sí [y ¿luego qué dice?] súbitamente la cuerda jaló-de nuevo-y mi padre cayó... [¿otra vez?] ...súbitamente la cuerda jaló de nuevo-mi padre cayó [¿sí?, ¿sí dice así?, pero ¿cuándo se cae? a ver, o ¿cómo está esto?] o sea que estaba cantando una cancioncilla [ajá] entonces que este.... que se...quedó ahí y este... que siente un fuerte jalón y que se cae al agua, entonces en... súbitamente la cuerda jaló de nuevo, y mi padre cayó [¿o sea?] o sea que este...el señor...este... jaló xxx y...no se cayó y jaló otra vez y se cayó al agua [ah, o sea jaló una vez y no se cayó] el señor [ajá] y el tiburón jaló otra vez y ya se cayó el señor al agua [pero entonces ¿por qué dice aquí "calló, entonces calló" y "mi padre cayó"?] ... [¿cuándo se cae aquí o acá?] acá -cayó- [acá] porque calló-calló- es de callar [ah, entonces ¿qué hizo? a ver, muy bien Lau, entonces...] entonces se cayó y dejó de cantar [ándale, entonces ¿aquí -calló- dejó de...? ...cantar] cantar [¿y acá -cayó-?] se cayó al mar [se cayó al mar, muy bien...]

Del proceso de re-lectura, queremos destacar la siguiente secuencia de eventos:

- Se corrige el error de la preposición, mas no el del agrupamiento de la palabra Súbitamente.
- Interpreta nuevamente cayó sobre calló, sin mención *del callar*.

- Cuando se le pregunta qué estaba haciendo antes el señor, refiere otros eventos muy anteriores y es sólo por la intervención del entrevistador que retoma el evento del canto.
- Cuando se le hace leer el resto del fragmento y se le pregunta si el señor se cayó *otra vez*, Lau relee el fragmento para asegurarse de que eso dice (o bien interpreta la pregunta como una demanda de leer otra vez). En cualquier caso, puede ser que sea hasta este preciso momento que ella toma conciencia de que existen dos palabras /kajó/ en el texto y comienza a reelaborar la interpretación del fragmento. Esta reelaboración, después de un momento en el que no logra armar una representación semántica clara (*se... queda ahí*, dice Lau) elabora, aparentemente, la siguiente representación: *el señor jala, no se cae; luego el tiburón jala, y entonces se cae el señor al agua*. Lau es entonces capaz de retomar el hecho de que, efectivamente, existieron dos jalones de cuerda (que es un hecho relativamente intrascendente), aunque Lau atribuye el primero al señor y el segundo al tiburón como sujetos de la acción, aunque no da cuenta aún del elemento léxico calló. Es como si buscara establecer una correspondencia entre diferencias, aunque aún no lograda: calló-cayó en correspondencia con *el señor jaló (y no cayó)-el tiburón jaló (y cayó)*. De cualquier manera, se trata algo así como de un /kajó/ falso.
- Esta reinterpretación le sirve a Lau de "elaboración semántica intermedia" para, finalmente, dar cuenta del elemento calló: es hasta después de todo este proceso que logra evocar el sentido *callar*, y asignarlo convencionalmente a la palabra gráfica correspondiente.

Nos interesa rescatar algunos puntos centrales del análisis previo:

- La elaboración semántica está directamente ligada al procesamiento superficial que se realiza. Es más, la interpretación más probable en el contexto semántico del texto es la que impera desde el procesamiento mismo, y de ella se deriva la inferencia de la preposición a, luego corregida.
- Como ya se discutió, en este caso es difícil hablar de que el verbo *caer* o el verbo *callar* tengan una frecuencia mayor que el otro, tanto en un contexto oral como escrito. No es pues, la frecuencia sino la coherencia semántica la que determina la elección léxica.

- El fragmento 27 incluye la palabra *cantar* y permite la introducción de la palabra *calló*. Sin embargo, no parece tener ningún efecto «de activación» sobre su procesamiento, desde que ni Lau ni ningún otro niño, espontáneamente, aludió al verbo *callar*. Hay, pues, una fuerte influencia del contexto semántico en la decisión léxica.
- Al contrario, la influencia del contexto parece tener un efecto inhibidor muy poderoso. Lau pasa por todo un proceso de elaboración semántica para llegar a evocar, y así solucionar el problema interpretativo propuesto, el verbo *callar*. Su proceso es muy consciente, pero muy dificultoso.

Car y Lau son las únicas niñas del grupo de niños hispanófonos que logran resolver plenamente la tarea, no sin cierta dirección del entrevistador a través de sus preguntas.

GRUPO 3. Evocación inconsciente del significado *callar*, pero no retenido en la interpretación.

AnM (4, 9.6) no presenta ninguna característica de procesamiento que nos parezca directa y específicamente ligada a la interpretación del aspecto que nos ocupa:

AnM (4, 9.6)

27

mi papá cantaba una canción—cuando de pronto sintió-un fuerte jalón-en su pie-
¿por qué \se/ le había-quedado:atorado:-
porque \se/ él había quedado-atorado en una cuerda>-

28

entonces calló-

29

/subítamente/— la-
la cuerda <jaló> de nuevo-y mi padre cayó-

Respecto de la interpretación, tenemos lo siguiente:

[muy bien, a ver, cuéntame, entonces ¿qué pasó?] ...este..., *su papá le dijo al niño que aventara una red* [ajá] entonces..., se atoró un tiburón dentro de la red [ajá] entonces jaló...se quería zafar el tiburón, y el señor se cayó [ajá, ajá, joh!] luego... [luego] luego apareció una...una mantarraya...y se fue acercando y el tiburón ya casi no se veía [ajá] luego *la mantarraya...subió al señor en su panza* [ajá, ¿en la panza de quién?, ¿de la mantarraya o del señor?] *de la mantarraya* [de la mantarraya, bueno y ¿luego?] luego se fueron hacia la superficie [ajá] y el niño lo halló, cuando se le pasa el

susto...dijo que sabía de delfines que habían salvado la vida, pero de una mantarraya no [¿ya está?, oye ¡qué bárbara!, ¡qué lindo lees!...]

Como vemos, la recuperación de contenido que realiza es detallada y bastante exacta. Hay algunas diferencias mínimas, como la referente al hecho de que AnM interpreta que *el papá le dijo al niño que aventara la red*, mientras que en realidad, según el texto, fueron los dos quienes lo hicieron. El otro detalle divergente es el referente a la colocación de la mantarraya a la hora de salvarlo: según el texto, la mantarraya se coloca justo en el vientre del papá, mientras que según la interpretación de AnM, *la mantarraya sube al señor en su panza* -lo que lógicamente crea una imagen extraña, ya que la mantarraya debería nadar "boca arriba" para sacar al señor del agua.

Pero, fuera de esas dos pequeñas divergencias, en realidad la recuperación de los eventos principales narrados y su orden son muy precisos y detallados. Veamos, pues, qué sucede cuando se relee el fragmento:

AnM (4, 9.6)

mi papá-cantaba una cancioncilla-cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie-*¿por qué* se le había quedado-atorado-el—en una cuerda-entonces calló su— [hasta ahí] entonces calló súbitamente [ah, ¿tiene que ser hasta acá?] sí [entonces...] entonces calló súbitamente [ajá, ok, bueno, hasta aquí, eh... ¿qué quiere decir?, ¿qué dice?] que su papá estaba cantando una canción [ajá] luego el señor sintió un fuerte jalón en el pie [ajá] después, el señor /kajó/, el señor /kajó/ [o sea, ¿qué quiere decir?] ...que se /kajó/ [que se cayó...¿al mar?] ajá [¿sí?, bueno, se /kajó/ súbitamente, ¿sí?] sí [a ver, entonces síguele] ...la cuer... [aquí] la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó... lo jaló pero..., es que...después vuelve...vuelve a repetir lo mismo [ah, vuelve a repetir lo mismo, ¿por qué será?] ... [¿estará mal escrito?] ... [a ver, léelo otra vez desde aquí hasta acá, a ver qué me dices tú si está mal escrito o... o a ver qué pasa] mi papá can-taba una cancioncilla-cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie-*¿por qué* le había quedado atorado [a ver...] en una... [a ver...porque] por... porque se le había quedado atorado-en una cuerda-entonces calló súbitam—súbitamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó [a ver...] ... [¿se repitió?, ¿lo repitieron los que escribieron el cuento?] ...pues sí, pero... [o se cayó dos veces, o ¿qué pasaría?] ...pues estaba sentado en algo y se cayó, y luego se volvió a callar, a caer, a caer [ah..., estaba sentado se cayó en el barco, y luego...se cayó en el mar] se cayó en el mar [ah, bueno] puede ser [puede ser, muy bien...]

Podemos observar cómo, claramente, evoca y menciona el verbo *callar* pero repite dos veces "a caer", enfatizando su corrección mediante la repetición. Esta evocación del verbo *callar* es inconsciente y juzgada por ella misma como un error, ya que no

puede retomar dicho elemento léxico e incorporarlo al problema interpretativo que intenta resolver.

La interpretación que finalmente parece admitir es la siguiente: *el señor estaba sentado en algo y se cayó en el barco; luego, se volvió a caer pero ya al mar*. Veremos cómo esta interpretación, que "desdobra" el evento caer en dos pasos sucesivos, es la solución que la gran mayoría de los niños adopta espontáneamente ante este problema interpretativo. En el fondo, significa admitir que en ambas palabras gráficas dice lo mismo, aunque matizado con la diferencia de dónde se cae. Vuelve a ser una solución de compromiso para lograr una coordinación de semejanzas con diferencias: es igual, porque se cae; pero es diferente, porque el señor se cae en un lugar diferente; todo, para poder dar cuenta de la diferencia gráfica entre *calló* y *cayó*.

GRUPO 2. Al final, declaran no saber qué significado tiene una de las palabras homófonas: Ale (2, 8.0), Adr (2, 8.5), Arl (2, 8.6).

Los tres niños que pertenecen a este grupo se dan cuenta del conflicto de interpretación, pero no atribuyen un significado a alguna de las palabras gráficas.

Ale es un ejemplo de estos tres niños que finalizan sin una decisión acerca del significado de alguno de los fragmentos, aún habiendo explorado algunas hipótesis provisionales: explora varias opciones interpretativas (*callo*—de los pies—, *el barco* es de dos pisos), pero para quien pesa mucho la diferencia gráfica de las palabras. Finalmente, Ale no puede decidir una interpretación, lo que indica, finalmente, que no se es tan ingenua respecto de la interpretación:

Ale (2, 8.0)
 27
 mi-papá y yo {no}
 mi papá-
 mi papá ca-
 ca:ntaba- una ca:ncio-
 una-cancion-cilla-cuando-de-pronto-{mmh}-
 sin:t-
 sin:tió-que-
 sintió un-fue:rte-jalón-en-su-pie-porque-se l:e-había-quedado-
 atorado- en- u:na-cue:rda-
 en una cuerda-
 en una cuerda*-
 28
 entonces- /kajó/- Ø/sú/-
 /kajó/*-

29

Ø/subí-/
 /subíta:m-/
 /subí-ta-men/ [qué dice?]
 /subí-tam-/ [susurro]
 /subí-ta-me:nte-/ [susurro]
 /subí-/
 /subí-taménte/ {qué es /subítamente/?} [] rápidamente
 lo-
 la- /k/-
 cue:rda-jaló de-nue:vo-y-mi-padré-/kajó/-

A pesar de la dificultad del procesamiento, la reconstrucción significativa es muy coherente:

[muy bien, ¿qué le entendiste?] que... su papá, bueno, que... cuando llegaron al lugar indicado, soltaron la red para que los peces se... se quedaran ahí... atrapados, y... luego esperaron hoooras, y su papá luego... luego estaba... la... lo estaba jalando una cuerda... y... y de repente lo jaló y su papá cayó [¿a dónde?] al agua [¿y qué irá a pasar?] no sé [vamos a ver..., ¿qué crees que vaya a pasar?] ...que...encontrara...su papá... una... raya [claro que sí, a ver..., lee]

Al releer el fragmento, sucede lo siguiente:

Ale (2, 8.0) (CALLÓ/CAYÓ)
 ahora fíjate bien, en este pedacito vamos a ver qué dice...desde aquí] mi papá-con... contaba un... [no, ¿qué?] can-taba una cancioncilla-cua-ando de p... pronto-si:ntió que-fu... fuer-te jalón... que un fuerte jalón-en-su-ppp... sintió un fuerte jalón en su pi-e [ajá] porque-se-le había-quedado atorado en una-ca...cuerda-entonces-calló [muy bien, hasta ahí, ¿qué quiere decir?] entonces calló* [ajá] que... mire... él... él estaba... estaba cantando una cancioncilla cuando de pronto sentí... sintió un jalón en su pie... y era una cuerda que estaba a... atada a su pie y entonces /kajó/ [¿o sea?] cayó en el agua [ah, cayó en el agua, bueno, y a ver, ¿qué dice luego?] subí-ta... subítamente-la-cue:rda-jaló de-nuevo-y-mi papá cayó [ajá, ¿qué quiere decir?] ¿pero por qué aquí hay calló y aquí cayó? [¿por qué será?, a ver...] ...cayó de caer y calló de...de un callo en los pies -ríe- [¿de un callo en los pies?, a ver, a ver..., ¿cómo está?, ¿cuándo se cayó al agua?] ...aquí o aquí [pues no sé, a ver, yo te pregunto] aquí [acá en el segundo -cayó-, ¿y en el primero?] ... [¿cómo se llama el de los pies?] una ampolla [pero ¿de qué otra forma?] un callo [callo, ¿es lo mismo callo y calló?] no [¿qué dice aquí?] callo, y /kajó/ [¿entonces?] calló [calló, no es el de los pies, ¿o sí?] no [no, ¿verdad?, entonces ¿qué será tú?, si aquí es... fue cuando se cayó al... al agua, en el segundo, aquí -calló- ¿qué será?] se /kajó/... /kajó/... [¿te acuerdas qué estaba haciendo antes de caerse? (fin del cassette), ¿estaba...?]

...estaba cantando una cancioncilla [estaba cantando la cancioncilla...] ... pero... pero... lo jaló la cuerda y luego se /kajó/, o... en la segunda se cayó porque... la cuerda jaló de nuevo [ajá, pero, entonces, ¿cuándo se cayó?] ... [¿en la segunda o en la primera?, o ¿se cayó dos veces?] ...se cayó dos veces, no creo [¿no crees?...entonces...] porque una es con i griega y otra es con doble ele [y ¿entonces?] ... [ándale, entonces no puede ser que se cayó dos veces, ¿verdad?] ... [¿entonces?] se cayó una vez [se cayó una vez, nada más, ¿pero entonces por qué dice así, fíjate bien, esperamos varias horas, mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda, entonces calló, súbitamente la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó...] ... [entonces, ¿qué pasó primero?] ... la cuerda... una cuer... estaba atorado en una cuerda [ajá] y de... y entonces... [sintió] entonces sintió que algo lo jalaba y entonces / kajó/ [¿o sea?] cayó al mar [cayó al mar, y luego, súbitamente, o rápidamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó] ...nada más que fuera de dos pisos el barco [que fuera de dos pisos el barco, pero tú me dijiste que no podía ser] no, no podía ser porque éste es con i griega y éste con doble ele [¿no se te ocurre?] ... [bueno, luego se te va a ocurrir...]

Al final, Ale no decide, aunque le queda claro que no se cae dos veces ya que las escrituras de /kajó/ son diferentes.

GRUPO 1. Se desdobra "la caída" en dos fases, admitiendo que ambas palabras gráficas significan lo mismo.

Finalmente, tenemos al grupo de 14 niños, casi las 3/4 partes de la población, que tienen en común la solución que consiste en desdoblar el evento de la caída del papá en dos «fases», una en correspondencia con la primer palabra gráfica (calló) y la segunda fase en correspondencia con la segunda palabra gráfica (cayó), retomando, generalmente, la existencia de dos jalones sucesivos. Las soluciones son diversas, como la de Ale: "sólo que sea de dos pisos el barco"; quiere decir que ella buscaba desdoblar la caída del segundo al primer piso y luego del primero al mar. Aunque finalmente Ale no acepta esa solución, los niños de este grupo la dan casi desde el principio.

Como ya sugerimos, esta solución implica, en el fondo, que se admite que en ambas formas gráficas dice lo mismo, que comparten el mismo significado, aunque matizado con una diferencia situacional que coordina las semejanzas sonoras con las semejanzas significativas, y las diferencias en el matiz de significado con las diferencias gráficas.

La forma superficial de la lectura no está marcada por ningún indicio particular, por lo que no la transcribiremos más.

Las soluciones son diversas, como lo esquematiza la tabla siguiente:

calló	cayó	Nombres
se cae y sube	se vuelve a caer	Kar, JuJ, MaL, Kri, Arc
se cayó en el barco	luego al agua	Irv, Mih, Ana, Pas
se tropezó	luego cayó	Mar, Wen
se cae la cuerda	luego el papá	MaF
se cae del barco a la red	de la red al mar	Ing
se cayó al mar	se fue al fondo	Edu

Como vemos en la tabla anterior, cinco niños dan una solución en el sentido de que *el señor se cae dos veces*. Algunos, la justifican diciendo que *se cayó, lo jalaron con la cuerda (hacia arriba) y luego vuelve a caer*. Esta solución coordina bien la existencia de dos jalones con la existencia de dos palabras /kajó/.

Por otra parte, 4 niños dan una solución también lógicamente posible. Primero, el papá se cae en el barco, luego cae al mar. Esta solución es similar, aunque no idéntica a la de aquellos niños que afirman que el señor primero se tropieza (y no cae) y luego cae.

Finalmente tenemos tres distinciones ingeniosas: en un caso, es la cuerda la que cae primero y luego el señor. Hay, pues, un cambio de sujeto de la acción, que de hecho no altera significativamente la interpretación global del texto, pero permite resolver el problema. El segundo, pone como paso intermedio la red, antes de caer al mar y el tercero es muy interesante, puesto que la diferencia establecida es, primero, caer en la superficie del mar y luego irse al fondo; es decir que a la palabra cayó se le atribuye el sentido de *hundirse*.

Veamos qué sucede cuando, en seguida, se le señala a Edu el término hundirse en el texto:

Edu (2, 8.5) (CALLÓ/CAYÓ)
 [a ver, desde aquí] mi papá-canta-ba un-na canción... cancioncilla-a-to-rad...
 [no, no, no] cuando [ándale] de pronto si-n-tió-un-fuerte jalón-en-su pie-
 porque-se-le ha-bía-quedado-atorado en-una-cua... cuer-da-entonces-ca-
 lló sss [...] muy bien hasta ahí, ¿qué quiere decir?, entonces... entones /
 kajó/ [ajá, ¿qué quiere decir?] que se cayó al mar [que se cayó al mar, ok, a
 ver, síguele, súbitamente...] subitamente-la cuerda-jaló de-vo... nuevo-y-mi
 pap... dre cayó [ajá, ¿qué quiere decir?] que...se cayó al mar, que se fue al
 fondo del mar [ah, o sea aquí en la primera, se cayó al mar, y ¿acá?] que...
 se fue al fondo [que se fue al fondo, y ¿aquí qué dice?, fíjate bien] mientras-
 se-hundía [esa ¿qué quiere decir?] ...que se iba...más rápido... [más rápido]

al fondo... muy bien, o sea en esta primera, en esta primera...-calló-] que cayó [se cayó al mar, ¿en ésta -cayó-?] que se hundió [se empezó a hundir, o se hundió, y ¿aquí, en ésta -hundía-?] que se empezó a hundir más rápido [que se empezó a hundir más rápido, muy bien, oye, ¿están escritas igual éste y éste?] ... [¿calló y cayó?] -niega- [están escritos diferente, ¿verdad?] ajá [...] y ¿quiere decir lo mismo?, no, ya me lo explicaste ¿verdad?, quiere decir un poco diferente...]

Edu, pues, parece establecer algo parecido a un "gradiente de velocidad de caída", para dar cuenta de las significaciones de las palabras.

¿Cuál es, pues, la significación general de estos hechos?

- Muy pocos niños son capaces, evidentemente, de guiar su lectura por la ortografía de las palabras. No hay, aún, una "vía directa" de acceso al léxico. Algunos llegan a hacerlo, pero mediante un trabajo reflexivo muy consciente y después de tomar conciencia de la problemática de interpretación que plantean las dos palabras /kajó/ en ese contexto particular.
- Es claro que la preocupación general de los niños es construir una representación semántica globalmente coherente, sin entrar en detalles específicos. Es sólo cuando se toma conciencia de una problemática local de interpretación, que se elabora una interpretación más detallada, y evidentemente de compromiso, para dar cuenta de los elementos del problema.
- Una vez más se constata el gran peso del contexto en cuanto guía para el procesamiento y la interpretación de los textos, y en cuanto al papel inhibidor que parece jugar en la búsqueda de elementos léxicos alternativos.

Sobre todo, si partimos de la hipótesis de que tanto en su forma oral como en su forma escrita los verbos *caer* y *callar* son igualmente frecuentes en los usos lingüísticos infantiles, lo que queda demostrado es, una vez más, la gran relevancia que tiene el contexto semántico en los procesos de interpretación textual. Los niños confían y le dan prioridad a la coherencia de la narración que están leyendo y se orientan más a revisar y modificar dicha interpretación, es decir, a realizar un ajuste semántico, que a revisar la forma escrita y la posible variedad de significados implicada en la diferencia gráfica.

ADULTOS UNIVERSITARIOS HISPANÓFONOS

Puesto que relativamente pocos niños hicieron un procesamiento de los aspectos ortográficos analizados (calló / cayó), decidimos presentar el texto a un grupo de 30 estudiantes universitarios hispanófonos y focalizar algunos aspectos de su comprensión. El procedimiento seguido fue muy similar, aunque a los adultos no se les informó de entrada que la raya era un pez. No se indagó con profundidad las interpretaciones por ellos propuestas, a excepción de la de los fragmentos 27-29.

Sorprendentemente, encontramos respuestas muy similares:

- 11 jóvenes interpretan convencionalmente ese fragmento de texto, desde la primera lectura (el 36% de la población de adultos), siendo 5 de ellos de la carrera de físico-matemáticas y 6 de las otras dos carreras (psicología y pedagogía)
- 11 jóvenes se autocorrigen muy rápidamente (36%). Leen la primera palabra calló y la interpretan como cayó; al leer la segunda, cayó, se dan cuenta de la situación y corrigen espontáneamente su interpretación. Es importante notar, de cualquier manera, el gran peso del contexto que una vez más se constata y también que es sólo ante un conflicto interpretativo, que se recurre a una exploración más profunda de las características del texto.
- 4 jóvenes (13%) parecen no entender la situación y se llega a plantear la escritura de algunas oraciones para guiar la reflexión, hasta que finalmente acceden a la interpretación convencional.
- Finalmente, otros 4 estudiantes (el 13% restante) permanecen en interpretaciones similares a las de los niños, interpretando que *el papá se cae dos veces*.

Estos datos complementarios señalan que puede ser relativamente tardía la lectura guiada por índices ortográficos finos (al menos en lectores hispanófonos) y que, aún los jóvenes universitarios (y quizás los adultos no lingüistas), pueden dar prioridad, en primera instancia, al contexto y al objetivo de construir una interpretación globalmente coherente; es solamente cuando encontramos una dificultad interpretativa, cuando revisamos el texto en busca de otros índices informativos, o bien revisamos la interpretación semántica o nuestro procesamiento de la superficie del texto, echando mano de nuestro herramientaje lógico y de nuestro conocimiento del mundo, ajustando nuestro "modelo de situación", etcétera.

Veremos en la siguiente sección que los niños francófonos se comportan de manera muy similar, aunque con un mejor desempeño, grupalmente hablando.

Niños francófonos

Analicemos ahora las soluciones que proponen los niños francófonos que, como se verá, no son muy diferentes de las de los niños hispanófonos que venimos de analizar. Recordemos que nos hemos centrado en la interpretación de las palabras gráficas *raies / rais*, en los fragmentos 2-4 y 12 (véase en el facsímil la distribución espacial del texto, en el anexo 3):

2-4

Comme tous les jours, les rais du soleil sont entrés dans sa chambre et l'ont réveillé. Comme tous les jours, il a lu un moment pendant que la mère se levait. Il est tombé sur une image de raies.

{2-4

Como todos los días, los rayos del sol entraron en su cuarto y lo despertaron. Como todos los días, leyó un momento mientras que la madre se levantaba. Cayó en una imagen de rayas.}

12

— Ce ne sont pas des monstres, a répondu la mère. Ce sont des raies. Il y en a beaucoup dans la mer. Est-ce que tu veux m'accompagner pour pêcher ? J'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas où l'on peut voir les rais sur la mer.

{12

— No son monstruos, respondió la madre. Son rayas. Hay muchas en el mar. ¿Quieres acompañarme a pescar? Escuché decir que hay rayas allá donde se pueden ver los rayos sobre el mar.}

Respecto de los fragmentos 2-4, obtuvimos indicios interesantes de la expresión *les rais du soleil* y también respecto del fragmento *la mère se levait*. Respecto del fragmento 12, el conflicto se presenta en la sección final: la idea de que existan *rayas que están SOBRE el mar* (así lo interpretan algunos niños precisamente porque no toman en cuenta la ortografía) pareció causar un impacto en los niños, ya que muchos de ellos saben que estos peces viven en las profundidades.

Como en el caso de los niños hispanófonos, veremos que los índices que tomamos son muy claros en el sentido de haber interpretado la palabra *rais* como *rayas*. Es decir, de no haber tomado en cuenta las características gráficas de las palabras, sino más bien su significado más probable, el de *rayas*, ya que es este significado el que queda probabilizado desde la lectura del título del cuento; recuérdese que, si no era entendido, se le describía al niño el pez de que se trataba, sobre todo haciendo alusión a su característica de ser plano, de que parece que vuela en el agua, etcétera. A veces, incluso, se recurrió a hacer un dibujo aproximado del mismo.

Esta actividad probabilizó el significado *raya* en contra del significado *rayo*. Queda también evidenciado en las entrevistas que el término más común para referir a *los rayos del sol* es el de *rayons*, más que el de *rais*. Sin embargo, dado el contexto, podía resolverse el problema.

Veamos cuáles fueron las soluciones de los niños francófonos ante este verdadero problema interpretativo. En términos generales, agrupamos a los niños de la siguiente manera:

Grupo 1: se interpretan igual ambas palabras gráficas, aún después de la relectura y la reflexión sobre los fragmentos propuestos. Pertenece a este grupo: Mél (CE1, 7.6), Tip (CE1, 7.5) y Tho (CE1, 7.5).

Grupo 2: hay un intento de tomar en cuenta las diferencias gráficas, haciendo alusión a la distinción entre rayas machos (*rais*) y rayas hembras (*raies*) a causa de la oposición *ø/e*. De estos dos niños, uno termina en una atribución idéntica de significados: Mat (CM1, 9.6); el otro, en una interpretación convencional PiV (CM1, 9.2).

Grupo 3: reunimos aquí a los niños que comienzan con una interpretación de igualdad pero terminan con una interpretación convencional, después de pasar un proceso reflexivo que toma en cuenta diversos aspectos del problema. Pertenece a este grupo 8 niños: Nic (CM1, 9.2), PiE (CM1, 9.8), Bon (CM1, 9.0), Aud (CE1, 7.5), Cla (CM1, 9.2), Ali (CM1, 9.6), CIL (CM1, 9.1) y Mar (CM1, 9.2).

Grupo 4: finalmente, dos niños dan la respuesta convencional desde el principio. Ellos son: Eli (CE1, 6.0) y CIG (CM1, 9.4).

Dos niños no fueron clasificados en los grupos anteriores. Gré (CE1, 7.5) elabora una interpretación muy divergente del texto en general, consistente en interpretar /re/ como un apellido, imponiéndose una interpretación global muy diferente. En el

caso de Luc (CE1, 7.5), desafortunadamente, no contamos con datos suficientes, ya que, en su primera interpretación del texto, no encontramos índices seguros para saber cómo interpretó las palabras y, dado que su lectura fue difícil, la entrevistadora no regresó a la relectura y reinterpretación de los fragmentos solicitados. Con esas excepciones, comenzamos el análisis pormenorizado de las soluciones interpretativas de los niños francófonos.

GRUPO 1: se interpretan igual ambas palabras gráficas, aún después de la relectura y la reflexión sobre los fragmentos propuestos. Pertenece a este grupo Mél (CE1, 7.6), Tip (CE1, 7.5) y Tho (CE1, 7.5); veamos un ejemplo:

Mél (CE1, 7.6) (2-4)

[muy bien. entonces ¿qué entendiste?] entonces... *las rayas todas las mañanas van a despertar al sol* [¿cuáles rayas?] los peces [de acuerdo. ¿qué me dijiste que van a hacer?] despertar al sol [¿y qué otra cosa?] y... euh... y mientras que la /mér/ se levanta [¿cuál /mér/] la mar, el agua [de acuerdo. muy bien. ¿continuamos?] sí

Es claro que Mél interpreta *rais* como *raies*, es decir, rayos como *rayas* y *mère* como *mer*, mamá como *mar*. La representación resultante es entonces muy desviante, aunque linda, respecto de la interpretación convencional: *todas las mañanas los peces raya van a levantar al sol mientras el mar se despierta*.

Conforme prosigue su lectura, Mél va incorporando elementos a su esquema interpretativo, como puede verse a continuación, al incorporar "a alguien que habla, puede ser un señor":

Mél (CE1, 7.6) (f5-12)

[de acuerdo. entonces ¿qué entendiste?] comprendí que... que había rayas en el mar y que había muchas [¿cuáles rayas?] los peces [de acuerdo. ¿y qué otra cosa?] y después... *hay alguien que habla un momento pero no sé quién es, se podría decir que un señor*, posiblemente [posiblemente un señor, sí] ... y después... que él quiere que lo acompañen a la orilla del mar [¿para?] para ver las rayas, los peces [ah, de acuerdo. ¿y es todo lo que entendiste?] sí [de acuerdo] xxx [¿continuamos?] sí.

Hasta el momento no se hace explícita la interpretación del fragmento 12. Veamos qué sucede cuando se regresa a este fragmento:

Mél (CE1, 7.6) (RAIES/RAIS)

[quisiera que releyeras esta oración: escuché decir...] j'ai entendu-dire-qu'il-y-a-des-raies-là-bas-ou-l'on-peut-voir-le-rais-sur-la-mer [¿qué quiere

decir?] quiere decir que se pueden ver las... rayas [¿cuáles?] *los peces sobre la mar, la mar donde se nada* [de acuerdo. y entonces las dos /re/ de ahí, ésta y ésta, ¿son las mismas?, ¿son peces?] ... *no están escritas igual* [ah no están escritas igual. entonces ¿quieren decir igual?] sí [¿sí, quieren decir igual? ¿puede ser eso, que haya palabras que no se escriban igual y que quieran decir igual?] a veces... puede ser que sí *porque puede ser que no se pronuncie la e y la ese [ah sí, de acuerdo, entonces se oyen igual]* sí [de acuerdo y entonces puede querer decir...] *igual* [de acuerdo]

Hay tres aspectos que deseamos destacar del fragmento de entrevista:

- Es clara la interpretación de la palabra *rais* como *raies*, y sobre todo apoyado por el uso de la preposición *sobre* en sus frases. El texto dice: *allá donde se pueden ver los rayos sobre el mar* y Mél (como otros niños, con más o menos conflicto) interpreta que pueden verse *las rayas sobre el mar*, retomando la preposición *sobre* en su recuperación. Este detalle nos servirá enormemente como índice de las interpretaciones.
- Aunque no tenga una relación específica con la interpretación de los fragmentos que nos ocupa, es interesante observar las aclaraciones que Mél va incorporando, al decir "la mar donde se nada".³ Este tipo de aclaraciones (que veremos constantemente en los fragmentos de entrevista) reflejan la conciencia que los niños van adquiriendo de las ambigüedades inherentes al texto o al tema sobre el que se platica.
- Por último, queremos destacar que Mél toma conciencia de la diferencia gráfica entre las palabras, pero que no le causa conflicto que signifiquen igual *porque se escuchan igual*. Este criterio lo veremos en otros niños, a propósito de la interpretación de las frases homófonas.

El caso de Tip es muy similar al de Mél: interpreta, entre otras cosas, que *la raya entra en el cuarto*. Va ajustando su interpretación conforme avanza su lectura y finalmente queda claro que interpreta, una vez más, *rais* como *raies*:

Tip (CE1, 7.5) (RAIES / RAIS)
 [entonces. puedes releer esta oración : escuché decir...] j'ai-enten-du-dire-di-rE-qu'il-y-a-des-raies-là-bas-ou-l'-l'on-peut-voir-les-rais-sur la mer [¿qué quiere decir?] quiere decir que él... él cree... él muestra a su mamá, él dice a su mamá que las /re/ de allá está(n) lejos [¿cuáles /re/?] *las rayas que están en el agua* [ah, de acuerdo, ¿los peces?] sí [sí, y ésta, ¿qué es?] (leyendo) : sur la mer...rais sur la mer [¿qué es?] *son rayas que vienen sobre la mar* [de acuerdo ¿y las rayas qué son?] *son los peces* [de acuerdo. entonces de hecho lo dicen dos veces en la oración] sí [ok. es lo mismo] sí

Admite sin dificultad alguna que en el texto se dice dos veces lo mismo, o aparentemente, ya que en una ocasión se utiliza la preposición *dans* y en otra *sur*. De cualquier forma, es claro que se interpreta con una centración predominante en el contexto, sin incorporar (y quizás sin tomar conciencia) la diferencia gráfica entre las palabras.

El último niño que pertenece a este grupo, Tho, parece empezar a considerar la diferencia gráfica, aunque no lo logra. Le resulta particularmente aberrante que el texto diga que *las rayas están sobre el mar*, aunque esa aberración no le permite cambiar de perspectiva para resolver el problema. Veamos en detalle su entrevista, pues es interesante:

Tho (CE1, 7.5) (2-4)

[muy bien. ¿entonces qué entendiste?] los rayos del sol, los rayos [¡sí!] son los rayos del sol [¿cuáles?] jah pero se reemplazan las palabras por /re/ ahí? [sí. adelante, explícame, ¿cómo lo entiendes? ¿qué entendiste?] porque yo veo todo el tiempo /re/... entonces ésto debe ser ésto, /re/[sí, habla de rayas... entonces. espera, vamos a regresar aquí. ¿qué es?] los rayos del sol, son entonces los rayos [de acuerdo. ¿y aquí en esta oración qué está escrito?] il est tombé sur une image des raies [¿y ahí qué es?] es posiblemente una imagen de... [¿qué piensas?] es posiblemente no importa qué [es posiblemente no importa qué] un león, un rinoceronte [de acuerdo. muy bien. ¿continuamos?]

Tho establece una distinción entre *rais* equivalente a *rayons du soleil* y, tomando conciencia de la diferencia gráfica, *raies* como equivalente «a un león, rinoceronte o lo que sea». Es también interesante observar que, a cierto nivel, sí toma conciencia de las particularidades del texto, ya que se queja de que ve todo el tiempo /re/, lo que significa que le causa, al menos, incomodidad.

