

# La separación entre palabras en la escritura infantil

*La séparation entre les mots dans l'écriture infantile*

*A separação entre palavras na escrita infantil*

*The separation between words in child writing*

Telma Piacente<sup>1</sup> & Maira Querejeta<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Financiación: Esta investigación ha sido financiada por el Programa de Becas CONICET (Beca PGTI y PGIII).

## Resumen

En esta investigación se han examinado las características, ocurrencia y persistencia de las separaciones no convencionales (también denominadas segmentaciones léxicas) entre palabras, en la escritura infantil de oraciones y de textos en distintos tramos de la escolaridad. Asimismo se han analizado las relaciones de estos fenómenos con el desempeño en lectura y escritura. Con ese propósito, a partir de un diseño no experimental transeccional, se evaluaron 90 niños argentinos de 1° a 6° año de la Escolaridad Primaria Básica con pruebas de escritura espontánea y al dictado de oraciones y textos, diseñadas especialmente para este trabajo, y con pruebas estandarizadas de lectura y escritura. Entre las contribuciones a destacar se encuentra la clasificación detallada de los tipos y subtipos de separaciones no convencionales encontradas, utilizando la noción de formante morfológico. Ello posibilitó la caracterización de todas las ocurrencias en la totalidad del corpus examinado, que exceden a las usualmente descriptas. Entre los principales resultados encontrados se señalan la identificación de la prevalencia del tipo y subtipo de tales separaciones en distintos tramos del trayecto formativo, su persistencia a lo largo de la escolaridad primaria y las correlaciones moderadas que guardan respecto del desempeño en lectura y escritura. Finalmente se destaca que el aprendizaje de la escritura supone un proceso gradual, para el que resulta necesario no sólo el dominio de las habilidades de segmentación del habla en los sonidos representados por los grafemas, sino además, entre otros, el de la ortografía, en la que están representados aspectos morfémicos, información histórica y epistemológica preservada en el sistema de escritura del que se trate, y las convenciones de su uso, como es el caso de las separaciones entre palabras.

*Palabras clave:* escritura; lectura; palabras.

## Résumé

Cet article porte sur les caractéristiques, l'occurrence et la persistance de séparations non-conventionnelles (aussi appelée segmentation lexicale) entre les mots dans des phrases et des textes écrits par des enfants de différents niveaux scolaires. Nous avons aussi analysé la relation entre ces phénomènes et la performance de lecture et d'écriture. À partir d'un design transeccional non-expérimental, 90 enfants d'Argentine âgés de 1 à 6 ans de l'école primaire de base ont été évalués à l'aide d'écriture spontanée ou dictée de phrases et de textes construits spécifiquement pour ce travail, ainsi qu'avec des tests standardisés de lecture et d'écriture.

L'article inclut aussi une classification détaillée de types et de sous-types de séparations non-conventionnelles qui utilisent la notion de formant morphologique. Cela a permis de caractériser toutes les occurrences dans la revue qui excède les descriptions habituelles. Parmi les résultats principaux, l'identification de la prévalence des types et sous-types de ces séparations à différents niveaux scolaires, sa persistance tout au long de l'école primaire et des corrélations modérées avec la performance en lecture et écriture. Finalement, ce travail appuie le fait que l'apprentissage de l'écriture est un processus graduel, pour lequel sont nécessaires, non seulement les habiletés de segmentation du discours en sons représentés par des graphèmes, mais aussi, entre autres, l'orthographe dans laquelle des informations sur les morphèmes, historiques et épidémiologiques étaient préservées dans tous les systèmes d'écriture particulier et ses conventions d'utilisation, tel que dans le cas des séparations entre mots.

*Mots clefs:* écriture, lecture, mot.

### Resumo

Nesta investigação examinaram-se características, ocorrência e persistência das separações convencionais (também chamadas segmentações lexicais) entre palavras, na escrita infantil de sentenças e de textos em distintos níveis de escolaridade. Assim, foram analisadas as relações entre estes fenômenos e o desempenho de leitura e escrita. Com este objetivo, a partir de um delineamento não experimental transversal, avaliaram-se 90 crianças argentinas do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental com tarefas de escrita espontânea e de ditado de sentenças e textos, desenvolvidas especialmente para este estudo, e com tarefas padronizadas de leitura e escrita. Dentre as contribuições deste trabalho, destacam-se a classificação detalhada dos tipos e subtipos de separações não convencionais encontradas, utilizando a noção de formante morfológico. Este método possibilitou a caracterização de todas as ocorrências na totalidade do corpus examinado, que excedem as geralmente descritas. Dentre os principais resultados, ressalta-se a identificação da prevalência do tipo e subtipo de separações em distintos níveis do trajeto formativo, sua persistência ao longo da escolarização primária e as correlações moderadas com o desempenho em leitura e escrita. Finalmente destaca-se que a aprendizagem de escrita tende a ser um processo gradativo, para o qual é necessário não apenas o domínio de habilidades de segmentação articulatória em sons representados por grafemas, mas também, entre outros, a ortografia, na qual estão representados aspectos morfêmicos, informação histórica e epistemológica preservada em cada sistema de escrita, e as convenções de seu uso, como é o caso das separações entre palavras.

*Palavras-chave:* escrita, leitura, palavras.

### Abstract

This paper examines the characteristics, occurrence and persistence of non-conventional separations (also called lexical segmentation) between words in child written sentences and texts at different school levels. We have also analyzed the relationships of these phenomena with the performance in reading and writing. From a non-experimental transeccional design, 90 Argentine children from year 1 to 6 of the basic primary school were assessed, with spontaneous and dictated writing of sentences and texts, especially designed for this work, and with standardized reading and writing tests. Contributions include the detailed classification of the types and subtypes of non-conventional separations which use, the notion of morphological formant. This enabled the characterization of all occurrences in the reviewed corpus, which exceed those usually described. Among the main results the identification of the prevalence of the type and subtype of such separations in different school levels, its persistence throughout primary school and moderate correlations with performance in reading and writing. Finally, this work to master that the learning of writing is a gradual process, for which it is necessary not only the skills of segmentation of speech into the sounds represented by the graphemes, but also, among others, the orthography, in which morphemic and historical and epistemological information were preserved in every particular writing system and the conventions of its use, as is the case of separations between words.

*Keywords:* writing; reading; word.

En este artículo se abordará el desempeño en escritura a lo largo de la escolaridad primaria en relación con la separación convencional entre palabras en oraciones y textos. En las últimas décadas las investigaciones realizadas respecto del aprendizaje del

lenguaje escrito han sido mayores en el caso de la lectura y menos abundantes en el de la escritura, particularmente cuando se trata de unidades que exceden a la palabra aislada.

Los aportes de la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva han planteado, tanto para la lectura como para la escritura, la necesidad de distinguir dos grandes sub procesos: uno de nivel inferior – reconocimiento y escritura de palabras, y otro de nivel superior – la comprensión y la producción de textos, que recursivamente se ponen de manifiesto a lo largo del aprendizaje formal. En los tramos iniciales, la evidencia empírica de múltiples indagaciones ha puesto de relieve la importancia del dominio del principio alfabético para la lectura y la escritura. Sin embargo, la escritura de oraciones y textos requiere, entre otras cuestiones, de la correcta segmentación de las palabras escritas, es decir de la discriminación entre los límites de las palabras (Borzzone de Manrique & Gramigna, 1987), que no puede ser realizada en base a la correspondencia fonografémica.

Es necesario distinguir el problema de la segmentación lexical en la lectura y en la escritura. En la lectura de unidades supralexicales, oraciones y textos, las palabras aparecen separadas por espacios en blanco. Esto, obviamente, no acarrea dificultades en la segmentación. Sin embargo la complejidad del problema puede apreciarse a través de una situación experimental de lectura de un texto sin espacios entre palabras, lo que obstaculiza notablemente la tarea (Fisher, 1976).

En el caso de la escritura, la segmentación lexical implica el correcto uso de los espacios en blanco. Estos espacios entre las palabras proporcionan información al lector que le permiten aislar las unidades de significado o aquellas que sin tener significado propio (palabras “funcionales”), afectan el significado de otras unidades. Dicho de otro modo, a través de los espacios se segmenta en la escritura lo que en la oralidad se presenta como un continuo sonoro.

Esta tarea no resulta sencilla en los primeros tramos del proceso de alfabetización, incluso para aquellos niños que dominan el principio alfabético. De ahí que suelen aparecer frecuentemente segmentaciones no convencionales de las palabras escritas. Dos tipos de errores son posibles: hipo e hipersegmentaciones. La *hiposegmentación* ocurre cuando no aparecen separaciones entre palabras; la *hipersegmentación* se produce cuando se separa indebidamente una palabra a través de un espacio entre dos de sus elementos constitutivos (Báez, 1999; Correa & Dockrell, 2007). Estas características en la escritura infantil pueden conducir a la aparición de omisiones o agregados de sílabas, pasibles de ser imputadas a una inadecuada segmentación léxica.