Es sorprendente que, a pesar de que se le explicó que se trataba de un pez, al leer el título, no recupere esta información. Por eso, después de leer la siguiente sección, la entrevistadora hace un dibujo del pez, y trata de establecer un resumen de lo leído hasta el momento:

Tho (CE1, 7.5) (5-12)

[entonces ¿qué entendiste?] bien... es... no son monstruos. xxx no son monstruos que ella le dijo [¿y entonces qué son?] son rayas [¿y las rayas qué son?] rayas... [te voy a enseñar un pez raya... había hecho un dibujito... aquí está... ¿a qué se parece?] xxx [y es todo plano. ¿ya los habías visto en las películas o en...?] en las películas sí pero de verdad, no [entonces... las rayas que salvan vidas, cuando uno habla de esas rayas son éstas, ¿de acuerdo? entonces ahora, ¿qué entiendes de lo que has leído?] euh... [de

hecho, de qué te acuerdas de lo que has leído? [¿de qué es la historia?] de la raya [de la raya, sí. ¿y qué otra cosa?] *la raya salva quien... no quiere decir nada las... las rayas que salvan vidas* [no quiere decir nada por el momento, pero tu vas a ver... se puede continuar leyendo ydespués se entiende] ah sí [y entonces ¿qué otra cosa hay además de rayas en la historia?] hay monstruos [hay monstruos, sí] xxx [¿y por qué se habla de monstruos? ¿quién habla de monstruos?] es un pequeño... un niño pequeño xxx historia [ah entonces hay un niñito xxx historia] [bueno. no importa. continuamos. ¿de acuerdo?]

De hecho, se observa que le cuesta trabajo aceptar la idea misma del título. Quizá juzgando el contenido con un criterio muy "realista", efectivamente resulte absurda la idea de una raya salvavidas. Quizá esto ya predispone un juicio crítico sobre el contenido mismo del texto, que afectará a la interpretación del fragmento que nos interesa.

Veamos cómo continúa la entrevista:

Tho (CE1, 7.5) (RAIES/RAIS)
 j'ai entendu dire-qu'il y a des raies là-bas-ou l'on peut voir-les rais-sur la mer- [entonces ¿qué quiere decir eso?] bien. las /re/ euh están sobre la mar, están en la mar [pero cuáles /re/?] las rayas, los peces [las rayas, los peces. entonces se habla de peces que están sobre la mar] sí [sí. de acuerdo. está bien] ah yo xxx maqueta! [¿una maqueta? ¿como está eso?] porque una raya sobre el agua, debe ser en el agua [¿deben estar en el agua las rayas?] sí. ¿por qué ella está sobre el agua? [bien. observa. releee la oración completa. observa bien] ¿todo ésto? [no. sólo esa oración : j'ai entendu dire ...] j'ai entendu dire-qu'il y a-des raies-là-bas-ou l'on peut voir-les rais sur la mer-sur la mer. es en la mar [sí] sobre la mar es en la superficie [sí] no existen los peces sobre la mar [¿y no has visto que... no piensas que... que es raro que haya dos veces /re/ en la oración? ¿por qué pusieron dos veces /re/?] hum jah! los barcos, ¿no? ellas salvan... barcos... porque... [no, mira. está bien]

La entrevistadora suspende, ya que es claro que su visión crítica hacia el contenido del texto le impide centrar la reflexión sobre los aspectos deseados. Sin embargo, es claro que da la interpretación *raie* a ambas formas gráficas, si bien no se logra que tome explícitamente conciencia de dicha diferencia. El esbozo de diferenciación que realiza en un primer momento no se recupera, es efímero, ya que vuelve a interpretar *rais* como *rayas sobre el mar*. Esto nos lleva a pensar que la atribución convencional que realiza al inicio sobre esa palabra se realiza más con base en su

co-texto próximo, *rayos del sol*, que con base en la forma gráfica misma de la palabra.

Lo que tienen estos tres niños en común es, finalmente, que interpretan ambas formas gráficas de manera indiferenciada, tomen o no conciencia de la diferencia gráfica entre las palabras.

GRUPO 2: hay un intento de tomar en cuenta las diferencias gráficas, haciendo alusión a la distinción entre rayas machos (rais) y rayas hembras (raies) a causa de la oposición *ø/e*. Un niño concluye en igualdad de significados: Mat (CM1, 9.6) y el otro en una interpretación convencional: PiV (CM1, 9.2).

En el caso de Mat la recuperación del fragmento 12 resulta informativa, ya que menciona que *hay muchas rayas que se pueden ver sobre el mar*: "il paraît qu'il y a plein, plein des raies qu'on peut voir sur la mer", como podemos ver a continuación:

Mat (CM1, 9.6) (RAIS/RAIES)

j'ai entendu dire qu'il y a-qu'il y a des raies-là-bas-où l'on peut-voir-des rais sur la mer [¿eso qué quiere decir?] bien. eso quiere decir que hay... rayas que están... que están... que no están... que no están en el fondo de la mar... y que están en la superficie y que uno puede verlas [de acuerdo. dime. ¿esas rayas de ahí, las primeras y esas de allá, son las mismas o no ?] euh... esa...en fin... [ahí hay una ¿si? y allá tienes una segunda. ¿son las mismas?] euh, sí [¿sí? ¿están escritas igual?] ah no, porque... las rayas mmm niñas [sí] y las rayas machos [de acuerdo. rayas niñas y rayas niños] hum [¿y entonces esas rayas niñas, cuáles son?] bien: a, i, e, ese [¿y las otras?] ese [de acuerdo. muy bien]

Es claro que la interpretación de Mat es: ambas palabras se refieren a las rayas, pero unas son machos y otras hembras.

PiV, a diferencia de Mat, parte de ese intento de distinción para llegar a una diferenciación convencional:

PiV (CM1, 9.2) (RAIES/RAIS)

j'ai entendu:diré qu'il y a des raies là-bas-où l'on peut-voir-le:s rais-sur la mer-[¿qué quiere decir eso?] es decir que en un lugar hay /rε/ y se les puede ver [hum... entonces dime : ¿esta raie y esta raies están escritas igual?] no [¿es la misma cosa?] no [¿entonces qué es?] son homónimos [¿son homónimos? sí, pero entonces ¿qué quieren decir? ¿quieren decir lo mismo o no?] no [entonces ¿cuál quiere decir qué?] entonces... ... rayas, erre, a, i, e, ese son las rayas, los peces [sí] y... ... y "des rais ", euh... según yo son los machos y las hembras [¿machos y hembras?] sí [ah sí, podría ser, pero

entonces... puede ser que esto te ayude. relee la primera oración del texto, aquí] ... ah, los rayos! [ah, ¿qué te ayudó?] bien, son los rayos del sol [entonces. de hecho, ahora... ¿puedes explicarme esta oración : escuché decir...] escuché decir que hay rayas allá, es decir, peces allá ; donde se pueden ver... rayos sobre el mar, rayos sobre el mar, rayos del sol.

Mientras Mat llega trabajosamente a esta hipótesis como límite (aparentemente), PiV parte de esa hipótesis y puede rápidamente corregir su interpretación. Hay una coordinación muy particular de semejanzas con diferencias, a distintos niveles: la semejanza sonora se corresponde con la semejanza significativa (machos o hembras, siguen siendo rayas) y la diferencia gráfica (ø/e) se corresponde con la diferencia en el género (la e de femenino contra su ausencia), lo cual permite una coordinación de semejanzas con diferencias que tiene por consecuencia una interpretación coherente de la mayor parte de los datos del problema.

GRUPO 3: reunimos aquí a los niños que comienzan con una interpretación indiferenciada de las palabras, pero que terminan con una interpretación convencional, después de pasar por un proceso reflexivo que toma en cuenta diversos datos. Pertenece a este grupo 8 niños: Nic (CM1, 9.2), PiE (CM1, 9.8), Bon(CM1, 9.0), Aud (CE1, 7.5), Cla (CM1, 9.2), Ali (CM1, 9.6), CIL (CM1, 9.1) y Mar (CM1, 9.2).

Nic, después de interpretar convencionalmente los fragmentos 2-4, interpreta de manera no diferenciada el fragmento 12, llamándole evidentemente la atención el que esté escrito rayas sobre el mar:

Nic (CM1, 9.2) (5-12)
[¿entonces?] entonces... yo retuve que había un niñito que decía : "mamá, mira, monstruos" [ajá] hablaba a su mamá, y su mamá le respondió : "no son monstruos, son rayas", euh... "¿puedes venir conmigo a pescar?" y "creo saber que hay muchas rayas sobre los muelles" ¿no?, muchas rayas [¿dónde?] sobre la mar [¿sobre la mar?] sí, está escrito sobre la mar [de acuerdo, bien, está escrito también acá] ah sí

Después, asistimos al siguiente proceso:

Nic (CM1, 9.2) (RAIES/RAIS)
j'ai entendu: dire-qu'i:l y a-des raies là-bas-où l'on peut voir-les rais sur la mer [¿eso qué quiere decir?] bien... eso quiere decir... que...que ella escuchó decir... en fin, ella escuchó a algunas personas que hablaban y que decían que allá había rayas... donde uno puede verlas [o sea...] sobre la mar, donde uno puede ver algunas [estas rayas de acá y estas rais de acá

son la misma cosa o no?] ¿de qué? [aquí, ésta -raies- y ésta -rais-, ¿son iguales?] no [¿no?] si [¿si?... ¿están escritas igual?] no, no están escritas igual pero quieren decir casi la misma cosa [quieren decir más o menos la misma cosa, entonces son peces...] ¡sí! [y esta de acá, « les rais du soleil » ¿qué era?] bien, se puede decir que eran los rayos (« les rayons »), porque "des rais du soleil" no se ve jamás [entonces dime..., entonces... escuché decir que hay...] j'ai entendu dire qu'il y a - - bien, son las personas que hablaban que había rayas [que había rayas, eran peces...] allá sobre la mar [allá... entonces..., pero entonces dime : las dos /rε/, no están escritas igual ¿y tu piensas que quieren decir la misma cosa?]... /rε/.. [¿tu piensas que también son peces en la segunda?] euh...euh... ¿no? [¿entonces qué podría ser?] los rayos, los rayos [¿los rayos?] sobre la mar [¿cómo quedaría, entonces?] escuché decir, eso quiere decir que... [sí] hay personas que... ella escuchó decir que hay personas que tenían rayas allá [¿rayas?] rayas, de la mar [sí] y se pueden ver también los rayos sobre la mar [de acuerdo, ¿así te parece bien o no?] sí, porque se pueden ver algunas veces los rayos sobre la mar [¿es comprensible?] ¡sí!

Aunque no es perfectamente clara su interpretación, en el sentido de que no queda claro que el lugar donde se ven los rayos sea el lugar donde están las rayas, Nic establece al final la distinción entre rayas *del mar* y rayos *sobre el mar*, siendo para él una interpretación plausible, porque "algunas veces se pueden ver los rayos sobre el mar". El proceso seguido por el niño está guiado de alguna manera por la entrevistadora, pero él es receptivo a las preguntas, aunque parte de una posición muy clara de igualdad en el significado de las palabras *rais* y *raies*.

PiE comienza por interpretar la palabra *rais* de manera convencional en los fragmentos 2-4. La primera interpretación del fragmento 12 no es informativa. En la relectura del fragmento 12, PiE establece la distinción entre "las rayas en el mar" y "las rayas que están más lejos", evidentemente ligada a la expresión *là-bas*, aceptando finalmente la sugerencia de la entrevistadora en sentido de que puede tratarse de un error de escritura, porque dice dos veces /rε/. Entonces la entrevistadora regresa a los fragmentos 2-4, los vuelve a interpretar como rayos y, al regresar por segunda vez al fragmento 12, es decir, a la tercera lectura, da una interpretación que pretende conciliar las cosas: *las rayas viven en el fondo pero se las puede ver*. Después de eso, la reflexión se centra en la diferencia entre las escrituras, lo que desemboca finalmente en una interpretación convencional. He aquí la entrevista, que muestra el complejo proceso de ajuste interpretativo:

PiE (CM1, 9.8) (RAIES/RAIS)

[entonces esta oración : escuché decir...] j'ai entendu dire qu'il y a-des raies-là-bas-ou-l'on peut voir-des rais-sur la mer [entonces ¿qué quiere decir eso?] ... euh no sé [¿de qué habla esta oración?] ¿de rayas? [¿cuáles?] euh en la mar [sí ¿y después?] de rayas que están más lejos [... ¿cuáles? explícame, porque en la frase no sé si te has fijado que hay dos veces /rε/] sí [¿sí? entonces... ¿cómo es?] euh /rε/ eh... allá [de acuerdo, entonces ¿qué pasa?, ¿no te parece raro?] si [¿cómo lo puedes explicar?] no sé [¿no sabes? ¿ésto quiere decir algo o no?] no [¿no? ¿hay un error en el texto?] sí [¿sí? ¿tu piensas?] sí [¿y entonces aquí : comme tous les jours... hasta réveillé] comme tous les jours-les rais-du soleil s:ont rentrés-dans sa chambre-ou/ou l'on(t) réveil-lé... eso no quiere decir nada [¿eso no quiere decir nada?] no [¿qué es "les rais du soleil"] es el sol y después tiene pequeños rayos [jah, de acuerdo! entonces ¿no son peces?] no [...] ...ellos despiertan a la madre, la mamá y el niño [¿quién?] bien, los rayos del sol [de acuerdo. y entonces en esta oración, ¿qué pasa?... escuché decir...] qu'il y a-qu'il y a des-raies là-bas-ou l'on-peut-voir-des rais-sur la mer... es decir que hay rayas euh en el fondo y que se les puede ver [y se les puede ver, entonces ¿estas dos palabras, /rε/] sí [¿son las mismas o no?] no [¿no?] porque allá hay erre, a, i, ese y acá erre, a, i, e, ese [¿y quiere decir igual?] quiere decir que los rayos, los del sol, ellos xxx las rayas [entonces... jah, de acuerdo! entonces... euh los/las...] ¡no! son los rayos del sol, ¡seguro! [de acuerdo. entonces los rayos, a, i, ese son los rayos del sol...] sí [¿y las rayas, a, i, e, ese son las rayas, los peces?] sí [de acuerdo. entonces ¿se entiende mejor ahora o no?] sí [¿comprendes mejor?] sí [¿qué entiendes, entonces?] bien xxx ella dijo que... ella había escuchado...decir que había rayas, luego allá se pueden ver los rayos, del sol [bien, ¿te parece claro?] no mucho [de acuerdo]

Parece no acabar de ligar la ubicación de las rayas respecto de los rayos, pero el progreso es evidente.

La solución de Bon, como ya lo habíamos visto, es muy abierta; desde el principio, plantea sus interpretaciones como hipótesis posibles, más que como interpretaciones. En los fragmentos 2-4 interpreta rais como *rayas* (en diferentes contextos hipotéticos que nunca incluyen a los rayos). Cuando lee el fragmento 12, espontáneamente relee el fragmento y afirma no saber qué dice; luego, establece inseguro una distinción entre *alguna cosa a la orilla del mar y las rayas que están bajo el agua*:

Bon (CM1, 9.0)

j'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas-ou l'on peut voir les rais sur la mer [¿qué es?] no sé [¿no?] ... [y... las /rε/ ahí... "les raies là-bas où l'on peut voir les rais sur la mer", ¿son las mismas /rε/ o no?] euh no, éas no son las mismas y éas son las rayas que están bajo el agua [es decir... ¿los pe-

ces?] sí, los peces [¿y la otra qué es entonces?] euh... eso puede ser... *¿alguna cosa a la orilla de la mar?* [hum hum bueno, puede ser que se va a entender mejor continuando, ¿de acuerdo?]

Al regresar a estos fragmentos, sucede lo siguiente :

Bon (CM1, 9.0) (RAIES/RAIS)
 comme tous les jours les rais du soleil sont_entrés dans sa chambre et l'ont réveillé [entonces... ¿ahí de qué se habla?] los rayos... no los peces [¿entonces qué /re/ son?] euh... *[¿en la oración, ¿qué dice? les rais...]* los rayos del sol, entonces los rayos ("rayons") del sol [jah!, de acuerdo. ¿ahora ya comprendes mejor? ok, entonces ¿quién despertó al niño?] son los rayos del sol, son los rayos del sol [de acuerdo] ah no, es la mamá [¿es la mamá?] sí, ella entra en su cuarto y... son... son los rayos del sol [son los rayos del sol. de acuerdo. entonces, ¿te imaginas la escena un poco?] sí [¿ves cómo pasa?] sí [cuéntame cómo pasó, según tu?] está el sol que se elevó [sí] y él estaba en su cama... hay un rayo de sol que pasa por la ventana y él está en su cuarto, entonces lo despertó [de acuerdo] y después su mamá vino [ok. muy bien. entonces ahora ¿puedes tu comprender mejor esta oración: escuché decir...?] j'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas où l'on peut voir les rais sur la mère... entonces de hecho es... ahí son las rayas, los peces y ahí son los rayos, del sol [de acuerdo, super...]

Inicialmente, es importante observar que la distinción de rayos-rayas se establece mediante la focalización del co-texto próximo a rais: du soleil. A partir de ahí, Bon se forma una imagen muy clara del despertar narrado en el cuento y también acerca de los rayos del sol que se ven sobre el mar.

Aud es un excelente ejemplo de progreso en la comprensión a medida que obtiene elementos conforme avanza su lectura. Sus interpretaciones reflejan su dificultad en interpretar las diferentes palabras que consideramos: comienza interpretando que es el sol quien se levanta, que entra en el cuarto de la raya y que ésta se despierta mientras que el mar se levanta; además, parece interpretar que el sol cae sobre la imagen de una raya:

Aud (CE1, 7.5)
 [de acuerdo. entonces, ¿qué entendiste?] bien... los... los días... el sol se levanta [ajá] y entonces entra en su cuarto [¿en el cuarto de quién?] de la raya [de acuerdo. ¿y después?] la raya se levanta... como todos los días ella... mientras que la /mér/, ella se levanta [¿cuál /mér/?] la /mér/ xxx [el... ¿el agua?] sí [de acuerdo] ...y cayó sobre una imagen de rayas xxx

Después de leer los siguientes fragmentos, modifica su interpretación: es la mamá de la raya quien se levanta y la pequeña raya quien le muestra un monstruo:

Aud (CE1, 7.5)

es la madre la que hablaba, no era la mar xxx agua [¿es decir... ?] entonces ahí ella le decía... mira mamá un monstruo [levanta un poco la cabeza porque luego no se va a entender en la grabadora] la... es la mamá de la raya [ah de acuerdo] xxx que ella se levanta [ah ok]

A estas alturas, Aud establece como personajes del texto a las rayas, mamá-rayas e hija-rayas. Interpreta ambas palabras /rε/ como rayas, lo que se puede inferir del uso de la preposición *sur*. La interpretación parece ser: *se trata de rayas que van a pescar rayas*. Cuando se le pide a Aud una confirmación ella duda y afirma que hay /rε/ todo el tiempo, expresión muy clara que deja ver una indiferenciación de las formas gráficas:

Aud (CE1, 7.5)

[¿entonces, qué entendiste?] bien, había rayas. ella fue a ver a su madre y ella le dijo que había monstruos en su libro [hum hum] y la madre le respondió "son rayas" y "hay muchas sobre la mar", ella dijo..., y entonces la madre quería que el pequeño fuera a pescar con ella si/sí él quería, sí, él sí quería acompañarla [de acuerdo. entonces son rayas que quieren ir a pescar rayas, ¿es eso?] no sé [¿qué piensas?] hay /rε/ todo el tiempo y entonces no sé si las rayas van a pescar rayas [bien, vamos a ver. vamos a continuar]

Después del fragmento 19, cambia su interpretación general del texto, deduciendo que se trata de un niño y no de un bebé raya a partir del hecho de que se viste "y normalmente las rayas no lo hacen y tampoco toman el desayuno". La coherencia, pues, se impone y viene una reestructuración semántica general:

Aud (CE1, 7.5)

[entonces, ¿qué...] hay rayas que van a pescar rayas [¡ah!] porque el bebé no puede pescar rayas grandes [si. entonces... ¿qué es ?] yo... no sé... no sé cómo se llama ese pescado. *debe ser un niño* [¿será un niño... que irá a pescar con su mamá ?] sí, porque se viste. *las rayas normalmente no se visten* [¡sí!] y *ellas no hacen su ventana...* [bien] en fin, ella no puede ser una raya y pescar rayas [de acuerdo] no sé quién es [bien. vamos a continuar porque en el texto vamos a saber poco a poco y además no había manita]

Aud (CE1, 7.5) (RAIE/RAIS)

comme tous les jours- [sí] les rai:s-du soleil-sont)(entrés dans sa chambre—et-l'ont réve:illé [entonces, ¿qué entendiste ahí?] bien, que... como todos los días ellas entraron en su cuarto [¿quién?] las rayas [¿las rayas entraron

en su cuarto? ¿cuáles /re/] no sé [observa. relee aquí] les rais-du soleil-sont)-(entrés dans sa chambre [¿entonces?] ah, los rayos del sol [¿los rayos del sol? de acuerdo] el sol, ilumina. y entró en su cuarto [ok ¿y aquí que pasa?] entonces... las rayas, *ellas* lo despertaron, del sol [¿cuáles /re/] el sol [los rayos del sol. de acuerdo] eso lo despertó, entonces [entonces. muy bien. está bien. aquí, ahora: escuhé decir...] j'ai-entendu dire-qu'il y a des raies-là-bas-ou l'on-peut voir-les rais-sur la mer [entonces ¿eso qué quiere decir?] quiere decir que ellas están en un lugar donde se ven las/los /re/ sobre la mar [¿cuáles /re/] bien. no son los rayos del sol sino los otros [¿los peces?] xxx [de acuerdo. ¿y entonces por qué pusieron dos veces /re/ en la oración?] ¿dónde? [ahí... ahí hay una xxx] ahí es... es casi igual que los rayos del sol, sólo que ahí hay una e y ahí no hay e [¿entonces qué crees ? ¿es la misma cosa o no?] no. las rayas en la mar viven en la mar y el sol no vive en la mar [de acuerdo] ni al principio de la mar [¿y entonces cómo sabes tú si la primera son los peces o es el sol?, ¿cómo sabes?] bien. está marcado en la oración... escuché decir... porque si no esa no puede ser /re/ entre las dos, no puede ser rayos xxx del sol, entonces es a fuerzas que es... [de acuerdo. con la historia que tu sabes, tu sabes que que hay una que es el pez y hay otra que es el sol] hay una diferencia con las letras [¡ah! hay una diferencia con las letras?] erre, y ahí hay una erre también [sí] hay una a, hay una a; hay una i, hay una i; hay una e, no hay e; hay una ese, hay una ese; no hay e. entonces es que... [de acuerdo] rayas, no es como los rayos – rayons- [entonces, la que tiene la e ¿qué quiere decir?] quiere decir rayas, pero no se oye la e [¿cuál es entonces?] son las rayas que viven en el mar [de acuerdo. ¿y cuando no hay e qué es?] son los rayos del sol [muy bien. perfecto. de acuerdo]

El proceso seguido por Aud en la relectura es muy complejo. Tratemos de rescatar la secuencia de interpretaciones:

- Interpreta que las rayas entran en el cuarto y luego afirma que no sabe cuáles (rayas o rayos).
- Luego, apoyándose en el co-texto, cambia su interpretación dificultosamente hacia *los rayos del sol*.
- Cuando se pasa al fragmento 12, vuelve a “tropezar”, interpretando que *las rayas están donde están las rayas*
- Cuando se le pregunta por qué pusieron dos veces /re/ en el texto, considera la diferencia en la escritura y la vincula a una diferencia de significado, pero vuelve a centrarse en co-texto para la interpretación, aunque en este momento es evidente que ya está muy confundida.

- Luego, retoma la comparación muy minuciosa entre las escrituras, letra por letra. De esta comparación se desprende finalmente una distinción significativa que parece claramente vinculada a la distinción gráfica.

Lo que más nos interesa destacar de este caso, es precisamente el trabajo cognitivo consciente que, por un lado, busca construir una interpretación coherente de texto, por otro, se apoya en ciertos puntos de referencia co-textuales y finalmente los coordina con las diferencias gráficas entre las palabras. En suma, vemos una influencia de los procedimientos de interpretación hacia la competencia ortográfica, cuyo motor es la búsqueda de la coherencia semántica.

El caso de Cla es similar, aunque menos complejo que el de Aud. Duda acerca de la interpretación del contraste *rais / raies*, pero luego de analizar la situación, es decir, después de evocar el hecho de que cuando amanece hay rayos, toma esa interpretación como definitiva. Inicialmente dice que *es el mar quien se levanta*, aunque luego cambia hacia una interpretación convencional con base en el análisis gráfico de las palabras:

Cla (CM1, 9.2)

entonces. como todos los días quiere decir todos los días, es igual. euh los/las /rɛ/ del sol entraron en su cuarto, ahí no comprendo muy bien los rayos del s... son los rayos o son las... [yo no sé. ¿qué crees tú?] que son de otrAs... rayas? [es decir...] xxx ... los rayos del sol no es... es... es... xxx los rayos del sol... *el sol cuando amanece, hay rayos* [de acuerdo] *como todos los días leyó un momento mientras la madre/mar se levantaba, por ejemplo, como todos los días tiene tiempo de contar historias antes que la madre/mar se levante* [¿qué es la /mɛr/?] *es el agua... es el agua la que se levanta...* [entonces... espera, porque...] *la /mɛr/ que se levanta... sí, es la verdadera madre porque la mar de agua es eme, e, erre [sí] y la madre que se levanta eme, e con acento circun... acento grave, erre, e es la madre, la mamá* [de acuerdo]

Cuando se releea el fragmento 12, es clara la lógica que utiliza Cla: si no está escrito igual, no quiere decir lo mismo, aunque le cuesta trabajo recuperar su trabajo reflexivo sobre esa distinción realizada al momento de interpretar los fragmentos 2-4:

Cla (CM1, 9.2) (RAIS/RAIES)

[¿me puedes releer esta oración : escuché decir...] j'ai entendu dirE-qu'il-qu'il-y a-des raies-là-bas-ou-l'on-peut voir-des rais-sur la mer [¿qué quiere decir esta oración?] [¿entiendes?] yo no entiendo... j'ai entendu dire qu'il y a des raies-là-bas-ou-l'on peut voir-les rais-sur la mer... no entiendo eso... [¿qué es exactamente lo que no comprendes?] jah no, no está escrito

de la misma manera! no puede ser la misma... /re/ [de acuerdo] esas son las verdaderas rayas y esa es... [ah, sí, de acuerdo, las verdaderas rayas son las rayas erre, a, i, e, ese porque está escrito igual que en el título] ajá [¿de acuerdo? y entonces las otras, las otras rais de allá, la segunda, ¿qué quiere decir?] ... hum... no es fácil... no sé qué quiere decir erre, a, i, ese [¿rais? pero fíjate en la primera frase, allá] ...ah sí, había dicho los rayos del sol, los rayos –les rayons- [¿los rayos del sol? ¿entonces qué querría decir esa?] esa se escribe de la misma manera que los rayos del sol, entonces quiere decir... [sí] xxx es... los rayos del sol... son... no sé [¡lo que tu piensas!] a los rayos del sol se les puede ver allá, los rayos sobre el mar [entonces relee la oración anterior] j'ai entendu dire-qu'il y a des raies là-bas-ou l'on peut voir des rais sur la mer [¿entonces? ¿la primera raies qué es?] son las rayas, los peces [hum] la segunda rais es... son los rayos del sol}

Aunque finalmente no queda muy convencida, Clá realiza todo un proceso de reflexión que toma en consideración diferentes elementos, extraídos de su conocimiento del mundo, de su lógica (si no está escrito igual, entonces no quiere decir lo mismo) que acaba en la construcción de una interpretación coherente del texto, y satisfactoria para ella misma.

Ali interpreta los fragmentos 2-4 en el sentido de que son las rayas quienes entran al cuarto de alguien y lo levantan. La primer lectura del fragmento 12 no es particularmente informativa pero, en la relectura, es claro el proceso:

Ali (CM1, 9.6) (RAIES/RAIS)
j'ai entendu dire-qu'il y avait-qu'il y a des-raies là-bas-ou l'on peut voir-les-les rais sur la mer [¿entonces qué quiere decir esta oración?] ... euh... ella escuchó decir que... que había... rayas allá... [¿qué pasa en esta oración?] es que ésta y ésta no son las mismas /re/ , entonces no quieren decir lo mismo [¿no quieren decir lo mismo? ¿entonces qué quieren decir?] euh... [¿por qué piensas tú que no quieren decir lo mismo?] porque no están escritas igual [hum hum] ... yo pienso que ésta es el pez y ésta no es el pez [entonces la primer /re/ -raies- es el pez] y la segunda -rais- no es el pez [¿qué será entonces?] euh... [¿qué podría ser?] ... [fíjate. puede ser que esto te ayude. relee la primera oración] comme tous les jours-les rais du soleil sont_entrés dans sa chambre-et-l'ont réveillé-ah sí los rayos –rais- son los rayos del sol es... como el... por ejemplo cuando... xxx del sol [hum hum de acuerdo] y entonces ésta... [¿y entonces qué pasa?] entonces ésta es que se ven rayos sobre la mar que reflejan [de acuerdo. muy bien. ok. super]

En estos casos es interesante que se parte del dato de la diferencia entre las escrituras para buscar elementos o referencias que apoyen la construcción coherente del significado: rais escrito antes de du soleil, raies en el título, sirven como escrituras de referencia que permiten establecer la correspondencia forma gráfica-significado.

CIL Sigue aproximadamente el mismo proceso de interpretación del fragmento 12 del texto. Al final, realiza una sustitución léxica que deja muy claro el hecho de que comprendió finalmente el texto de manera convencional:

CIL (CM1, 9.1) (RAIES/RAIS)

[aquí : escuché decir...?] j'ai entendu dire-qu'il y a-des raies-là-bas-où l'on peut-voir-les rais sur la mer [¿qué quiere decir eso?] bueno... "j'ai entendu dire qu'il y a des raies", eso quiere decir escuché decir que allá hay peces [mmh] donde pueden verse... jah no!, ...que hay peces donde se pueden ver peces... sobre la mar [¿entonces? ¿eso quiere decir algo?] bueno, no verdaderamente [no verdaderamente; ¿estas dos palabras, estas dos /rε/ ...] mmh [son las mismas o no?] ...jah no! ... ah no, ésta son los rayos [jah!] los rayos xxx entonces esto hace: yo escuché decir que allá hay peces donde se pueden ver los rayos sobre la mar [super, genial, muy muy bien, está muy bien Clé,]

Finalmente, Mar recorre el siguiente camino:

Mar (CM1, 9.2) (RAIES/RAIS)

j'ai entendu dire qu'il y a des raies là-bas-où l'on peut voir—où l'on peut voir les rais sur la mer [¿entonces qué quiere decir eso?] quiere decir que allá hay rayas entonces... y después... donde uno puede verlas en fin hay /rε/ donde uno puede verlas [¿uno puede ver qué?] /rε/ [¿cuáles /rε/ ?] las /rε/ euh que están en la mar donde uno puede ver /rε/ [sí, pero qué son /rε/ ?] ¿/rε/? bueno, los animales [ok y... ¿no te parece rara esta oración?] sí, un poco [¿por qué?] porque allá hay /rε/ ... y después que... [¿por qué?] son un poco tontos porque... allá hay rayas [sí] donde uno puede ver las /rε/ sobre la mar [sí] entonces eso quiere decir que se sabe que allá hay rayas, que se pueden ver [... ¿son las mismas /rε/ ?] sí, son las mismas /rε/ [¿están escritas igual o no?] ah no, no están escritas igual [¿entonces qué quiere decir? ¿de todos modos quieren decir lo mismo?] euh... ¿no? ah sí,... no, son... no son /rε/ euh [¿las rayas? —en el sentido de línea] sí [¿entonces qué es?] ahí es... jah sí! los rayos del sol, sí, son los euh... los...[¿qué son los rayos del sol?] bueno, es como...decir rayado, es para los rayados o también las rayas —líneas-, los guiones, los... [sí, ¿pero entonces aquí de qué se habla, en el texto?] aquí se habla de las rayas, los animales [sí] y después allá... les rais sur la mer... no sé qué quiere decir [¿no sabes?] no, puede ser... ¿puede ser eso de allá? ¿los rayos del sol? [¿crees tu...?] sí, ahí donde se pueden ver los rayos del sol que se reflejan en la mar! [ah pero ¿qué son los rayos del sol?] los rayos del sol son... los rayos —rayons- [de acuerdo. entonces ¿qué querría decir esta oración?] entonces... allá hay rayas... y después es muy bello, no sé dónde, se ven los rayos sobre la mar [¿entonces qué es los rayos sobre la mar?] euh los rayos euh pueden ser muchas cosas, pueden ser ra-yos del sol, pueden ser los rayos de no sé qué [hum hum y además, ahí, allá hay rayas, rayas...] los animales [de acuerdo. ¿y por

qué los animales no son éstos –rais-?] bueno, porque... está en femenino [hum] y además, las rayas [¿y cómo sabes que es femenino?] porque e, ese, hay e, ese al final [de acuerdo. muy bien]

Mar pasa de juzgar un poco tontos a los escritores del texto, a una bella concepción de la imagen de los rayos del sol reflejados en el mar.

Una vez más queda evidenciado que la comprensión de un texto requiere la coordinación de muchos aspectos y, al mismo tiempo, que el esfuerzo por dar una interpretación coherente puede jugar un papel muy importante en la comprensión de las características gráficas de las palabras. Sería en este sentido, que la lectura puede influir en los aprendizajes ortográficos; es decir, no en el sentido de aprender de memoria las formas gráficas por verlas muy seguido, sino en el sentido de llevar a un establecimiento de correspondencias precisas entre formas gráficas y significados, mediatisados por toda una conceptualización de la escritura y una esquematización lógica aplicada para la construcción de interpretaciones semánticas coherentes y detalladas.

GRUPO 4: finalmente, dos niños dan la respuesta convencional desde el principio. Ellos son, Eli (CE1, 6.0) y CIG (CM1, 9.4).