A las escasas indagaciones destinadas a analizar la capacidad para segmentar frases en palabras escritas se suma el problema de que en las pocas disponibles no se alcanza a describir y examinar en detalle los patrones de errores y la frecuencia de las segmentaciones no convencionales en las producciones infantiles.

Gómes de Morais (1995) realizó un estudio empírico sobre los conocimientos ortográficos infantiles, en el que incluyó a 32 niños barceloneses de 3° y 5° año de Educación Básica, en el cual señaló, entre otras cuestiones, las separaciones no convencionales entre palabras. Sus resultados indicaron una frecuencia mayor en los niños más pequeños, con predominancia de las hiposegmentaciones. En el caso de las hipersegmentaciones, los elementos que aparecían separados en la escritura constituían morfemas libres del español. De estos datos, dedujo que los alumnos de 5° año habían desarrollado un mayor léxico mental bajo la forma de las palabras como unidades de lo escrito.

De modo similar, Ferreiro y Pontecorvo (1996) en un estudio comparativo realizado con niños de 2° y 3° año hablantes de español, portugués e italiano sobre la reescritura del cuento tradicional de Caperucita Roja, destacaron la dominancia de las hiposegmentaciones. Estas últimas aparecieron cuando se debían aislar secuencias de pocas letras, cuando se trataba de pronombres clíticos, o bien cuando la última letra de una palabra coincidía con la primera de la siguiente. En las hipersegmentaciones se aislaba alguna secuencia que en otro contexto tenía existencia gráfica autónoma en la lengua. Las autoras adjudicaron estos fenómenos a la insuficiencia de la noción normativa de palabra, que se construye conjuntamente con el aprendizaje de la escritura: “*la palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado*” (Ferreiro & Pontecorvo, 1996, p. 72).

Báez (1999), en una investigación realizada sobre niños de zonas rurales en distintos tramos del trayecto formativo sostiene que la segmentación gráfica del texto se vincula con la conceptualización de los límites entre palabras, con el valor otorgado a los espacios en blanco y con los criterios que sustentan las decisiones respecto de cuando se escribe “junto o separado”. Los resultados encontrados pusieron en evidencia la preponderancia de hiposegmentaciones, aunque los porcentajes variaron en función del nivel escolar de los niños. Las segmentaciones arbitrarias aparecieron en mayor medida entre los niños de 2° y 3° grado y en menor medida entre los de grados superiores, aún cuando se observaron incluso en niños de séptimo grado. Tanto las uniones como las separaciones no convencionales afectaron prioritariamente a preposiciones, pronombres clíticos, contracciones y artículos, es decir, palabras átonas cuya secuencia gráfica es breve, con función gramatical pero sin significado pleno y predominantemente en secuencias artículo-sustantivo y preposiciones-sustantivos.

En un estudio realizado por Cintas (Cintas, 2000; Tolchinsky & Cintas, 2001) se estudiaron las segmentaciones no convencionales que aparecían en la escritura de niños de 5 a 8 años. Los resultados mostraron que en el segundo curso de primaria los niños dominaban la separación gráfica convencional.

Asimismo proporcionaron evidencia acerca de la influencia del factor clítico y el dominio sintáctico (más que la diferenciación entre elementos lexicales y gramaticales), y la longitud de la construcción lingüística sobre la separación gráfica de las palabras. En general las palabras funcionales (de clase cerrada) se unieron a las palabras de contenido. Los niños presentaron problemas para separar las preposiciones, artículos y conjunciones de las palabras de contenido más cercanas, como sustantivo, verbo o adjetivo.

Para Tolchinsky (2006), retomando el trabajo realizado con Cintas, el aprendizaje de la separación convencional de las palabras constituye un hito en el desarrollo de la escritura infantil, que ocasiona dificultades a los niños dado que las palabras gráficas no siempre se corresponden con unidas lingüísticas con significado léxico y pueden representar unidades de diferente estatuto morfológico. Según la autora, las decisiones que toman los niños respecto de dónde dejar espacios en blanco entre palabras están motivadas por nociones metalingüísticas acerca de las diferentes relaciones sintácticas entre palabras y no resultan una consecuencia de la separación de palabras en la modalidad oral. Para ella el tipo de conocimiento que supone las separaciones de palabras se construye a través del uso y de la experiencia con la escritura, leyendo y escribiendo textos de diferente longitud y estructura que impliquen diversas clases de palabras en diversos contextos sintácticos.

Ardila, Roselli, Matute y Ramos (2005), sostienen a su vez que “las características de las palabras así como los criterios que utilizan los niños para considerarlas como tales, facilitan o limitan la escritura marcando la separación entre ellas de manera convencional”. Vinculan de este modo las separaciones entre palabras a los criterios utilizados por los niños para aceptar o rechazar un ítem determinado como “palabra”. Las separaciones convencionales sólo aparecen en un porcentaje muy bajo de los textos.

Correa y Dockrell (2007) examinaron los cambios en la habilidad para definir los límites de las palabras escritas en 76 niños de habla portuguesa de 1° a 3° año de la escolaridad primaria. Los resultados proporcionaron evidencia acerca de la preponderancia de las hiposegmentaciones, de la disminución significativa del número de segmentaciones no convencionales en el transcurso del trayecto escolar evaluado y de las relaciones significativas entre las segmentaciones lexicales no convencionales y los niveles bajos de lectura, de conciencia morfológica y de habilidad verbal. Las autoras aclararon que la capacidad de segmentar las palabras en la escritura va más allá de la comprensión del principio alfabético. Para ellas, la sensibilidad de los niños a la gramática, especialmente a la morfología, y el incremento del vocabulario juegan un papel importante en el desarrollo de la habilidad para segmentar las palabras escritas.

Nicolaiewsky y Correa (2009) examinaron la relación entre las habilidades cognitivas y lingüísticas y la segmentación léxica en la producción de textos en Braille de 21 alumnos de los tres primeros años de educación primaria de una institución especializada en discapacidad visual. Los resultados evidenciaron la presencia de segmentaciones no convencionales en las producciones de los niños ciegos, la disminución de su frecuencia durante el transcurso de la escolaridad y la preponderancia de las hiposegmentaciones. Estos resultados coinciden con los encontrados por Correa y Dockrell (2007) en niños visonormales. Asimismo, se encontró que los participantes que presentaron mayor número de hiposegmentaciones en su escritura, obtuvieron un rendimiento más bajo en las tareas que evaluaban la habilidad verbal, la memoria de trabajo, la conciencia morfológica y el desempeño en lectura. Por otro lado, aquellos que realizaron un número menor de transgresiones, obtuvieron mejor desempeño en esas tareas.

El conjunto de esas consideraciones hace preciso analizar las características y ocurrencia de la separación entre las palabras en las escrituras infantiles de oraciones y textos, puesto que, en primer lugar, no resultan suficientes los criterios utilizados para describirlas, se trate de las hiposegmentaciones (uniones arbitrarias de palabras) o de las hipersegmentaciones (separaciones arbitrarias de palabras) que aparecen. Asimismo, no se explican suficientemente las condiciones de su aparición. En segundo lugar, porque es necesario identificar su prevalencia e incidencia a lo largo de la escolaridad. Concomitantemente, en tercer lugar, resulta de interés examinar las relaciones entre las separaciones no convencionales en la escritura y el desempeño en lectura y escritura, evaluados a través de pruebas específicas.

De tal modo, en este trabajo, que forma parte de una indagación de mayores alcances<sup>1</sup>, se ha planteado un conjunto de interrogantes que pueden precisarse de la siguiente manera: ¿Cuáles son las características de las separaciones no convencionales entre palabras? ¿Pueden explicarse por las mismas razones los fenómenos de hiper e hiposegmentación que aparecen? ¿Se producen uniéndolo o separando cualquier tipo de ítem o sólo algunos de ellos? ¿Son en cambio las características morfológicas las que propician la aparición de ambos fenómenos? ¿Esas manifestaciones desaparecen en un trayecto más avanzado de la escolaridad, cuando se ha alcanzado el nivel alfabético en lectura y escritura? En tal caso ¿Se vinculan con un dominio escasamente automatizado del principio alfabético, característico de los niveles iniciales del aprendizaje y de los niveles no competentes en lectura y escritura en niveles más avanzados? De ser así ¿Esas características están

<sup>1</sup> Querejeta, M. (2011). *La separación entre palabras en la escritura infantil de oraciones y de textos*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

relacionadas con el nivel de desempeño en lectura y escritura?