El segundo es un ejemplo muy claro: a pesar de no interpretar convencionalmente la palabra escrita rais, sabe, por exclusión, que no se trata de las rayas, a partir de índices ortográficos:

CIG (CM1, 9.4)

[entonces, ¿qué entendiste?] que iba a leer un libro, un momento, creo [sí] que su mamá se levantó [sí] ... hay /re/ que ent... entraron en su cuarto [¿cuáles /re/?] ... no son las mismas. ahí no son peces [¿no son los peces?] no [¿entonces qué son?] no xxx son otra cosa, pero no sé [¿pero por qué pinesas que es otra cosa?] no está escrito lo mismo [ah, no está escrito igual] falta una e, no sé [falta una e. entonces, según tú, ¿que sería?] no sé [no sabes. y entonces... ¿qué pasó?] bueno, ellos entraron en su cuarto y lo despertaron [ok muy bien. continuamos]

Después, le queda claro que se trata de rayos del sol, en lo que se refiere a los fragmentos 2-4 e interpreta convencionalmente las palabras en el fragmento 12 :

CIG (CM1, 9.4) (RAIS/ RAIÉS)

comme tous les jours-les rais-du soleil sont)(entrés dans sa chambre et l'ont réveillé [¿qué son esos/esas /re/?] son... ¿hombres? [¿son hombres?]

no sé [les rais du soleil, ¿qué es?] ¡ah! son las rayas –líneas- que... entraron en la SOMBRE xxx es el sol que tapó... cuando se dibuja un sol, se ponen pequeños xxx redondos xxx todo eso y rayas [se ponen rayas... ¿de que otra forma se llaman esas... /rε/?.. sabes. corrientemente uno dice... se habla de hum hum del sol] ... [tú lo debes conocer, seguramente] [rayos! –rayons-] ah sí, lo olvidé [¿lo habías olvidado? bueno, entonces, ¿comprendes mejor ahora?] sí [¿de hecho qué pasó?] hay rayos que lo despertaron, los rayos del sol lo despertaron [ok muy bien] [y entonces dime. esta oración: escuché decir...] que allá había /rε/ donde se pueden ver las/los /rε/ sobre la mar [¿eso qué quiere decir?] que hay rayas, peces [sí] en la mar y que se pueden ver también los rayos –rayons- ... del sol [muy bien. super]

De esta manera, hemos concluido el análisis de los principales aspectos de la interpretación de estos fragmentos del texto. Como en el caso de los niños hispanófonos, hemos visto que es el significado más probable del par de palabras homófonas, aquél que se privilegia desde el título, el que es atribuido como respuesta inicial en la mayoría de los niños (excepto dos). Tres niños, a pesar de reconocer la diferencia gráfica entre las palabras, atribuyen definitivamente un mismo significado. Sin embargo, son 8 los niños que, atribuyendo inicialmente el mismo significado, son capaces de llegar a la interpretación convencional de los fragmentos (en las mismas condiciones de intervención por parte de la entrevistadora). Lo que nos resulta más instructivo es precisamente los procedimientos de solución del problema interpretativo. En general, queda claro que para los niños, el objetivo fundamental es lograr una interpretación semántica, lógica y globalmente coherente. El hecho de que aparezca dos veces /rε/ les resulta incómodo, ilógico. Buscan (o a veces se les conduce a ello) una solución en la diferencia gráfica entre las palabras. Es ahí que muchos logran solucionar el problema interpretativo: tomando posiciones de referencia inequívocas (raies en el título o en otra posición que garantiza que esa forma gráfica se interpreta como *rayas* o bien *rais du soleil*) logran establecer las correspondencias necesarias entre la forma gráfica y el significado, eliminando así las ambigüedades y/o las interpretaciones incoherentes que surgen de interpretar ambas formas gráficas como ligadas a un solo significado. Este proceso está ligado no sólo a la asignación del significado más probable, sino también al problema de que se trata de palabras homófonas. Esto significa que el procesamiento semántico se está realizando con base en la información oral, producto del procesamiento en voz alta.

Las entrevistas ponen en evidencia de qué manera la actividad de lectura y los procedimientos de interpretación puestos en juego, pueden influir en la toma de conciencia de las características propiamente gráficas de las palabras y, por lo tanto, llevar al niño hacia una reflexión ortográfica que incorpora la función misma de la ortografía en la comprensión de su estructura.

Normalmente se piensa que la influencia de la lectura sobre la ortografía se basa en la frecuencia con la que el niño encuentra determinadas palabras asociadas a determinados contextos. Sin embargo, ya hemos visto hasta qué grado el niño es capaz de transformar la interpretación semántica para ajustarla a los “datos” que tiene, que pueden ser harto limitados y deformantes. Los niños pueden fácilmente “evitar” la interpretación de fragmentos relativamente oscuros en su significado y expresar las ideas más o menos generales de texto, sin necesidad de profundizar en el significado específico de algunos fragmentos. Si bien esa forma de leer y ese nivel general de comprensión de la lectura es posible y deseable, hemos visto claramente que, entrando en detalles, salen a flote problemas interpretativos que no eran observables. Es a través del conflicto interpretativo que obligue a los niños a hacer un análisis equilibrado de la forma y el contenido del texto, que la lectura puede resultar un desestabilizador que lo lleve a crear observables nuevos y a establecer nuevas correspondencias, que, en interacción con otros elementos, lo lleven a realizar modificaciones en su conceptualización de los elementos gráficos y ortográficos del sistema de escritura. La sola frecuencia de las palabras puede quedar subsimida en interpretaciones también deformantes o aproximadas que nada aportan ni a la interpretación del texto ni al sistema conceptual del niño. La noche existe porque existe el día. La palabra *rais* se hizo observable porque no era *raies*, o viceversa, en un contexto interpretativo particularmente conflictivo y que nuestra metodología pudo hacer que los niños enfrentaran.

Y sin embargo, la interpretación final de estos fragmentos también dependió del propio nivel de conceptualización del niño: a pesar de las dificultades resultantes, algunos niños asimilaron ambas formas gráficas al mismo significado, sin tener la posibilidad de orientar su reflexión hacia dichas formas, precisamente porque, si se oyen igual, significan igual, como algunos de ellos lo manifestaron explícitamente, mostrando con ello que su concepción de la escritura está aún muy ligada a la oralidad.

Deseamos enfatizar que, como en el caso de los niños hispanófonos, hemos visto el gran peso que juega el contexto en la interpretación del texto escrito. Este uso intensivo del contexto está íntimamente ligado al propósito y a la necesidad de

organizar una interpretación coherente de la información obtenida durante el procesamiento.

Quizá sea hasta que el lector se encuentra con problemas interpretativos, que entra a considerar otros aspectos del problema.

Este planteamiento se parece mucho a la teoría de Goodman, aunque con la diferencia de que la información que es observable, no lo es a un nivel perceptivo, sino a un nivel conceptual, ya que depende de la conceptualización del niño que pueda o no utilizar la información "perceptiva" o "visual" disponible. Muchos de nuestros niños estaban conscientes de las diferencias gráficas entre las palabras, pero no pudieron interpretarlas, o lo hicieron hasta que se encontraron en un callejón sin salida desde el punto de vista de la interpretación a la que llegaban. Diríamos que la información "visual" de la vieja teoría, es más bien información conceptualmente observable.

Notas

¹ La traducción de los fragmentos de entrevista en lengua francesa intentará sólo dar al lector la idea central, filtrando detalles innecesarios. Por cuestiones de espacio, no presentamos la transcripción en la lengua original.

² Esto no se puede traducir. Además, Mél dice, o bien "rais" –rayos- o bien "raies" –rayas, pero si asignamos una ortografía, estamos asignando una interpretación de la cual no estamos seguros en ese momento de la entrevista que es, justamente, lo que queremos indagar. Por eso, transcribiremos en código fonético esas palabras, aún en la traducción.

³ En francés, *la mer*, es decir, la mar, es femenino. En español puede serlo, según las circunstancias, aunque generalmente nos referimos al mar, masculino. En México, *la mar* nos parece literario y/o muy antiguo. Sin embargo, usaremos la traducción en femenino, para igualar el género con el de francés, lo que facilita la lectura.

Capítulo 4

CONCEPTUALIZACIONES ORTOGRÁFICAS

PRIMERA COMPARACIÓN ENTRE NIÑOS FRANCÓFONOS E HISPANÓFONOS: CUATRO GRUPOS DE NIÑOS

Clasificamos, bajo los mismos criterios, todas las producciones escritas, ya sea que provengan de la población de niños mexicanos que tienen el español como lengua materna (en adelante, población hispanófona) o de la población de niños franceses que tienen el francés como lengua materna (población hispanófona, en adelante). El criterio de clasificación es aplicado según la manera de escribir todos los conjuntos de palabras homófonas propuestos (por ejemplo *champ-chanty tubo-tuvo* son conjuntos de palabras homófonas):

Grupo 1: todos los conjuntos propuestos son escritos de la misma manera (**Escrituras Iguales**),

Grupo 2: hay una tendencia a diferenciar la manera de escribir las palabras homófonas, pero los niños no lo hacen en todos los conjuntos.

Hay diferenciación asistemática de escrituras (**Diferenciación Asistemática**),

Grupo 3: los niños diferencian sistemáticamente la escritura de todos los conjuntos de palabras homófonas propuestos (**Diferenciación Sistemática**),

Grupo 4: todas las palabras propuestas fueron escritas convencionalmente (**Escritura Convencional**)

Veamos la distribución de los datos (en el anexo 9 se encuentra un resumen de las producciones de los niños francófonos y en el anexo 11 se encuentra el de los niños hispanófonos):

De la tabla 1, subrayamos los hechos siguientes:

- En los dos grupos hay niños que sistemáticamente produjeron escrituras iguales incluso si la diferencia de proporción entre uno y otro grupo es importante.

TABLA 1: GRUPOS DE ESCRITURA DE HOMÓFONOS EN RELACIÓN CON LA LENGUA
(FRECUENCIA Y PORCENTAJE)

GRUPO DE ESCRITURA	ESPAÑOL FREC.	%	FRANCES FREC.	%
Iguales	9	45	4	21
DA Asistemática	4	20	10	53
DS Sistemática	6	30	5	26
EC Convencional	1	5	0	0
Total	20	100	19	100

- Es interesante encontrar casi el mismo porcentaje en los grupos de escritura sistemáticamente diferenciada (DS en la tabla 1)
- Es importante subrayar, sin embargo, que los medios gráficos de diferenciación utilizados por los niños de los dos grupos no son necesariamente los medios convencionales de los sistemas de escritura socialmente utilizados. Más adelante analizaremos las escrituras según este punto de vista.

Si consideramos los dos grupos de lengua juntos (F+E) y reagrupamos a los niños de los grupos I, II y (III+IV), tenemos la distribución siguiente:

TABLA 2: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIÑOS SEGÚN LA POBLACIÓN Y LA EDAD

	Niños 'pequeños' (CP+CE1+ 2°)	Niños 'grandes' (CM1+4°)	Total
Grupo I de escritura: EI	9	4	13
Grupo II de escritura: DA	11	3	14
Grupos III+IV (DS+EC)	3	9	12
Total	23	16	39

Esta distribución es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 8,25 > 7,84$, $p.>.02$ y $gdl = 2$) y muestra que hay una relación entre el grupo de escritura y la edad (y/o la escolaridad) de los niños.

LAS ESCRITURAS NO DIFERENCIADAS

En la población de niños hispanófonos, Edu, de 2º grado, es un buen ejemplo. Las preocupaciones de Edu no son de orden ortográfico sino solamente gráfico, en el sentido de que él busca representar fielmente la cadena de fonemas, y no más. La

justificación de la igualdad de las escrituras es formulada en términos estrictamente fonográficos: para justificar las escrituras casa, nos dice: "porque comienzan con la misma 'ca'... y terminan con la 'a'". De hecho, el niño tiene aún problemas para definir si Ca sa es una o son dos palabras.

Ind

chan chan
d'ore voie voie Boie
une vache du vache
grrole glrole
ami ami

Hor

casa se casan casan
El señor se casa casa
Tubo Tubo
llama llaman llama

Ind

voi voi voi voi
vache vache
il voie il voie
ami ami

JuJ (2, 8.2) ya es sensible al problema y nos da una respuesta interesante, que quisiéramos destacar. Inicialmente encuentra imposible escribir de la misma manera dos palabras diferentes (en relación al significado) si son escritas aisladamente. Encuentra una solución: adjuntar un co-texto que ayude a especificar la significación de la palabra, además de la imagen. Escribió casa, se casa y el casa patos. Adjunta una partícula gramatical (pronombre reflexivo) a la segunda escritura que hace imposible interpretarla como un nombre. Para la tercera escritura adjunta el pronombre 'él' –pero escrito el– y, además, escribió el objeto de la acción (patos). Con esas adjunciones, garantiza una interpretación exacta del significado de lo escrito. La diferenciación producida no es intraléxica sino paraléxica o co-textual.

De la población de niños francófonos, el caso de Ind (CE1) nos sirve de ejemplo. Ella escribió chan-chan, oie-oie-oie-Boie. En un momento dado de la entrevista, ella toma conciencia que faltan letras. Entonces agrega una d a oie para escribir voie, y una v para escribir voie y voie (voix y voit, respectivamente). Ella escribió vache y vache transformando esta última escritura en une vache y des vaches. Después, ella escribió il vole-il voie y ami-ami. Por lo tanto, Indary tiene aún problemas para el análisis fonológico de las palabras (inicialmente ella escribió oie) y para encontrar la correspondencia fonográfica correcta (d en lugar de b). Sus preocupaciones son, como en el caso de Eduardo, de orden fonográfico.

De la población de niños francófonos, el caso de Ind (CE1) nos sirve de ejemplo. Ella escribió chan-chan, oie-oie-oie-Boie. En un momento dado de la entrevista, ella toma conciencia que faltan letras. Entonces agrega una d a oie para escribir voie, y

una v para escribir voie y voie (*voix* y *voit*, respectivamente). Ella escribió vache y vache transformando esta última escritura en une vache y des vaches. Después, ella escribió il vole-il vole y ami-ami. Por lo tanto, Ind tiene aún problemas para el análisis fonológico de las palabras (initialmente ella escribió oie) y para encontrar la correspondencia fonográfica correcta (d en lugar de b). Sus preocupaciones son, como en el caso de Eduardo, de orden fonográfico.

Pero Ind encuentra difícil escribir de manera indiferenciada “(une) vache” y “(trois) vaches” frente a la insistencia del experimentador. Entonces, encuentra una solución en la inserción de co-texto, como JuJ: ella escribe une y des, sin cambiar nada más. Su manera de diferenciar permanece ligada a la representación de las marcas orales co-textuales sin llegar a crear marcas intra-léxicas.

Se puede apreciar también la presencia de ciertas configuraciones más o menos complejas de letras en su escritura (la utilización de oi para escribir la secuencia de fonemas /wa/) y la presencia de la e muerta. Ella escribió:chan, chan, ami,ami (d)oie, voie, voie, Boie, vache, vache, il vole, il vole

¿Esa e final (presente 8 veces de 12) nos debe hacer suponer que una idea de escritura plerémica atraviesa su pensamiento? No. La e final está fuertemente asociada a la representación del femenino y ella no utiliza esa oposición para escribir el conjunto *ami-amie*. Además, Ind escribió los nombres de los animales como sigue: rinéceroce, nipopotame, tirée, pore, cochon. Entonces ella escribió 12 veces sobre 17 una e final. Podemos pensar que ella utilizó la e final más bien con un valor fonográfico (la e sonoriza la última consonante) como Luis lo ha señalado (Luis, 1993, p. 483).

Desde el punto de vista de la escolaridad, tenemos la distribución siguiente de datos:

TABLA 3: GRUPO 1 DE ESCRITURA DE HOMÓFONOS
EN RELACIÓN CON LA LENGUA Y LA ESCOLARIDAD

GRUPO 1 DE ESCRITURA Escolaridad	ESPAÑOL Frec.	FRANCES Frec.
CP/CE1/2º: PEQUEÑOS	5	4
CM1/4º: GRANDES	4	0
TOTAL	9	4

La tabla 3 refleja, una vez más, la sensibilidad de los niños sobre algunas características de sus lenguas: mientras que ningún niño francés “grande” ha producido escrituras sistemáticamente iguales, el 20% de los niños mexicanos (y

40% de los “grandes”) produjo este mismo tipo de escritura. Si la ortografía española es menos “cargada”, es también “menos indispensable” para leer y escribir. Seguramente hay también diferencias educativas (normas más fijas o más relajadas en relación a la ortografía de los alumnos) o bien diferencias importantes con relación a la actitud social sobre la ortografía.

Desde el punto de vista psicológico es evidente la mayor precocidad de la sensibilidad del niño francés en relación a los problemas propuestos por la ortografía.

LAS ESCRITURAS ASISTEMÁTICAMENTE DIFERENCIADAS

Este grupo incluye a 10 niños francófonos (53%) y a cuatro niños hispanófonos (20%). Son niños que producen al menos la escritura diferenciada de un conjunto, o bien que al menos una vez no encuentran la manera de diferenciar la escritura de un conjunto.

Aquí, es muy importante distinguir el análisis de la población hispanófona del de la población francófona, porque el material experimental es diferente: en francés, hay morfogramas gramaticales específicos para la tercera persona del singular de los verbos (*il voit*), para el plural de los sustantivos (*vache-vaches*) y de los verbos (*ils volent*) y para la oposición masculino-femenino (*ami-amie*) mientras que en español, los elementos de diferenciación recaen, cuando los hay, en los radicales de las palabras.

- NIÑOS HISPANÓFONOS

Los casos son:

NOMBRE	ESCRITURAS		
Lau	casa caza caza	tubo tuvo	yama llama yama
Mih	casa casandose> el señor. se casa casar> el sr. casa	tubo tuvo	yama llama yama
Mar	casa casa caza	tuvo tubo	yama llama llama
Wen	casa casa caza	tubo tubo ella	llama llama llama

Mar

casa casa caza

Tuvo Tubo

yama llama llama

Lea

un chan chanter chant

voit voi voit boi (y)

vache vaches

il vol ils volent

ami ami

otra

chan chan

voi voi voi boi

vache vaches

il vole il voles

Se puede apreciar que el principal problema para estos niños está planteado por los conjuntos de tres palabras: ellos pueden oponer una diferencia literal para escribir un par, pero no encuentran los medios gráficos para diferenciar el tercer elemento del conjunto.

Es también interesante encontrar la coexistencia de diferenciaciones co-textuales con diferenciaciones por oposición de letras en Mih y Wen, porque esta coexistencia de recursos de diferenciación nos conduce a formular la hipótesis según la cual las diferenciaciones internas de las palabras (por oposición de letras al interior de las palabras) sustituye, integrándolas, a las diferenciaciones co-textuales o paratextuales. En efecto, en el grupo III de escritura no encontramos intentos de diferenciación co-textual por parte de los niños.

El fenómeno más destacable en este grupo es la aparición de una palabra gráfica que no existe en español: yama. tres niños de cuatro la usan. La aparición de esta escritura es destacable porque muestra la intención diferenciadora de los niños. Ellos inventan una escritura porque están frente a un problema: ¿se pueden

escribir de la misma manera dos palabras que significan algo diferente? Aparentemente, ellos comienzan a encontrar la escritura indiferenciada como “rara”.

La entrevista con Lau (2º grado) es transparente. Ella escribió casa (habitación) y caza (matrimonio), justificando la diferencia gráfica con relación al significado: caza es matrimonio y casa es donde uno habita. Después, ella escribe caza (para cacería) preguntando “¿escribo patos?”. También escribió tubo-tuvo y yama-llama-yama.

Una vez más hay un intento de introducir co-texto (patos) para especificar la significación de las palabras escritas. Hay también una diferenciación por oposición de letras (convencionalmente colocadas) pero hay indiferenciación entre ciertos pares de palabras. Entonces, hay asistematicidad en los comportamientos, característica de los niveles intermediarios de desarrollo.

La aparición de las palabras gráficas inexistentes al lado de escrituras convencionales muestra que hay una interacción entre la memoria y la esquematización de las acciones, entre la memoria que intenta conservar y el razonamiento que intenta encontrar principios generales de escritura. En el caso de la escritura yama, podemos decir que el niño remota el grafema y atribuyéndole un valor logográfico en el contexto específico de escritura en el que se encuentra, es decir, en el contexto específico de la escritura de palabras homófonas y en ese momento específico. Al mismo tiempo, esta escritura nos recuerda que la definición de lo que es fácil y lo que es difícil es siempre relativa al punto de vista del niño y a su contexto (psicológico, educativo o social), es decir que, incluso si el español tiene una ortografía “transparente”, la situación que propusimos a los niños hace la tarea difícil, más o menos en la misma medida que para los niños franceses frente a una ortografía “opaca”.

- NIÑOS FRANCÓFONOS

Veamos en primer lugar las semejanzas en la argumentación de los niños francófonos en relación a la de los niños hispanófonos:

Con (CE1) escribió chand (para *champ*, campo) explicando: “escribí la sílaba ‘chan’ y la de... no sé por qué...yo creo que hay algo, una letra al final, entonces puse una de.”¹ Después, ella escribió chant. En la segunda página, ella había escrito voif explicando: “yo creía que había una cosa al final... para que no sea igual a la otra /vwa/... la /vwa/ (es decir, la voz, *voix*) de la garganta. Muestra claramente haber anticipado el problema de la escritura de *voix* y también el uso logográfico de la f para diferenciar las escrituras. Enseguida, escribe voit (para *voix*) diciendo:

“...para que no sea igual; así se puede saber qué quiere decir”. Después escribe void>voi. Las otras escrituras que produjo, son: vache-les vaches, vole-vole y ami-ami.

Queremos remarcar los fenómenos siguientes:

- de las 118 escrituras, sólo la mitad (49%) fue escrita convencionalmente. Si se buscan los pares escritos convencionalmente, encontramos solamente el 35%.
- Sin embargo, la mayor parte de los medios gráficos de diferenciación ensayados por los niños son convencionales y convencionalmente colocados al final de las palabras, pero no para los casos pertinentes. Los niños utilizan las oposiciones gráficas siguientes:

TABLA 4: OPOSICIONES GRÁFICAS UTILIZADAS POR LOS NIÑOS DEL GRUPO FII.

CALCULAMOS EL TRÍO COMO EQUIVALENTE A DOS PARES.

	-Ø	-e	-t	-ent	-s	-(r)	Σ
-Ø	18*	3	3	1	14	1	22
-e	2	-	2	3	1	-	8
-t	2	1	-	-	1	-	4
-s	-	1	1	-	-	-	2
-p	-	-	3	-	-	-	3
-d	-	-	1	-	-	-	1
-ant	-	-	-	1	-	-	1
Σ	4	5	10	5	16	1	41

*No consideramos esta cifra en los cálculos

- En la tabla 4, 18 respuestas (30%) no corresponden a diferenciaciones sino a escrituras idénticas. Por lo tanto, hay 41 respuestas de diferenciación.
- De las 41 respuestas de diferenciación, 14 (34%) corresponden a la oposición **-Ø/-s**, 13 para marcar la oposición singular/plural.
- De todas las respuestas de diferenciación, 22/41 (54%) corresponden al esquema más simple de diferenciación: **-Ø/-X**; quiere decir que, por un lado, los niños son sensibles a los medios gráficos socialmente utilizados y, por el otro, que los niños utilizan la oposición en tanto que logogramas más que en tanto morfogramas, porque no hay sistematicidad en el uso morfográfico de las marcas, excepto en el contraste singular/plural.

Desde otro punto de vista, podemos buscar cuáles son los pares diferenciados por los niños de este grupo y cuáles no lo son. Encontramos dos subgrupos: los niños que dejan de diferenciar solamente ciertos ítems (el trío y/o la oposición femenino/masculino) y los niños que llegan a diferenciar solamente algunos otros.

SUBGRUPO 1:

- tres niños escribieron de manera idéntica solamente dos elementos del trío: Hél (CE1), Tip (CM1) y Fra (CM1).
- Dos niños escribieron de manera idéntica solamente la oposición masculino/femenino: Léa (CE1) y Adr (CE1).
- Un niño escribió de manera idéntica dos elementos del trío y la oposición masculino/femenino: Rom (CE1, 7.4)

SUBGRUPO 2:

- un niño que diferencia el plural nominal, los nombres del trío y el segundo nombre del trío vs el verbo: Con (CE1).
- Dos niños que diferencian solamente los plurales (nominal y verbal): Nic (CE1, 7.8) y Mar (CE1, 7.2).
- Un niño que diferencia solamente el plural nominal: Sar (CE1, 7.1)

Todo sucede como si el no marcaje del plural nominal fuera sentido más precozmente como ‘contradicitorio’, viniendo después el plural verbal. Eso es coherente con los datos reportados por Fayol (1995) y por Totereau et. al. (1997). A partir de ese momento, este razonamiento puede ser aplicado progresivamente a muchos casos de homofonía, siendo la oposición menos evidente para el niño la de masculino/femenino.

Veamos el principio de la génesis de la idea de valor morfográfico de las características del sistema.

Hél (CE1), quien escribió *champ-chant*, justifica la diferencia en la escritura diciendo: “bien...porque ahí es cuando se canta, entonces se pone más bien una *te*, porque se puede decir ‘cantar’ (véase la exposición en términos casi idénticos de Jaffré y Fayol, 1997, p. 3 y Fayol y Jaffré, 1999). Además, ella escribió *voie* (para *voie*, *vía*) y *voi* (para *voix*, *voz*) “porque ahí es una *vía* donde hay un tren y aquí es la *voz*, es otra voz (=vwa/)”. El argumento aquí es más bien logográfico, es decir, centrado sobre la diferenciación más que sobre la unificación léxica propia a la morfogramía (“con una *te* porque se puede decir *cantar*”). Para justificar la escritura

voie (para *voit*) ella nos dice: "pudimos haberla escrito con una ese, como *tu vois* [mh...*tu vois*, pero como ahí no era *tu vois*, tú pusiste una e, no pusiste una ese; ¿por qué entonces pusiste una e?] porque es '*je vois*'".

otb

chant chant
voit vois voit boit
une vache des vaches
il voit ils voient
un ami une amie

Pas

casa caza cása

túbo tubo

yama llama yhama

kri

Casa caza cassa

tuvo tubo

yama llama lláma

El primer argumento es de orden logográfico: "...es otra /vwa/"; pero cuando ella debe justificar la e de *voit*, interpretada *je vois* y escrita *voie*, ella lo hizo por la correspondencia con la e de *je*: *je* termina en e, entonces hay que poner una e en *je vois*, (*je*) *voie*. No es exacto, pero la idea está en camino.

Léa (CE1) es explícita al recurrir al conocimiento de una palabra de la misma familia léxica para "ortografiar" *chant* (escribió en primer lugar *chanter*) diciendo: "yo conozco el verbo, pero la palabra yo no la había escrito nunca". Además, ella inventa una manera de notar (representar por escrito) la relación paradigmática entre las palabras que escribe y el paradigma al cual la palabra pertenece: ella escribió *voit* (para *voie*), *voi* (para *voix*), *voi(r)* (para *voit*) y *boi(r)* (para *boit*) diciendo: "yo pongo una -r pero no se escucha y está entre paréntesis...". Terminó esta parte de la entrevista de manera instructiva:

[De acuerdo. Igual en todas las palabras aquí se escucha /vwa/ salvo para /bwa/ de hecho se escucha siempre /vwa/ [Sí, pero aquí se escucha siempre /vwa/ y sin embargo no has querido escribirlas de la misma manera] pero es que no pude.

Entonces, hay una cierta necesidad de diferenciar: no es no querer escribir igual, sino no poder. ¿Por qué tuvo ella un gran problema para escribir de la misma manera las palabras homófonas mientras que los niños del grupo I no tuvieron ninguno? Es la emergencia de lo que hemos llamado Esquema de Representación Diferenciada (ERD en adelante) la que crea ese sentimiento de imposibilidad, de incoherencia en

el niño frente a las escrituras idénticas. Es sobre este ERD que los principios logográfico y morfográfico van a ser construidos; sólo después los datos ortográficos serán organizados y luego almacenados.

LAS ESCRITURAS SISTEMÁTICAMENTE DIFERENCIADAS

En este grupo se encuentran los niños que han logrado diferenciar la escritura de todos los conjuntos de palabras homófonas propuestos: cinco niños del grupo F (26%) y 6 niños del grupo E (30%).

- **Niños Hispanófonos**

Kri (2, 8.1) es un buen ejemplo de este grupo. No anticipó la diferencia de escritura, pero una vez producido un par de escrituras iguales, busca el medio para diferenciarlas. Comenzó por escribir casa y casa; pero cuando se le preguntó si es posible escribir igual dos palabras que significan diferente, comenzó a buscar las alternativas gráficas posibles. La primera alternativa que encuentra es “con ce”. Afortunadamente, una vez que la palabra gráfica fue internamente evocada, Kri tomó conciencia de que la alternativa encontrada correspondía a otra palabra (caca). Entonces encuentra la zeta como alternativa, escribiendo caza (matrimonio). Después, para escribir caza (de cacería) busca la alternativa x hasta encontrar la doble ese: cassa. Por otro lado, escribió tubo (sustantivo) y tuvo (verbo), pero, frente a la duda, escogió escribir tuvo-tubo. Finalmente escribió yama, llama y lláma.

Para él, entonces, lo más importante es diferenciar, es decir, colocar logogramas que ayuden a la identificación de las palabras particulares, pero no en relación a la serie paradigmática de las palabras. Es decir que no hay aún una idea morfográfica de la escritura. Por otra parte, quisiéramos subrayar una vez más la producción de las palabras que no existen en español o que son producidas con recursos casi inexistentes en español: las dobles letras (cassa) o el uso de la equis, porque esta letra tiene un uso muy especial en el español de México. La equis puede representar el fonema /s/, sobre todo en las palabras que vienen de lenguas precolombinas (Xochimilco, /socimílko/) o bien representar otros fonemas. Es una letra muy polivalente: /ks/ en éxito, /j/ en México, /ʃ/ en xoconoxtle, /ʃokonókstle/.

Se pueden hacer las mismas observaciones en lo que respecta a la escritura kasa de AnM y a propósito de la escritura yhama hecha por Pas. Estas escrituras, alejadas del rostro común de las palabras en español, muestran que los niños están centrados en el Esquema de Representación Diferenciada, más que en sus recuerdos. El niño busca la sistematicidad, antes de aceptar las particularidades excepcionales.

El último ejemplo que quisiéramos presentar ilustra un procedimiento de escritura que muestra la anticipación de la solución al problema propuesto. Arc tenía ya la solución antes de comenzar a escribir. Escribió llama, llama y llama y después colocó los acentos gráficos sobre la primera y tercera palabras: lláma, llama y llamá. Es también importante señalar que, a diferencia de Pas, Arc utiliza el acento como una marca logográfica no ligada a la representación del acento fonológico, sino solamente como una marca diferenciadora del significado².

- NIÑOS FRANCÓFONOS

Los argumentos de Ali (CE1) son muy claros. Escribió chamt y chamd para cambiar

un poco... para no poner las mismas letras al final [¿y por qué no hay que poner las mismas letras?] porque si no, eso haría la misma palabra y eso se escribe igual.”³

Después, ella escribió void (para voie) reflexionando:

...cuando yo escribo una última letra al final, pongo una de porque se puede poner ...se podría poner una te pero la te...es igual...sería la misma palabra pero habrá una te al final para decir *on voit* (se ve) como por ejemplo *on voit des...*

Después, ella escribió:: voi>vois (para voix), voit (para voit, como ella había anticipado) y boit (para boit). Además, escribió il vole e il voles, diciendo:

[¿por qué pusiste una ese ahí?] porque hay muchos que vuelan o si no, uno puede poner una ese a *il* –escribiendo *ils*–

El cambio cualitativo entre los grupos 2 y 3 es la sistematización del ERD que se traduce, cuantitativamente, en la aproximación a la norma. Dicho de otra manera: la organización de la información ortográfica reposa sobre la construcción del ERD

porque este mismo esquema es responsable de las características ortográficas del francés escrito. La escritura convencional y el ERD caminan en la misma dirección. La tabla 5 lo muestra claramente.

TABLA 5: COMPARACIÓN DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS GRUPOS 2 Y 3 F

EN RELACIÓN A LA ESCRITURA CONVENCIONAL⁴

CONJUNTOS DE PALABRAS ESCRITOS CONVENCIONALMENTE

Grupo 2	51,4%	35%
Grupo 3	70%	58%
Diferencia G3>G2	19	23

Es muy interesante subrayar que, como en los datos del grupo 2, ahí donde el grafema funciona logográficamente (y por lo tanto los medios de diferenciación no reposan en un sistema) los éxitos con relación a la norma son más débiles: *voie* (0/5), *voix* (1/5) mientras que cuando las marcas diferenciadoras responden a un sistema, es decir, cuando funcionan como morfogramas, los éxitos ortográficos son mejores: *voit* (5/5), *amie* (4/5), *vache* (4/5), *vaches* (4/5) *chant* (3/4).

Con relación a esta hipótesis, podríamos comparar los porcentajes de éxito por palabra entre los dos grupos. He aquí la comparación:

TABLA 6: COMPARACIÓN, POR PALABRA, DE LOS DESEMPEÑOS ORTOGRÁFICOS DE LOS GRUPOS 2 Y 3

	champ	chant	voie	voix	voit	vache	vaches	vole	volent	ami	amie	Total
2	3/9	6/9	1/9	0/10	3/10	9/10	9/10	9/10	4/10	9/10	2/10	5/107
	33%	66%	11%	0%	30%	90%	90%	90%	40%	90%	20%	
3	2/4	3/4	0/5	1/5	5/5	5/5	5/5	4/5	3/5	5/5	4/5	37/53
	50%	75%	0%	20%	100%	100%	100%	80%	60%	100%	80%	
TOTAL	5/13	9/13	1/14	1/15	8/15	14/15	14/15	13/15	7/15	14/15	6/15	2/160

Es necesario remarcar que, precisamente, sobre las palabras *voit*, *vole* y *amie* hay una diferencia igual o superior al 20%: 70, 20 y 60% de diferencia respectivamente. La sistematicidad del uso morfográfico es asimilada por el ERD. Entonces, es más fácil acordarse de las características gráficas de las palabras. Si se comprende, se recuerda.

Se puede también buscar la sistematicidad por niño. Tomemos el caso del femenino: *voix*, *vache* y *amie*:

GRUPO 3:			
NOMBRE	voix	vache	amie
Ali	void	vache	une ami
Ste	voix	vache	amie
Aga	voie	vache	amie
Afs	voie	vache	amie
Aur	voie	vache	amie

Tres niños sobre cinco escribieron de manera equivocada *voix* (voie), para ser coherentes con el sistema. Además, Sté escribió las tres palabras convencionalmente.

Sin embargo, el grupo 2 es muy diferente desde el punto de vista de la sistematicidad en el marcaje del femenino con e: solamente Thi llegó a escribir los tres femeninos con una e final. Incluso si la escuela y la sociedad insisten con “la e de femenino” (cf. los comentarios metalingüísticos de Jaffré, 1988) es necesario esperar a la construcción del ERD para que esos comentarios metalingüísticos sean comprendidos, y luego escuchados.

GRUPO 2:			
NOMBRE	voix	vache	amie
Sar	voi	vache	une ami
Nic	voi	vache	ami
Con	voit	vache	ami
Mar	voi	vache	ami
Fra	vois	vache	amie
Tip	voie	vache	amie
Rom	voit	vach	ami
Adr	vois	vache	ami
Léa	voi	vache	amie
Hél	voi	vache	amie

En resumen. Los niños que produjeron siempre escrituras idénticas de homófonos tienen una conceptualización cenémica o fonográfica de la escritura. Si las palabras son idénticas desde el punto de vista fonológico, ellas se escribirán de la misma manera. Al contrario, los niños que producen escrituras asistématicamente diferenciadas tienen una conceptualización cambiante. A veces permanecen centrados en la sonoridad de las palabras, produciendo escrituras idénticas. Pero otras veces, se centran en la significación de las palabras por escribir, y producen escrituras diferenciadas de homófonos. Finalmente, los niños llegan a ser muy

sistémicos en la aplicación del principio de diferenciación: los niños encuentran, o bien, inventan, los medios de diferenciación, para ser coherentes con un principio plerémico (logográfico y/o morfográfico de escritura).

De la misma manera que el descubrimiento del esquema de correspondencia sonora permite organizar la información relativa a los valores sonoros de las letras en una fase más precoz de la evolución de la escritura en el niño, la construcción del Esquema de Representación Diferenciada le permite la organización de la información ortográfica proveniente del medio. La conceptualización logográfica de la escritura debe evolucionar hacia la morfografía, imponiendo la necesidad de encontrar los medios sistemáticos de diferenciación que estén coordinados con los medios de unificación gráfica en relación a las series paradigmáticas.

MUESTRA EXPERIMENTAL FRANCÓFONA

El análisis de la primera muestra francófona (la muestra pre-experimental) fue realizado casi exclusivamente con base en la producción final de los niños, habiendo podido rescatar solamente algunas de las justificaciones infantiles. La muestra experimental del corpus que ahora analizamos, nos permite apoyarnos más sistemáticamente tanto en las producciones como en las justificaciones expresadas por los niños. Además, incorporamos en este análisis la convencionalidad de las producciones infantiles, ya que pudimos observar algunas regularidades importantes entre la esquematización de las producciones y el conocimiento de la convencionalidad de la escritura. Así, intentamos ahora un ejercicio de “seriación”, un ordenamiento que tome en cuenta simultáneamente las producciones escritas finales, su justificación y la convencionalidad de las mismas.

Muy particularmente en relación a la ortografía, la sistematicidad puede excluir la convencionalidad y viceversa. Aún y cuando el niño tienda a buscar regularidades máximas, los hechos se le resisten, por lo que deberá generar soluciones que, o bien asimilen la realidad a su propio sistema interpretativo (como de hecho hemos visto que sucede), o bien generen justificaciones más o menos *ad hoc*, centradas en información parcial o muy específica.

Solamente de manera paulatina, aparecerán las coordinaciones y diferenciaciones pertinentes para dar cuenta de una realidad compleja como la ortografía, que acumula una gran cantidad de años de decisiones en su desenvolvimiento histórico, que superpone criterios, que logra sólo coordinaciones parciales o locales.

Con relación al aprendizaje de un aspecto diferente de la lengua del que aquí tratamos, Simone (1988) nos dice:

... el niño espera que la parte de la lengua que no conoce esté hecha como la que conoce. Esto significa que el niño imagina que la lengua es simétrica y regular, que no presenta elementos extraños e imprevisibles, que responde siempre a las mismas reglas. [...] Descubrir asimetrías, irregularidades y fenómenos imprevisibles es siempre una amarga sorpresa que contradice la expectativa de regularidad (pp. 39-40)

Por su parte, Piaget (1974b) escribió:

También la idea de azar y la intuición de la probabilidad constituyen muy verosímilmente realidades derivadas y secundarias con relación a la búsqueda misma del orden y de sus causas (p. 141).

Los análisis que presentamos en la sección anterior muestran que los niños buscan construir sistemas regulares, aún y cuando las características propias del objeto los lleve, poco a poco, a construir y coordinar diferentes principios de escritura, al tiempo que deben ser capaces de aceptar particularidades no reguladas por principios generales.

El análisis de esta muestra refuerza el análisis anterior. Hay niños que escriben todas las palabras en forma idéntica, mostrando con eso una centración en la dimensión fonográfica. Hay quienes escriben diferente todos los pares de palabras y hay niños que son asistemáticos. Lo que queremos analizar ahora son las razones que ellos expresan al justificar sus producciones, además de las producciones gráficas mismas, que resultan iguales o diferentes por líneas de razonamiento que no siempre coinciden en forma precisa con las «razones del sistema». También queremos analizar nuevamente la proximidad o lejanía de los criterios de escritura respecto de la norma.

Tomando como base la clasificación que ya aplicamos, es decir, partiendo de la existencia de cuatro grupos formados respecto de la igualdad o diferencia de la escritura de los pares homófonos de palabras, hemos clasificado y seriado a los niños en los siguientes grupos:

Grupo 0: en la frontera alfabética, con diferenciación de escrituras:

Tip (CE1, 7.5).

Grupo 1: escritura con centración alfabética / fonográfica –escrituras idénticas–: PiY (CE1).

Grupo 2a: escritura asistematicamente diferenciada con inicio de consideración del principio logográfico: Mél (CE1, 7.6), Tan (CE1), Eli (CE1, 6.0), Gré (CE1, 7.5), Axe (CE1), Aud (CE1, 7.5), Luc (CE1, 7.5), CIG (CM1, 9.4).

Grupo 2b: escritura asistemática con inicio de coordinación entre el principio logográfico y el morfográfico: Cla (CM1, 9.2), Ali (CM1, 9.6), Mat (CM1, 9.6), CIL (CM1, 9.1) y PiV (CM1, 9.2).

Grupo 3a: escritura sistemáticamente diferenciada con inicio de consideración del principio logográfico: PiE (CM1, 9.8).

Grupo 3b: escritura sistemáticamente diferenciada con coordinación de los tres principios de escritura: Nic (CM1, 9.2), Bon (CM1, 9.0) y Tho (CE1, 7.5).

Grupo 4: escritura convencional con coordinación entre los principios fonográfico, logográfico y morfográfico: Mar (CM1, 9.2).

La clasificación que utilizamos supone también el ordenamiento de los niños en un continuo que va de la centración en la fonografía, es decir, del principio alfabético de escritura a la logografía, caracterizada por una centración en la diferenciación sin consideración de aspectos morfográficos. Por logografía entendemos que lo primordial para estos niños resulta la diferenciación de las escrituras homófonas sin que haya una reflexión más profunda acerca del cómo lograr dicha distinción gráfica. En cambio, la incorporación del principio morfográfico (de manera esporádica o sistemática), supone, además de una diferenciación, una justificación del rasgo diferenciador que toma en cuenta la familia a la que pertenece la palabra en cuestión (u otros criterios, sintagmáticos) y su ortografía particular (es decir, la morfografía derivacional).

Por último, tenemos a un niño que escribe todas las palabras homófonas de manera convencional, dando justificaciones pertinentes y mostrando un excelente dominio de los principios de escritura involucrados.

La tabla siguiente muestra los pares de palabras escritos, y sus características principales. Incluimos un parámetro de convencionalidad en la escritura, que especifica el porcentaje de palabras correctamente escritas respecto de 18 palabras consideradas, entre las cuales se encuentran, además de las propias palabras homófonas y quasi-homófonas propuestas, las palabras *rhinocéros* e *hippopotame* (véase el anexo 12).

La tabla informa también cuáles pares fueron escritos igual (=), cuáles fueron escritos diferente pero no convencionalmente –en tanto pares–(x) y cuáles fueron escritos convencionalmente, es decir, cuándo escribió el niño convencionalmente ambos miembros del par (c).

Con base en esos parámetros, ordenamos a los niños de la siguiente manera:

TABLA 7: CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS FRANCÓFONOS EN LA TAREA DE ESCRITURA DE PALABRAS HOMÓFONAS (MUESTRA EXPERIMENTAL)

Nom	Grupo	%Conv.	=	1	2	3	4	5	6	7	C
Tip (7.5 CE1)	0	22	0	x	x	x	x	c	x	c	2
PiY (? CE1)	1	0	7	=====							0
Mél (7.6 CE1)	2a	17	6	x	=====						0
Tan (? CE1)	2a	11	3	=	x	x	=	c	x	=	1
Eli (6.0 CE1)	2a	28	3	x	x	=	x	c	=		1
Gré (7.7 CE1)	2a	17	2	x	x	x	=	c	x	=	1
Axe (? CE1)	2a	11	1	x	x	x	x	x	=		0
Aud (7.5 CE1)	2a	33	1	x	x	x	x	c	x	=	1
Luc (7.5 CE1)	2a	39	1	c	x	x	x	c	x	=	2
CIG (9.4 CM1)	2a	61	3	x	==	=	c	c	c		3
Cla (9.2 CM1)	2b	61	2	c	x	=	x	c	c	=	3
Ali (9.6 CM1)	2b	61	1	x	x	x	c	c	=		2
Mat (9.6 CM1)	2b	61	1	x	=	x	x	x	c	c	2
CIL (9.4 CM1)	2b	67	1	c	=	x	c	c	c		4
PiV (9.2 CM1)	2b	72	1	c	=	x	c	c	x		4
PiE (9.8 CM1)	3a	44	0	x	x	x	c	c	c		3
Nic (9.2 CM1)	3b	61	0	c	x	x	c	c	c		4
Bon (9.0 CM1)	3b	67	0	c	x	x	c	c	c		5
Tho (7.5 CE1)	3b	83	0	c	c	c	c	x	c		6
Mar (9.2 CM1)	4	94	0	c	c	c	c	c	c		7

Deseamos hacer las siguientes observaciones generales:

- Los niños ubicados en los grupos 0, 1 y 2a tienen también, con excepción de CIG, menos del 40% de palabras escritas convencionalmente, mientras que los niños ubicados en los grupos superiores (2b, 3a, 3b y 4) tienen más del 60% de escrituras convencionales (excepto PiE). Una vez más, hay una relación entre la evolución conceptual de la escritura y la convencionalidad lograda.
- También existe una relación estrecha entre los grupos en los que fueron clasificados los niños y el grupo escolar y/o su edad, y esta relación es coherente: los niños de CE1 pertenecen a los grupos de menor evolución

(con excepción de CIG) y los de CM1 pertenecen a los grupos de mayor evolución (excepto Tho), como de hecho era de esperarse.

- Considerando la convencionalidad de la escritura de los pares de palabras y su frecuencia, quedan organizados así:

**TABLA 8: FRECUENCIA DE ESCRITURAS CONVENCIONALES
PARA LOS PARES DE PALABRAS HOMÓFONAS**

Número de veces escrito convencionalmente	Par
16	5. vache-vaches
10	6. il vole - ils volent
9	7. ami - amie
8	1. champ - chant
4	4. voie - voit
2	3. voix-voit
2	2. voie-voix

Como habíamos ya apuntado, el contraste singular / plural (entre sustantivos y luego entre verbos) es el que aparece más precozmente percibido como problemático para ser escrito de manera indiferenciada y el que parece ser más claro respecto de su manera de escribir ortográficamente. Sus frecuencias son las más altas. Además, de los 4 niños que solamente diferencian un par de homófonos de manera convencional, es justamente el par *vache - vaches* el que es escrito correctamente.

Al contrario, el contraste más resistente a aparecer escrito convencionalmente es también el más arbitrario: aquel que hace intervenir la x en *voix*.

Es claro que la diferencia de género plantea un problema serio a los niños, así como la diferenciación sistemática del trío de palabras homófonas: de los 7 niños que solamente escriben igual un par, éste par es, para cuatro niños, el que incluye el contraste masculino/femenino y para tres de ellos un par del trío, justamente el par *voie - voix*.

Como se ve, el análisis de la muestra previamente analizada y los datos actuales se refuerzan en sus términos generales.

Analicemos detenidamente las argumentaciones infantiles, las justificaciones de las escrituras, sean convencionales o no, para tratar de entender, hasta donde nuestra metodología nos lo permite, las razones de las escrituras desde el punto de vista infantil.

GRUPO 0: en la frontera alfabética, con diferenciación de escrituras: Tip (CE1, 7.5).

Ubicamos en primer lugar a Tip (CE1, 7.5) quien, al mismo tiempo que escribe diferente todos los pares de palabras, por momentos tiene dificultades para representar fielmente la cadena de fonemas de la palabra: particularmente la escritura de las palabras /vwa/, y *ami(e)*. Podemos decir, siguiendo a Gak (1976), que Tip comete errores tanto gráficos como ortográficos. Por ejemplo: la secuencia gráfica que es constante en las tres escrituras de /vwa/ es *von*, y dicha secuencia gráfica no puede representar la forma sonora /vwa/. Suceden cosas sorprendentes y difíciles de explicar también cuando escribe *amie* (= *d'amie*, *od'amie*).

A estas sorpresivas escrituras, podemos agregar otras, extraídas del conjunto de las producciones gráficas que obtuvimos de Tip. En la tabla siguiente anotamos algunos esbozos de explicación, sin entrar en detalles innecesarios a nuestra argumentación principal.

von+X	/vwa/	dificultad de análisis sonoro: eliminación de un fonema (/a/) y deformación durante el análisis del material fonológico (/w/ se transforma en /o/)
nirocersoce	rhinocéros	inestabilidad en la forma sonora de la palabra y dificultad de análisis
nipopotabe	hippopotame	inestabilidad en la forma sonora de la palabra y transformación de fonemas durante el análisis sonoro (/m/ > /b/).
tige	tigre	falta de exhaustividad en el análisis fonémático.
garesone	garçon	¿error gráfico u ortográfico? (¿lo escrito corresponde a /garesø/ o a /garsø/)
tu	sur	inestabilidad en la correspondencia grafema o letra y fonema (o transformación durante el análisis /s/ > /t/)
toulemode	tout le monde	falta de segmentación convencional

Lo que muestra la tabla anterior es que Tip se ubica justamente sobre la frontera de la escritura alfabética (la secuencia de letras representa la secuencia de fonemas) e intenta acabar de sistematizar dicha forma de representación, teniendo aún la necesidad de hacer un trabajo muy conciente de análisis fonológico para escribir, lo

que la lleva a continuas transformaciones de los fonemas por representar y, eventualmente, al olvido de otros. Se podría hablar quizás de una "sobrecarga cognitiva".

Este caso es interesante por cuanto muestra que una cosa es haber reconstruido un principio de escritura (un sistema o un esquema) y otra haber desarrollado plenamente los procedimientos de aplicación de ese principio. Como hemos visto, existe siempre una interacción entre los procedimientos y los descubrimientos. Quizá ésta sea una distinción que ayude a diferenciar lo que en la literatrrura se refiere como "automatización": entre el descubrimiento de un principio y su aplicación automática e inconsciente, media toda una construcción cognitiva y una selección de procedimientos de aplicación de las estructuras ya descubiertas, que además siguen modificándolas.

Al mismo tiempo que Tip intenta acabar de sistematizar su escritura alfabética y los juegos de correspondencias fonográficas, ella incorpora ya muchos elementos propiamente ortográficos a su escritura, con una diversidad de recursos gráficos bien empleados: letras finales que sonorizan la última consonante (e final, s final, is, u, r y t) de las que se sirve además para producir diferencias gráficas en función de diferencias de significación. Asimismo, usa opciones gráficas para la representación de un mismo fonema eau / au en *il vole* / *ils volent*.

Durante la entrevista nos dice:

[... ¿se escuchan igual estas /vwa/ ?] oh sí [¿sí? ¿se escribe igual?] no [entonces no las escribiste igual, y... ¿quieren decir igual?] no [¿las pudimos haber escrito igual?] no; hubieramos podido, pero si no, no es francés

Una manera tan elegante como ambigua (aunque quizá muy aguda) de expresar una exigencia de diferenciación.

Así, nos encontramos al final del período de sistematización del principio alfabético y al principio del período de sistematización de otros aspectos de la escritura, más propiamente ortográficos. Esta ubicación fronteriza es la que hace ver (y de hecho es, desde cierta perspectiva) la escritura de Tip como muy asistemática, realizando ajustes en la escritura derivados de su propia lectura, buscando ajustar la secuencia de letras a la cadena de fonemas y, al mismo tiempo, tomando en cuenta otros criterios, como el contraste singular/plural para justificar una ese final o su ausencia, que al principio pudo haber sido puesta por una razón diferente –de diferenciación y/o con un valor auxiliar que sonoriza la última consonante.

Este caso es también interesante por cuanto muestra dos aspectos importantes de la evolución: por un lado, mostrando que puede haber un encabalgamiento temporal en los tópicos abordados por el niño. Aún no acaba de "automatizar" uno, cuando ya ha comenzado la reflexión sobre otros. Además, muestra que el esquema de representación diferenciada puede ser recuperado desde momentos muy tempranos de la evolución, sin que quede siempre y necesariamente subordinado al principio alfabético de escritura, que generaría producciones gráficas indiferenciadas de palabras homófonas.

GRUPO 1: escritura con centración alfabética/fonográfica –escrituras idénticas–: PiY (CE1).

PiY (CE1) es el único niño de la muestra experimental que escribe todos los pares de homófonos de manera idéntica. De esas palabras, solamente *vache* la escribe de manera convencional, agregando co-texto como una solución al problema de representar el contraste singular / plural (escribe *une vache* - *des vache*), como hemos visto que hacen otros niños. Puesto que no es una diferenciación intraléxica, es considerado por nosotros como un par escrito de manera indiferenciada, aunque puede ser considerada como una respuesta intermediaria entre la escritura idéntica y la escritura con una diferenciación inter-léxica.

Es importante notar que PiY incorpora elementos ya ortográficos a sus producciones (letras finales que sonorizan consonantes, digramas "fallidos" o convencionales o / eau / au / eu → /o/, oi → /wa/, etc.) PiY cuenta con recursos ortográficos, pero los organiza y emplea de acuerdo a un principio diferente. Para PiY la regla sería: si las palabras se escuchan igual, se escriben igual, aunque signifiquen algo diferente.

GRUPO 2A: escritura asistematicamente diferenciada con inicio de consideración del principio logográfico: Mél (CE1, 7.6), Tan (CE1), Eli (CE1, 6.0), Gré (CE1, 7.5), Axe (CE1), Aud (CE1, 7.5), Luc (CE1, 7.5), CIG (CM1, 9.4).

Este grupo se caracteriza porque los niños que pertenecen a él no diferencian sistemáticamente la escritura de palabras homófonas, tienen un bajo porcentaje de palabras y pares de palabras escritas convencionalmente y tienen un número variable de pares de palabras escritos de manera indiferenciada:

Nombre	Grupo	%	Conv.	=	1	2	3	4	5	6	7	C
Mél	(7.6 CE1)	2a	17	6	x	=	=	=	=	=	=	0
Tan	(? CE1)	2a	11	3	=	x	x	=	c	x	=	1
Eli	(6.0 CE1)	2a	28	3	x	x	=	x	c	=	=	1
GrÉ	(7.7 CE1)	2a	17	2	x	x	x	=	c	x	=	1
Axe	(? CE1)	2a	11	1	x	x	x	x	x	=	=	0
Aud	(7.5 CE1)	2a	33	1	x	x	x	x	c	x	=	1
Luc	(7.5 CE1)	2a	39	1	c	x	x	x	c	x	=	2
CIG	(9.4 CM1)	2a	61	3	x	=	=	c	c	c	=	3

Hay algunos aspectos interesantes que merecen ser destacados de cada niño.

En el caso de Mél, es claro que reconoce perfectamente la diferencia entre los significados de las palabras y que adopta con mucha seguridad su criterio de igualdad en función de la sonoridad de las palabras:

Mél (CE1, 7.6)

voie - voix - voit

[entonces... las tres /vwa/ las escribiste igual?] sí [¿por qué?] porque /vwa/ se escucha igual y yo pienso que se escribe igual [de acuerdo. ¿quiere decir igual?] ... [¿no?] ésta quiere decir la voz... cantar [sí] ésta quiere decir la /vwa/ ... ¿cómo podría decir?... [la vía del tren?] sí, vía de tren y ésta es LA /vwa/, los ojos [de acuerdo] para ver, observar [de acuerdo. ¿y entonces tu piensas que se escriben las tres igual incluso si no quieren decir la misma cosa?] sí

Es muy interesante observar, en el siguiente fragmento, que Mél juzga como idéntico el significado del par de palabras *vache* y *vaches*:

Mél (CE1, 7.6)

vache - vaches

[entonces aquí se tiene una vaca] y allá hay una manada de vacas [y allá hay una manada de vacas, se tiene tres vacas; entonces te voy a pedir que escribas aquí vaca y aquí, vacas] de acuerdo. vache, además en la clase tenemos un dictado de palabras por hacer y está la palabra "vaca" –río–, vache entonces yo lo sé de memoria[de acuerdo. entonces ¿está escrito igual o no igual?] igual [de acuerdo. ¿quieren decir igual o no igual?] quieren decir igual [¿quieren decir igual? ¿incluso si tienes una arriba y muchas abajo?] quieren decir igual [de acuerdo. y se escriben igual ¿sí?] sí [incluso si ahí tu no tiene más que una y allá tienes tres?] sí, está bien, estoy segura

Este fragmento de entrevista nos obliga a retomar una pregunta casi filosófica, referente al lenguaje: en los pares que oponen singular/plural, tanto entre sustantivos como entre verbos, Mél afirma que ambas palabras "quieren decir lo mismo".

¿Se trata acaso de una simple distracción? El problema es complejo y ya nos habíamos topado con él, al platicar con los niños, en 1986, acerca de su criterio para decidir cuándo dos palabras son diferentes y cuándo son iguales (Vaca, 1986). Veamos con detalle un ejemplo de esa investigación.

Juan A. (9;10) fue un niño que fluctuó mucho en su criterio para decidir si dos palabras eran iguales o diferentes, al preguntarle oralmente, sin la necesidad de escribir en un primer momento. Desde el primer par de palabras propuesto, existió una fluctuación; el par *ola/hola* es juzgado como siendo diferente "porque una es hola de saludar y otra es ola de mar"; al preguntar por la sonoridad, responde: "/óla/ y... iguales". Al preguntarle –por error– si aunque suenan igual son palabras diferentes, responde: "no... no, no son diferentes, son las mismas palabras". El par *hoja/hoja* es juzgado por él como siendo igual "porque hoja de árbol suena igual que la hoja de cuaderno". De la misma manera es justificado el par *piso/piso*: "porque se pronuncian igual". En cambio, el par *carro/coche* es juzgado como siendo igual "porque carro y coche... son lo mismo el carro y el coche", manteniendo su juicio a pesar de que se le hace notar que la sonoridad de esas palabras es netamente distinta. En el caso de *hablar/ platicar* juzga el par como siendo diferente en virtud de que también establece una distinción entre los significados: "hablar es que está hablando con UNA persona, y platicar es que está platicando con VARIAS personas". Inmediatamente después, es juzgado el par *vino/vino* como siendo igual "porque suenan igual". Resumiendo lo sucedido hasta este momento de la entrevista con Juan A., podemos decir que si bien en el primer par de palabras homófonas dudó y cambió de criterio para determinar la igualdad o diferencia de las palabras contrastadas, cambio que pasó de la comparación entre significados (o referentes) a la comparación entre los significantes sonoros, en todos los pares homófonos presentados hasta el momento ha contrastado los significantes, teniendo como resultado juicios de igualdad sobre las palabras; en cambio, para los pares heterófonos de palabras, ha comparado sistemáticamente los significados y/o referentes de las palabras con ese mismo fin.

Lo que siguió en la misma entrevista, fue una secuencia de respuestas interesantes, de contrastes entre palabras heterófonas en donde Juan A. no decide si centrarse en las diferencias referenciales o en las semejanzas significativas y, además, donde se observa una clara influencia de la diferencia de categoría sintáctica dentro de un par.

[*¿Si decimos pato/patito?*] Uno es pato grande y otro es pato chico [*¿Y cómo son las palabras?*] Iguales [*¿Por qué?*] Porque *los* dos son iguales [*¿Porque los dos son patos?*] –asiente– [*¿Y si decimos pato/patote?*] Uno es

pato chiquito y otro es pato grandote [¿Y las palabras cómo son?] Iguales [¿Y las palabras patito/patote?] Iguales [¿Pato / patito / patote son palabras iguales?] Sí [¿Y si decimos patos?] Ya no son iguales [¿Por qué?] Porque patos son... ya varios, patitos... no son muchos y patos... patos... ya tampoco son muchos y patote... ya es uno nada más y patos ya son varios [¿Entre pato y patos son iguales o diferentes?] Diferentes [¿Y entre pato y patito?] Diferentes [¿Por qué?] Porque uno es pato y el otro patito [Entonces por qué es diferente?] Porque una es patito y... otra es pato... no tienen lo mismo, nada más en 'pa'... pato, es lo único que tienen 'pa'... y una ya tiene patito y otra tiene pato [¿Y las palabras?] Son iguales [¿Habías dicho que sea patito de todos modos son patos? ¿por fin, son iguales o diferentes?] Diferentes [¿Por qué?] Porque una suena de un solo pato [Pero también patito...] ... también suena de un solo pato... pero no tiene las mismas [¿Las mismas qué?] palabras, nada más una... ... do... tres ya no [¿Y entonces son diferentes por eso?] –asiente–

Como Juan A., puede ser que el criterio de Mél privilegie el significado y la sonoridad, despreciando el referente numérico para juzgar como igual las palabras y, con mucha más razón, producir escrituras iguales. Efectivamente, /vwa/ puede ser vista, desde la óptica de la polisemia, como siendo una sola "palabra", con múltiples significados arbitrariamente asociados a ella, según el contexto (y, en este caso, "palabra" funciona como sinónimo de "significante") o bien, desde la óptica de la homofonía, como siendo diferentes signos (conglomerado de significante+significado) con idéntico significante. Ubicarse en una u otra óptica de manera justificada es materia de lingüistas. Lo que nos corresponde es mostrar que los niños pueden adoptar ambos enfoques –por momentos y con diferentes grados de coherencia– y actuar en consecuencia. Algunos aspectos investigados de estas reflexiones lingüísticas infantiles, pueden consultarse en la tesis antes citada y seguramente deben ser retomadas porque, nuevamente, forman parte de las razones aludidas por los niños para justificar sus producciones ortográficas.

Resulta muy interesante en la entrevista con Juan A. que haya sido precisamente el contraste singular/plural el que lo hace "dar un brinco fuera del sistema", y cambiar su criterio de decisión de igualdad o diferencia. Ya hemos visto que el contraste singular/plural entre sustantivos es el contraste más tempranamente considerado por los niños francófonos. Este dato está presente en la muestra pre-experimental que analizamos anteriormente, en esta muestra y también en los datos reportados por Totereau y Fayol (1998) e interpretados por Tevenin *et al.* (1999) como vinculados a

la motivación semántica de la flexión que explica la aparición más precoz y frecuente de la *-s* nominal en relación a la *-s* adjetival más tardía y de *-nt* verbal, aún más tardía (p. 40).

Volviendo al análisis de Mél, otras de sus justificaciones son interesantes, por cuanto muestran que el conocimiento de la forma escrita convencional (la *t* en *boit*) queda justificada de acuerdo a su sistema, y no de acuerdo a la "verdadera razón" de ese rasgo gráfico:

[ok y ahí ¿por qué escribiste boit con te?] porque... si no, posiblemente no se oiría posiblemente el /wa/, posiblemente, entonces...es por eso [¿por eso pusiste una te?] sí

Evidentemente, para Mél la *te* tiene sólo el valor de sonorizar el grafema anterior (oi, /wa/) y no parece imaginar su polivalencia, es decir, que además tiene el valor de marcar la tercera persona del singular.

Gré escribe en forma diferenciada algunos pares, pero sus justificaciones son más bien de carácter extrínseco a la escritura, y no de carácter intrínseco:

Gré (CE1, 7.5)
champ - chant
 cent>jant jent ... [¿está escrito igual o no?] no, esa es una a y aquí hay una e [de acuerdo, y... ¿se oyen igual?] ¿qué? [¿se pronuncian igual?] ... sí [de acuerdo y ¿por qué las escribiste diferente?] porque... euh... porque *hay palabras en la clase que dicen igual y una vez yo escribí lo mismo...la misma palabra de la clase y el maestro me dijo, « no, está mal » entonces hay una diferencia entre las dos [ok pero por qué debe haber una diferencia entre las dos?]* no sé [¿no sabes? y... ¿quieren decir igual?] euh, no [¿no? y... ¿las palabras que no quieren decir lo mismo pueden escribirse igual?] euh... no sé [¿no sabes?] puede ser que sí [¿puede ser? y... ¿crees que aquí podrían escribirse igual?] ... no [¿no? ¿por qué?] porque ya las he visto así, *chant...* y yo creo *haberla visto así entonces yo la escribí así* [¿y la otra?] no sé [¿pero no se pueden escribir igual?] no... diferentes [¿por qué?] no sé [porque si no, ¿se podrían confundir o no?] euh puede ser [puede ser, ok]

Es claro que Gré deduce de ciertas interacciones con sus maestros en la escuela el hecho de que se escriben diferente algunas palabras (homófonas), pero no sabe justificar por qué es así. Además, su modo de diferenciación está ligado al uso de alternativas de representación de fonemas internos de las palabras, y no al uso de letras mudas finales, como muchos niños lo hacen. Es una diferenciación, pero aún muy ligada a la fonografía.

Eli comienza escribiendo en forma indiferenciada el primer par de palabras homófonas, pero luego justifica la diferencia aduciendo de alguna manera a su significado:

Eli (CE1, 6.0)
champ - chant

chant chant>chent ... [... ¿está escrito igual o no?] no, no porque aquí hay una e y allá hay una a [hum, de acuerdo. ¿y tu habías puesto una a abajo?] sí [¿por qué cambiaste?] porque me equivoqué [¿y por qué te habías equivocado?] porque no pensé, yo copié [¿habías copiado la primera? y euh ¿entonces no se escriben igual?] no [¿por qué no se escriben igual?] porque no es... campo –champ–, no se canta, pues no se canta un campo, un campo...euh así... [de acuerdo. y ¿no pudiste haberlo hecho a la inversa? poner este campo abajo –chant– y este canto –chent–arriba?] ... [¿qué es lo que tu crees? ¿se puede cambiar o no?] ...no ¿...entonces debemos poner la a acá y la e acá? [no sé. ¿qué piensas tú? ¿podemos cambiarlos o no?] –niega–

Sin embargo, no puede justificar su manera de escribir el trío de palabras homófonas, aún habiendo resultado diferenciada la escritura de la primer palabra respecto de las dos siguientes:

Eli (CE1, 6.0)
voie - voix - voit

voit voi vois>voi bois ... [entonces explícame. ¿qué pusiste finalmente?] taché la ese [entonces la escribiste sin nada adelante –voi–ah... de acuerdo... ok ¿entonces las tres primeras se oyen igual?] ... [¿se pronuncian igual?] las tres primeras [aquí: voie, voix, voit ¿es lo mismo o no? ¿se oye igual?] sí [se escuchan igual. de acuerdo. ¿quieren decir la misma cosa?] no [¿no? ¿las escribiste igual?] no, si, ésta y ésta [sí. ¿y por qué las escribiste igual?] no sé [¿es posible o no?] sí [incluso si no quieren decir lo mismo se pueden escribir igual?] –asiente–[¿sí? ¿y entonces cómo sabes que ésta es la voz de los niños y ésta es el niño que ve? ¿si las escribiste igual, cómo le haces] no sé [¿y tu pudiste haber puesto ésta aquí y ésta acá? ¿las pudiste haber intercambiado?] xxx eh? [¿no sabes? de acuerdo. ok] ...

Escribe de manera diferenciada y convencional el par *vache / vaches*, sin embargo, el mismo contraste gramatical entre verbos lo escribe de manera indiferenciada:

Eli (CE1, 6.0)
il vole - ils volent

il vole il vole [... ¿no importa que haya un avión que vuela o muchos aviones que vuelan se escribe igual?] –asiente–[de acuerdo. ¿por qué?] porque ahí

es él vuela, vuela, no son vuelos y aquí no son vuelos tampoco xxx no se ponen cosas al final [¿qué debería ser para que se pusieran cosas al final?] se necesitaría... un avión eh bien, yo habría puesto un... un... el avión vuela... yo habría puesto un... los aviones vuelan y habría puesto una ese al final [de acuerdo] porque son aviones [ok et ahí... ahí se tienen igual varios aviones, ellos vuelan] ... [¿no pones nada al final] –niega–[de acuerdo. ok. entonces es igual para un avión, varios aviones, /lvol/ ¿se escriben igual? de acuerdo] –asiente– [¿y quieren decir la misma cosa o no?] –asiente–[...¿sí? un avión que vuela y aviones que vuelan es lo mismo?] no [¿pero se escriben igual?] sí

En resumen, hay asistematicidad en el comportamiento y dificultad para justificar las propias producciones.

Con relación a Aud, a pesar de que ella manifiesta una tendencia a escribir igual el primer par de palabras, las escribe diferente y parece aludir a la diferencia significativa para justificar la gráfica:

Aud (CE1, 7.5)
champ - chant
chant chens [de acuerdo. muy bien. y aquí tenemos a dos niños y las notas musicales. quieren decir que están cantando y cantan Al claro de luna, por ejemplo. Al claro de luna es un canto ¿de acuerdo?] ¿hay que escribir cantar? [no, yo quiero que tu marques 'canto'] *yo lo escribí allá* [ah sí pero yo te pido el canto como Al claro de luna] chens [de acuerdo. entonces ¿no los escribiste igual?] no [¿por qué?] porque si los escribía igual, no se entiende [¿no se entiende?] el campo, donde uno se divierte, es eso

De la misma manera que en el par anterior, Aud comienza escribiendo el trío de manera indiferenciada y muy apegada a una representación fonográfica relativamente simple, aunque incorporando el grafema *oi*; sin embargo, cuando debe justificar su escritura, retoma un razonamiento de diferenciación de las palabras, incluso con argumentos interesantes para excluir una posible ese final. Sus reflexiones dejan claro que es el problema de la escritura el que desencadena una serie de reflexiones lingüísticas:

Aud (CE1, 7.5)
voie - voix - voit
voi voi>vois voi>voit boi [aquí tenemos cuatro imágenes. ¿en esta imagen qué hay?] es un tren, rieles [rieles. se llama también una vía, la vía del tren, ¿sí? quisiera que escribieras aquí 'vía'] voi [de acuerdo. y aquí tenemos a unos niños y notas musicales y cuando cantan se escucha su voz ¿sí? y entonces quisiera que escribieras 'voz'] ¿escribo igual que aquí? [ah yo no sé. tú decides] voi [¿sí? de acuerdo. de acuerdo y entonces aquí se tiene a

un niño que ve a una niña que bebe. entonces aquí vas a escribir 've' y aquí vas a escribir 'bebe'] xx voi boi [de acuerdo. entonces tú escribiste igual las tres /vwa/ sí [¿sí? ¿se escuchan igual?] sí [sí] /vwa/, /vwa/ et /vwa/ [¡sí! ¿quieren decir igual?] no [no] porque /vwa/ la vía del tren, /vwa/ la voz de cantar, y /vwa/... LA /vwa/ de... que él ve a la niña [de acuerdo. ¿pero se escriben igual?] sí [¿sí? ¿es posible eso? ¿que escribas igual palabras que no quieren decir la misma cosa?] ... no sé... o aquí podemos poner una ese porque hay... [sí] xxx [¿quieres hacerlo] >vois [de acuerdo. entonces ahora ya no se escriben igual todas] no ahí ya no hay xxx (la niña canta, con relación a la voz –voix–) [de acuerdo] [hum hum sí... y entonces ¿la vía del tren y el niño que ve, se escriben igual?] no, no es la misma palabra [¿pero las escribiste igual o no?] sí [sí] /vwa/... porque ve con los ojos, él ve, él ve la vía del tren... [¿entonces quieres agregar algo ahí o no?] hum sí >voit [¡ah! ¡ah! pones una te, de acuerdo ¿y por qué una te?] ... hay palabras con una te [de acuerdo. entonces ahora las tres son diferentes] sí [sí. piensas que está mejor así. y ¿piensas que pudiste poner la te arriba, en la de vía del tren?] ...no [no... es el niño que ve quien debe tener la te, de acuerdo... y pudiste poner la ese a la vía del tren?] no [¿por qué?] porque en /vwa/ no hay varias vías [de acuerdo] xxx [ok muy bien ¿y esto es...?] bebe [¿se escucha igual que las otras?] no [¿por qué?] porque xxx una be [muy bien. ok. entonces...]