Para elucidar estas cuestiones se han precisado los siguientes objetivos y metodología:

### Objetivos

- Caracterizar las separaciones no convencionales entre palabras en la escritura de oraciones y textos, según los segmentos unidos o separados arbitrariamente, a través del análisis de las producciones escritas de niños 6/11 años, sin dificultades en el aprendizaje.
- Identificar la frecuencia y porcentaje de niños en diferentes tramos del trayecto formativo que presentan separaciones no convencionales en la escritura de oraciones y textos, y la cantidad, tipo y subtipo de segmentaciones no convencionales que aparecen en sus escrituras.
- Analizar si las diferencias en la frecuencia, porcentaje y medidas de tendencia central de los niños incluidos alcanzan significación estadística cuando se comparan los desempeños en distintos años escolares.
- Identificar el desempeño en lectura y escritura en distintos tramos de la escolaridad.
- Analizar las relaciones entre las separaciones no convencionales y el desempeño en lectura y escritura.

### Método

#### Participantes

Se incluyeron en este estudio 90 niños argentinos, de ambos sexos, sin dificultades de aprendizaje, que se encontraban cursando la Escolaridad Primaria Básica. En todos los casos, los niños estaban finalizando el curso escolar correspondiente a distintos tramos del trayecto formativo (1° a 6° año). Los criterios de inclusión fueron niños sin retraso en la lectura y escritura que utilizaran estrategias analíticas completas en la escritura según el modelo proporcionado por Ball y Blachman (1991), en atención a la imposibilidad de observar segmentaciones no convencionales en ausencia del uso de las estrategias mencionadas.

#### Materiales y procedimientos

A partir de un diseño transeccional correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006), se incluyeron los siguientes materiales y procedimientos.

1. *Pruebas de escritura espontánea y al dictado de oraciones y textos*, especialmente elaboradas para este trabajo, destinadas a observar la aparición de los fenómenos bajo estudio (ver Anexo 1).

#### 2. *Pruebas de desempeño en Lectura y Escritura*

2.1. 1° a 4° año: LEE - Test de Lectura y de Escritura en Español. (Defior Citoler, Fonseca & Gottheil, 2006).

2.2. 5° y 6° año: Evaluación de los Procesos Lectores -PROLEC SE (Ramos & Cuetos, 1999) y pruebas de dictado de palabras y pseudopalabras del PROESC (Cuetos Vega, Ramos Sánchez & Ruano Hernández, 2002).

Los niños fueron examinados individualmente en los establecimientos escolares a los que concurrían. Se solicitó el consentimiento informado de los padres para la evaluación y se les garantizó la confidencialidad de los datos. Las administraciones de las pruebas fueron realizadas por evaluadores altamente capacitados en el tema, en dos sesiones de 60 minutos de duración cada una.

El conjunto de las respuestas obtenidas fueron volcadas a una base de datos (SPSS, versión 17.0, y Programa STATS™).

Se calcularon estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias, desvíos estándar) e inferenciales (diferencias significativas entre los puntajes promedios y los porcentajes de respuesta y correlaciones de las variables examinadas).

La caracterización, análisis e interpretación de las segmentaciones no convencionales se realizó sobre las producciones de escritura espontánea y al dictado de unidades supralexicales. Se procedió a su elaboración de acuerdo con la siguiente secuencia:

1. Análisis lingüístico de las separaciones no convencionales entre palabras. Para ello se ha tomado como unidad de análisis la noción de *formante morfológico* (Di Tullio, 1999). Esto permitió obtener tipos y subtipos de segmentaciones no convencionales, a partir de las cuales caracterizar todas las manifestaciones encontradas en el corpus examinado. El criterio de marcación de los errores en la separación entre palabras fue adjudicar un punto cuando aparecieran hiposegmentaciones, hipersegmentaciones o segmentaciones mixtas (registrando por separado los tipos de error), a los fines de obtener un puntaje que posibilitara calcular las correlaciones con otras variables. Cabe aclarar que al menos dos examinadores han estado involucrados en el análisis de las producciones infantiles, es decir en las decisiones que pusieron en correspondencia la escritura del niño con la separación ortográfica de las palabras (coeficiente Alpha de Cronbach:  $r > .96$ ,  $p < .05$ ).

2. Cálculo de la cantidad y porcentaje de sujetos que produjeron segmentaciones no convencionales en la escritura espontánea y al dictado, así como de las diferencias de porcentajes en los diferentes años escolares agrupados en 1°/2°, 3°/4° y 5°/6°.

3. Análisis de la frecuencia y porcentajes de los tipos y subtipos de errores que aparecieron en las separaciones entre palabras en la escritura. Se calcularon las diferencias de porcentaje.

4. Análisis del desempeño en lectura y escritura. Se calcularon las puntuaciones promedio y los desvíos estándar a partir de las puntuaciones directas, y se calcularon las diferencias entre los trayectos formativos 1°/2°, 3°/4° y 5°/6°. El desempeño total en las pruebas de lectura y escritura de palabras y pseudopalabras, y comprensión de frases y textos fue categorizado como “muy competente”, “competente” o “con dificultad” de acuerdo a los puntajes percentilares obtenidos en el Test LEE, en el PROLEC SE y el PROESC.

5. Análisis particularizado de la muestra dicotomizada según se tratara de niños sin y con niveles competentes en su desempeño lectoescritor, de acuerdo a las categorías proporcionadas por la pruebas. Se calcularon las frecuencias y diferencias de porcentajes en los distintos niveles escolares.

6. Selección de niños con niveles competentes de lectura en todos los tramos escolares que producían segmentaciones no convencionales y a la inversa, niños con niveles “no competentes” que no las cometían.

7. Cálculo de las correlaciones entre las variables relativas al desempeño lectoescritor y la cantidad de segmentaciones no convencionales, en la escritura espontánea y al dictado. En el cálculo de los estadísticos inferenciales se utilizaron los puntajes directos.

## Resultados

### *Las segmentaciones no convencionales*

1. Caracterización de las separaciones no convencionales entre palabras en la escritura de oraciones y textos

La caracterización en detalle del conjunto de las separaciones no convencionales que aparecieron en el corpus examinado no resultó posible a partir de clasificaciones utilizadas en otros trabajos, basadas en la diferenciación exclusiva de elementos con y sin significado pleno. La clasificación propuesta tomó en consideración la noción de formante morfológico (Di Tullio, 1999), de modo tal de poder incluir todas las manifestaciones de las segmentaciones no convencionales en las escrituras infantiles. Esto permitió delimitar tipos y subtipos de hipo e hipersegmentaciones. La descripción de las categorías propuestas aparece en la siguiente figura (Querejeta, 2011) (Véase Figura 1).

2. Cantidad y porcentaje de niños que cometieron separaciones no convencionales a lo largo de la escolaridad

En el análisis de la cantidad de niños que cometieron al menos un error en la separación entre palabras, en la escritura espontánea y al dictado de oraciones y textos, aparecieron variaciones según el tipo de escritura. El 25% de los 90 participantes cometió errores en la

escritura de oraciones espontáneas, el 51,11% en la escritura de textos espontáneos, el 61,11% en la escritura de oraciones al dictado y el 66,6% en la escritura de textos al dictado.

Cuando se consideraron los diferentes años escolares, la cantidad (y porcentaje) de niños que cometieron separaciones erróneas en la escritura fue disminuyendo a medida que se avanzó en el trayecto formativo. Cabe señalar que tales separaciones fueron mayores en la escritura al dictado, no sólo en función de la ausencia de posibilidad de elección infantil acerca de las palabras utilizadas para componer las oraciones y los textos solicitados, sino, además, por el carácter experimental de los estímulos proporcionados, en los que se incluyeron palabras de estructura interna compleja.

Las diferencias entre los niveles escolares que alcanzaron significación estadística ( $*p < .05$  ;  $**p < .01$ ) corresponden a los siguientes casos:

- Oraciones espontáneas: 1°/2° vs. 3°/4° ( $Z = 2,08$ ,  $p = .03*$ ).
- Textos espontáneos: 1°/2° vs. 5°/6° ( $Z = 2,44$ ,  $p = .01*$ ).
- Oraciones al dictado: 1°/2° año vs. 3°/4° año ( $Z = 3,46$ ,  $p = .000**$ ).
- Textos al dictado: 1°/2° año vs. 5°/6° año ( $Z = 2,92$ ,  $p = .003**$ )

3. Tipo y cantidad de separaciones no convencionales que cometieron los niños de la muestra total en diferentes años escolares

*Escritura espontánea.* Las separaciones erróneas en la escritura espontánea de oraciones y textos, analizados de manera conjunta, aparecieron con una frecuencia mayor en los primeros años del trayecto formativo. En ese período, predominaron las hiposegmentaciones aunque también fueron numerosas las hipersegmentaciones. En el tramo medio y final, prevalecieron las hiposegmentaciones y en menor medida, se observaron hipersegmentaciones. Los errores mixtos fueron mucho menos frecuentes y tendieron a desaparecer a partir del 3° año.