Luc da argumentos claros de diferenciación de la escritura ligados a la diferencia de significado de las palabras, pero no encontramos índice alguno (en los límites de los datos recabados y de las preguntas planteadas) que apuntara a un razonamiento de carácter morfográfico. De hecho, sólo un 39% de las palabras las escribe convencionalmente:

Luc (CE1, 7.5)

champ - chant

champ chant ... [muy bien. entonces explícame... euh están escritas igual o no igual?] no, no iguales [¿por qué no las escribiste iguales?] porque el campo es para sentarse, jugar... [sí] y ahí el canto es cuando se canta [de acuerdo. muy bien] entonces no se escribe igual [¿incluso si se oye igual?] no [ok porque no quiere decir igual] sí [de acuerdo. muy bien]

Luc (CE1, 7.5)

voie - voix - voit

voit void vois bois ... [de acuerdo. explícame. entonces... todas las escribiste diferente, explícame por qué] porque ahí es la voz cuando se canta y ahí es la vía... del tren [sí] y ahí, él ve, y ahí ella bebe [de acuerdo. entonces como no quiere decir lo mismo, tu las escribes... ¿cómo?] xxx [¿e incluso si se oyen igual?] sí [¿tú crees que pudiste haber puesto esta /vwa/ acá, aquella, la de la vía del tren, pudiste haberla puesto aquí con el niño y que aquella la hubieras podido cambiar?] no [¿no?] no creo [¿no crees? está bien escrito así ¿sí? de acuerdo]

Por último, CIG justifica todas las diferencias por referencia a las del significado de las palabras. Sin embargo, en el caso del trío, intenta inicialmente una variante, para *voix* (*voit*). No queda convencido y parece cambiar de criterio, igualando las escrituras y dejando al contexto y al co-texto oral la diferenciación:

CIG (CM1, 9.4)

voie - voix - voit

voie voit >voie voie boie [de acuerdo. explícame. las tres /vwa/, ¿se pronuncian igual?] sí [¿quieren decir la misma cosa?] no [¿y se escriben igual?] sí [de acuerdo. ¿por qué?] ...bien...xxx [*tu escribes como se dice...* ¿pero para ti por qué se escriben igual?] no sé [¿si se escriben igual puede verse que no quieren decir lo mismo?] ... sí [¿cómo?] bien... porque /vwa/, se dice la vía férrea, sí, ésta es la voz y aquí se dice... se dice él ve [de acuerdo. eso nos ayuda a comprender que no quieren decir lo mismo... hum... es eso. ok ¿y bebe?] ¿bebe? bien... bebe... él bebe [ok y... de acuerdo... ¿en el lugar de la e, por qué por ejemplo tu habías comenzado por poner una te y luego la tachaste y pusiste /vwa/ con e?] porque creo que me equivoqué [¿y crees que en el lugar de la e se hubiera podido tener otra letra o estás seguro que es e?] ... [¿no sabes? de acuerdo. ¿así te parece bien?] sí [muy bien]

Estas zonas de conflicto entre el dato aislado recordado y el sistema elegido, quedan evidenciadas en el fragmento anterior de entrevista. CIG recuerda las formas escritas *voie* y *voit* pero no conoce el sistema de correspondencias. Elige, pues, escribir todo en forma idéntica y dejar a la interpretación contextuada la resolución de la posible ambigüedad. De hecho, efectivamente, nadie dice palabras aisladas. Al menos uno dice "la *voie ferrée*... la *voix* ... il *voit*". La solución está en el co(n)texto del texto, sea oral o escrito. CIG representa el límite superior de este grupo: es el que más pares de palabras escribe convencionalmente y también parece tener muy clara la necesidad de diferenciación. Sin embargo, no parece comprometerse en una reflexión más profunda y en un intento de recuerdo o deducción de cómo escribir el trío de manera diferenciada, por lo que su producción general resulta asistemática respecto del criterio de diferenciación.

Lo común a todos los niños del grupo 2a es, pues, escribir diferente sólo algunos pares homófonos y justificar dichas diferencias aduciendo las del significado entre las palabras. Algunas de las diferenciaciones parecen estar fuertemente ligadas a la lógica fonográfica del sistema, y no a la lógica logográfica, con su insistente utilización de elementos gráficos ubicados al final de las palabras. También comparten la característica de tener un desempeño ortográfico bajo (excepto CIG) y, a veces, no poder justificar las diferencias producidas.

Cuando los niños no pueden justificar sus propias producciones, todo sucede como si no hubieran conceptualizado el problema y solamente actuaran de acuerdo al esquema de representación diferenciada, sin poder "operar" con dicho esquema a falta de una toma de conciencia clara del mismo y del problema, es decir, a falta de una conceptualización propiamente dicha. Esto se aplica a los primeros niños del grupo (Mél, Tan y Eli). Los demás, parecen tener clara conciencia de la problemática, aunque encuentren problemas específicos, ya sea sólo con el contraste masculino/femenino (Axe y Aud), el trío o algún otro contraste que consideran que no se representa.

GRUPO 2B: escritura asistemática con inicio de coordinación entre el principio logográfico y el morfográfico Cla (CM1, 9.2), Ali (CM1, 9.6), Mat (CM1, 9.6), CIL (CM1, 9.1) y PiV (CM1, 9.2).

La diferencia fundamental de estos niños respecto de los del grupo anterior, radica en que éstos comienzan a justificar los rasgos ortográficos que introducen para diferenciar con relación a la familia léxica de pertenencia de las palabras que escriben. Comienza a haber una justificación más elaborada (aunque sea no convencional) de los rasgos ortográficos. Al mismo tiempo, se eleva en este grupo el porcentaje de palabras y pares de palabras escritos convencionalmente. Otra diferencia es que las palabras que permanecen indiferenciadas, o bien pertenecen al trío, o bien al contraste masculino/femenino.

Cla vincula *chant* con *elle chante*, lo que justifica que se deba usar, precisamente, una *te* en *chant*, escrito convencionalmente:

Cla (CM1, 9.2)

champ - chant

champ chant ... [de acuerdo, explícame. ¿estas dos palabras se pronuncian igual?] *jah sí!* la *te* y la *pe* son muertas menos cuando se dice 'ella canta' [sí] no es una letra muerta xxx [y entonces dime. son palabras que se pronuncian igual y ¿quieren decir la misma cosa?] no, porque campo es donde hay árboles y el canto es ahí donde se canta [...] ¿entonces se escriben diferente?] porque *ene* y *eme*; *eme* es delante de una *pe*, entonces es una *eme* y *la*... la *ene* es entonces adelante de una *te* [de acuerdo. ¿pudiste haber invertido las escrituras, es decir, tomar el *chant* de abajo y ponerlo arriba y el de arriba ponerlo abajo] ¿lo hago? [no, te pregunto... frente a las mismas imágenes, ¿quieren decir lo mismo ¿puedes... ?] no ; no creo. no, no se puede

Ante el trío de palabras /vwa/, insiste en que deben escribirse diferente: voix>c voix>voie>voi voie>voi boie

En este caso resulta difícil reconstruir exactamente el orden secuencial de los cambios en la escritura, pues a ella le resulta realmente conflictiva la situación, pero nos interesa rescatar algunos aspectos interesantes:

- en primer lugar es notorio que, a pesar de todas sus dudas, Clá intenta mantener diferenciadas las escrituras:

[¿podrías escribirlas igual?] no, yo digo que no xxx [xxx ¿por qué?] porque ahí no son las mismas cosas!! cantar (es decir, la voz) o 'él ve' [hum hum] no, no creo

- entre todas sus dudas, que tienen que ver evidentemente con el conocimiento de patrones gráficos, al final duda de las escrituras voi por una razón cuantitativa:

entonces tenemos la voz de los niños y 'él ve' que se escriben igual] ... [¿sí o no?] xxx pero es un poco corta

Por su parte, Ali expresa más claramente la razón de ser de la te en *chant*, aduciendo *chanter*. Para *champ*, no encuentra una palabra de la misma familia. En su entrevista queda perfectamente claro lo conflictivo que resulta la escritura del trío de palabras, pero justifica muy bien en relación a la categoría gramatical, en el caso de los verbos, sugiriendo una erre que luego no escribe, como efectivamente lo hizo Lea en la muestra pre-experimental. Además, Ali tiene también conciencia de la posibilidad de la homografía, lo que dificulta más sus decisiones. Al final sólo permanece indiferenciado el contraste masculino/femenino:

Ali (CM1, 9.6)
champ - chant

champs chant ... [entonces, dime: ¿estas dos palabras se pronuncian igual o no?] sí [sí. y... ¿quieren decir la misma cosa?] no [¿las escribiste igual?] no [no. entonces explícame por qué] porque el primer... el primer dibujo muestra un campo [xxx] donde a veces hay vacas [sí] y... entonces eso no se escribe igual que canto, de las gentes que cantan una canción y un campo donde se ponen las vacas... *no es la misma cosa y se les escribe no igual* [de acuerdo. ¿piensas que esta escritura pudo haberse puesto para este / ???? y esta escritura de acá para ésta? ¿pudo haber sido a la inversa?] no porque ahí se tiene canto xxx ahí se dice cantar entonces hay una te al final y... campo... no sé [¿no sabes? de acuerdo. muy bien]

Ali (CM1, 9.6)

voie - voix - voit

voi voit vois boit ... [de acuerdo. entonces sobre estas tres imágenes, ¿las tres palabras se pronuncian igual o no?] sí [sí. ¿quieren decir igual?] no [no. y escribiste las tres diferentes] sí, pero ahí no estoy segura [¿por qué?] ... porque no sé exactamente cómo se escribe [entonces ¿piensas que... de todas maneras se debe escribir diferente o no?] yo pienso pero posiblemente se escribe igual [posiblemente se escriba igual. ¿de cuál dudas? ¿cuál te contraría?] ... [¿todas? –ríe– ¡dime! ¿también ésta?] ... boit euh más o menos [más o menos... entonces te contraría todas. ah ah ¡es contrariante! –risas– entonces dime, ¿por qué te contraría?] ... porque no aprendí bien cómo se escribe eso xxx no alcanzo a acordarme [pero no es grave si no te acuerdas. lo que me interesa es que escribas como piensas que es] ... yo lo escribo... xxx no sé... puede ser... posiblemente hubiera puesto... no sé... una erre yo pienso que si eso se pronunciara 'voir' habría puesto posiblemente una erre porque uno dice 'voir' el verbo 'voir'. posiblemente hay que poner una erre [sí] no sería más la misma cosa [sí, no ya no sería la misma palabra. sí. de acuerdo. y entonces ¿piensas que esta /vwa/ de niño la pudiste haber puesto para la vía férrea y que la /vwa/ de la vía férrea la pudiste haber puesto para la voz de los niños? ¿pudiste haberlos cambiado?] ... sí [¿sí?] porque como no estoy segura eh... pude haberlas invertido [sí] [de acuerdo pero... ¿seguiría diciendo lo mismo si las cambias?] ... sí porque se pronuncia igual [claro, se escucharía aún igual] escribiendo... xxx si yo pongo esto... eh ... xxx eh..., ya no querría decir la misma cosa [xxx] xxx [pero entonces, según tú, a priori ¿piensas que se escribe así?] euh de todas manera no sé mucho porque..... xxx [entonces tú me decías que posiblemente haya algunas que se escriben igual?] ... a veces hay algunas que se escriben igual [¿incluso si no quieren decir lo mismo?] sí [sí] sí [de acuerdo. entonces... está bien]

Mat, por su parte, justifica la primera diferencia gráfica aduciendo la diferencia de significado y, por añadidura, menciona espontáneamente una relación paradigmática con *chanter*. En *voix* (*voie*) justifica la presencia de la e "porque es una niña y un niño" y en el caso de *voit* (escrito inicialmente *voie*), lo justifica con el mismo argumento, eliminando luego la e "porque es un niño"). Alude también al contexto como medio de diferenciación.

Mat (CM1, 9.6)

champ - chant

champs chant [ok muy bien. explícame. estas dos palabras, ¿se pronuncian igual?] ... sí [sí. ¿quieren decir lo mismo?] no [no y ¿se escriben igual?] no [¿por qué?] ... porque ahí puse eme delante de pe [sí] y ahí yo no puse pe, entonces no pongo eme [de acuerdo. este /ʃɑ/ de acá (chant), pudiste ponerlo arriba y éste (champs) abajo? ¿los pudiste haber invertido?] no [¿no?]

¿por qué?] ... no están en un campo y ahí se ve que no cantan [ah de acuerdo. pero... ¿pudiste haberlos escrito igual?] no [¿deben escribirse de diferente manera?] sí [¿y cómo haces... cómo sabes que éste lleva una te y aquí lleva una pe?] ... *hay que decir cantar [hum hum]* entonces... se puede poner una letras que... que no se pronuncia [de acuerdo. ok]

Mat (CM1, 9.6)

voie - voix - voit

voie voie voie > voi boi [entonces explícarme. las tres primeras imágenes, las tres /vwa/ ¿se pronuncian igual?] sí [sí ¿y quieren decir la misma cosa?] no [¿y se escriben igual?] sí [¿entonces explícarme por qué?] ... *voie es una vía, entonces se escribe e [hum] y euh es la voz, de hablar [hum hum]* ahí (voix écrit voie) puse e porque... euh... euh xxx la e porque es una niña y un niñ... [hum hum y cuando es una niña y un niño es la niña la que lo lleva?] ...sí [¿sí? de acuerdo. ¿y es por eso que pusiste una e?]. ¿y entonces abajo, el niño que ve?] no hay que poner e, de hecho [euh ¿tu crees? yo no sé lo que tú...] ...euh él es un niño [sí, es un niño] ... entonces yo pongo... quito la e >voi [xxx entonces quitas la e. de acuerdo. pero entonces dime. tengo una pregunta. entonces... para las dos primeras, se pronuncian igual, se escriben igual pero no quieren decir lo mismo. ¿es posible eso? ¿que dos palabras que se escriben igual quieran decir cosas diferentes?] hum ¿que quieran decir lo mismo? xxx que no quieran decir lo mismo [qui no quieran decir lo mismo] euh...sí [pero se escriben igual... entonces cómo le hacer para no cofundirlas?] euh... yo hago... yo hago... euh se muestra... el tema... por ejemplo él habla de la niña que... canta [sí] la niña que ve a quien bebe es igual, entonces... ahí se ve si es femenino o si no es femenino [hum hum] euh y después es así [ah de acuerdo es con... el contexto, con lo que pasa en la oración] sí [se llega a adivinar lo que quiere decir... porque si no, si ponemos las dos sin el dibujo ¿sabes cuál es cuál?] no

Mat vuelve a expresar la idea de que las palabras *vache* y *vaches* quieren decir lo mismo y comienza escribiéndolas igual. Al profundizar en la reflexión, se concluye que el plural se escribe *vachees* por ser femenino, y que sigue diciendo /vaʃ/:

Mat (CM1, 9.6)

vache - vaches

vache vache > vachees [entonces explícarme... euh ¿las dos /vaʃ/ se pronuncian igual?] sí [¿y quieren decir la misma cosa?] ... sí [sí. ¿quiere decir que si quitamos los dibujos... espera te voy a mostrar... si quitamos los dibujos, así, quiere decir como lo que hay en el dibujo?] sí [¿sí? de acuerdo. entonces ¿cuando se lee ésta vache solita, se sabe que no hay más que una vaca y cuando se lee ésta vache solita, se sabe que hay muchas, o no?] no se ve que hay muchas [no se ve que hay muchas. ¿hay forma de saberlo en la escritura?] se pone una ese [¿crees que hay que poner una ese?] *hay que poner una e y una ese* [¿por qué otra e?] *porque es una vaca, no 'un'*

vaca *euh* se escribe 'un toro' y como las vacas es femenino [hum hum] se debe poner e, e, e, ese [hum de acuerdo. pero entonces aquí ¿por qué no pones otra e?] ... *euh* ... [anda. pónlo como lo querías poner... o si quiere dejarlo así, yo no sé] ¿ahí escribo para las tres vacas o no? [...] de hecho esa es la cosa. es saber si cuando tienes una vaca y cuando tienes muchas vacas, ¿las debes escribir igual o no? para que se pueda entender] xxx ahí son tres y acá es una sola [sí] pongo una e, ese >vachees [de acuerdo. ok entonces ¿cómo lees esa palabra?] /vaʃ/ [¿incluso si hay dos e? ¿se dice igual, /vaʃ/] –asiente– [sí? de acuerdo. muy bien]

He ahí una falta de ortografía bien justificada. Evidentemente, Mat conceptualiza la e de vache no como una marca de femenino sino como un fonograma auxiliar que permite sonorizar el digrama ch, ya que debe duplicar la e al marcar el plural.

CIL justifica la diferencia del primer par aduciendo la relación de esas palabras con otras de la misma familia: *chantry* *champêtre*. Justifica la igualdad de *voie* y *voix* (voie voie) "porque no son verbos" y en cambio elimina la e de *voit* (voie>voi) "porque es niño" (quien ve) y la añade a *boit* (boie) "porque es una niña" (quien bebe).

Como se ve, más allá de la diferenciación pura y simple, comienza a desarrollarse un razonamiento paradigmático, que hace intervenir la relación de la palabra escrita con palabras de la misma familia léxica, lo que justifica la presencia de rasgos gráficos específicos. Se podría decir que ya estamos en presencia de un razonamiento morfográfico, más evolucionado al simple razonamiento logográfico.

Por último, PiV justifica la diferenciación del primer par de palabras mencionando explícitamente la característica de ser "homónimos" y diciendo que es lógico que se escriban diferente. Menciona también *chanter*, para justificar la t de *chant*. Escribe en forma indiferenciada *voie* y *voix* (voie y voie) diciendo que "hay muchas definiciones" y puede ser que se escriban igual, expresando una visión polisémica del problema. La t de *voit* la justifica diciendo que es un verbo y la e de *boit* (escrito *boie*), "porque es femenino". El tipo de razonamiento que PiV es capaz de hacer sobre el lenguaje es muy elaborado, y hasta se da el lujo de jugar con el lenguaje, interpretando, a manera de broma, "il vole" en el sentido de "robar".

En resumen: además de diferenciar, estos niños ya comienzan a considerar el otro eje ortográfico, es decir, el de la unificación. Ya comienza a haber una justificación que toma en cuenta tanto el eje paradigmático como el sintagmático, al considerar las características del sujeto de la acción: quien ve es un niño, es masculino; quien bebe es una niña, por lo que hay que marcarlo con una e. En la escritura francesa, la marcación del género al interior de los verbos se reduce a algunos casos, que se

identificarán en el transcurso de la evolución, a través de interacciones posteriores con la lengua escrita. Por el momento, los sustantivos y los verbos parecen tener el mismo status para los niños, respecto de su marcación en la escritura.

GRUPO 3A: escritura sistemáticamente diferenciada con inicio de consideración del principio logográfico: PiE (CM1, 9.8).

PiE parece estar más centrado en la diferenciación y le cuesta trabajo justificar las particularidades ortográficas asignadas, sobre todo en la escritura del trío. Sin embargo, la diferenciación que realiza es sistemática para todos los pares de palabras, aunque el porcentaje de escrituras correctas que realiza es relativamente bajo (44%).

PiE (CM1, 9.8)

champs chant porque... un /já/ y un /já/ en fin un canto de cantar y euh... un campo... y... no es lo mismo [de acuerdo. porque no quieren decir igual] sí [ok entonces ¿cuando no quieren decir igual no se escriben igual?] sí [de acuerdo. ¿éste /já/, el canto de Al claro de luna pudiste haberlo puesto aquí y éste de aquí, lo pudiste...] no [¿no? ¿por qué?] porque se escriben no igual [sí, justamente. ¿éste pudo haber sido éste? ¿se pudieron haber invertido?] sí [¿sí? ¿entonces por qué escogiste escribirlos así y así?] no sé porque los cantos... eh ... Al claro de luna se escribe ce, hache, a, ene, te et ahí entonces ce, hache, a, eme, pe [¿porque es algo que sabías?] sí [de acuerdo. ok. muy bien]

PiE (CM1, 9.8)

voie - voix - voit

voies voi voie boies [de acuerdo. entonces, ¿están escritos igual o no?] no [¿no? ¿son todos diferentes?] sí [¿sí? ¿por qué? ¿se escuchan igual?] euh sí [¿todas?] sí...menos esa [de acuerdo. menos ¿cuál?] ...bebe –'boit'– [bebe –'boit'– de acuerdo. ... ¿quieren decir la misma cosa?] euh no [¿no? y entonces... ¿por qué no los escribiste igual?] *porque no es la misma imagen* [no es la misma imagen. de acuerdo, entonces... ¿pudiste... como hace rato... poner esta /vwa/ aquí, ésta arriba... en fin, mezclarlas?] sí [¿sí? entonces cómo te decidiste a escribir por ejemplo /vwa/, ve, o, i, e, ese. ¿cómo decidiste de ponerla para la vía del tren y no ponerla, por ejemplo, para la voz de los niños?] ... [hum hum! dime lo que piensas, eh!] ... porque la voz se escribe ve, o, i [de acuerdo. lo sabías] sí [ok después ésta y ésta. ¿sabías que la vía del tren se escribe así?] no [¿no? ¿pero para ti, la vía del tren y la voz de los niños no se escribe igual?] no [y la /vwa/... del niño que ve, tampoco. ok]

GRUPO 3B: escritura sistemáticamente diferenciada con coordinación de los tres principios de escritura: Nic (CM1, 9.2), Bon (CM1, 9.0) y Tho (CE1, 7.5).

Los niños que han sido asignados a este grupo difieren de los anteriores en que son sistemáticos en la diferenciación de todos los homófonos escritos, y en general presentan un alto grado de convencionalidad en sus escrituras. Se presentan justificaciones interesantes, también ligadas en su mayoría a criterios que toman en cuenta el eje paradigmático: los niños aluden a palabras de la misma familia para justificar la t de *chant* y/o la p de *champ*: *chanter, campagne, ils chantent*.

Nic no tiene problema alguno en resolver y justificar la escritura para el par *champ/chant*. Después de escribir convencionalmente, nos dice:

Nic (CM1, 9.2)

champ - chant

champ chant [de acuerdo. explícame. éstas dos palabras ¿se pronuncian igual?] sí [¿sí?, ¿y quieren decir lo mismo?] no [y no las escribiste igual. ¿por qué?] porque champ, euh... no, *tomo mejor ésta. 'chant', se puede decir cantar* [¡sí!] se puede decir también canción pero ya no se pone te, no estoy seguro [de acuerdo] y 'champ', ce, hache, a, eme, pe, euh... se puede decir euh... se puede decir 'champagne', y el 'champagne' euh... no, se puede decir campaña –'campagne'– [¡sí!] euh 'campagne' y se... es como ésta solo que se quita la hache [de acuerdo. muy bien]

Es difícil reconstruir la secuencia exacta de sus escrituras de /vwa/, pero podemos estar seguros de que:

- no escribe *voie* inicialmente.
- escribe *voient* para *voix* "sabiendo que ahí hay dos niños"
- escribe, para *voit*, *voye* "y-griega para que se pueda decir nosotros vemos, ustedes ven y todo eso"
- escribe *voiye* para *voie* y *boie* para *boit*.
- duda de la escritura *voiye* a causa de la y-griega y la i: "pienso que solo hay poner una".

Acaba escribiendo: *voye* (*voie*), *voient* (*voix*), *voit* (*voit*) y cambiando *boie*>*boit*. Termina satisfecho, diciendo:

[ok, entonces ya está. ¿ya estás contento así?] sí, estoy contento [todo está bien, ¿y por qué no se pueden escribir igual?] porque... [¿...porque?] porque..., porque ahí son muchos y ahí para nada quiere decir lo mismo,

entonces es imposible [de acuerdo. entonces... dos palabras que no quieren decir la misma cosa, no se pueden escribir igual] sí [de acuerdo, ok...]

Una vez más, es notorio el trabajo cognitivo que se hace sobre la exigencia de diferenciación gráfica, pero también sobre una idea aproximada de aquello que hay que tomar en cuenta para elegir los rasgos gráficos que servirán a la diferenciación. Bon tiene muchas dudas debido a la multiplicidad de factores que hace intervenir en la manera de diferenciar las palabras. Que está regido por la idea de diferenciar, lo dice explícitamente. Sin embargo, duda mucho con relación a los recursos con los que debe realizar la diferenciación. En el par *champ-chant* no hay mayor conflicto:

Bon (CM1, 9.0)

champ - chant

champ chant [muy bien. entonces... ¿las escribiste igual o no igual?] no igual. ahí puse una eme y una pe [sí] porque si hay una pe, entonces se pone una eme [sí] y ahí como hay te, puse una ene [de acuerdo. ¿y por qué no las escribiste igual?] porque ésta es el campo de maíz... el campo de... xxx [sí] y ésta es el canto que se canta y *ahí se puede decir cantar porque hay una te* [de acuerdo. muy bien]

Es necesario y pertinente analizar la secuencia temporal en la que Bon resuelve las escrituras para *voie*, *voix*, *voit* y *boit*, con el fin de observar las razones de sus cambios:

- Queda escrito inicialmente *voit voie voit boie*
- La entrevistadora observa que no está convencido. Entonces le pregunta por qué y responde: "tengo un poco de miedo de que... que no deba ser conjugado"
- Afirma que se oyen igual (/vwa/), que quieren decir diferente y que no podrían escribirse igual :

[no, de acuerdo... ¿y tu piensas que se podrían escribir igual?] no [deben ser diferentes?] sí [¿por qué?] porque si no, por ejemplo, si se escribiera /vwa/ así, /vwa/ así, /vwa/ así, se diría... escucho tu voz y... no se sabría si es la vía del tren o la /vwa/ xxx se confundirían xxx

- Niega que se puedan intercambiar las escrituras, pero sigue manifestando duda en las escrituras correspondientes a los verbos. Afirma que duda en poner una erre o una e (en *voit*, escrito *voit*) pero dice que ya puso una e y

una t y entonces cambia *voit* (la primera escritura, correspondiente a *voie*) por *voie*. Sus escrituras quedan así:

voie voie voit boie

- La entrevistadora percibe que aún no queda convencido de la escritura *voit*, pero que parece seguro de la escritura indiferenciada de los sustantivos.
- Después de escribir *pomme* / *paume* y en función de su justificación en relación a *il vole* / *ils volent* (escritos convencionalmente y bien justificados) así como en función de las dudas que habían quedado, la entrevistadora regresa a la escritura del verbo conjugado *voit*. Entonces, Bon justifica en función de la diferencia de género, lo que explica la e en *boie* y sirve a Bon para justificar la t por un argumento negativo: "porque no es femenino". Agrega que puso una t porque "creía que tenía que ver con automóvil".

Se pasa a la justificación de *voix* (*voie*) y dice: "porque es... porque sí". Entonces dice que puede ser con ese, y cambia la escritura diciendo que puede ser con e "si es en singular" {si c'est au singulier} –ya que son dos niños en la imagen los que cantan–:

voie vois voit boie

Y es hasta este punto que Bon parece estar satisfecho. Si bien duda mucho, Bon toma en cuenta aspectos pertinentes para definir la ortografía de las palabras, incluso si no los aplica a los casos adecuados: *boie* por ser femenino, *vois* "por ser plural" –en la imagen– y *voit* (por ser verbo en 3^a persona, aunque no justificado). Tampoco queda justificada la e en *voie*, finalmente escrita en forma convencional.

Evidentemente, *la voix* no es plural, pero es "la voix des enfants" según la imagen y la presentación verbal de la consigna, llena de "pluralidad": los niños, cantan, las notas musicales, su voz (de ellos). Toda esta pluralidad resulta ya indiferenciada y mezclada semánticamente con "la voix", lo que nos lleva a hacer dos observaciones importantes:

- El alto nivel de reflexión lingüística que se requiere para hacer un análisis gramatical propiamente dicho y bien diferenciado de uno semántico.
- Que, a pesar de que la escritura evoluciona hacia la independencia del contexto, esta independencia no se logra de golpe. Como hemos visto, los niños de otros grupos hacen depender la interpretación de la escritura del co-texto

oral –*une vache, des vaches*– y situacional –las imágenes son parte integrante de la situación–. En el caso que analizamos, la escritura está impregnada de ese contexto semántico y de esa pluralidad (semántica, vía la imagen y oral, vía la consigna) que sigue sirviendo de base a la elección ortográfica, si bien esa dependencia co(n)textual es mucho más sutil que en los grupos anteriores, y lleva a una diferenciación intraléxica.

Tho no tiene una justificación clara de la razón específica de los rasgos ortográficos, pero, dado que tuvo el 83% de las palabras escrito convencionalmente, decidimos ubicarlo en esta posición:

Tho (CE1, 7.5)
voie - voix - voit

voie voix voi>voit boit [de acuerdo, entonces... de hecho te ayudaste de boit para poner la te en voit. entonces... explícame ¿están escritos igual?] no [no. ¿por qué?] ... voit et boit no es xxx [sí, de acuerdo] y después. ahí en una vía del tren no es igual que voz –voix– euh [que una voz...] que canta o que habla [¿y es igual que el niño que ve?] porque ve, no es una voz, /vwa/ [sí] xxx no se ve con la boca [de acuerdo. muy bien. entonces como no son las mismas cosas, no se escriben igual?] no [ok ¿pudiste haberlas cambiado? ¿pudiste haber puesto ésta /vwa/ de aquí en la primera, etc.] –niega– [no, de acuerdo. ¿sabías que se escribían así? de acuerdo. muy bien]

GRUPO 4: escritura convencional con coordinación entre los principios fonográfico, logográfico y morfográfico: Mar (CM1, 9.2).

Mar es el niño más evolucionado en esta situación: es sistemático en la diferenciación, su escritura es altamente convencional y sus argumentos coordinan los principios logográfico y morfográfico (además, obviamente, del fonográfico). Sus justificaciones son claras y reflejan la intervención escolar bien sistematizada por él:

Mar (CM1, 9.2)
champ - chant

champs [de acuerdo. ok. tachas la ese. aquí tenemos a dos niños] sí [que van a cantar... digamos...] un canto [sí. un canto. ¿puedes escribir canto?] chant [de acuerdo, entonces, explícame] entonces... [¿están escritos igual o no?] no porque no tienen la misma... definición [ah de acuerdo, porque no

quieren decir..., no quieren decir la misma cosa] no [¿se escuchan igual?] sí [sí] sí [euh ¿y pudiste haberlos cambiado: éste aquí y éste acá?] no porque ahí no se puede decir cantar [sí] se puede decir cantar y... no se puede decir para el campo [de acuerdo. muy bien]

{Mar (CM1, 9.2)

voie - voix - voit

voie voix voit boit [de acuerdo. entonces explícame] entonces aquí está el verbo beber en tercera xxx [sí] y en general en la tercera persona del singular se agrega una te [de acuerdo] entonces aquí es parecido, menos en que viene del verbo ver [de acuerdo] aquí es la voz... euh... euh es la voz... se escribe así uff ... no sé. y aquí la 'voie' y la vía férrea ... [entonces estas tres imágenes, las palabras, se pronuncian igual o no?] sí [se escriben diferente. ¿se pudieron haber escrito igual?] ...no [¿no? ¿por qué?] ... ésta es un verbo [¿y éstas dos?] entonces... ésta es euh... hum... no creo que se escriban igual, no [¿no se pueden escribir igual?] ...no sé [¿qué piensas?] no, se escribe diferente porque no tienen la misma definición [de acuerdo ¿y pudiste haberlas invertido?] no [¿no? ¿entonces ¿sabías que era así?] ... sí [¿sí? ¿ya las habías visto, seguramente?] sí

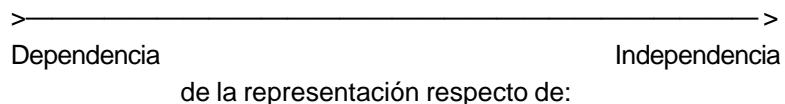
El análisis que hemos presentado muestra claramente que la complejidad del razonamiento se va incrementando, tomando en cuenta un mayor número de variables –a veces en exceso– que hacen dudar al niño sobre el criterio por adoptar: e de femenino y/o t de tercera persona, plural/singular, etc. Sin embargo, el criterio central en las producciones es precisamente la exigencia de diferenciación gráfica, esa especie de necesidad "lógica" de representar dos significados diferentes mediante dos palabras gráficas diferentes. La complejidad y las dudas entran a la hora de decidir cuál de las diferencias de significado tomar en cuenta en la representación y también en la consideración de informaciones específicas que el niño recuerda de las formas gráficas asociadas a esos patrones sonoros.

Si quisiéramos representar gráficamente el proceso que venimos de analizar, haciendo una abstracción de los detalles, podríamos hacerlo mediante líneas horizontales que se traslapan:

fonografía (descubrimiento del principio alfabético y elaboración de procedimientos
—————> eficientes de análisis y puesta en correspondencia)

logografía (reelaboración de la exigencia de diferenciación en coordinación con el principio alfabético y exploración
—————> de los recursos gráficos de diferenciación)

Del proceso anteriormente representado, se deriva también que, a última instancia, la evolución consiste en un solo proceso que va de la conceptualización de la escritura casi completamente dependiente de la oralidad y del contexto de producción, a la conceptualización del sistema como independiente respecto de la oralidad y del contexto. Este proceso se representaría así:



- la oralidad (como se dice, se escribe)
 - del co-texto escrito (une vache, des vache > vaches) del contexto semántico y/o pragmático (vache+imagen, vache+imagen)

Quien se encuentra en una zona de traslape, está sujeto a presentar fluctuaciones en sus criterios de escritura, que se traducen en una gran asistematicidad que puede incluir producciones de bajo y alto nivel simultáneamente.

Lo que es claro es que, para el niño, lo que hay que aprender no son las características ortográficas de las palabras aisladas, sino los principios ortográficos que permiten administrar los recursos del sistema de acuerdo a reglas o principios

más o menos generales que son, además del principio alfabético, el principios logográfico de diferenciación y el morfográfico de unificación de paradigmas léxicos o gramaticales.