Cuando se analizaron por separado las escrituras espontáneas de oraciones y de textos, se observó un menor nivel de dificultad en las oraciones respecto de los textos.

*Escritura al dictado.* En esta tarea, se calcularon la cantidad de errores y el porcentaje de errores sobre el número de palabras target.

En la *escritura de oraciones*, en todos los niveles escolares, fue mayor el número de hiposegmentaciones. En el caso de 1°/2° año, las hipersegmentaciones también fueron numerosas.

Separación no convencional	Tipo de error	Ejemplos
<b>Hiposegmentaciones</b> (uniones no convencionales)	<i>Uniones de 3 o más elementos</i>	
	Escrituras sin segmentación.	/Susanaestabacontenta/ /fueronaverlatele/
	<i>Uniones de 2 elementos</i>	
	A. Un formante gramatical independiente y un formante lexical independiente.	/derepente/ /sefue/
	B. Dos formantes lexicales independientes.	/estabantodas/ /gatocomiendo/
	C. Dos formantes gramaticales independientes.	/enla/ /alos/
<b>Hipersegmentaciones</b> (separaciones no convencionales)	A. Palabra tratada como si estuviera integrada por formantes independientes, cuando alguna de sus partes constituye en otro contexto una palabra de significado gramatical.	en-tonces con-tento
	B. Palabra tratada como si estuviera integrada por formantes independientes, cuando alguna de sus partes constituye en otro contexto una palabra con significado lexical.	oye-ron fue-ron
	C. Palabra tratada como si fueran dos palabras simples, una con significado gramatical y otra lexical.	comiendo-se a-probaba.
	D. Palabra tratada como dos palabras simples de significado lexical.	Jose-fina rapida-mente
	E. Palabra tratada como si estuviera integrada por tres formantes, dos de ellos gramaticales independientes.	en-con-traron en-contra-ron
	F. Separaciones silábicas arbitrarias, de las que no se infiere una reflexión sobre la estructura interna de la palabra.	lim-piaba fi-esta
<b>Mixtas</b>	Una unión y una separación no convencional entre dos palabras.	loa-pagan esta-bacontenta

Figura 1  
Clasificación de las separaciones no convencionales entre palabras

Las diferencias de porcentajes alcanzaron significación estadística en los siguientes casos:

- Hiposegmentaciones: 1°/2° vs. 3°/4° ( $Z = 5,10$ ,  $p = .001^{**}$ ) y 3°/4° vs. 5°/6° ( $Z = 3,70$ ,  $p = .001^{**}$ ).
- Hipersegmentaciones: 1°/2° vs. 3°/4° ( $Z = 7,27$ ,  $p = .001^{**}$ ) y 3°/4° vs. 5°/6° ( $Z = 2,05$ ,  $p = .04^{*}$ ).
- Mixtas: 1°/2° vs. 3°/4° ( $Z = 2,77$ ,  $p = .005^{**}$ ).

En el análisis por separado de la *escritura de textos*, se observa que también prevalecieron las hiposegmentaciones, disminuyendo el número de los diferentes tipos de errores en el transcurso del trayecto

formativo a pesar de que se incrementó el número de palabras dictadas.

Las diferencias que alcanzaron significación estadística se observan en los siguientes casos:

- Hiposegmentaciones: 1°/2° vs. 3°/4° ( $Z = 6,49$ ,  $p = .001^{**}$ ) y 3°/4° vs. 5°/6° ( $Z = 4,47$ ,  $p = .001^{**}$ ).
- Hipersegmentaciones: 1°/2° vs. 3°/4° ( $Z = 5,19$ ,  $p = .001^{**}$ ).

En su conjunto, si bien los valores encontrados son indicadores de una mejora progresiva, indican al mismo tiempo la persistencia en el tiempo de

separaciones arbitrarias entre palabras en la escritura de oraciones y de textos.

#### 4. Frecuencia de los subtipos de hiposegmentaciones e hipersegmentaciones en la muestra total según años escolares

En primer lugar, cuando se trató de hiposegmentaciones, tal como fue señalado anteriormente, se observó una disminución en la cantidad de errores durante el transcurso de la escolaridad primaria. En segundo lugar, en los distintos niveles escolares, el subtipo más frecuente de hiposegmentación fue la *unión de un formante gramatical independiente y un formante lexical independiente*. En tercer lugar, en los primeros años escolares se registraron ejemplos de los distintos subtipos de hiposegmentaciones. En los años siguientes desaparecieron las *escrituras sin segmentación* y las *uniones no convencionales de formantes lexicales*. Sin embargo aún en 5°/6° año se hallaron *uniones no convencionales de formantes gramaticales*.

En las hipersegmentaciones también el *subtipo a* fue el error más frecuente. Si bien todos los subtipos estuvieron representados, fueron mayores en la escritura espontánea de textos y de la escritura al dictado de oraciones y textos, situación esperable en función de los estímulos utilizados. En el mismo sentido se observa que las segmentaciones arbitrarias tendieron a disminuir a lo largo del trayecto formativo. No obstante aparecieron ejemplos de todos los subtipos, particularmente en la escritura al dictado de textos, circunstancia que ilustra sobre el dominio relativo de la escritura de palabras cuando las tareas se complejizan. Dicho de otro modo, el aprendizaje del sistema de escritura requiere de un tiempo considerablemente prolongado.

#### *Desempeño en lectura y escritura*

##### *Desempeño en lectura y escritura en niños de 1° a 4° año*

En las puntuaciones promedio obtenidas sobre los puntajes directos de la prueba se observó un desempeño que corresponde a lo esperado para la edad de los sujetos.

Cuando se analizó la progresión de las puntuaciones promedio directas y las desviaciones estándar obtenidas por los sujetos de 1° y 2° año respecto de los de 3° y 4°, se observó no sólo un incremento significativo de los puntajes, sino además una mayor homogeneización de los grupos. Estos hallazgos sin embargo deben moderarse teniendo en cuenta que no se trata de un estudio longitudinal.

Resultó de particular interés la comparación del desempeño en lectura y escritura de palabras, en función del núcleo central de esta investigación sobre la segmentación entre palabras en las oraciones y textos. Las puntuaciones promedio y los desvíos estándar surgidos de la transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones estándar se inscribió en el

sentido de observar un desempeño significativamente mejor ( $p < .05$ ,  $p < .01$ ), pero más heterogéneo en la lectura de palabras respecto de la escritura de palabras, tanto en el grupo de 1°/2° ( $t = 8,17$ ,  $p = .000$ ), como en el de 3°/4° ( $t = 5,78$ ,  $p = .000$ ). Estos hallazgos permitieron observar por un lado la dificultad relativamente mayor de la escritura respecto de la lectura, pero al mismo tiempo una gran variabilidad entre los sujetos considerados (Tabla 1).

Tabla 1  
*Comparación del desempeño en lectura y escritura de palabras en 1°/2° y 3°/4° año*

Variables	1°/2°		3°/4°	
	M	DE	M	DE
Lectura palabras	52,60	18,80	67,20	12,61
Escritura palabras	22,74	6,90	27,61	5,46

NOTA. M: media; DE: desvío estándar.

El instrumento utilizado posibilita obtener puntuaciones percentilares correspondientes al puntaje total de cada una de la pruebas. Esto permite categorizar el desempeño en lectura y escritura como “Muy competente” (por encima del percentil 70), “Competente” (entre el percentil 31 y 70) y “Con dificultad” (por debajo del percentil 30).

A partir de esa categorización pudo observarse un porcentaje variable de niños que se ubicó en la categoría “con dificultad”. En 1°/2° apareció un porcentaje mayor respecto de la lectura de palabras y pseudopalabras (40% en ambos casos) y algo menor en la escritura de palabras y pseudopalabras (36,7% en ambos casos). En 3°/4° año esos porcentajes se modificaron. Disminuyeron en la lectura e incrementaron en la escritura (46,7% para la escritura de palabras y 53,3% para las pseudopalabras). Respecto de la comprensión lectora un 33,3% de los niños de 1°/2° año y un 26,7% de los de 3°/4° año se ubicaron en los niveles “Con dificultad”.

##### *Desempeño en lectura y escritura en niños de 5° y 6° año*

El análisis de las puntuaciones promedio y los desvíos estándar, teniendo en cuenta las puntuaciones máximas que pueden obtenerse en la prueba utilizada, mostró un desempeño mejor y más homogéneo en lectura que en escritura (Tablas 2 y 3).

También para este grupo se analizaron las diferencias entre las puntuaciones promedio en lectura y escritura de palabras, a partir de la transformación de los puntajes directos en puntajes estándar.