Notas

- ¹ Las dificultades más serias de la ortografía francesa se encuentran, efectivamente, al final de las palabras.
- ² “En Roma, Quintiliano (1er. s. D.C) preconiza distinguir excepcionalmente ciertas palabras homógrafas con un *apex* (una especie de acento agudo, ej. *málus* (manzano) / *malús* (malo)” (Catach, 1994, p.18)
- ³ La noción de palabra en el niño es muy diferente de la del adulto alfabetizado. Los criterios mediante los cuales un niño juzga que dos palabras son iguales o diferentes han sido estudiados en Vaca, 1986.
- ⁴ Obtuvimos una $\chi^2 = 4,95$ significativa con un riesgo menor al 2%

Capítulo 5

LECTURA DE ORACIONES HOMÓFONAS

Como última situación de entrevista, pedimos a los niños que leyeron algunos pares de lo que hemos llamado “oraciones homófonas”, de acuerdo al procedimiento ya descrito (capítulo 2). La situación resultó muy interesante debido a que introdujimos como primera oración de cada par, la frase que contiene la palabra “menos frecuente” o menos predictable de las homófonas. Esto exigía a los niños poner atención a la forma escrita de la palabra, para atribuir un significado.

Si suponemos que le aplicamos esta situación a adultos expertos, esperaríamos una respuesta inmediatamente convencional (cosa que habría que comprobar), es decir, atribuir su significado a la frase escrita adecuada en función de un procesamiento pertinente de los logogramas o morfogramas.

Además, si consideramos que es la última situación de una serie en la que se trabaja constantemente con el problema de la homofonía, pudo haber sucedido que los niños ya estuvieran alertados acerca de la situación.

Recordemos el material utilizado:

PRIMERA ORACIÓN

ESPAÑOL:

el niño se calló
el carpintero sierra la puerta

SEGUNDA ORACIÓN

el niño se cayó
el carpintero cierra la puerta

FRANCÉS:

je sent le pin	je sent le pain
{huelo el pino}	{huelo el pan}
le mètre est grand	le maître est grand
{el metro –de medida– es grande}	{el maestro es grande –alto–}
le port est beau	le porc est beau
{el puerto es bello}	{el puerco es bello}

La situación implica una lectura en voz alta de la primera oración del par (sin ver la segunda) y una atribución de significado; luego, la lectura de la segunda oración del par, momento que resultó generalmente desestabilizador: la segunda oración “dice lo mismo”, pero hay una pequeña diferencia en la escritura. Es aquí donde entra en conflicto el reconocimiento de patrones gráficos con las interpretaciones ya realizadas, si estuvieron centradas en el contexto y/o la frecuencia y/o la sonoridad de las frases, así como con los criterios conceptuales que los niños utilicen: si suena igual, significa igual; si está escrito diferente, significa diferente, etc. Estos criterios pueden entrar en conflicto con el reconocimiento de patrones gráficos muy frecuentes: particularmente notorio es el reconocimiento de *paint* en francés, y de *cierra* en español.

Resulta muy interesante observar el comportamiento de los niños ante el primer par de oraciones leído, porque para los subsecuentes pares, el niño ya “sospecha” algo. Pudo haber habido un efecto de aprendizaje –aunque fuera momentáneo– en las preguntas que se plantean durante la lectura del primer par. Sin embargo, clasificaremos a los niños en grupos según su comportamiento ante todos pares de oraciones.

Veamos cómo hacen los niños para resolver estos problemas, si es que se lo plantean, y qué tan seguros están de su conocimiento ortográfico.

Analicemos, como siempre, primero el grupo de niños hispanófonos y luego el grupo de niños francófonos.

NIÑOS HISPANÓFONOS

GRUPO 1: los niños que fueron asignados a este grupo tienen en común el hecho de que comienzan juzgando como siendo igual el significado del primer par de oraciones, ya sea que permanezcan en esa interpretación a través del interrogatorio, o sea que cambien su atribución de significado, de manera convencional o de manera invertida. Ante el segundo par, pueden también afirmar la igualdad significativa o bien afirmar una correspondencia invertida de significado. Cinco niños pertenecen a esta categoría: Irv (2, 8.3), Adr (2, 8.5), Edu (2, 8.5), Mih (2, 8.4) y Kar (4, 9.3).

Para Irv, un mismo significado puede representarse de dos maneras diferentes. Lo importante es, literalmente, lo que la oración “dice”. Señala él mismo la diferencia de escritura, pero la construcción del significado se basa, obviamente, en el significante sonoro y no en el gráfico. Irv atribuye a ambas oraciones el significado

más probable, *caer* (sobre todo en el contexto de esta situación, *caeres* el significado más probable porque en la lectura del cuento, el evento sobresaliente es que el personaje *cae* al agua, y no debemos suponer que, siendo para nosotros una situación diferente, lo es para el niño).

Irv (2, 8.3)

[...fíjate bien, Irv, ¿qué dice ahí –calló–?] el niño se calló [el niño se calló, ¿qué quiere decir?] que un niño se /kajó/ [¿o sea?, ¿qué hizo?] ...se pudo haber tropezado con algo y caer [se trop...ah, ok, se tropezó con algo] y se cayó [y se cayó, muy bien, ¿y aquí?, ¿qué dice?] el niño-se cayó... [¿qué dice, qué quiere decir?] que también pudo haberse el niño tropezado y caerse [¿quiere decir lo mismo?] ajá [¿sí?] ...pero diferente la...ésta con ésta [la doble ele y la ye ¿verdad?, están diferente, pero quieren decir lo mismo ¿sí?] ... [¿y se puede...puede ser que...que dos oraciones se escriban diferente y quieran decir lo mismo?] ajá [¿sí puede ser?] ... [ok, ¿y las dos están bien escritas?] ...ajá [¿o habrá alguna que no?] las dos están bien –convenido– [¿las dos están bien?] ajá [¿sí?, o sea que ¿uno puede escribir el niño se /kajó/ de esta forma y también se vale escribirlo de esta forma?] ... [bueno, oye, a ver, y fíjate bien, ¿qué dice aquí –serrar–?] el campe...el carpintero-sierra la puerta [¿qué quiere decir?] que un carpintero está / serrando/ la puerta [¿cómo cerrando, así, con la mano? –gesto de tomar un picaporte–] ... [¿sí?] ... [y ¿ésta? –cerrar–] ... el carpintero-cierra la puerta, lo mismo [lo mismo, ¿están escritas igual o diferente?] diferente [diferente, y ¿se vale?] ... [¿no?] ...sí, sí, sí [a ver, ¿qué crees?, ¿se valdrá escribir de dos formas diferentes una misma palabra?, aquí sierra, cierra, ¿o se escribe sólo de una forma?] de una forma [de una forma, ¿cuál será la buena?] ...la de arriba –sierra– [la de arriba, entonces ¿la de abajo?] ... [ésa no se vale...¿no?] ... [bueno, muy bien, oye fíjate una cosa Irv, haz de cuenta que un niño está cantando, ahorita, y de repente deja de cantar] ajá [decimos el niño se calló] ajá [¿o no?] ... [¿cómo escribirías eso?] así [¿cómo en la primera? –calló–] ajá [y ¿si el niño se tropieza?] ... [¿si se cae..., cómo lo escribirías?] así [¿será?] ... [¿o puede ser al revés también?] sí [también puede ser al revés ¿verdad?, bueno, muy bien Irv, muy bien]

Cuando se retoma la entrevista acerca de este par de oraciones, después de la indagación sobre el segundo par, el entrevistador sugiere el significado alterno, *callar*, y es sólo hasta entonces que Irv puede poner en correspondencia dos significados diferentes con dos oraciones gráficas diferentes. Primero la correspondencia es convencional, y luego acepta que dicha correspondencia podría ser la inversa. Evidentemente Irv no está seguro de ello.

Un aspecto sobresaliente es el hecho de que no se le haya ocurrido pensar en el «otro significado», aún ante el problema de interpretar una oración con una diferencia gráfica reconocida. Pareciera que Irv se comporta de una manera totalmente opuesta

a la predicción que se podría hacer de acuerdo a los modelos conexiónistas de acceso léxico: si leyó la palabra /kajó/, debieron haberse «activado» ambos significados, *callary caery* y estar “disponibles” a la hora de leer la segunda oración. Al contrario, lo que sucede puede explicarse sólo por el peso del contexto coordinado con la idea de que, a significantes sonoros iguales, corresponden significados iguales. Al final, lo que queda de manifiesto es la conceptualización de la escritura como dependiente de la oralidad. Evidentemente, la igualdad sonora pesa más que la diferencia gráfica en este nivel de conceptualización.

Adr se comporta en forma virtualmente idéntica a la de Irv, atribuyendo los significados más probables a ambas oraciones de cada par y reconociendo las diferencias gráficas de las palabras.

Edu atribuye inicialmente el mismo significado a ambas oraciones, pero con muchas fluctuaciones. De hecho, después afirma que las oraciones quieren decir algo diferente, pero no llega a precisar la diferencia, es decir, nunca enuncia el significado alterno a *caer*. Vuelve a afirmar la identidad de significados (después de la reflexión sobre el segundo par) y es sólo cuando el entrevistador enuncia el significado alterno (*callarse*) que parece comprender, atribuyendo un significado *invertido* a las oraciones, es decir que establece la relación *cayó-callarse* y *calló-caerse*.

Mih juzga inicialmente los significados como iguales, pero inmediatamente y por sí mismo corrige y hace una atribución *convencional* de significados, es decir, que atribuye a *cayó-caerse* y a *calló-callarse*.

Kar comienza por atribuir una significación igual a ambas oraciones. Cuando se le hace ver la diferencia gráfica, recurre espontáneamente a la significación *callarse*, logrando una correspondencia convencional.

Dijimos que lo común a estos cinco niños es hacer un juicio inicial de igualdad significativa. Debe observarse que el primer significado disponible es siempre *caer* y nunca *callar*. Las diferencias entre estos cinco niños son relativas a toma en consideración de la información gráfica de diferencia: Irv y Adr, por sí mismos, no la toman en cuenta como información pertinente para la interpretación. Lo más importante es, para ellos, la sonoridad. Edu afirma que quieren decir diferente, pero no puede atribuir a esa diferencia, una de significado. Es como si fuera una regla de correspondencia: a una diferencia gráfica corresponde una diferencia significativa, así, en abstracto. Es hasta que el entrevistador introduce el contexto necesario (“un niño está cantando y de repente deja de cantar”) cuando Edu manifiesta entender y es capaz de atribuir un significado preciso a cada oración, en correspondencia

invertida; a diferencia de Irv, parece aplicar la siguiente regla: a una diferencia gráfica debe corresponder una significativa. La diferencia gráfica pesa más que la identidad sonora. Para Mih y para Kar el peso del contexto (o la frecuencia) y de la identidad sonora es momentáneo, siendo notorio que por ellos mismos puedan recurrir al significado *callarse*.

En la tabla siguiente podemos observar la interpretación final atribuída a las oraciones, después de una interpretación inicial de igualdad, algunos permanecen ahí, y otros dudan, llegando algunos a hacer una atribución convencional.

INTERPRETACIÓN FINAL:

Adr	igual
Irv	igual > diferente (indeciso)
Edu	igual > invertido
Kar	convencional
Mih	convencional

GRUPO 2: un niño (Kri, 2, 8.1) da una respuesta intermedia entre atribuir un significado igual a ambas oraciones y atribuir un significado diferente: él hace corresponder una diferencia semántica o contextual a la diferencia gráfica de las oraciones. El mismo tipo de correspondencia realiza ante el segundo par. Veamos el caso:

Kri (2, 8.1)

[...otra cosa de leer, fíjate bien. ¿qué dice ahí?] el niño...el niño se-calló [¿qué quiere decir?] que el niño se cayó [¿qué quiere decir?] de la cama, o de algo... [de la cama, ah, ok, bueno, y acá ¿qué dice?] el niño-se cayó [¿qué quiere decir?] que se cayó de la escalera [ah, ¿cómo sabes?, ¿por qué es aquí de la cama y aquí de las escaleras?] porque... una es con doble ele y otra es con i griega [ah, ok, entonces aquí es que se cayó de la...] cama [y ¿acá?] de las escaleras [muy bien, aquí ¿qué dice?] el car...el carpintero si...si...sie-rra la puer.ta [ajá ¿qué quiere decir?] que /siéra/ ya de donde trabaja [ah, que ya cerró su taller, que cierra la puerta ya de su taller, ah, muy bien, y ¿aquí qué quiere decir?, a ver léela] el carpintero cie-rra la puerta [ajá, ¿qué quiere decir?] que... que ce-rr:-rró la puerta para ir a comer [ajá, aquí quiere decir, en la segunda, que cerró la puerta para ir a comer] ajá [y ¿acá arriba?] este... para cerrar el taller y ir a descansar [ah, para cerrar el taller e ir a descansar, ¿cómo sabes que quiere decir que aquí va para ir a descansar, y aquí quiere decir que va a descansar y que aquí quiere decir que va a comer?] pues..., porque suenan igual [porque suenan igual, ¿pero?] con diferentes [¿con diferentes qué?] cosas [¿cómo cosas?] así que va ahí,

va a descansar, y va ir a comer [ajá, pero ¿por qué es diferente?, ¿por qué aquí va a descansar y aquí va a comer?] ... [¿cómo sabes?] porque... [¿cómo está escrito, Kri, igual o diferente?] ... [ésta y ésta] ...ah la ce y la ese [ah, cambian la ce y la ese, ajá, y ¿por eso sabes que aquí va a descansar, y aquí va a comer?] ... [¿sí es así?, bueno, ¿en cuál va a descansar y en cuál va a comer?] en ésta va a descansar [en la primera va a descansar] y en ésta a comer [y en la segunda va a comer, bueno, ¿cómo sabes eh?, ¿que aquí va a comer, y acá a descansar?] porque tienen diferentes tonos [tienen diferentes tonos] de letras, dos letras porque sierra y cierra con ce y ese [¿y no podría ser al revés?] mmm [¿que aquí fuera a comer y que aquí fuera a descansar?, ¿puede ser al revés?] sí [ah, ¿y cómo crees que sea?] ... [¿de cualquier forma puede ser?] sí [de cualquier forma sería bien] sí

Es muy interesante este caso, visto desde el punto de vista de la coordinación de las semejanzas con las diferencias: a las semejanza sonora se le hace corresponder la semejanza en el significado, mientras que a la diferencia gráfica se le hace corresponder una diferencia de matiz semántico, o al menos contextual. Es claro también que lo importante es interpretar una diferencia, poco importa la correspondencia asignada, porque incluso se acepta el intercambio de significado entre las palabras.

Por último, queremos subrayar la tendencia a buscar en la diferencia «de tonos» la justificación de la diferencia semántica atribuída, ya que vuelve a quedar de manifiesto una liga aun muy fuerte entre la escritura y la oralidad.

GRUPO 3: este grupo reúne a los niños que atribuyen de entrada un significado diferente a cada oración del par, pero en correspondencia invertida de significado. Nunca acceden a ninguna correspondencia convencional. A este grupo pertenecen seis niños: JuJ (2, 8.2), Ana (4, 9.6), Wen (4, 10.2), Mar (2, 8.3), MaL (4, 9.8) y Arl (2, 8.6).

GRUPO 4: este grupo reúne a los niños que logran una correspondencia convencional, aunque la otra es invertida. Lo forman cinco niños: Ale (2, 8.0), AnM (4, 9.6), Lau (2, 8.6), Pas (4, 10.1) y MaF (4, 10.2).

GRUPO 5: finalmente tenemos al grupo de niños que logra establecer ambas correspondencias convencionales. Se trata de Arc (4, 10.1), Ing (4, 9.5) y Car (4, 9.5). Es de notar que ningún niño logra establecer ambas correspondencias convencionales como primera interpretación.

Los datos que hemos analizado muestran, en primer lugar, la importancia del contexto y/o la frecuencia en la interpretación de la lectura, puesto que prácticamente todas las interpretaciones iniciales, de cualquiera de las dos oraciones, consistieron en atribuir el significado más frecuente o más probable en función del contexto. Este efecto del contexto o de la frecuencia fue mucho más importante que el conocimiento de la ortografía de las palabras claves de las oraciones.

El conocimiento ortográfico se evidencia en las múltiples correcciones de interpretación que acaban en una atribución convencional después de haber atribuído el significado más frecuente, el más contextuado (11 veces sobre 40 se observa el cambio que termina en una interpretación convencional, es decir, el 28% del total de respuestas).

Hemos visto, en segundo lugar, que la conceptualización de la escritura influye en la posibilidad de adaptarse a la situación, es decir que si el niño ya ha construido el esquema de representación diferenciada, o está en vías de construirlo, es capaz de hacer una búsqueda léxica que corresponda a la diferencia gráfica con la que se encuentra. Al contrario, si el niño concibe la escritura como siendo muy dependiente de la oralidad, se queda anclado en un sólo significado de la palabra, porque la identidad sonora se impone a la diferencia gráfica como criterio y recurso de interpretación.

NIÑOS FRANCÓFONOS

Las respuestas de los niños francófonos ante esta situación fueron similares, en términos individuales, a las de los niños hispanófonos, pero diferentes en términos de grupo. Tratemos de adaptar la misma clasificación de respuestas, para luego analizar las semejanzas y las diferencias. La siguiente tabla esquematiza las respuestas de los niños y expone la clasificación que adoptamos:

TABLA 1: CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS FRANCÓFONOS
SEGÚN SUS INTERPRETACIONES DE LAS ORACIONES HOMÓFONAS¹

Par 1	Par 2	Par 3
-------	-------	-------

GRUPO 1: Atribución de igualdad significativa, aunque sean momentánea, ante cualquiera de los tres pares de oraciones.

Tip (CE1)	f>>cc	f>=f(fausse)	c(fausse>rien)
Luc (CE1)	f>=>rien+c	cc	f>cc
Eli (CE1)	f>=>?c	f>=>?c	cc
Gré (CE1)	f>=>?c	f>cc	cc
Nic (CM1)	c=>>cc	f>cc	?c>cc

GRUPO 2. Atribuyen una diferencia semántica o contextual a la diferencia gráfica de las oraciones.

Ninguno de los niños francófonos se encuentra en este grupo.

GRUPO 3,4 Reúne a los niños que al final dan una correspondencia invertida de significado, al menos en un par:

Mél (CE1)	f>cc	cc>ii	cc
PiE (CM1)	f?	cc	cc

GRUPO 5. Grupo de niños que logra establecer todas las correspondencias convencionales aunque no como interpretación inicial o bien declaran no conocer el significado de una palabra.

Aud (CE1)	f>?c	cc	cc
CIL (CM1)	f>cc	cc	cc

GRUPO 6. Este grupo reúne a los niños que, de entrada, dan respuestas sólo convencionales, o que declaran no saber qué significa una de las palabras homófonas escritas.

Tho (CE1)	cc	cc>?c	cc
Mat (CM1)	rien+c>cc	cc	cc
Cla (CM1)	cc	cc	cc
CIG (CM1)	cc	cc	cc
Ali (CM1)	cc	cc	cc
PiV (CM1)	cc	cc	cc
Bon (CM1)	cc	cc	cc
Mar (CM1)	cc	cc	cc

Nota 1: Claves de interpretación:f = interpretación por frecuencia; > = cambio de interpretación; i = atribución invertida de significado; c = convencional; ? = declara no saber el significado; rien = no quiere decir nada; fausse = la escritura es falsa.

Como podemos ver, existe una correspondencia clara entre los grupos a los que fueron asignados los niños y el grado escolar al que asisten:

TABLA 2 : DISTRIBUCIÓN DE LOS NIÑOS SEGÚN SUS INTERPRETACIONES DE LAS ORACIONES HOMÓFONAS EN RELACIÓN CON SU ESCOLARIDAD

Grupo escolar	Grupo de respuesta					Total
	Grupo 1	Grupo 3,4	Grupo 5	Grupo 6		
CE1	4	1	1	1	7	
CM1	1	1	1	7	10	
Total	5	2	2	8	17	

Si bien hay niños de cualquier grado en cualquier grupo, los niños pequeños se concentran en el grupo de menor evolución en su respuesta (4/7 pertenecen al grupo 1), mientras que los mayores se concentran en el grupo de mayor evolución (7/10 pertenecen al grupo 6).

Durante las entrevistas surgen algunas argumentaciones que merecen ser analizadas con detalle, por lo que revelan. Asimismo, volvemos a encontrar cierta diferencia cualitativa en las argumentaciones, que deja claro que hay más elementos en algunos niños para reflexionar sobre estos aspectos lingüísticos.

Analicemos más detenidamente algunas respuestas interesantes, con el objeto de resaltar algunos puntos e ilustrar claramente la clasificación adoptada.

Presentamos con cierto detalle la entrevista con Eli, representativa del grupo 1. Su primera atribución se basa en la «frecuencia», ya que atribuye el significado *paint a pin*, y al leer la segunda oración atribuye, como respuesta inicial e inmediata, la misma significación. Aunque sea como reacción momentánea, se guía por la identidad sonora de las oraciones. Duda inmediatamente y termina atribuyendo la significación convencional (*paint*) a la segunda oración, mientras declara que no sabe qué quiere decir la primera (*pin*) :

Eli (CE1, 6.0)

[ahora vamos a hacer un pequeño ejercicio de lectura. ¿qué está escrito ahí –pin–?] él huele el /pε/[¿eso qué quiere decir?] él huele el /pε/, con su nariz, él huele [¿qué huele?] él huele el /pε/ [¿qué es el /pε/?] el pan que se come, xxx a la hora de la comida [de acuerdo. ¿y aquí? –paint–] él huele el /pε/, ...igual [¿es igual?] no sé qué es este –primera oración– [¿cuál? ¿el primero no sabes qué es?] sí, esa palabra. no sé qué quiere decir. pero ésta es del pan y ésta no es del pan [de acuerdo. ¿y se escriben diferentes?] no [¿y entonces el segundo es el pan, el pan que se come?] sí [y el primero no sabes] no [pero no es el pan que se come] no [de acuerdo. ok]

Nos interesa destacar los siguientes aspectos:

- Hay una primera atribución de significado (para la primera oración, –pin–) centrada en la sonoridad de la frase y/o en la interpretación más probable.
- Hay una primera atribución para la segunda oración –pain– centrada en la identidad sonora de la oración respecto de la primera.
- Hay un reconocimiento de la forma convencional de la palabra más frecuente (lo cual muestra que conocía dicha forma, pero no la moviliza desde el principio, eliminando la interpretación *paint* sobre *pin*) y en consecuencia una atribución convencional de significado.
- Por último declara no saber qué significa *pin*, pero niega que signifique igual, lo que muestra que la exigencia de diferenciación "entra en funcionamiento": si están escritas diferentes (aunque suenan igual) significan diferentes.

Por el momento, nos interesa destacar la centración inicial en la frecuencia y/o en la sonoridad como bases para la atribución significativa.

- El segundo par de oraciones es resuelto por Eli exactamente mediante el mismo proceso que el primero, es decir, hay atribución inicial del significado más probable, centración en la identidad sonora que lleva a un juicio de igualdad de significado, luego una atribución convencional a la segunda oración dado el reconocimiento de *maître* y, finalmente, una declaración de no saber qué significa la primera oración.
- Es importante hacer notar que si bien *pin* puede ser una palabra desconocida por los niños (en su forma escrita y/o en su forma oral), *mètre* es difícil que lo sea realmente, y sobre todo en un contexto escolar.
- El tercer par de oraciones es interpretado en forma convencional, desde el inicio. Pudo haber influido la experiencia acumulada en la interpretación de los dos pares anteriores y/o el reconocimiento de las palabras específicas.

Es muy interesante lo que sucede cuando la entrevistadora vuelve a preguntar sobre los dos primeros pares de oraciones después de que Eli resolvió el tercero:

Eli (CE1, 6.0)

[de acuerdo. entonces... en las dos primeras oraciones, en las cuatro primeras, hay unas que no comprendes. ¿crees que quieren decir algo, o crees que no quieren decir nada?] que... que quieren decir algo [¿pero no

sabes qué?] sí [¿y por qué no sabes?] porque no me lo han dicho [¿porque nunca habías visto esas palabras antes? y tú ya habías visto las otras, ya habías visto el maestro –maître–?] sí [¿ya habías visto el pan –pain– como el segundo?] sí [¿nunca habías visto el /pe/ –pin– así, como el primero? ¿y el 'mètre' –mètre?] no [¿no? ¿según tú, qué podría ser?] ... [¿pero quiere decir algo?] sí [¿no es una oración falsa? ¿no hay faltas –de ortografía–?] no porque... se oye igual [se oye igual y entonces no es una falta] ah ya entendí. es mÈtre, y aquí es mAl [entonces qué...] es 'mètre', y aquí es 'mAl' [entonces ésta es mÈtre y la otra es 'maître', y entonces, ¿eso te ayuda un poco a entender? explícame] es chistosa esta oración, xxx mAl [¿cuál es la oración falsa? ¿la segunda?] –sí / ...- [¿y la primera cómo se dice entonces?] le mÈtre est grand [de acuerdo. hay una diferencia, no se escuchan igual, ¿y entonces por qué no se escuchan igual?] porque... porque no están escritas igual [de acuerdo. ¿y en las primeras oraciones? en 'il sent le pin/pain' ¿cómo es?] no sé [¿no sabes? ¿tu crees que... que una es falsa o... que está bien escrita pero que tú no sabes qué quiere decir?] pienso que las dos xxx [de acuerdo. pero la primera no sabes qué quiere decir, ok]

Es evidente el gran peso que Eli otorga a la dimensión oral de las frases: las frases de las que no conoce una palabra, deben querer decir algo, no son "falsas", ¡PORQUE SE OYEN IGUAL!. Enseguida (y muy circularmente), busca hacer corresponder una diferencia sonora (è/ai) a una diferencia gráfica.

Todo el razonamiento gira alrededor de:

- la igualdad sonora,
- la diferencia gráfica,
- la diferencia significativa,

y se dirige nuevamente hacia una búsqueda, en lo oral, que dé cuenta de la diferencia gráfica; no vuelve a intervenir la diferencia significativa posible. El razonamiento queda encerrado en la relación entre la sonoridad y lo gráfico y acaba excluyendo la dimensión significativa. Acaso sea por eso que no "emerge" el significado *mètre*. A través de este fragmento de entrevista podemos darnos cuenta nuevamente del gran peso que aún ejerce la sonoridad o la dimensión oral del lenguaje sobre la escritura y su interpretación. Algunos otros ejemplos son los de Mél y Aud, quienes evocan *lapin* cuando leen *il sent le pin*.

Aud lee:

il-sent-il sent le lap-le pin [de acuerdo. ¿qué quiere decir?] ... es alguien que siente el olor del pan, siente un olor [¿qué es el pin/pain?] ... es lo que se come [de acuerdo. ¿y aquí?] il s-il sent le—parail—le—pain [hum hum] no

está escrito igual [no está escrito igual] no [¿se escucha igual o no? entonces... se escucha igual pero no está escrito igual... ¿quiere decir igual?] ... no. si está escrito casi igual, no querría decir igual

Analicemos la secuencia de hechos:

- Se infiere *lapin* a partir de *pin* (por analogía fonográfica), lo cual muestra ya una centración en esa clase de información.
- Se "lee" convencionalmente, corrigiendo: "le pin".
- Se atribuye la significación más probable: *paint*, "ce qu'on mange".
- Durante la lectura de la segunda frase, se afirma que "es igual" (no se sabe si la frase, es decir, su sonoridad, su significado o ambos).
- Se deduce que si no está escrito igual, no quiere decir lo mismo.

A continuación, se vuelve a buscar una diferencia sonora que corresponda a la diferencia gráfica, interpretando *pin* como /pi-n:/ y *paint* como /pε/, con atribución convencional de significado.

Una vez más, podemos observar que, a pesar de que se conoce la forma gráfica *paint*, dicho conocimiento no es suficientemente "poderoso" como para contrarrestar la atribución del significado más frecuente, y que la corrección en la atribución significativa supone un intenso razonamiento, similar al movilizado en la resolución de un problema, que hace intervenir la diferencia gráfica, posibles diferencias fonológicas y diferencias significativas. Coordinar esas semejanzas y diferencias representa para el niño, literalmente, resolver un problema de conjunto. Al final, Aud no sabe qué quiere decir *pin* y declara: "no llego a leer", aún y cuando muestra que conoce la forma de sonorizar la secuencia gráfica –in, habiéndola usado para inferir *lapin*, lo que muestra que el niño conceptualiza la lectura como la comprensión de lo que se lee.

Por su parte, Mél repetía que aprendió que i, ene era /pε/ de *lapin*–conejo– y que a, i, ene era /pε/ de *paint*.

Estos ejemplos muestran que para algunos niños la interpretabilidad de la escritura se encuentra aún anclada en la oralidad que le corresponde y buscan ahí la solución a los problemas de interpretación.

Otros niños tienden a "leer con cuidado" el segundo miembro del par, buscando (o esperando) una posible diferencia sonora que justifique una interpretación diferente.

Otro aspecto que es interesante rescatar es el referente al juicio del significado de la oración que contiene la palabra desconocida para ellos. Para un niño es muy difícil decidir si la forma gráfica desconocida por él existe verdaderamente en la lengua pero él no la conoce, o bien no existe, es falsa. Vimos cómo Eli se apoya en la igualdad sonora respecto de la otra oración, la que sí comprende, para deducir que sí existe esa palabra, pero que él no la conoce.

Esta problemática está vinculada, como lo vimos anteriormente, con lo que postulan algunos modelos de acceso léxico. En principio, se deberían "activar" todos los posibles significados correspondientes a un mismo significante gráfico y/o fonológico. En nuestros datos hemos visto que para algunos niños sucede lo contrario. Pareciera que ellos quedan anclados en un solo significado, y les resulta difícil recuperar el significado alternativo. Otros niños, en cambio, parten de la dualidad posible de significados o incluso evocan algunos significados más, antes de realizar la atribución. Para otros, finalmente, el problema es transparente y les resulta claro que de eso se trata la situación. Ellos parecen comprender muy bien la tarea, y actúan en consecuencia. Si observamos lo anterior, vemos que solamente los niños pequeños terminan interpretando "no sé", "no dice nada" o "es falso" en alguno de los pares de oraciones propuestos, mientras que los mayores movilizan claramente ambos significados, aunque atribuyan de manera invertida de significado a las oraciones. Puede ser que la "activación" de los significados alternativos de las palabras homófonas esté estrechamente vinculada con la conceptualización misma de la escritura y con su nivel de reflexión lingüística. La situación que presentamos a los niños parece ejercer una "inhibición activa", que podría estar vinculada al dominio de la oralidad sobre la escritura, ya que la oralidad es el cristal a través del cual el niño ve la escritura, en estos niveles evolutivos. Estamos conscientes de que lo anterior no es más que una hipótesis que debería ser verificada experimentalmente, pero nos parece una hipótesis interesante y digna de ser explorada.

Para resumir esta sección del análisis, podemos subrayar la importancia del contexto y/o la frecuencia en la interpretación vs. el procesamiento de información ortográfica. Asimismo, destacamos el peso de la oralidad sobre la interpretación, ya que, nuevamente, observamos que los niños recorren el camino de la dependencia hacia la independencia entre la oralidad y la escritura.

Capítulo 6

RELACIONES ENTRE LAS SITUACIONES Y LAS POBLACIONES ANALIZADAS

RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA

Llegamos aquí a un capítulo importante dado que el objetivo fundamental de este trabajo es precisamente el análisis de la relación entre la conceptualización ortográfica y el desempeño en lectura.

Hemos analizado la relación entre las situaciones al interior de cada una de las poblaciones, pero tomando en cuenta el orden de realización de las actividades ya que, como se mencionó, podía suceder que se diera un cierto aprendizaje durante la entrevista y, por lo tanto, una influencia de lo que sucedía y se discutía primero respecto de lo que el niño hacía o decía después. En efecto, una simple correlación no toma en cuenta el orden en que se dan los eventos.

Así, encontramos esencialmente tres grupos de niños en cada población, al considerar simultáneamente sus respuestas ante las tres situaciones:

- Aquellos niños que presentan un *nivel bajo* en la conceptualización que se puede inferir tanto de su escritura como de su lectura. Se trata de niños *coherentemente bajos* de nivel en las tres situaciones analizadas.
- Aquellos niños que parecen presentar un *progreso* de una situación a otra. Dado que para las tres situaciones analizadas el factor común es el fenómeno de la homofonía, los niños fueron aparentemente capaces de percatarse de eso y de ir acumulando la experiencia y las reflexiones que se iban dando de una situación a otra.
- Finalmente, hay un grupo de niños que presenta una conceptualización evolucionada de la ortografía y un desempeño también elevado en lectura, siendo un grupo de niños con índices *coherentemente altos* en las tres situaciones. El cuadro siguiente nos muestra una distribución cuantitativa:

TABLA 1: CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS SEGÚN SUS SOLUCIONES
A LAS TRES SITUACIONES ESTUDIADAS

	Hispanófonos	Francófonos	Total
Bajos	5	3	8
Progreso	11	5	16
Medios	-	1	1
Altos	4	8	12
Total	20	17	37

Analicemos los detalles de la relación entre las respuestas ante las situaciones, siguiendo nuestro esquema de analizar primero los datos de los niños hispanófonos y luego aquellos de los niños francófonos.

Niños HISPANÓFONOS

Como se puede apreciar en la Tabla 2, tenemos un primer grupo de niños con niveles bajos en las tres situaciones: en general, ellos juzgan como igual el significado de las palabras homófonas en el texto (*calló/cayó*) –sólo Adr duda sobre el significado de esas palabras–; escriben igual las palabras homófonas (sólo Mih es asistemático en la diferenciación y Kar usa un co-texto para la diferenciación) y todos juzgan como igual el significado de las oraciones homófonas. Es un grupo que definitivamente muestra una coherencia muy clara entre la conceptualización del sistema de escritura y sus criterios y procedimientos para interpretar los textos escritos.

Un poco más de la mitad de los niños parece progresar de una situación a otra. De ellos:

– cuatro niños (MaL, Ing, JuJ y Arl) son coherentemente bajos en las dos primeras situaciones, pero en la lectura de frases homófonas logran resolver la situación asignando significados diferentes a frases diferentes, ya sea que sus asignaciones las realicen de manera convencional o invertida. Sin embargo, debemos admitir que es difícil distinguir en este caso si realmente se trata de un progreso o bien si se trata de una diferencia evidente facilitada por la naturaleza de las situaciones. Escribir de manera indiferenciada las palabras homófonas, ante un contexto icónico que de hecho especifica su significado, no resulta tan evidentemente perturbador como lo es interpretar

el mismo significado sobre dos escrituras diferentes (el caso de las oraciones homófonas). Es difícil pues decidir entre la hipótesis de progreso y la hipótesis que toma en cuenta las diferencias intrísecas a las actividades de producir e interpretar: en el caso de esta última, la diferencia gráfica ya está ahí y resulta difícil asimilarla a la identidad sonora.