Tabla 2.  
Desempeño en lectura de niños de 5°/6° año. Media (M) y desvíos estándar (DE)

Variables	Puntaje máximo	M	DE
Lectura palabras	40	38,67	(1,78)
Lectura pseudopalabras	40	37,60	(2,38)
Comprensión textos	20	8,70	(4,12)
Estructura texto	22	10,97	(5,93)
Estructuras gramaticales	24	18,60	(3,11)
Signos puntuación	24	18,67	(6,24)

Tabla 3.  
Desempeño en escritura de niños de 5°/6° año. Media (M) y desvíos estándar (DE)

Variables	Puntaje máximo	M	DE
Total palabras	50	36,80	(7,84)
Ortografía arbitraria	25	18,33	(4,27)
Ortografía reglada	25	18,47	(3,93)
Total pseudopalabras	25	18,33	(3,02)
Pseudopalabras reglas ortográficas	15	10,60	(2,43)

Los resultados se inscriben en el mismo sentido que lo observado en los resultados de los grupos considerados previamente: un desempeño significativamente mejor y más homogéneo en la lectura de palabras respecto de la escritura de palabras. Cabe aclarar que en escritura de palabras sólo se consideró la tarea escritura de palabras de ortografía “reglada”<sup>2</sup> (Tabla 4).

Tabla 4.  
Comparación del desempeño en lectura y escritura de palabras en 5°/6° año

Variables	M	DE	t	P
Lectura palabras	16,94	1,78	4,04	.000**
Escritura palabras	13,76	3,93		

NOTA. M: media; DE: desvío estándar; \* p < .05, \*\*p < .01.

El desempeño en lectura y escritura se categorizó del mismo modo que el de los niños de 1° a 4°, es decir, utilizando las categorías “Muy competente”, “Competente” y “Con dificultad”. En lectura de palabras persistió un 33,3% que presentaba dificultades y un 20% en la lectura de pseudopalabras. Los porcentajes fueron mayores en las tareas de escritura: 63,3%, en la prueba de palabras de “ortografía reglada”, 43,3%, en la prueba de palabras “ortografía arbitraria” y el 90% en la

escritura de pseudopalabras. En el uso de los signos de puntuación el 63,3% presentó dificultades. Es de señalar la persistencia de dificultades, particularmente en el caso de la escritura, en los niveles escolares considerados.

Respecto del desempeño en comprensión lectora se ubicó en el nivel no competente un 13,3% de los sujetos examinados.

#### *Relaciones entre las separaciones no convencionales entre palabras y el desempeño en lectura y escritura*

#### *Frecuencia y porcentaje de niños con niveles competentes de lectura y escritura que cometieron separaciones no convencionales en la escritura*

Los resultados encontrados proporcionan evidencia empírica sobre la presencia de tales segmentaciones a lo largo del trayecto formativo, aún en niños que se ubicaron en los niveles competentes en lectura y escritura de palabras y en comprensión lectora. Las separaciones no convencionales se observaron particularmente en la escritura al dictado, aunque también aparecieron en menor medida en la escritura espontánea (Tablas 5, 6 y 7).

Tabla 5.

#### *Niños con niveles competentes en lectura de palabras que produjeron separaciones no convencionales entre palabras en la escritura al dictado*

Separaciones entre palabras	1°/2° (N=18)	3°/4° (N=21)	5°/6° (N=20)
Segmentaciones erróneas en oraciones al dictado	13 (72,22%)	6 (28,57%)	11 (55%)
Segmentaciones erróneas en texto al dictado	14 (77,7%)	13 (61,9%)	7 (35%)

Tabla 6.

#### *Niños con niveles competentes en escritura de palabras que produjeron separaciones no convencionales entre palabras en la escritura al dictado*

Separaciones entre palabras	1°/2° (N=19)	3°/4° (N=16)	5°/6° (N=11)
Segmentaciones erróneas en oraciones al dictado	13 (68,4%)	3 (18,7%)	5 (45,4%)
Segmentaciones erróneas en texto al dictado	15 (78,9%)	8 (50%)	3 (27,2%)

NOTA. En 5°/6° año se consideró el desempeño en Escritura de palabras ortografía reglada

<sup>2</sup> Los autores de la prueba entienden por ello palabras cuya ortografía se corresponde con reglas ortográficas específicas.

Tabla 7.

*Niños con niveles competentes en comprensión lectora que produjeron separaciones no convencionales en la escritura al dictado*

Separaciones entre palabras	1º/2º (N=20)	3º/4º (N=22)	5º/6º (N=26)
Segmentaciones erróneas en oraciones al dictado	16 (80%)	9 (40,9%)	17 (65,3%)
Segmentaciones erróneas en texto al dictado	16 (80%)	14 (63,6%)	14 (53,8%)

A partir de los resultados obtenidos en diferentes tramos del trayecto formativo, es necesario hacer las siguientes precisiones:

1. Los niños que presentaron niveles competentes en lectura y escritura de palabras y comprensión de textos, cometieron separaciones no convencionales en todos los tramos escolares considerados.
2. El porcentaje de niños con niveles competentes de lectura que cometieron hipo e hipersegmentaciones disminuyó a medida que progresaron en la escolaridad, pero las diferencias sólo alcanzaron significación estadística en algunos casos.
3. Una información complementaria corresponde al análisis de las producciones de los niños que se ubicaron en la categoría “con dificultades” en el desempeño en lectura y escritura de palabras y en comprensión lectora. Entre ellos apareció un mayor porcentaje de niños con segmentaciones erróneas, particularmente en aquellos que obtuvieron puntuaciones bajas en escritura de palabras. Sin embargo, existen algunos casos que no produjeron separaciones arbitrarias.
4. El análisis realizado pone en evidencia, además, que las características de las segmentaciones erróneas fueron semejantes en los niños con y sin niveles competentes en lectura y escritura.

*Las correlaciones entre el desempeño en lectura y escritura de palabras y las separaciones no convencionales en la escritura*

Las correlaciones entre cantidad de separaciones no convencionales y el desempeño en lectura y escritura arrojaron valores moderados, que variaron según años escolares y según se tratara de oraciones o de textos. Aunque aparecieron en la escritura espontánea, fueron de menor magnitud, razón por la cual se informan los que corresponden a la escritura al dictado (Tablas 8, 9, 10 y 11).

Si bien los valores alcanzaron en algunos casos significación estadística, el coeficiente de determinación ( $r^2$ ) para cada una de ellos indica que sólo explican un porcentaje exiguo de la varianza, aun en el caso de la correlación más alta encontrada (.71,  $r^2 = .50$ ).<sup>7</sup>

Tabla 8.

*Correlaciones entre las hiposegmentaciones en oraciones al dictado y desempeño en lectura y escritura*

Pruebas de lectura y escritura	Hiposegmentaciones		
	1º/2º	3º/4º	5º/6º
Lectura Palabras	.43*	.34	.14
Lectura Pseudopalabras	.52**	.18	.10
Escritura de palabras	.56**	.52**	.35
Escritura pseudopalabras	.56**	.29	.16

NOTA. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tabla 9.

*Correlaciones entre las hiposegmentaciones en textos al dictado y desempeño en lectura y escritura*

Pruebas de lectura y escritura	Hiposegmentaciones		
	1º/2º	3º/4º	5º/6º
Lectura Palabras	.50**	.35	.33
Lectura Pseudopalabras	.64**	.28	.12
Escritura de palabras	.52**	.48**	.25
Escritura pseudopalabras	.65**	.46*	.10

NOTA. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tabla 10.

*Correlaciones entre las hipersegmentaciones en oraciones al dictado y desempeño en lectura y escritura*

Pruebas de lectura y escritura	Hipersegmentaciones		
	1º/2º	3º/4º	5º/6º
Lectura Palabras	.51**	.12	.53**
Lectura Pseudopalabras	.54**	.002	.36*
Escritura de palabras	.60**	.44*	.48**
Escritura pseudopalabras	.45*	.13	.46*

NOTA. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tabla 11.

*Correlaciones entre las hipersegmentaciones en textos al dictado y desempeño en lectura y escritura.*

Pruebas de lectura y escritura	Hipersegmentaciones		
	1º/2º	3º/4º	5º/6º
Lectura Palabras	.41*	.31	.44*
Lectura Pseudopalabras	.42*	.24	.30
Escritura de palabras	.71*	.39*	.37*
Escritura pseudopalabras	.55**	.35	.46**

NOTA. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

No obstante la interpretación de los valores encontrados, puede señalarse que las correlaciones tendieron a disminuir a medida que se avanzó en la escolaridad, hallándose el mayor número de correlaciones así como los valores más fuertes en 1º/2º año.

## Conclusiones

Los objetivos del presente trabajo fueron caracterizar las separaciones no convencionales que aparecen en las escrituras infantiles de oraciones y de textos y analizar las posibles asociaciones con el desempeño en tareas de lectura y escritura.