TABLA 2: CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS HISPANÓFONOS
SEGÚN SU NIVEL EN LAS TRES TAREAS ESTUDIADAS

NOMBRE	EDAD	CONV. %	L. DE	E. PALABRAS	LECTURA DE
			TEXTO	HOMÓFONAS	ORACIONES HOMÓFONAS
BAJOS (EN LAS TRES SITUACIONES) = 5					
Edu	8.50	52	1	1	1
Irv	8.33	100	1	1	1
Kar	9.25	53	1	1+(cotexto)	1
Adr	8.50	40	2	1	1
Mih	8.40	78	1	2	1
PROGRESO = 11 EN FRASES = 4					
MaL	9.83	71	1	1	3
Ing	9.50	78	1	1	5
JuJ	8.17	82	1	1+	3
Arl	8.58	38	2	1+	3
DESDE ESCRITURA = 2					
Kri	8.08	9	1	3	2
Ana	9.64	78	1	3	3
CONSTANTE = 5					
Mar	8.25	84	1	2	3
Wen	10.20	94	1	2	3
MaF	10.20	62	1	2	4
Pas	10.10	92	1	3	4
Arc	10.10	79	1	3	5
ALTO (EN TODAS LAS SITUACIONES) = 4					
Lau	8.58	88	4	2	4
Ale	8.00	69	2	3	4
Anm	9.58	79	3	3	4
Car	9.50	92	4	4	5

- Dos niños (Kri y Ana) parecen progresar desde la situación de escritura de palabras homófonas, manteniendo este progreso al leer las frases homófonas. En este caso, pareciera que es el contexto del texto el que resulta difícil de controlar para los niños, imponiéndose precisamente por permitir una interpretación coherente del texto, al margen de la diferencia gráfica, que sí resulta relevante para ellos en las situaciones de escritura y de lectura de frases.
- Cinco niños (Mar, Wen, MaF, Pas y Arc) parecen progresar de manera constante en las diferentes situaciones, lo que muestra que van integrando adecuadamente la información y las reflexiones que una y otra situación les permite.
- Por último tenemos un grupo de 4 niños que son coherentemente altos (Lau, Ale, Anm y Car) y que presentan desde la primera hasta la última situación, respuestas ya muy estructuradas que muestran una conceptualización avanzada y un desempeño en el que aplican esa conceptualización para resolver las situaciones.

El análisis anterior muestra, en primer lugar, coherencia en el comportamiento infantil en relación a la conceptualización (básicamente indagada a través de una situación de producción) y a la interpretación (los grupos coherentemente bajo y alto); asimismo, muestra la posibilidad de avance en la conceptualización a partir de conflictos interpretativos o de producción (los niños que avanzan constantemente).

Es imposible discriminar, a través de estos datos, cuál es el nivel “real” de conceptualización de los niños “antes de la entrevista”. Si nos guiamos por la primera situación, es decir, por la que se puede deducir de las respuestas ante la lectura del texto, pareciera que la conceptualización predominante de los niños es intermedia: las palabras *calló* / *cayó* significan lo mismo, con un matiz de diferencia situacional o semántica que intenta coordinar diferencias gráficas con diferencias significativas. En cambio, si decidimos el nivel de conceptualización de los niños a través de sus respuestas ante la situación de escritura, no podemos saber qué tanto influyó la reflexión en el par *calló/cayó* sobre sus criterios de escritura. O bien hay una actuación diferente en función de actividades diferentes (producción vs interpretación), y en ese caso debemos concluir algo contraintuitivo: interpretar resulta mucho más difícil que producir, debido al control que se debe ejercer sobre el contexto del texto leido. O bien hubo evolución (en los límites temporales de la situación de entrevista), con influencia de la reflexión realizada en la primera actividad sobre las siguientes.

En realidad ambas explicaciones son complementarias, aunque sería materia de otros estudios, mucho más específicos, tratar de discriminar los efectos posibles de aprendizaje entre estas situaciones y de establecer criterios mucho más específicos para definir EL nivel de conceptualización de los niños.

Lo que es claro es que hay una coherencia en el comportamiento infantil que va mucho más allá de lo que expresaría una correlación estadística: si los niños conceptualizan el sistema de escritura en el extremo ubicado de la dependencia de la escritura respecto de la oralidad, actuarán en consecuencia, tanto a la hora de producir como a la hora de interpretar un texto. Si la conceptualización es intermedia o ya hay elementos de duda respecto de dicha dependencia, los niños pueden ser receptivos a cierto tipo de reflexiones o de situaciones que resultan perturbadoras y que los impulsen a tratar de coordinar tres tipos de comparaciones: entre significados, entre características gráficas y entre características sonoras.

Por último, si los niños conceptualizan ya el sistema de escritura con relativa independencia de la oralidad, entonces también actuarán en consecuencia y asignarán significados diferentes a patrones gráficos diferentes a pesar de la identidad de los patrones sonoros y, al mismo tiempo, escribirán de manera diferente las palabras homófonas, a pesar de su identidad sonora.

Veremos cómo los niños francófonos se comportan en forma similar.

NIÑOS FRANCÓFONOS

Desafortunadamente, los datos de los niños francófonos no son tan homogéneos como los de la otra población estudiada. La Tabla 3 muestra el detalle para la población. Ya habíamos visto el caso de Tip, quien a pesar de ubicarse en la frontera alfabética, también diferencia sistemáticamente la escritura de las palabras homófonas. El resto de sus respuestas son de nivel bajo.

De Gré y Luc tenemos solo datos de dos situaciones. Ambos niños diferencian asistemáticamente las palabras homófonas y dan una respuesta de igualdad en la lectura de frases homófonas.

Por otro lado, al igual que los niños hispanófonos, 5 niños francófonos parecen evolucionar durante la entrevista, ya que, como hemos indicado, el tema común gira alrededor de la homofonía. De ellos, 3 (Mat, Piv y Aud) presentan una franco progreso en la última situación, la de lectura de frases homófonas. En cambio, 4 parecen progresar de una situación a la siguiente: Mel progresó de la interpretación idéntica de las palabras *rais/raies* dentro del texto, a la diferenciación asistemática

en la escritura y a la interpretación diferenciada de las frases homófonas, aunque sin asignación convencional en alguna. Tho, en cambio, llega a dar asignaciones convencionales y es más evolucionado en la escritura, ya que es sistemático en la diferenciación y da argumentos morfográficos.

TABLA 3: CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS FRANCÓFONOS
SEGÚN SU NIVEL EN LAS TRES TAREAS ESTUDIADAS

Nombre	Edad	Conv. %	L. de texto	E. palabras homófonas	Lectura de frases homófonas
--------	------	------------	----------------	--------------------------	-----------------------------------

BAJO = 1

(EN TODO EXCEPTO DIFERENCIACIÓN)

Tip	7.50	22	1	0	1-
------------	------	----	---	---	----

SOLO SE TIENEN RELACIONES DE DOS SITUACIONES = 2

GrÉ	7.70	17	-	2a	1 (> conv.)
Luc	7.50	39	-	2a	1 (con progreso)

PROGRESO = 5

(EN ORACIONES) = 3

Mat	9.60	61	2-	2b	6
PiV	9.20	72	2+	2b	6
Aud	7.50	33	3	2a	5

(CONSTANTE) = 2

Mel	7.60	17	1	2a	3,4
Tho	7.50	83	1	3b	6

MEDIO = 1

PiE	9.80	44	3	3a	3,4
------------	------	----	---	----	-----

ALTO (EN TODO) = 8

Eli	6.00	28	4	2a	1 (> conv.)
Nic	9.20	61	3	3b	1 (> conv.)
CIL	9.10	67	3	2b	5
CIG	9.40	61	4	2a	6
Cla	9.20	61	3	2b	6
Ali	9.60	61	3	2b	6
Bon	9.00	67	3	3b	6
Mar	9.20	94	3	4	6

Enseguida, tenemos a un niño que hemos considerado como de nivel medio en las tres situaciones, sin que presente progresos claros: PiE inicia con una interpretación igual de las palabras homófonas en el texto para luego hacer una interpretación convencional. Es sistemático en la escritura diferenciada de homófonos, pero con argumentos exclusivamente logográficos. Por último, si bien da interpretaciones diferenciadas de las frases homófonas, al menos en un par asigna de manera invertida los significados a las palabras gráficas. Su comportamiento ante las tres situaciones es coherente, pero de nivel medio.

Por último tenemos al grupo de 8 niños que se caracterizan por presentar un nivel avanzado de respuesta desde la primera situación hasta la última. Pertenecen a este grupo Eli, Nic, CIL, CIG, Cla, Ali, Bon y Mar. Los dos primeros, a pesar de pertenecer al grupo 1 de interpretación de palabras homófonas, lo que significa que por un momento juzgan como igual la significación de las oraciones, terminan dando una interpretación convencional de las mismas. Los demás niños terminan dando respuestas relativamente evolucionadas y son todos capaces de coordinar las diferencias gráficas con las diferencias significativas y de poder controlar, al final, las semejanzas sonoras y el peso del contexto en su interpretación.

RELACIÓN ENTRE LAS POBLACIONES

Nos resta, como última tarea, analizar las semejanzas y las diferencias entre las respuestas que los niños dieron ante las diferentes actividades dependiendo de la lengua materna que manejan. Este análisis es pertinente para hacer un balance de la influencia de las características específicas de la lengua escrita, transparente vs opaca, en relación con los procesos de aprendizaje y ejecución que estudiamos.

Como hemos visto, en la literatura científica se oponen actualmente dos hipótesis principales. La primera, intenta sostener que existe un solo proceso de aprendizaje, que es universal a pesar de que se reconozca que pueda estar matizado por características específicas de la lengua escrita de adquisición. Diremos que esta hipótesis está centrada en el sujeto.

La segunda hipótesis es la inversa de la primera: las características de la lengua escrita que se adquiere determinan en gran medida los procesos de aprendizaje seguidos por los niños. Diremos que esta hipótesis está centrada en el objeto, por cuanto se le otorgan a sus características un peso fundamental que determina el proceso psicológico de adquisición.

Estamos conscientes de que ésta es una reducción muy brusca y quizá abusiva del pensamiento que los diferentes autores expresan en sus libros y artículos. Sin embargo, creemos que sí expresa las tendencias generales de sus búsquedas.

Por nuestra parte, compararemos las diferentes categorías de análisis que hemos debido utilizar, para saber en cuáles momentos hemos podido usar las mismas categorías para ambas poblaciones y cuándo hemos debido utilizar diferentes categorías. En el primer caso, se deduce un proceso similar de adquisición o ejecución para ambas poblaciones y en el segundo se deduce alguna diferencia en los procesos, dependiente de la lengua que se adquiere y sus características específicas.

Para ser sistemáticos, analizaremos cada una de las situaciones por separado.

LA INTERPRETACIÓN DE PALABRAS HOMÓFONAS DENTRO DEL TEXTO

Lo primero que llama la atención en este caso es la similitud de las respuestas de los niños: en primer lugar, la dominancia del contexto para la interpretación: trátese del contraste *raíz/raíes* o bien del contraste *calló/cayó*, los niños parecen perseguir, en primer término, el logro de una coherencia global, guiada por la asignación del significado más probable a las palabras, de tal forma que son *las rayas las que despiertan al niño o el papá se cae dos veces: primero en el barco luego al mar*. En ambos grupos parece que la primera estrategia de la que se echa mano es el ajuste de la interpretación a los datos disponibles, partiendo de la atribución del significado más probable a las palabras homófonas.

Pareciera que los niños se encontraran en un círculo vicioso: le asignan a las palabras el significado más probable en función del contexto, pero dicha probabilidad está determinada por el contexto mismo. Hay una tendencia a la conservación y la inmovilidad y algunos niños se quedan ahí.

Lo anterior significa que las características gráficas específicas de las palabras no son inicialmente consideradas. Es decir, la información propiamente ortográfica (logo- y/o morfográfica) no es considerada en una primera instancia. Es, o bien simple y llanamente desconocida y por lo tanto inobservable, o bien es opacada por el contexto y la búsqueda de esa coherencia global inicial.

En ambos grupos hay niños que se detienen ahí y que, a pesar de la relectura de los fragmentos, no logran incorporar la diferencia gráfica entre las palabras a la interpretación del texto. Sin embargo, otros niños sí logran progresar en ese sentido.

Con esos niños, en ambos grupos, hemos podido constatar que es precisamente el conflicto interpretativo el que moviliza la incorporación de la diferencia gráfica entre las palabras homófonas a la interpretación, lo que los lleva a reconstruirla, y por lo tanto a cambiarla, llegando por lo general a una interpretación mejor “acomodada” al texto mismo, y por lo tanto más evolucionada y concordante con la convencional.

También en ambos grupos encontramos respuestas que podríamos denominar “formales”: en las palabras homófonas no dice lo mismo (en términos significativos) porque están escritas diferente, pero los niños sólo pueden asignar un significado (el más probable contextualmente) a una palabra (sea o no la convencional) mientras que la otra, o bien no quiere decir nada, no saben qué significa, o bien, por último, está mal escrita. Decimos que este tipo de respuesta es “formal” porque es más una “deducción” a partir de la diferencia gráfica, que un reconocimiento de patrones gráficos específicos.

La respuesta de los niños francófonos consistentes en interpretar *rais* como *raya macho* y *raies* como *raya hembra* sí es una respuesta evidentemente diferente y ligada específicamente a las características particulares de la morfología escrita del francés: es una respuesta intermediaria que intenta conciliar una diferencia gráfica con una diferencia significativa; pero aún esta respuesta no dista mucho, cualitativamente hablando, de los intentos de coordinación de semejanzas con diferencias que hemos podido constatar en la población hispanófona, como el desdoblamiento del evento caer: *el señor se cae al piso del barco, luego al mar*.

Así, los procesos psicológicos a los que asistimos parecen ser los mismos en ambos grupos de lengua. Pero también hay diferencias. Más niños del grupo de francófonos son capaces de incorporar a su interpretación, desde el inicio, las diferencias gráficas entre las palabras homófonas, respuesta que no fue observada en el grupo de niños hispanófonos. Esto nos lleva a suponer que el procesamiento de los logo- y morfogramas durante la lectura es más precoz en la población francófona que en la hispanófona, debido, ahí sí, a las características específicas de la escritura francesa, por cuanto exige al niño que la adquiere, prácticamente desde su primer contacto con la misma, una tematización de esos aspectos. Al contrario, parece que la transparencia del sistema de escritura del español implica una tematización menos urgente y por lo tanto más tardía de los logo- y morfogramas que el sistema incluye. Al ser los logo- y morfogramas menos frecuentes y menos intensivamente utilizados en español, su tematización y adecuado procesamiento

puede ser postergado, ya que son más raras las ocasiones de conflicto interpretativo en un sistema transparente de escritura que en un sistema opaco.

Pero destaquemos que la diferencia más importante es de ritmo y no de proceso. El proceso, cualitativamente hablando, parece ser el mismo en ambos grupos. Los factores endógenos de la construcción parecen regir la evolución y el desempeño.

LA ESCRITURA DE PALABRAS HOMÓFONAS

Desde el punto de vista de la comparación entre las dos lenguas, es interesante haber encontrado la misma sistematización de respuestas. Eso quiere decir que se debe ser prudente en la atribución de los pesos a los factores externos y a los factores internos del aprendizaje. Incluso si los sistemas gráficos son netamente diferentes, uno transparente y el otro opaco, las respuestas de los niños son las mismas, porque hay factores ligados a los sujetos que regulan el aprendizaje. Y son precisamente las tendencias asimiladoras de los esquemas, con su tendencia a la generalización, las que explican mejor las semejanzas de las respuestas de los dos grupos. Desde nuestro punto de vista, es muy importante encontrar, en primer lugar, las semejanzas en los procesos de aprendizaje de niños con diferentes lenguas maternas; es sólamente después que hay que buscar las diferencias específicas provocadas por las diferencias entre los sistemas gráficos comparados. En primero lugar, los niños son niños, antes de ser franceses o mexicanos.

Porque, evidentemente, las diferencias existen. La diferencia más evidente en el conjunto de datos analizados está ligada al ritmo de la adquisición más que al proceso mismo. Los niños franceses comienzan más precozmente a buscar las regularidades y, muy temprano (con relación a los niños mexicanos) llegan a exigir la diferencia de escritura entre los homófonos. Al contrario, hay niños mexicanos de 10 años que permanecen con una conceptualización fonográfica de la escritura. La opacidad de la ortografía francesa (y todas las prácticas educativas y culturales que van con ella) exige muy rápidamente a los niños ese tratamiento, mientras que la transparencia de la escritura del español no produce el mismo efecto de presión (y evidentemente las diferencias educativas y culturales en relación a la ortografía en México respecto de Francia).

Es muy importante subrayar que nosotros hablamos de escritura logográfica en un sentido muy diferente del sentido utilizado por Jaffré (1992):

Los procedimientos logográficos se definen por la puesta en relación de una secuencia de letras, aleatoria o no, con uno o más signos lingüísticos. Esos procedimientos permiten a los niños reproducir globalmente una palabra o una expresión oral. Reiterada, esta reproducción termina por constituirse en rutina. (p. 35)

Para él, la reproducción incluso de palabras aisladas constituye un procedimiento logográfico de escritura. Para nosotros, al contrario, es la sistematicidad aplicada por el niño para diferenciar la escritura de las palabras la que coincide con una "lógica logográfica", inclusive si esa lógica presiona al niño a escribir de manera no convencional. Es importante siempre diferenciar entre la reproducción y la producción de escrituras. Los reveladores de las conceptualizaciones son las producciones.

Por otra parte, nuestros resultados refuerzan la idea de una fase alfabética en el aprendizaje de la escritura. El hecho mismo de que los niños franceses hayan producido escrituras indiferenciadas prueba que el niño permanece centrado, en un momento dado, sobre el carácter alfabético del sistema, asimilando la opacidad de la escritura a la transparencia del principio alfabético y, por eso, deformándola (o simplificándola) para poder manejarla. Gracias al estudio comparativo que ahora realizamos, esta interpretación es más clara, con el apoyo de los datos franceses, en vista de la opacidad del sistema y de la amplitud de la deformación (es decir, de la asimilación) efectuada por el niño francófono.

Vimos que Fayol *et al.* (1995), estudiando la morfología del número, que según nosotros es un caso particular entre muchos casos de homofonía diferenciada por la escritura (con relación a diferentes microsistemas ortográficos), encontró tres hechos encontrados también por nosotros:

- las palabras no marcadas, que coinciden con nuestras escrituras no diferenciadas,
- la sobregeneralización de la -s aplicada a los verbos (*ils voles* o *ils vols*) y,
- la utilización de marcas ilegítimos aplicados a los items regulados por otros marcas.

Para nosotros lo más importante es subrayar que, visto desde una perspectiva más amplia, los no marcas o las sobregeneralizaciones son soluciones aplicadas a no importa cuál par de palabras homófonas. Entonces, el problema es buscar cómo el niño trata sistemáticamente la escritura de los homófonos. Para nada se trata solamente de "llenar descriptivamente las lagunas de la morfología..." del femenino, de los diferentes tiempos verbales, etcétera. Es necesario encontrar, sobre todo, la

sistematicidad del comportamiento infantil, es decir, de su esquematización progresiva para comprender, cada vez mejor, los comportamientos aparentemente desviantes (los errores, las sobre-generalizaciones, etcétera) desde el punto de vista del niño. Después, será posible comprender la progresiva acomodación de los diferentes sistemas infantiles a la realidad que es la escritura socialmente utilizada.

Por otra parte, la distinción entre aprendizaje espontáneo (para lo oral) y no espontáneo (para lo escrito) nos parece demasiado categórica: ¿en qué medida es comparable, por ejemplo, el fenómeno conocido como “la regularización de los verbos irregulares” durante el aprendizaje de la lengua oral y el fenómeno de “regularización ortográfica” (y por supuesto todos los fenómenos puestos en evidencia por E. Ferreiro) que venimos de constatar?

Como una última conclusión, de orden metodológico, diríamos que la comparación entre los niños provenientes de culturas diferentes es productiva a condición de respetar, al menos, las condiciones y los materiales de la entrevista, como en este trabajo. Si estas condiciones no son respetadas, en lugar de progresar en el conocimiento, una búsqueda comparativa puede ocultar las semejanzas y las diferencias entre los procesos seguidos por los niños. Entonces, obstaculizar la investigación.

LA INTERPRETACIÓN DE PALABRAS HOMÓFONAS EN ORACIONES

Aquí también destacan las semejanzas cualitativas en las respuestas y las diferencias en ritmo. Como hemos visto en ambos grupos los niños dan respuestas de igualdad significativa, se guían por el significado más probable y no utilizan su conocimiento de la forma escrita de las palabras a menos que haya un conflicto interpretativo.

Hay una categoría de respuesta en los niños hispanófonos que aparentemente no está presente en los niños francófonos: la distinción semántica o situacional entre *cerrar para ir a comer* y *cerrar porque ya se dejó de trabajar*. Sin embargo, es una distinción de compromiso que en realidad es un intento de coordinación entre semejanzas y diferencias como los otros que hemos visto en ambos grupos de niños.

Sin embargo, como en el caso de la interpretación de palabras homófonas en el texto, hay más niños francófonos que son capaces de utilizar su conocimiento ortográfico para asignar significados desde la primera lectura. Una vez más, se

observa una diferencia de ritmo seguramente vinculada a la exigencia que el sistema mismo de escritura ejerce sobre el aprendiz y el usuario.

El análisis anterior nos permite, hasta el momento, concluir que los procesos de adquisición y los mecanismos de aplicación del conocimiento siguen la misma ruta, incluso si hay una diferencia importante en el ritmo de adquisición. Las características endógenas del proceso giran alrededor de los mismos planteamientos: ¿qué diferencias se representan? ¿cómo se representan? ¿cuál es el objetivo prioritario de la lectura? ¿en qué momento se recurre a información más específica? Todos esos parecen ser comunes a ambas poblaciones. Las respuestas infantiles las hemos ya analizado: al inicio, la información fonográfica debidamente representada es una condición ortográfica suficiente. Luego, se llega a la conclusión de que las diferencias de significado sí se representan. El objetivo fundamental de la lectura parece ser la construcción de una representación global coherente de macroestructuras textuales, a menos que haya conflictos interpretativos que indiquen lo contrario. Cuando eso sucede, se intentan coordinaciones de semejanzas con diferencias que ponen en juego las semejanzas sonoras, las diferencias significativas y gráficas de tal manera que se arriba a conclusiones diversas pero orientadas hacia la acomodación del texto leído respecto del texto efectivamente escrito, por intermediación de la conceptualización particular respecto de la representación de las diferencias significativas.

Evidentemente, las conclusiones a las que podemos arribar con este trabajo son muy limitadas. Hay aspectos cruciales que no hemos tomado en cuenta. Las diferencias culturales y escolares (generales y específicamente educativas) que hay entre Francia y México son fuertes: desde los niveles económicos de ambos países hasta el funcionamiento cotidiano de la escuela, pasando por la “actitud social hacia la ortografía” son aspectos contrastantes y solamente con estudios comparativos específicos podríamos profundizar en la comparación que proponemos; sin embargo, creemos haber mostrado que las semejanzas fundamentales en el proceso psicológico de adquisición y uso de conocimiento son más que las diferencias.

Al mismo tiempo, hemos mostrado que hay diferencias en el ritmo de adquisición, que seguramente son debidas a factores psicolingüísticamente funcionales y que están ligadas al uso social de la escritura y la concepción de la ortografía. En contra de las afirmaciones que encontramos en la literatura científica, parece que es precisamente por la complejidad de los sistemas ortográficos “opacos”, que los niños entran a resolver más pronto los problemas que éstos plantean, dando

por resultado un aprendizaje más precoz. Al contrario, por la “transparencia” de la ortografía del español, este problema parece más tardíamente abordado por los niños, y quizás también por los propios adultos. Paradógicamente, un sistema “opaco” se adquiriría más rápido que uno “transparente”, en lo que se refiere, al menos, a los aspectos ortográficos estudiados, desvinculados del principio alfabético de escritura.

Conclusiones

Ya hemos dicho que las conclusiones a las que podemos aspirar en este trabajo son limitadas, sobre todo porque nuestros análisis son cualitativos. Esto significa que hemos podido analizar en profundidad sólo algunos aspectos muy específicos, perdiendo representatividad cuantitativa. Sin embargo, con base en nuestros análisis, queremos delinear una teoría hipotética plausible, inimaginable sin la exploración que hemos realizado.

En estas conclusiones deseamos retomar las preguntas a las que nos hemos consagrado en el capítulo de análisis de resultados. Deseamos, sin embargo, ubicarnos a cierta distancia de los datos y tratar de armar, hasta donde nos sea posible, el rompecabezas que estos datos representan. Evidentemente, es necesario tener una clara conciencia de que se trata solamente de una primera aproximación relativamente diferente al problema, o que al menos tiene ciertas características específicas, tanto metodológicas como teóricas.

DE LAS SEMEJANZAS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN

Lo primero que deseamos resaltar son las semejanzas que hemos encontrado en la manera de conceptualizar los aspectos ortográficos de ambas poblaciones estudiadas. Estas semejanzas quedan al descubierto en la manera de responder de los niños ante las diversas actividades con las que los hemos enfrentado: tanto los niños hispanófonos como los francófonos han generado, en términos generales, las mismas soluciones a los problemas planteados, sea en las actividades de escritura o en las de lectura. Ya sea que se hayan centrado en la dimensión fonográfica al escribir, elevando así al principio alfabético de escritura (o si se prefiere, a la dimensión fonográfica) al rango de un principio ortográfico necesario y suficiente, o bien que hayan buscado la forma de remotivar los grafemas para crear oposiciones logográficas o bien, por último, que hayan tenido ya el suficiente conocimiento morfográfico para solucionar las tareas propuestas, ambas poblaciones de niños han generado soluciones similares.

Tomando en cuenta las diferencias de edad y escolaridad al interior de ambas poblaciones, la evolución pareciera poder caracterizarse de la siguiente manera: de una centración en la fonografía, producto del descubrimiento del principio alfabético,

los niños parecen migrar hacia un sistema centrado en la logografía, lo cual significa comenzar a rechazar la idea de que dos palabras que significan diferente se escriban igual. Ese rechazo significa la re-incorporación de la dimensión significativa a la escritura. ¿Por qué hablamos de una re-incorporación? Porque, varios años atrás, como lo pusieron por primera vez en evidencia Ferreiro y Teberosky (1979), según lo pudimos confirmar en una amplia muestra mexicana (Ferreiro y cols., 1982) y según parece confirmarse también en niños francófonos (Besse, 1995, p. 67) dicha dimensión se encuentra ya incorporada en la escritura de niños muy pequeños, sin que esté coordinada con la dimensión fonográfica. Es decir que, muy al principio de la pre-historia de la lengua escrita (hacia los 4-5 años de edad) es la dimensión significativa aquella en la que los niños parecen estar centrados, representando con patrones gráficos diferentes, palabras diferentes, sin que nada o muy poco tenga que ver la dimensión fonográfica en la generación de dichos patrones gráficos. Como se sabe, dicha centración significativa dará paso a la fonograficación de la escritura, comenzando por un período fuertemente centrado en la sílaba (al menos en español) y concluyendo en una centración en el fonema. Al descubrir la escritura alfabética, el niño es capaz de producir escrituras realmente similares a las escrituras socialmente utilizadas (más en español que en francés) y será también capaz de interpretar palabras o fragmentos cortos de escritura. Por eso, este logro puede ser particularmente apreciado por el niño, lo que quizá ocasiona una fuerte centración en el principio alfabético.

Lo anterior significa, desde el punto de vista de la conceptualización de la escritura, que el niño aún mantiene una relación muy fuerte entre la oralidad y la escritura: una relación de dependencia. La escritura, para él y en ese momento de su evolución, depende fuertemente de la oralidad: si dos palabras suenan igual, se escriben igual o si dos palabras suenan igual, significan igual, como hemos visto. Por otro lado, hemos podido constatar los intentos de asignar un patrón sonoro diferente a patrones gráficos diferentes o la búsqueda de diferencias sonoras ante evidentes diferencias significativas. Todas esas relaciones están guiadas por el mismo sistema conceptual que hace depender las características de la escritura de las de la oralidad.

Sin embargo, los límites de este sistema centrado en el principio alfabético (y por tanto dependiente de la oralidad) quedarán rápidamente expuestos. Hay un sinnúmero de aspectos gráficos y ortográficos difícilmente explicables y manejables desde los límites de ese principio. ¿Para qué sirven los acentos? ¿para qué sirve que haya más de una forma de representar un sólo y mismo fonema? Llegará el

momento en que la respuesta a estas preguntas se haga impostergable, lo que conducirá al niño a nuevas construcciones. Por la influencia del medio (escolar o social) y por la insuficiencia misma de su sistema explicativo, el niño re-incorporará la dimensión significativa a la escritura, coordinada con la dimensión fonográfica que ya maneja. Esto dará por consecuencia la creación (que es al mismo tiempo un descubrimiento), primero, de un sistema logográfico de escritura, que devendrá en uno morfográfico.

Como parece común en las psicogénesis, las diferencias son consideradas antes que las semejanzas (Piaget, 1974a). Así, el niño tenderá a diferenciar las escrituras de palabras homófonas, haciendo uso de los recursos (ortho)gráficos ya “conocidos” (desde muy chico, como dice Ferreiro, el niño sabe que hay signos que van con las letras y que no son letras) pero aún no plenamente incorporados en las escrituras infantiles hasta este momento de la evolución: alternativas gráficas de representación de fonemas, acentos, comas, guiones, apóstrofes, etcétera, incursionan en la escritura infantil como diferenciadores de significado y/o diferenciadores de los roles gramaticales que las palabras juegan. Asistimos, en esta etapa, a una sistematización de la dimensión logográfica de la escritura, que llega al extremo de plantearse que no puede haber palabras que significan diferente y que se escriban igual.

En este punto es muy importante volver a subrayar que usamos el término logográfico en un sentido diferente al que se le da actualmente en Francia. Los logogramas son patrones gráficos completos asociados a significaciones específicas: à, sûr, etcétera, pero la escritura es un sistema lingüístico que se basa también en oposiciones: si sûr remite a la idea de *seguro*, es precisamente porque se opone sur, *sobre*, a través de la oposición entre presencia / ausencia del acento circunflejo. Es esta oposición la que cumple una función logográfica. Para nosotros, como parece ser para los niños, el logograma es el acento circunflejo que, presente o ausente en cierto contexto, permite una correspondencia específica con cierto significado.

Para los niños, en el inicio de este período de sistematización del principio logográfico de escritura, lo importante es que sean diferentes los patrones gráficos asociados a significados diferentes. Cuáles características gráficas se asocian a cuáles significados, no es importante en un principio. Hay también trabajo entre las palabras (inter-léxico) que aún no llega a ser intra-léxico (al interior de las palabras individuales).

Sin embargo, no debemos descuidar que la experiencia acumulada de los niños los lleva a seleccionar los recursos gráficos de diferenciación de una manera bastante bien orientada: los niños francófonos parecen saber que las oposiciones ø/s, ø/e, ø/t, etc. son de alta frecuencia, y que, además, se ubican por lo regular al final de la palabra escrita. Los niños parecen haber abstraído estas características a través de su experiencia cotidiana con la escritura, que a estas edades, 7-8 años, ya es de varios años. Pero parece necesaria la creación de un sistema conceptual que les otorgue un significado, para poder incorporarlas y usarlas en la escritura.

Lo mismo hemos podido observar si tratamos de inferir la conceptualización desde las actividades de interpretación: si dos palabras están escritas de manera diferente, deben de querer decir algo diferente, aun cuando el niño no sepa qué quiere decir alguna de las dos.

La sistematización del principio logográfico significa que la relación de dependencia entre la oralidad y la escritura se comienza a “relajar”. Empieza ha haber realizaciones gráficas diferentes (vistas como necesarias por el niño) ante la representación de patrones sonoros iguales. Pero esta independencia se sistematizará y pasará de lo co(n)textual a lo interléxico y luego a lo intraléxico. Esto significa que ya no sólo importará una diferenciación cualquiera, sino que se buscará asignar las características gráficas de las palabras individuales recurriendo a una relación paradigmática: chant termina con te para poder decir (y escribir) chanter, chanteur, etcétera. Así, se empieza a vincular la característica gráfica distintiva con la particularidad gráfica que genere a su vez vínculos gráficos con palabras paradigmáticamente relacionadas: champs, champêtre, etcétera. Así, se irá sistematizando una morfografía escrita que coordine los principios fonográfico, logográfico y morfográfico de escritura, pero como resultado de un largo proceso de incorporación de las estructuras más específicas y nuevas, en las más antiguas y abarcativas: la morfografía queda incorporada a la logografía y ambas en la fonografía, formando una estructura, con sus subestructuras, que resultan muy poderosas para explicar (o asimilar) los hechos específicos con los que el niño se va encontrando, en su uso de la escritura como sistema de comunicación.

Así, la escritura se independiza de la oralidad, hasta donde es independiente. Construcción (o invención) y descubrimiento son procesos difícilmente distinguibles en la psicogénesis de la escritura. Si lo construido lo es mediante una “lógica interna” (por ejemplo las reabsorciones y coordinaciones de los principios de escritura), se hablaría de un proceso endógeno. Si hay, por el contrario una “aprehensión” de las características del objeto, se hablaría de un descubrimiento.

A lo que asistimos es a una inter-acción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, capaz de responder a una lógica interna de construcción tanto como a una incorporación sistemática de las características del objeto a las estructuras del sujeto, modificándolas; es decir, a un proceso de equilibración de estructuras cognitivas, en pleno dominio de la ortografía.

DE LAS SEMEJANZAS EN EL PROCESAMIENTO DEL TEXTO

Los pocos hechos que hemos podido analizar referentes a las características del procesamiento superficial del texto, también nos llevan a afirmar una identidad básica de respuestas. Resulta interesante haber visto aparecer una predominancia clara en ciertos niños del procesamiento en agrupamientos subléxicos y uniléxicos, es decir, menores a la palabra. Este tipo de comportamiento dominante también es coherente con el razonamiento según el cual la evolución de la escritura recorre un camino que va de la casi total dependencia respecto de la oralidad hasta la independencia de la misma.

Es necesario remarcar, sobre todo en lo que se refiere a la población francófona, que hemos trabajado con niños ya relativamente evolucionados, que ya tenían algún tiempo como lectores independientes y que fueron capaces de leer un texto de poco más de 400 palabras. Seguramente, si trabajáramos con niños ligeramente menos experimentados, este tipo de respuesta dominaría más nítidamente y en más niños, como lo hemos constatado en las poblaciones hispanófonas de menor edad que hemos estudiado, en el contexto de estudios longitudinales realizados en México (Vaca, 1997).

Por otra parte, es sorprendente encontrar este tipo de respuestas en la población francófona, en virtud de que se esperaría, mínimamente, un abordaje al nivel de la palabra completa, dada la idea muy extendida de la “logografía”, en el sentido de una unidad indivisible, en virtud de la tradición de los métodos globales o ideo-visuales que, quizá bajo un ropaje moderno, siguen presentes en el pensamiento francés contemporáneo.

Una vez más, en ambas poblaciones encontramos los mismos tipos de respuesta: los errores, predominantemente léxicos, que son una parte inherente al proceso de la lectura y que tienen un origen evidentemente inferencial (se infiere lo que el texto *debe decir* con base en informaciones contextuales diferentes). En este punto, es remarcable haber encontrado los mismos patrones de errores que hemos encontrado en otras investigaciones: son los desaciertos que hemos

denominado no-léxicos aquellos que tienden a desaparecer. Sin embargo, los desaciertos léxicos, aquellos asociados a la anticipación o “adivinanza”, son abundantes y se presentan en ambos grupos: estos desaciertos, más que ser característicos de los “malos lectores”, son característicos de los lectores. Los procesos inferenciales, la adivinanza (que se debe tomar en el sentido metafórico originalmente utilizado por Goodman) o la anticipación (como quiera llamársele) es un proceso (o procedimiento) inherente al acto de lectura. Estos errores se generan, como lo hemos visto, en la búsqueda misma de la coherencia sintáctica y semántica. Por lo anterior, es difícil sostener que estos errores sean privativos (o casi exclusivos) de los malos lectores y que sea legítimo disociar completamente el procesamiento superficial de un texto (lo que Sprenger-Charoles llama lectura) del procesamiento profundo del mismo (lo que correspondería a la comprensión). Son dos caras de la misma moneda. No existe la lectura y la lectura de comprensión. Ambas son parte de un mismo fenómeno (la lectura), distinguido por una añeja tradición escolar, pero sin una base científica actualmente justificable. Que a veces debamos, como investigadores, concentrarnos más en uno u otro tipo de procesamiento, no significa que debamos fragmentar el objeto en dos.

Por otro lado, las repeticiones son recursos o procedimientos que ambas poblaciones usan muy poco, pero que siempre aparecen.

Los agrupamientos biléxicos y los poliléxicos, que se incrementan conforme aumenta la experiencia en lectura, orientando la lectura del niño hacia la fluidez.

La presencia de estos fenómenos nos permite afirmar que nunca es igual el texto leído al texto impreso. De ahí que sea necesario estudiar simultáneamente el procesamiento superficial y el semántico. ¿Sobre qué texto se elabora, necesariamente, la base del texto, para usar la terminología de van Dijk y Kintsch? Sobre el texto reconstruido por el lector, que difiere más o menos del texto impreso, según las características del procesamiento mediante el cual haya sido re-construido dicho texto.

Pero hemos visto también que a pesar de que puede haber una aparente identidad entre el texto leído y el impreso, en realidad resultan muy diferentes. Y es precisamente aquí, que nos ha brindado un servicio enorme la incorporación de las palabras homófonas en los textos. Su incorporación nos ha permitido ver hasta qué punto el lector se guía por el objetivo de re-crear un texto semánticamente coherente en sus términos generales. En terminología del modelo estratégico, se diría que los niños aplican las “metaestrategias de macrodependencia” (“si no se obtiene una coherencia local, checar la coherencia con niveles más altos de la representación

semántica") o la estrategia de "espera y ve": "la información necesaria puede ser mencionada adelante en la secuencia" (van Dijk y Kintsch, 1983, pp. 152-153). Más aún, hemos visto cómo la primera tendencia que presentan los niños, es la de modificar la estructura misma del modelo de situación que imaginan vinculado con el texto actual que procesan, antes que revisar el texto mismo y su propio procesamiento. Este proceder provoca que sea hasta el momento de detectar que existe una contradicción o un conflicto interpretativo, que los niños se dirigen a revisar el texto y su propio procesamiento. En este caso, la idea del acceso directo al significado de las palabras por la vía del procesamiento de índices ortográficos queda puesta en duda, al menos en la situación que analizamos. La respuesta más general es la de retomar el significado más probable en función del contexto, a pesar de que los niños efectivamente conocían el patrón gráfico asociado a la palabra: el caso de *pin* interpretado como *paint* es muy claro ya que, luego de ver la segunda frase, asignaban a *paint* la interpretación convencional, lo que mostraba que sí conocían el patrón gráfico, pero que no movilizaron dicho conocimiento "hasta que hubo necesidad" de dar cuenta (interpretar) de la segunda oración homófona.

Esta situación pone al descubierto un problema interesante: uno puede ser el nivel de conocimiento sobre lo ortográfico y otro su aplicación en un contexto de actuación determinado. El procedimiento seguido por los niños al leer, deja claro que es prioritaria la construcción de una interpretación globalmente coherente (es decir, que tome en cuenta el contexto) y que es solamente cuando se está frente a un conflicto interpretativo que se pasa a un nivel más detallado de análisis, en el que se puede recurrir (si está a disposición) al conocimiento ortográfico o a otros tipos de conocimientos vinculados, o bien se tengan que elaborar inferencias semánticas (¿las rayas tienen cuartos?; ¿las rayas desayunan?). Aunque, efectivamente, para que sea tomado en cuenta el conocimiento ortográfico, debe estar presente y disponible en algún lado.

Así, en términos generales, hemos visto que las soluciones interpretativas que los niños elaboran de los textos presentados, depende en cierto grado de su conceptualización de los fenómenos ortográficos: a una conceptualización más evolucionada, corresponde una flexibilidad mayor en la posibilidad de corrección interpretativa. A la inversa, a una conceptualización menos evolucionada, existe una mayor dificultad de adaptación y cambio, llevando a los niños a admitir que dice lo mismo en dos formas gráficas diferentes o, en el mejor de los casos, a decir que no saben qué dice en una de las palabras homófonas. La activación de la diversidad de significados asociada a un mismo patrón sonoro, parece depender de la evolución

general de la conceptualización sobre la ortografía, al menos en una situación de lectura de textos (y no en situaciones experimentales de identificación de palabras aisladas).

En los casos de los niños más evolucionados respecto de su conceptualización de la ortografía, se ve claramente que desde el principio se puede aplicar el conocimiento ortográfico al procesamiento, y que ésto los lleva a interpretaciones convencionales de los fragmentos homófonos. Se podría decir que estos niños sí acceden directamente al significado a partir de las características ortográficas de las palabras, aunque debemos recordar que se trata de reconocimientos mediatizados por todo un sistema conceptual de lo ortográfico. Como hemos visto, el desempeño convencional está ligado a los niveles de conceptualización. Las adquisiciones ortográficas son construcciones sistemáticas, más que almacenajes de *items* aislados.

Es importante señalar también que nuestros datos presentan una congruencia general en relación a la edad y la escolaridad de los niños, al interior de cada población estudiada. Lo que identificamos como respuestas de menor evolución, dominan en los grupos de menor edad y viceversa. Existen sin embargo casos inversos más o menos aislados: niños pequeños que dan respuestas más evolucionadas y niños mayores que dan respuestas menos evolucionadas.

Como siempre, debemos tomar en cuenta que la verdadera variable a controlar sería no tanto la edad en sí, sino la experiencia con el objeto específico de adquisición y, más aún, la calidad de dicha experiencia. Entendemos por experiencia las interacciones que el niño tiene con el objeto de adquisición. Esta variable, de hecho, no se puede controlar. Y sólo una parte de la experiencia está vehiculizada por la escuela. Otra parte, de mayor peso sin duda, está vehiculizada por la familia y el medio social.

DE LAS DIFERENCIAS EN EL RITMO DE EVOLUCIÓN ENTRE LAS POBLACIONES

Pero si hay una identidad fundamental en los procesos y las repuestas entre la población francófona y la hispanófona, también hay diferencias, provocadas por la presión que el objeto ejerce en el sujeto, aunque las diferencias que hemos logrado apreciar son esencialmente de ritmo.

Mientras que la población francófona parece avanzar más rápidamente en su conceptualización y uso de los aspectos ortográficos, de tal forma que niños más pequeños tienen conceptualizaciones más avanzadas, la población hispanófona parece posponer en el tiempo su tratamiento de lo ortográfico.

Creemos que este fenómeno responde tanto a factores intrínsecos ligados a la estructura de las lenguas escritas, como a factores extrínsecos ligados a la concepción y la actitud social y escolar hacia la ortografía, así como a diferencias más generales entre ambas sociedades y sistemas escolares. Puesto que no tenemos datos acerca de las diferencias extrínsecas antes mencionadas, nos concentraremos en las intrínsecas.

En francés existe para ciertos casos, que son muy frecuentes, una morfología escrita verdaderamente independiente de la morfología oral. También existen series muy grandes y muy frecuentes de oposiciones logográficas que se deben distinguir. Si el niño durante su adquisición “viola” esa morfología y esa logografía, el resultado de esa violación puede dar por consecuencia textos escritos con una apariencia gráfica muy diferente, y más difícilmente interpretable por un adulto (imaginemos una composición infantil sobre la mamá (*mère*) escrita como *mer*, o viceversa; o bien, imaginemos un texto cualquiera que no opone *a* vs *à*, o *il vole* a *ils volent*).

En cambio, en español no existe la complejidad grafemática que hay en francés. Es decir, cosas tales como *o*, *au*, *eau*, *-ent*, *e* (*muda*), dobles letras, etcétera, que, además de ser gráficamente complejas, son muy frecuentes y se requieren a cada momento (en producción como en interpretación). La violación de la ortografía en español, si bien crea una distancia en la imagen gráfica de la palabra respecto de la imagen convencional, rara vez es de la magnitud de la distancia que se crea en las producciones no ortográficas en francés.

Este fenómeno hace que sea verdaderamente necesario el tratamiento de lo ortográfico “a la brevedad posible”. Lo ortográfico se empieza a incorporar mucho más rápido, puesto que la presión interna y externa es mucho más fuerte. Esta presión del objeto obliga a una tematización mucho más precoz y por lo tanto desencadena un proceso de reflexión y uso desde una edad más temprana. Proceso que parece ser cualitativamente idéntico al seguido por los niños hispanófonos, pero cubierto en un rango de edad que comienza antes y que quizás se extiende hasta después, debido a la cantidad y a la complejidad de los fenómenos involucrados. Mirada con atención, esta interpretación es contraria a lo esperado, ya que, en sistemas de escritura complejos, se espera que el proceso de aprendizaje lleve significativamente más tiempo, y viceversa. Puede ser que sea al revés:

a mayor presión del objeto, mayor movilización del sujeto, lo que se traduce en una tematización más precoz y en un proceso más acelerado.

Insistimos en que los factores externos también deben jugar un papel importante y merecerían un estudio específico, que no ha sido nuestro objetivo.

HACIA UNA TEORÍA UNIFICADA DE LA ADQUISICIÓN Y USO DE LA ESCRITURA

Que existe una continuidad entre la oralidad y la escritura nos parece indudable. Es cierto que la escritura no es una imagen espejular del habla (o de la oralidad, según se definan). Sin embargo, que en la “prehistoria de la lengua escrita” se hayan descubierto ciertos hechos que sin duda dejan claro que el niño no siempre concibe la escritura como ligada a la oralidad, no significa que siempre, en la psicogénesis, será así, como parece creer Ferreiro. Desde nuestro punto de vista, sí hay un período en el que el niño queda fuertemente centrado en una relación de dependencia de la escritura respecto de la oralidad. Dicha relación irá cambiando conforme el niño logra tematizar e incorporar a su escritura nuevos elementos del universo de grafismos que ha de usar, por un lado, y conforme se plantee nuevos problemas acerca de qué y cómo se retienen dichos elementos, y acerca de cuáles no se retienen en la representación escrita.

La escritura es un objeto social muy complejo de conocimiento, que sólo puede ser descrito en varios planos intersectados, así como su adquisición. Este trabajo está centrado en el plano sistémico, es decir, en el plano que describe el funcionamiento de los elementos gráficos y sus reglas de uso y combinación. El plano sistémico se avoca a la especificación de cuáles caracteres gráficos se usan en la representación y cómo funcionan, cómo se distribuyen en la hoja, etcétera. Existen otros planos de descripción de la escritura que no hemos tocado, como el plano textual, que intentaría describir las características propiamente textuales del escrito, con referencia a la diversidad posible de textos y sus características, así como la relación que estos guardan respecto de la textualidad oral. En este plano de estudio, nos avocaríamos a describir las semejanzas y diferencias entre los textos, llegando a establecer tipologías.

Evidentemente, estos dos planos se intersectan e interactúan, ya que los diferentes tipos de texto se organizan de manera distinta en la página: compárese la versión “cuento” de la raya salvavidas con la versión *comic* del mismo (anexo 13), y obsérvense las semejanzas y las diferencias.

Un tercer plano del objeto de estudio podría describirse como el plano funcional, es decir, como el plano que estudia la función de los textos escritos en nuestra sociedad, tanto entre los diversos tipos de textos escritos como en contraste con la textualidad oral.

Tan solo considerando esos tres planos (quizá fuera necesario plantear más, en un estudio teórico, metódico e interdisciplinario), resulta difícil imaginar UNA psicogénesis de la escritura. Aún sólo dentro del plano sistémico, es dudable que exista UNA psicogénesis. Nuestros datos parecen sugerirnos que hay diversas psicogénesis desarrollándose en una compleja interacción.

Existe una dimensión propiamente psicológica del problema, directamente vinculada con el comportamiento, basado, aunque no totalmente determinado, en las estructuras cognitivas en evolución. ¿Cómo se ponen en uso dichas estructuras? ¿cómo interactúan los diferentes sistemas cognitivos? ¿cuál es la relación entre las estructuras construidas y los procedimientos aplicados?

Hemos visto que las diferentes aproximaciones al problema de la adquisición de la escritura tienen núcleos y vías distintas de aproximación, que en realidad a nosotros nos parecen más complementarios que excluyentes.

Ferreiro se aproxima epistemológicamente al problema, y pone el énfasis en los procesos de construcción de conocimiento, trabajando casi exclusivamente con datos de producción (excepto al principio de sus investigaciones referentes a la escritura). El nivel propiamente psicológico parece no interesarle. Sus aportes, desde la óptica epistemológica, son innegables, pero fragmentarios, aún permaneciendo al interior de la óptica epistemológica. Que hay niveles intermedios de comprensión del objeto es innegable y hay que tomarlos en cuenta. Sin embargo, Ferreiro no está interesada en explicar cómo se aplican o usan esos niveles intermedios de compresión del objeto. Ese es un problema específicamente psicológico. Metodológicamente, se apoya en la interpretación de las producciones infantiles, tratando de generar sistemas explicativos que den cuenta tanto de los aciertos como de los errores: sube al bebé a la bicicleta, para conocer lo que puede hacer (para usar la imagen clásica de Pierre Grecó, 1961).

Por su parte, el modelo estratégico de lectura de van Dijk y Kintsch se ubica en el extremo psicológico del problema, tratando de explicar la dinámica que permite la comprensión “en línea” de un texto, su elaboración semántica y su codificación en memoria, para explicar la posibilidad de su recuerdo. Sin embargo, esta aproximación estudia sobre todo a adultos que ya son lectores expertos. Supone, con razón, que los procesos de elaboración semántica son posibles solamente si

interactúan diversos sistemas cognitivos: conocimiento del mundo almacenado en memoria, codificado en términos de modelos de situación o de marcos (*frames*), el sistema perceptivo, el conocimiento propiamente textual, etcétera. Este modelo intenta subrayar, ante todo, la gran flexibilidad del proceso de elaboración semántica, para lo cual hace un uso extensivo (si no excesivo) del término *estrategia*.

Aún compartiendo con estos autores el planteamiento de su problemática (explicar la innegable flexibilidad de los procesos psicológicos de elaboración semántica del discurso) la solución de agregar estrategias a cada paso del camino, nos parece una solución teórica poco eficiente, ya que la lista de estrategias tendería a incrementarse a medida que aparezcan problemas por explicar. Además, ya hemos argumentado por qué nos parece importante tomar en cuenta la distinción entre texto impreso y texto leído, ya que la elaboración semántica se realiza necesariamente sobre el texto leído.

Existen, por otro lado, aproximaciones a la lectura desde la metodología experimental, que se realizan a través de estudios que a lo más toman en cuenta la lectura de frases, cuando no se limitan al estudio de la identificación de palabras. Más aún, algunos autores parecen reducir, de un párrafo al siguiente, la lectura a la identificación de palabras. Si bien estos estudios son muy sistemáticos, tienen una larga tradición y han producido muchos resultados interesantes, son difícilmente coordinables con los estudios de la lectura a nivel textual que nosotros intentamos. Como hemos visto en esta investigación, la búsqueda de la coherencia global del texto es una variable fundamental que afecta a su procesamiento superficial y profundo. Si eliminamos esa variable, transformamos sustancialmente nuestro objeto de estudio.

¿Cómo coordinar un abanico de aproximaciones teórica y metodológicamente tan disperso y que, sin embargo, tiene aportes fragmentarios tan innegables como ricos?

Los lectores utilizan tanto estrategias como procedimientos de lectura. Esas estrategias y procedimientos dependen de alguna manera de las “teorías implícitas” que los sujetos tienen acerca del objeto escritura, así como de la manera en la que se plantean el objetivo de un acto de lectura específico.

Posiblemente, debemos recuperar el trabajo que la escuela de Ginebra realizara en los setentas, referente a la investigación de la dinámica psicológica de los sistemas cognitivos, tanto al nivel de la interacción de diferentes esquemas en formación (los estudios de aprendizaje) como al nivel del estudio de la “dimensión funcional, que no está totalmente explicado por la teoría de la equilibración de las estructuras

cognitivas" (Mendelsohn, 1981). Así, podríamos intentar unificar en un sistema coherente, conceptos aparentemente tan dispares como "la hipótesis silábica de escritura", las "exigencias de cantidad y variedad internas", las "estrategias" de procesamiento semántico y los procedimientos logográficos, ortográficos o de ensamblaje fonológico al leer o al escribir. Es decir, podríamos encuadrar las diferentes aproximaciones en una sola, que integrara a la vez la dimensión estructural con la dimensión funcional de la adquisición y el uso del conocimiento construido en los períodos evolutivos más claramente diferenciables en el transcurso de la evolución, distinguiendo además los diferentes planos de conocimiento que sobre el objeto escritura deben considerarse.

Construir una teoría de este tipo es factible. Se requiere ante todo un trabajo interdisciplinario y una actitud cooperativa (y no competitiva) que intente incluir (y no excluir) los aportes de las diferentes aproximaciones que han explorado, por años, sectores parciales del objeto de estudio de la psicolingüística de la escritura. Asimismo, se requiere realizar distinciones nítidas entre discurso oral y discurso escrito, ya que si bien el procesamiento de ambos tipos de discurso debe tener evoluciones, mecanismos, estrategias y procedimientos comunes, también deben tener sus especificidades, ya que las estructuras y las funciones de uno y otro tipo de discurso son solo parcialmente isomorfas.

Si reservamos el término *estrategia* para aquel nivel de planeación consciente de aplicación de procedimientos para llegar a un fin, y reservamos el término *procedimiento* para la aplicación esquematizada y relativamente inconsciente de acciones tendientes al logro de una meta, y además comprendemos que necesariamente los procedimientos (de escritura y lectura) están de alguna manera determinados por los niveles conceptuales que el sujeto tiene de los diferentes planos del objeto y de la acción que sobre él ejerce, entonces podremos unificar las diferentes aproximaciones actuales al problema de la adquisición y uso de la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva, sería necesario distinguir lo estratégico de lo procedimental, desde una perspectiva genética, que tome en cuenta la evolución de la esquematización de las acciones, su conceptualización y la generación y organización de procedimientos y estrategias de aplicación de conocimiento con el fin de producir o interpretar textos escritos.

Evidentemente, las estructuras conceptuales permiten la generación de procedimientos tanto como la aplicación de procedimientos ponen en evidencia los límites de las estructuras y las obligan a cambiar, transformándose para incorporar

coherentemente los datos del problema que representa la interpretación de un texto. Nuestra investigación ha permitido mostrar que la lectura “en línea” es un proceso muy complicado. Más aún lo es esa lectura que en realidad explota esa característica fundamental del texto escrito: su permanencia. Poder detenerse en el texto, interrogarlo, dialogar con él, analizarlo, volver a leerlo, son todas actividades que sólo son posibles con un texto impreso. El texto oral es efímero. En cambio, el texto escrito permanece para poder de-construirlo. Ese es un nivel de lectura al que todo ser humano debe acceder, más allá de la construcción de una idea global del contenido del texto, más allá de la construcción de macroestructuras.

Es posible construir una teoría psicolingüística unificada de la lectura y la escritura. Esperamos compartir con nuestro amable lector esa meta.

BIBLIOGRAFÍA

Ackermann-Valladao, E. (1977). Analyse des procédures de résolution d'un problème de composition de hauteurs. *Archives de Psychologie*. 174, 101-125.

Ackermann-Valladao, E. (1980). Etude des relations entre procédures et attribution de signification aux instruments, dans une tâche de construction de chemins. *Archives de Psychologie*. 184, 59-93.

Besse, J.-M., (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite: l'illettrisme manifesté ?. En: Besse, J.-M., de Gaulmyn, M.-M., Ginet, D., Lahire, B., *L' « illettrisme » en questions*, Lyon: PUL, pp. 119-161.

Besse, J.-M. (1993a). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. En: Chauveau, G., Rémond, M. et Rogovas-Chauveau, E., *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système écrit*. L'Harmattan (Collection CRESAS No. 10), pp. 43-72.

Besse, J.-M., (1993b). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. En: Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L., et Fayol, M. *Les actes de la villette*, Paris: Nathan Pédagogique, pp. 230-240.

Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris: Magnard.

Besse, J.-M., (1996). An Approach to Writing in Kindergarten. En: Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B., L.B. Resnick, *Children's Early Text Construction*. Lawrence Erlbaum Ass.: Mahwah, New Jersey, pp. 127-144.

Besse, J.-M., (1999). Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune enfant. En: *Les dossiers des sciences de l'éducation*. 1, Toulouse: PUM, pp.81-90.

Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé: Études grammaticales*. Paris: CNRS

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys

- Blanche-Benveniste, C. (1998). Algunas características de la oralidad. En C. Blanche-Benveniste (Ed.). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (L. Varela Trans.) (1st. Ed., pp.19-28). Barcelona: Gedisa (trabajo original: Quelques caractères de l'oralité. *Bulletin de Philologie*, 1986)
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Establecimiento del texto. En C. Blanche-Benveniste (Ed.). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (L. Varela Trans.) (1a. Ed., pp.129-150). Barcelona: Gedisa (trabajo original: Aspectos preliminares a una reflexion sobre la interpretacion, *Substratum*, 1994)
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Las unidades de lo escrito y lo oral. En C. Blanche-Benveniste (Ed.). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (L. Varela Trans.) (1a. Ed., pp.65-104). Barcelona: Gedisa (trabajo original: Les unités: langue écrit, langue orale, en: ESF Network on Written Languages and Literacy, Proceedings, Siena, 1992)
- Borges, J. L. (1972) Del rigor en la ciencia. En: *El hacedor*. Madrid: Alianza Editorial (1a. Ed. 1960)
- Carpenter, P.A., Just, M.A. (1977). Reading Comprehension as Eyes See it. En: Just, M.A., Carpenter, P.A. *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie L prime. En: Catach, N. (Ed.) *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris: CNRS
- Catach, N., Gruaz, C., Duprez, D. (1995). *L'orthographe française*. Paris: Nathan (1st Ed.1980)
- Ebeling, W., Jiménez-Montaña, M.A. (1980). On grammars, Complexity, and Information Measures of Biological Macromolecules. *Mathematical Biosciences* 52, 53-71.
- Fayol, M. (1992, Septembre). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, *Langue française*, 95, 80-98.

- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris: PUF
- Fayol, M., Jaffré, J-P. (1999, janvier-mars). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P. Sprenger-Charoles, L., Zagar, D. (1992). *Psychologie Cognitive de la lecture*. Paris: PUF
- Fayol, M., Largy, P., Thevenin M-G., Totereau, C. (1995) Gestion et acquisition de la morphologie écrite, *Glossa*, 46 et 47, 30-39.
- Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: S. XXI
- Ferreiro, E. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura*. México: SEP-OEA
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. En H. Sinclair (dir.) *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: PUF
- Ferreiro, E. (1993) Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje, En: *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina* (Vol II, pp. 343-357). Campinas: Universidade Estadual da Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem
- Ferreiro, E. (1994). Two literacy stories: a possible dialogue between children and their ancestors. En: D. Keller-Cohen (ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*, Hampton Press, Estados Unidos: Cresskill
- Ferreiro, E. (1999). Dicotomía oralidad/escritura en la psicolingüística contemporánea. En: Ferreiro, E. *Vigencia de Piaget*. México: S. XXI
- Gak, V.G. (1976). *L'orthographe du français: Essai de description théorique et pratique*. Paris: CNRS

- García, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. J., Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos operativos e instruccionales*. Paidós: Barcelona
- Giddey, Ch. (1984). Transfert de connaissances dans la résolution de deux problèmes analogues. *Archives de Psychologie*. 52, 121-132.
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. En Singer, H., Ruddell, B. (eds.). 1976, *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA
- Greco P. (1961). Análisis estructural y estudio del desarrollo. La Psychanalyse IV.
- Inhelder, B., Ackermann-Valladao, E., Blanchet, A., karmiloff-Smith, A., Kilcher-Hagerdorn, H., Montangero, J., Robert, M. (1976). Des structures cognitives aux procédures de découverte. *Archives de psychologie*, XLIV, 171, 57-72.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1979). Procédures et structures, *Archives de psychologie*, XLVII, 181, 165-176.
- Inhelder, B., Sinclair, H., Bovet, P. (1974). *Apprentissage et Structures de la Connaissance*. Paris: PUF
- Jaffré, J-P. (1988). Graphèmes et idéographie. En Catach, N., *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris: CNRS
- Jaffré, J-P. (1992, septembre). Le traitement élémentaire de l'orthographe: les procédures graphiques. *Langue française*, 95
- Jaffré, J-P., Bousquet, S., Massonnet, J. (1999). Retour sur les orthographies inventées. En: *Les dossiers des sciences de l'éducation*.1, Toulouse: PUM
- Jaffré, J-P., Fayol, M. (1997). *Orthographies: des systèmes aux usages*. France: Flammarion

- Kilcher, H., Madelson, R. (1977). Procédures d'actions lors de constructions de ponts et d'escaliers. *Archives de Psychologie*. 173, 53-83.
- Kintsch, W. (1977). Reading Comprehension as a Function of text structure. En Reber, A. S., Scarborough, D. L. (eds.). *Toward a Psychology of Reading: The Proceedings of CUNY Conferences*. New York: LEA
- Kolers, P. (1972, july). Experiments in reading. *Scientific American*, vol. 227, 1, 84-92.
- Kolers, P. (1985). Skill in reading and memory. *Canadian Journal of Psychology*. 39 (2), 232-239.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, Ch., Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lexis. Dictionnaire de la langue française (1994). Paris: Larousse
- Llisterri, J. (1997). Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales. Observatorio Español de Industrias de la Lengua, Instituto Cervantes [On Line] <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>
- Luis, M. H. (1993). Contribution à l'étude de la psychogenèse de l'écrit: une expérimentation en banlieue lyonnaise. *Thèse de doctorat en sciences du Langage*. Lyon: Université Lumière Lyon 2
- Mendelsohn, P. (1981). Analyse procédurale et analyse structurale des activités de permutation d'objets. *Archives de Psychologie*. 49, 171-197.
- Minsky, M. (1974). A Framework for Representing Knowledge. En: Haugeland, J. (Ed.) (1997) *Mind Design II*. Cambridge: MIT Press
- Montangero, J. (1977). Expérimentation, réussite et compréhension chez l'enfant, dans trois tâches d'élévation d'un niveau d'eau par immersion d'objets. *Archives de Psychologie*. 174, 127-148.

- Petiot, K. (1997). Procédures de lecture et de compréhension de documents de la vie quotidienne. En: Andrieux, F., Besse, J.-M et Falaize, B., *Illetrismes: quels chemins vers l'écrit ?*. Paris: Magnard
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: PUF
- Piaget, J. (1974b). *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris: PUF
- Piaget, J., (1976). Le possible, l'impossible et le nécessaire. *Archives de Psychologie*. 172, 281-299.
- Popper, K. y Konrad Lorenz (1992) *El porvenir está abierto*. Barcelona: Tusquets Editores [Original: 1985 R. Piper y Co. KG, Munich]
- Quilis, A. (1988) *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos
- Real Academia Española (1978) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe
- Rieben, L., Fayol, M. et Perfetti, Ch. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne: Delachaux et Niestlé
- Rieben, L., Saada-Robert, M. (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. En: Rieben, L., Fayol, M. et Perfetti, Ch. *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne: Delachaux et Niestlé
- Rossi, Mario, Peter-Defare, E. (1998). *Les lapsus*. Paris: PUF
- Simone, R. (1992). *Diario lingüístico de una niña*. (A. L. Bixio Trans). Barcelona: Gedisa (trabajo original: MAISTOCK. Il linguaggio spiegato da una bambina, (1988). Scandicci: La Nuova Italia)
- Sprenger-Charolles, L., Casalis, S. (1996). *Lire*. Paris: PUF
- Thévenin, M-G, Totereau, C., Fayol, M. et Jarousse, J.-P (1999, janvier-mars).

L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 126, 39-52.

Totereau, C., Thevenin, M-G., Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. En: Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, Ch. A. (dir.). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé

Thorndike, Edward L. (1917). Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading. *The Journal of Educational Psychology*. VIII, 6, 323-332.

Vaca, J. (1986). Lo no alfabetico en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar? *Tesis de maestría*. México: DIE-CINVESTAV-IPN

Vaca, J. (1987, enero-junio). Las semejanzas entre el desarrollo pre-alfabético y el desarrollo post-alfabético de la escritura en el niño. *Colección Pedagógica Universitaria*, 15, 71-86.

Vaca, J. (1992, enero-junio). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. *Colección Pedagógica Universitaria*, 20-21, 109-128.

Vaca, J. (1994, enero-diciembre). Las ideas infantiles sobre la representación gráfica de la entonación española. *Colección Pedagógica Universitaria*, 25-26, 57-108.

Vaca, J. (1997). *El niño y la escritura*. Xalapa: U.V.

Vaca, J. (1998). L'écriture des mots homophones: de l'écriture phonogrammique à l'écriture morphogrammique chez l'enfant. *Mémoire de DEA de psychologie cognitive*. Lyon: Université Lumière Lyon 2

Van Dijk, T. (1995). On Macrostructures, Mental Models, and Other Inventions: A Brief Personal History of the Kintsch-van Dijk Theory. En: Weaver, Ch. A., Mannes, S., Fletcher, Ch. R. *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale: LEA

Van Dijk, T., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press

Vygotsky L.S. (1978). The prehistory of written language. En Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press



Las colaboraciones que reciba la revista Colección Pedagógica Universitaria tendrán que ajustarse al perfil de su línea editorial y a sus condiciones de publicación. Los artículos deberán mostrar los senderos y las problemáticas actuales que se articulen en torno a la educación, la docencia y las disciplinas afines. La revista cuenta con dos secciones: una destinada a trabajos de investigación originales (artículos teóricos, ensayos, revisiones de avances científicos, traducciones) y la otra a textos que apoyan la divulgación de temas relacionados con el campo educativo (reseñas, reflexiones, información de interés general).

Condiciones para publicación:

- a) Los trabajos deberán enviarse en su versión original con dos copias. La extensión de los mismos cubrirá un mínimo de 17 y un máximo de 30 cuartillas (incluyendo gráficas), fuente Times New Roman, márgenes de página estándar, a doble espacio, en 12 puntos, citas en 11 y notas en 10, con alineación justificada (sin guiones al final de cada línea, excepto los de separación de palabras). En los párrafos iniciales del artículo y de los subtítulos no se usará sangría, pero sí en los que le continúen, además de dejar entre ellos el espacio de separación normal después del punto y aparte.
- b) Cada texto iniciará con el título, que se recomienda sea conciso, seguido del nombre del (los) autor (es) y de un abstract en español y en inglés (o en francés, según el caso), así como de una exposición mínima (una cuartilla) del contenido a tratar, que comprenda los conceptos básicos y la problemática general del trabajo; también se sugiere incluir subtítulos, aunque de manera moderada, que faciliten su lectura y comprensión. En caso de manejar siglas, que éstas estén debidamente desglosadas.
- c) Las citas incluirán, al final y entre paréntesis, los datos de la fuente: apellido(s) del (los) autores, año de edición y páginas de referencia, ejemplo: (Teberosky, 1992: 63); las notas se pondrán a pie de página y las referencias bibliográficas al final del texto, ordenadas alfabéticamente por apellido del autor, continuando con el año de la primera edición (entre paréntesis) y título original si es posible, título de la versión manejada en cursivas (si se trata de libros), lugar de edición, editorial y año de edición utilizada, por ejemplo:

GUTIÉRREZ, Francisco (1984) Educación como praxis política, México, Siglo XXI, 1985.

ZIMAN, John (1980 Teaching and learning about science and society), Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad, México, FCE, 1985.

Si se trata de capítulos de libro, el título de los mismos irá entre comillas, el del libro en cursivas, lugar, editorial y año. Si se trata de artículos, el título irá en comillas, el de la revista en cursivas, volumen, número, fecha de edición y páginas.

- d) Los cuadros, gráficas e ilustraciones, si los hubiera, deberán ir anexados al final del trabajo (independientemente de estar incluidos con el cuerpo del texto), en original y en una hoja cada uno. Tendrán que contar con una marca que facilite su ubicación, con un título breve en la parte superior y con la señalización de la fuente de información al pie; los tonos en blanco y negro deberán estar suficientemente contrastados para su fácil reproducción.
- e) El total del trabajo deberá enviarse también en un diskette 3 ½, en formato ASCII o en procesador de palabras Word. En la etiqueta es necesario anotar los siguientes datos: nombre del archivo (preferentemente las dos primeras palabras del título del artículo) y nombre del autor.
- f) Anexar una ficha que contenga la información siguiente: nombre completo del autor, grado académico, disciplina que maneja, área de investigación, institución donde labora, dirección, número telefónico, de fax, clave de correo electrónico, datos del proyecto en curso, currículum abreviado y referencia de sus principales publicaciones.
- g) Sólo se recibirán trabajos inéditos, en español, francés, inglés, italiano y portugués, y no deberán enviarse a ninguna otra revista para su publicación, ni en español ni en ningún otro idioma.
- h) Los trabajos pasarán primero por la evaluación de la Comisión Editorial Interna quien, de acuerdo con la calidad de los mismos, decidirá la pertinencia de su envío al Consejo Editorial Externo. Son los miembros de este último quienes recibirán los textos anónimamente y determinarán la oportunidad de su publicación. Cuando los materiales tengan observaciones, se harán llegar a sus autores para que en un plazo máximo de 15 días, a partir de la fecha de recepción, sean devueltos con las correcciones correspondientes. Aparte de los criterios teórico-metodológicos, su aceptación dependerá también de su calidad y originalidad, del manejo del tema, de la actualidad de la información y de la coherencia textual.