Como se señalara precedentemente, el aprendizaje de la escritura implica alcanzar competencias en la representación gráfica de los fonemas, es decir en el uso de las letras o grafemas que los representan, y en el dominio de las convenciones ortográficas de una lengua: normas que rigen el uso de determinadas letras para representar ciertos fonemas, uso adecuado de mayúsculas y minúsculas, uso de tildes, uso de signos de puntuación, normas de silabación para la división correcta de una palabras y la separación ortográfica de las palabras por medio de espacios en blanco (RAE, 2010; Linares Rivas, 2000).

Este último aspecto ha devenido tardíamente en la historia de la escritura. No siempre las palabras se separaron por medio de espacios en blanco. Ligada a la lectura silenciosa, tal separación apareció alrededor del año 1000 DC y esta circunstancia coadyuvó a la definición ortográfica de la entidad “palabra” como unidad lingüística delimitada por espacios en blanco. Del mismo modo, las separaciones entre palabras aparecen progresivamente a lo largo del aprendizaje infantil, referido específicamente al aprendizaje del sistema de escritura.

En tal sentido, la literatura especializada se ha limitado a señalar por un lado, la presencia de hiposegmentaciones e hipersegmentaciones en las escrituras infantiles, y por el otro, los criterios a partir de los cuales se las caracteriza, que en general han aludido a la unión o separación de artículos, preposiciones o conjunciones, y su vinculación con la sensibilidad morfológica y el incremento del vocabulario (Correa & Dockrell, 2007). Se ha estudiado la evolución de la separación de palabras desde el inicio de la escritura alfabética hasta el dominio de la separación convencional en lengua española, ubicándolo en el segundo año de escolaridad. Se ha examinado particularmente la influencia del significado léxico o gramatical de los elementos lingüísticos, en especial su condición de ser o no clíticos, y el dominio sintáctico donde estos elementos se realizan. Otra cuestión considerada ha sido la longitud de la palabra escrita en unidades supraléxicas, desde frases de dos palabras hasta textos. También han sido indagadas las coincidencias de las segmentaciones escritas y orales del mismo material o bien su relación con las nociones infantiles de “palabra” (Cintas, 2000; Ferreiro & Pontecorvo, 1996; Tolchinsky, 2006). Se ha señalado además que las segmentaciones arbitrarias aparecen, aunque en menor medida, en los grados superiores, sin adicionar mayores detalles al respecto (Báez, 1999).

En su conjunto, la descripción y los criterios utilizados para caracterizar las separaciones no convencionales entre palabras no resultan suficientes para dar cuenta de todos los fenómenos observados, en relación con los elementos que se unen y separan arbitrariamente.

En razón de ello en este trabajo se propuso una clasificación de las segmentaciones no convencionales del corpus de análisis, que ha tomado en consideración la noción de *formante morfológico*. Esto ha posibilitado un análisis detallado, a través de la incorporación de tipos y subtipos, de modo tal que *han podido caracterizarse todas las ocurrencias* observadas, así como determinar su mayor o menor frecuencia.

Los resultados encontrados muestran que prevalecen las hiposegmentaciones respecto de las hipersegmentaciones, en coincidencia con los hallazgos de los trabajos antes mencionados.

En cuanto a los subtipos de errores, todos aparecieron representados a lo largo de la escolaridad. Cuando se trata de *hiposegmentaciones* el más frecuente, pero no el único, correspondió a la unión de un formante gramatical y uno lexical. En otros casos, aparecieron uniones de dos formantes lexicales o dos gramaticales independientes. Las escrituras sin segmentación (*scripto continua*) sólo aparecieron en los primeros años escolares y desaparecieron en los posteriores.

En el caso de las *hipersegmentaciones*, el error más frecuente correspondió a la separación de un segmento de una palabra, que en otro contexto tiene una función gramatical. Asimismo aparecieron separaciones de una palabra tratada como si estuviera integrada por formantes independientes, lexicales o gramaticales. En muy pocos casos aparecieron segmentaciones silábicas arbitrarias.

Además, en esta indagación se ha introducido la novedad de haber realizado un análisis particular sobre el tipo de escritura en el que aparecen, espontánea o al dictado, de oraciones y de textos. Particularmente el beneficio de considerar la escritura al dictado reside en que posibilita la comparación de las producciones infantiles en distintos tramos escolares así como respecto de las segmentaciones en la oralidad, que ha formado parte del estudio más amplio realizado (Querejeta, 2011). Además, permite observar con mayor nitidez la aparición de segmentaciones erróneas sin la interferencia, por ejemplo, de otras características inherentes a la producción escrita.

En la *escritura espontánea* se observó un menor porcentaje de errores respecto de la escritura al dictado. Esta circunstancia obedece a las posibilidades infantiles de seleccionar las palabras que utilizan, sobre las que seguramente tienen representaciones ortográficas consolidadas (Erhi, 1997; Snow & Juel, 2005). Sin embargo aún en este caso, aparecieron segmentaciones erróneas y las dificultades aumentaron cuando se trató de la escritura de textos. Es decir, las separaciones no

convencionales se incrementaron cuando la complejidad de la tarea fue mayor porque las demandas cognitivas resultaron más complejas respecto de las demandas impuestas por la tarea de escritura de palabras y oraciones, no sólo en función de su longitud como se desprende de una de las conclusiones del trabajo de Cintas (2000).

Por el contrario en la *escritura al dictado*, para cuyo estudio se utilizaron estímulos especialmente elaborados, aumentó tanto el porcentaje de niños que cometió errores como el porcentaje de los errores que aparecieron, como se detalla más abajo. Debe recordarse que para realizar el análisis cuantitativo de las producciones infantiles se tomó como criterio de marcación la presencia de al menos un error en cada una de las tareas solicitadas, aunque los niños cometieron frecuentemente más de un error en sus producciones.

Una de las interpretaciones adicionales posibles de las diferencias entre las segmentaciones no convencionales en ambos tipos de escritura está relacionada con la frecuencia de uso, el conocimiento de la estructura silábica y la simplicidad de la estructura interna (formantes morfológicos) de las palabras que los niños codifican cuando se les solicita que escriban espontáneamente. En la escritura de oraciones y textos al dictado, debe tenerse en cuenta que la estructura interna de los estímulos utilizados fue más compleja, aunque incluían palabras de uso frecuente.

De este modo, se corrobora que las uniones y separaciones no convencionales no sólo aparecen entre un ítem de contenido y uno gramatical sino en otros casos, como los detallados más arriba.

En cuanto a la ocurrencia y persistencia de las separaciones no convencionales, coincidiendo con el trabajo de Báez (1999), se observaron a lo largo del trayecto formativo. Dicho de otro modo, no se limitaron a los primeros grados escolares, aunque el número de niños que las cometieron así como el número de los errores observados tendió a disminuir a lo largo de la escolaridad, dando cuenta de una tendencia a una mayor homogeneización, tal como se informa en otros estudios.

Otro de los aspectos considerados en los objetivos de esta investigación fue examinar la presencia/ausencia de relaciones entre las separaciones no convencionales entre palabras en la escritura de oraciones y textos y el *desempeño en tareas de lectura y escritura* de los niños examinados, bajo la consideración de su posible incidencia respecto de las características de tales segmentaciones.

El desempeño en lectoescritura mostró una progresión significativa en las puntuaciones promedio de los niños de 1° a 6° año, según tramo escolar. Es de señalar sin embargo, que si bien se excluyeron los sujetos que presentaban dificultades manifiestas, de acuerdo con lo informado por la escuela, apareció un porcentaje de niños de 1° a 4° año que se ubicaron en la categoría diagnóstica “con dificultad” de acuerdo con los

criterios de la prueba utilizada (Defior Citoler, Fonseca & Gottheil, 2006). En 5°/6° año, persistió un porcentaje de niños “con dificultades”, particularmente en la escritura. Se trata en ambos casos de lectores/escribientes considerados no competentes a la luz de los resultados obtenidos en las pruebas utilizadas.

En función de esos hallazgos resultó de interés dicotomizar los datos obtenidos según se tratara de niños con y sin niveles competentes en lectura y escritura. Las diferencias entre ellos se tornaron significativas respecto de la lectura de palabras en 3°/4° y 5°/6° año, de la escritura de palabras en 1°/2° y 5°/6° año y en la comprensión de textos en todos los tramos considerados.

En cuanto al análisis de la aparición de errores de segmentación en niños que se caracterizaron por presentar niveles competentes y no competentes de lectura y escritura, ya sea de los primeros grados o de años posteriores, se realizó con arreglo a dos criterios que permitieran obtener información de la manera más parsimoniosa. En primer lugar se analizaron las *producciones escritas de niños con niveles competentes de lectura y escritura*. Los resultados obtenidos mostraron segmentaciones erróneas en las producciones de un porcentaje significativo de esos niños, en todos los niveles escolares. En segundo lugar se analizaron las *producciones escritas de los niños con niveles no competentes en lectura y escritura*. Entre ellos, un porcentaje no produjo segmentaciones erróneas, si bien la proporción de los que las cometieron fue mayor que la de aquellos con niveles competentes. Dicho de otro modo, los fenómenos bajo estudio aparecieron con relativa independencia del nivel lectoescritor, es decir que se observaron en niños con ambos niveles de desempeño. Complementariamente no se observaron en algunos casos de ambos niveles.

En relación con ello, la magnitud de los valores encontrados en el cálculo de las correlaciones entre la presencia de separaciones no convencionales y el desempeño lectoescritor, si bien significativa, resultó de baja a moderada, excepto en el caso de las correlaciones entre hipersegmentaciones en escritura al dictado de textos y escritura de palabras en las que alcanzó un valor más alto ( $r = -.71$ ,  $r^2 = .50$ ). De este modo, la varianza explicada fue exigua, particularmente en algunos casos. En los resultados del trabajo de Correa y Dockrell (2007), si bien deben considerarse con moderación dado que las pruebas utilizadas no son las mismas, se informan correlaciones entre las variables estudiadas y la precisión lectora que alcanzan significación estadística, como en el presente trabajo, siendo los valores de magnitud semejante ( $r = .35$  en las hiposegmentaciones y  $r = .34$  en las hipersegmentaciones).

Estos resultados ponen en evidencia que la presencia de segmentaciones erróneas en la escritura no parece, en principio, depender exclusivamente del nivel lector de modo tal que esas variables puedan ser postuladas como causa, más allá que los estudios

correlacionales no habilitan a proporcionar imputaciones causales.

En función de lo expuesto, las conclusiones finales de esta investigación permiten sostener, a partir de la evidencia empírica obtenida, en primer lugar, que las separaciones y uniones arbitrarias en la escritura de oraciones y textos, se presentan no solo entre ítems de contenido e ítems lexicales, sino además en la *unión o separación de otros formantes morfológicos*, como es el caso por ejemplo de dos ítems lexicales o dos gramaticales.

En segundo lugar, la *aparición y persistencia de estos fenómenos a lo largo de la Escolaridad Primaria Básica*, con una tendencia a su disminución progresiva, que no implica su desaparición. Esto permite inferir el tiempo que demanda el aprendizaje de los aspectos extra alfabéticos del sistema de escritura, como es el caso del tratamiento de los espacios en blanco entre las palabras de una oración o texto.

Al respecto, es necesario señalar que la disminución de la frecuencia de aparición, entendida como cantidad de errores cometidos y porcentaje de sujetos que los cometen, conforme se avanza en la escolaridad, implicaría tener en cuenta que los niveles de alfabetización más altos incluyen la capacidad de segmentar adecuadamente las palabras escritas en una unidad mayor. En los primeros grados, la alta frecuencia de estos fenómenos posiblemente pueda atribuirse por un lado, a la sobrecarga cognitiva que recae en la codificación de cada ítem lexical y gramatical, de modo tal que se dificulta la reflexión metalingüística (metasintáctica y metalexical), con la consecuencia, en algunos casos, de tratar algunos de ellos como si fueran un continuo; por el otro, a la insuficiencia en la *amalgama* (Erhi, 1997) de las representaciones ortográficas con las representaciones fonológicas, sintácticas y semánticas en el léxico mental. Si bien los resultados de Erhi (1998) le permiten sostener que la *amalgama* ortografía-pronunciación-significado almacenada en la memoria es útil tanto para leer como para ortografiar las palabras, su evocación en la escritura parece más dificultosa. Tal como señalan Walley y Metsala (1990) las representaciones infantiles son en principio más holísticas y progresivamente se tornan más segmentales.

En tercer lugar, los fenómenos bajo estudio, aparecen con relativa independencia del desempeño en lectura y escritura, tanto en los lectores y escritores principiantes como en niños con niveles competentes en lectura y escritura.

A la hora de evaluar su ocurrencia, resulta más adecuado hacerlo con escrituras al dictado, particularmente cuando se trata de textos, cuyas demandas cognitivas resultan más complejas respecto de la escritura de palabras y oraciones. Ellas ponen en evidencia, con mayor claridad, las estrategias y el nivel de dominio de las mismas que aparece en las escrituras

infantiles. Concomitantemente, el tipo de letra, imprenta o cursiva, pueden añadir dificultades adicionales. En el primer caso, tal como se señala en algunas investigaciones (Borzzone & Yauzas, 2005; Ferreiro & Pontecorvo, 1996), el tratamiento del tamaño de los espacios entre letras y palabras resulta un problema agregado. En la escritura cursiva, ligada, ese problema no aparece, facilitando además, la reflexión sobre las características de las palabras con la consecuencia de afianzar sus representaciones, circunstancia a ser considerada en el país (Argentina) en el que se ha recomendado en muchas ocasiones la utilización de letras impresas mayúsculas en los inicios del aprendizaje, sin que medie fundamentación alguna para ello.

De este modo, es dable pensar que la segmentación entre palabras en la escritura es una habilidad multicomponential específica, en la que intervienen otros conocimientos y procesos cognitivos que facilitan pero no determinan la competencia escrita respecto de la separación canónica entre las palabras.

Puede coincidir con las afirmaciones de Ball y Blachman (1991) respecto del aprendizaje de la ortografía, en el sentido de su recuperación de la memoria a largo plazo. Asimismo, Gómes de Morais (1995), sostiene que se trata de un conocimiento de dominio específico, cuyo logro no se alcanza exclusivamente a partir de aprender a escribir alfabéticamente. Requiere de aprendizajes sistemáticos e influidos por las características propias de las palabras en la norma ortográfica de la lengua en cuestión, del uso de mayúsculas y minúsculas, del de las marcas de acentuación y signos diacríticos, así como el de las otras convenciones que regulan las escrituras alfabéticas, la puntuación y, como en el caso que nos ocupa, el tratamiento de los espacios en blanco entre las palabras de una oración o un texto.

La escritura correcta, de acuerdo a lo estipulado por la RAE (2010), requiere de esos diferentes componentes. Su dominio se logra progresiva y gradualmente, de modo tal que el aprendizaje del sistema de escritura no se agota en el uso adecuado del principio alfabético. Su desarrollo se produce en interacción con otros componentes del lenguaje escrito y de las demandas que implica: conocimientos y habilidades involucradas en el nivel fonológico, lexical, morfosintáctico, semántico y pragmático.

En tal sentido, puede indicarse como de particular interés lo señalado por Correa (2005) respecto del legado de las investigaciones realizadas sobre la conciencia fonológica. En un caso se trata de la necesidad de una indagación mayor respecto de la conciencia morfosintáctica, en tanto constructo de carácter complejo que incluye una serie de habilidades que serían construidas de forma diferenciada a lo largo del desarrollo cognitivo. En el otro, a la relación entre la conciencia morfosintáctica y la escritura. Según la autora

es posible suponer un modelo de influencia recíproca, según el cual un cierto nivel de conciencia morfosintáctica podría predecir el desempeño ortográfico infantil y, a su vez, el avance de la experiencia con la escritura a lo largo de la escolaridad posibilitaría el establecimiento de niveles de complejidad creciente de conciencia morfosintáctica “generando nuevas posibilidades de utilización de la escritura y así sucesivamente” (Correa, 2005, p. 97).

Más allá de los resultados encontrados en esta investigación, una de las dificultades para su implementación se encuentra en la no disponibilidad en el país de una prueba sobre el desempeño en lectura y escritura destinada a niños de 1° a 6° año escolar. En razón de ello se seleccionaron una que cubre el rango etario que se ubica entre el 1° y 4° año y otra para los otros dos niveles restantes, situación que interfiere en las comparaciones realizadas. Otra se vincula con las posibilidades institucionales para la obtención de la muestra, ya que no siempre es posible acceder con relativa facilidad a la evaluación de niños, a pesar del consentimiento informado prestado por los padres.

Finalmente, y por encima de las dificultades señaladas, en esta investigación se ha podido en primer lugar, caracterizar con mayor precisión las hiposegmentaciones e hipersegmentaciones que aparecen en las escrituras infantiles, dando cuenta de su ocurrencia y persistencia a lo largo de la escolaridad primaria. En segundo lugar, precisar sus vinculaciones con otras variables que no alcanzan a explicarlas. Asimismo, si bien el estudio transeccional realizado ha posibilitado una descripción e interpretación más acabada de las segmentaciones no convencionales infantiles, debería completarse con otros. Resultaría necesario complementarlo con estudios longitudinales en panel, que posibiliten esclarecer la evolución de los fenómenos examinados en los mismos sujetos a lo largo de la escolaridad.

Entre los interrogantes a ser considerados en futuras investigaciones se encuentra la posibilidad de proseguir las indagaciones sobre la emergencia y desarrollo de la conciencia morfológica infantil en relación con los tipos de uniones y separaciones arbitrarios tal como han sido caracterizados a partir de la noción de formante morfológico utilizada en este trabajo.

No menos importante es de señalar la importancia de la enseñanza específica sobre los aspectos considerados, ya que no siempre las separaciones no convencionales en la escritura de oraciones y textos son detectadas en la escuela. Como se ha observado, su persistencia se extiende hasta niveles avanzados de escolaridad, de no mediar estrategias de intervención adecuadas que posibiliten la toma de conciencia de todos los aspectos centrales para poder llegar a escribir con corrección. Esta circunstancia permite reflexionar sobre

las estrechas relaciones que guardan los distintos niveles de abordaje del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Efectivamente leer y escribir suponen un aprendizaje complejo. En la escritura resultan necesarios no sólo el dominio de las habilidades de segmentación del habla en los sonidos representados por los grafemas, sino además el de la ortografía, en la que están representados aspectos morfémicos, información histórica y epistemológica preservada en el sistema de escritura del que se trate, y las convenciones de su uso, como es el caso de las separaciones entre palabras. Pero además, trascender el aprendizaje del sistema de escritura requiere del dominio paulatino de los parámetros inherentes a la composición escrita. A su vez y de modo inseparable, el problema de la comprensión lectora implica la construcción progresiva de una representación textual y situacional de la información, para poder arribar al nivel más profundo de dicha comprensión. Estas últimas cuestiones ponen de relieve la importancia de la consideración evolutiva a lo largo de la alfabetización así como de las intrincadas relaciones existentes entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Referencias

- Ardila, A., Roselli, M., Matute, E., & Ramos, M. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Báez, M. (1999) La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales. *Lectura y Vida, 20 (2)*, 22-36.
- Ball, E. W., & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly, 24*, 49-66.
- Borzone de Manrique, A. M., & Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Borzone, A. M., & Yausaz, F. (2004). La incidencia de la enseñanza de distintos tipos de letras sobre los procesos tempranos de aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Irice, 18*, 69-90.
- Cintas, C. (2000). *La evolución de la separación de las palabras en el español escrito* (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Correa, J. (2005). A Avaliação Consciência Morfosintática na Criança. *Psicologia Reflexão e Crítica, 18 (1)*, 91-97.
- Correa, J., & Dockrell, J. (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading and Writing, 20*, 815-831.
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J. L., & Ruano Hernández, E. (2002). *Evaluación de los Procesos de Escritura- PROESC*. España: TEA.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., & Gottheil, B. (2006). *Test de lectura y escritura en español-LEE*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Erhi, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. En C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayor (Eds.), *Learning to spell* (pp. 237-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erhi, L. (1998). Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Words in English. En J. L. Metsala & L. C. Erhi (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1996). Los límites entre las palabras. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro & I. García, *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos en tres lenguas* (pp. 45-73). Barcelona: Gedisa.
- Fisher, D. F. (1976). Spatial factors in reading and search: The case for space. En R. A. Monty & J. W. Senders (Eds.), *Eye movement and psychological processes* (pp. 417-427). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gómez de Morais, A. (1995). Escribir como se debe. En A. Teberosky & L. Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización* (pp. 67-92). Buenos Aires: Santillana.
- Hernández Sampieri, M. C.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc GRAW-HILL.
- Linares Rivas, A. (2000). *Hacia una competencia ortográfica integral*. San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes Táchira, Laboratorio de Investigaciones Lingüísticas.
- Nicolaiewsky, C., & Correa, J. (2009). Habilidades cognitivo-lingüísticas e segmentação lexical em Braille. *Paideia*, 19(44), 341-348.
- Querejeta, M. (2011). *La separación entre palabras en la escritura infantil de oraciones y de textos*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología de la U.N.L.P.
- RAE & ASALE. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.
- Ramos, J. L., & Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los Procesos Lectores-PROLEC SE*. España: TEA.
- Snow, C., & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What do we know about how to do it? In M. Snowling & Ch. Hulme, *The science of reading: a handbook* (pp. 501-520). USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Tolchinsky, L. (2006). The Emergence of Writing. En C. Mac Arthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 83-95). New York: The Guilford Press.
- Tolchinsky, L., & Cintas, C. (2001). The development of graphic words in written Spanish: What can be learnt from counterexamples? In L. Tolchinsky (Ed.), *Development aspects in learning to write* (pp. 77-97). Amsterdam: Klumer.
- Walley, A. C., & Metsala, J. L. (1990). The growth of lexical constraints on spoken word recognition. *Perception & Psychophysics*, 47, 267-280.

## Anexo 1. Evaluación de la separación entre palabras en la escritura

### 1.1. Escritura espontánea

En todos los niveles escolares se administraron las mismas pruebas de escritura espontánea de oraciones y de textos.

Se solicitó a los niños las siguientes tareas:

- Escribir cinco oraciones.
- Escribir un cuento a partir de reactivos pictóricos, que muestran secuencialmente una historia. Se utilizaron para ello los ítems “PASO” y “FUEGO”, del subtest Ordenamiento de historias del WISC III (Wechsler, 1993). Estos ítems que fueron seleccionados del total que compone la prueba en función de pertinencia para elicitar la producción de narrativas y hacer comparable el corpus a obtener.

### 1.2. Escritura al dictado

Se administraron tareas de escritura al dictado de oraciones y textos. Los estímulos incluidos en las tareas se diferenciaron por nivel escolar.

#### 1.2.1. Escritura al dictado de oraciones

Las oraciones al dictado se elaboraron teniendo en cuenta la frecuencia (Alva Canto & Hernández Padilla, 2001) de las palabras incluidas. La cantidad de palabras se incrementó en los distintos niveles escolares. Al dictar las oraciones se tuvo especial cuidado en hacerlo conforme a los cánones de la oralidad, de modo tal de no sugerir las segmentaciones propias de la escritura.

1°/2° Año

1. Susana estaba contenta.
2. Los nenes encontraron la pelota.
3. Entonces fueron a ver la tele.
4. Juan fue a buscar algunas monedas.
5. De repente, el gato saltó sobre el ratón.

3°/4° Año

1. José encontró a su hijo llorando.
2. Martín se enfermó porque comió muchos chocolates.
3. Juan perdió su autito, entonces fueron a buscarlo con su papá.
4. Paula tomó la alcancía para sacar unas monedas. Se las puso en el bolsillo y se fue a comprar caramelos.
5. Pedro rompió un florero, se puso a llorar pero su mamá le dijo que no importaba.

5°/6° Año

1. Juan encontró a Susana escondida debajo de la mesa.
2. Martín fue a buscar el libro de química y se sentó a estudiar en el salón.
3. Si Pedro aprobaba todos los exámenes entonces iría con su primo al cine.
4. De repente, oyeron un ruido muy fuerte: uno de los neumáticos se había pinchado.
5. A partir del lunes, los alumnos entrarán a la escuela más temprano.

#### 1.2.2. Escritura al dictado de textos

Se seleccionaron textos sobre la misma temática, que resultara familiar a los niños. Se adaptaron de pruebas estandarizadas, Evaluación de los Procesos Lectores -PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996), de modo tal de incluir palabras con estructura interna de diversa complejidad y de aumentar la cantidad de palabras en los distintos niveles escolares. También en este caso se tuvo especial cuidado en dictarlos conforme a los cánones de la oralidad, de modo tal de no sugerir las segmentaciones propias de la escritura.

#### Textos incluidos

1°/2° Año

Era el cumpleaños de Marisa y ahí estaban todas sus amigas esperando que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina. Entraron para ver qué pasaba y encontraron al gato comiendo la torta.

## 3°/4° Año

Era el cumpleaños de Marisa y ahí estaban todas sus amigas esperando que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina. Entraron para ver qué pasaba y encontraron al gato comiendo la torta. Marisa se puso muy triste porque ya no podía apagar las velitas. Pero en ese momento llegó su padrino con una gran torta de regalo y entonces todos se pusieron muy contentos.

## 5°/6° Año

En muchas familias se acostumbra a festejar el cumpleaños de los hijos y los padres. Así ocurre en el hogar de Marisa y Luis, que son hermanos mellizos. Los padres invitaron a muchos amigos de los niños. A las cinco de la tarde ahí estaban los amigos esperando que empezara la fiesta. La madre había preparado una gran torta de cumpleaños. Todos estaban reunidos cuando de repente oyeron un fuerte ruido que provenía de la cocina. Corrieron rápidamente para ver qué pasaba. Cuál sería la sorpresa de todos cuando encontraron que el gato estaba comiendo la torta. Marisa y Luis se pusieron muy enojados y al mismo tiempo muy tristes, ya que pensaron que no podrían apagar las velitas. Sus padres y amigos trataron de consolarlos. Pero en ese momento llegó su padrino, quien llevaba una enorme torta de regalo. Entonces todos festejaron y se pusieron muy contentos.