LOS SORDOS Y EL LENGUAJE ESCRITO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE PALABRA GRÁFICA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN. AVANCES DE UNA INVESTIGACIÓN EN MARCHA

Mónica Baez*
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

ABSTRACT: *The deaf children and the written language: the construction of the graphical word concept within the literacy process. Advances of an ongoing research.*
The high illiteracy rates in the deaf population, although deaf children and deaf young people remain during a lot of time in the situation of schooling (Massone, Simón, Gutiérrez 1999) reveal the inequalities which the deaf minority lives inserted in a written and listener culture. That's why it is considered that to help to achieve qualitative changes in the deaf ones literacy demands deepening and multiplication of conceptual tools that should allow them to interpret the complexity of the factors involved in this educational fact without reductionism or simplifications.

In this respect, it was considered to be pertinent to start a research that tries to articulate a socio-anthropological perspective (Massone, Johnson 1990; Massone y Machado 1993; Skliar 1998 among others) with a psycholinguistics perspective based on the psychogenetic theory (Ferreiro y Teberosky 1979), to interpret of the particularities of the cognitive and linguistic processes that the deaf children develop faced to the written language. From this approach the deaf child is conceived as a subject of cognition and as an individual competent linguistically, communicatively and pragmatically in a natural particular language, the language of signs. So that, from the mastery of this language the deaf one would approach the reconstruction of the writing, of Spanish in this case, as the second language. The present paper focuses on the obtained information with regard to a specific aspect of the cited process, referred to the graphical procedures that deaf children who are not oralized used to segment a written text written in a continues way, and the arguments that they sustained on having done it. Since it is an ongoing research, the conclusions that are suggested in the obtained information should be considered provisional. Nevertheless, they are considered to be valid to offer a frame of dialogue and/or possible debate, from the available information in the matter relative to listeners population (Ferreiro y Pontecorvo 1996; Díaz 1992; Baez 1999) from which it is promoted the review and reformulation of the practices linked to the education of reading and writing in deaf populations, as well as new researches in the matter.

KEYWORDS: *Deaf children - Written language - Graphical word concept.*

Introducción

En este artículo se exponen avances de una investigación[1] de carácter exploratorio, aún en marcha, acerca del empleo de uno de los recursos convencionales

- Última versión recibida en el més de noviembre 2005.
* Mónica Baez es..... e- mail:

[1] El presente trabajo se refiere específicamente al Proyecto "Los sordos y el lenguaje escrito: la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización en una población de niños sordos hablantes de lengua de señas". Aprobado por Res. Nº 530/2004 SCYT/UNR/Facultad de Ciencias Médicas/Escuela de Fonoaudiología/Universidad Nacional de Rosario. Período 2004/2005

que hacen a la organización gráfica de la textualización escrita en el español actual: la distribución de los *blancos* gráficos que segmentan al texto escrito en palabras, en una población de quince sujetos sordos no oralizados, hablantes de lengua de señas, en proceso de alfabetización, a través de una situación experimental específica.

Las formas que adopta la materialidad del texto escrito, revisten, para los sujetos letrados, tal grado de evidencia que con frecuencia se soslaya el carácter histórico y cultural de las mismas. Por ello, se considera necesario interpretar los procesos conceptuales individuales que subyacen al dominio de nociones lingüísticas *naturalizadas* por las prácticas y representaciones letradas – tales como palabra, oración, texto –, a fin de contribuir a la elaboración de estrategias de intervención educativa y/o fonoaudiológica acordes con los problemas que el sujeto en proceso de aprendizaje se formula. Esta cuestión que adquiere particular importancia en el caso de la comunidad sorda, signada por numerosos prejuicios, y por la persistencia de altos índices de analfabetismo e iletrismo.[1] Por ello se considera que, avanzar en la interpretación de los procesos que los niños sordos desarrollan al apropiarse del lenguaje escrito, contribuirá a la promoción de cambios cualitativos en la alfabetización de sordos, así como a la profundización y multiplicación de herramientas conceptuales que permitan interpretar la complejidad de este hecho educativo sin reduccionismos ni simplificaciones.

1. Acerca de los niños sordos y del lenguaje escrito

La escuela especial para sordos, así como los profesionales cuya actividad se vincula a ella, ha estado caracterizada en nuestro medio por una fuerte tradición oralista y una concepción clínica de la sordera. De modo que en ese ámbito la preocupación estuvo centrada preferentemente de enseñar a *hablar* a los sordos, poniendo el énfasis en el acceso al español hablado y su sistema fonológico. En los últimos años, la difusión e implementación en algunas escuelas de modelos educativos bilingües,[2] permitió la valorización de la lengua de señas como lengua natural de los sordos y como lengua de instrucción. No obstante a la hora de la enseñanza

Directora: Baez, M. Investigadores: Bellini, S., Biglione, V., Cúneo, F. Dotto, G. Auxiliar: Bellucci, R. Asesor sordo: Zafón, O. No obstante, el mismo forma parte de un Programa más ampio, en el marco del cual el mismo equipo lleva adelante indagaciones acerca de: a) las producciones escritas e hipótesis de niños sordos en proceso de alfabetización inicial; b) los procedimientos de segmentación del texto escrito en palabras gráficas en niños y jóvenes sordos en diferentes instancias de dominio del lenguaje escrito; c) las características textuales y los argumentos de niños sordos en proceso de alfabetización en la producción de un texto narrativo en parejas empleando computadora para la escritura y revisión del mismo.

[1] La bibliografía actual respecto de esta temática señala con este término a la dificultad para textualizar lenguaje escrito, para interpretar y emplear esta modalidad de lenguaje en diversidad de contextos, es decir a la limitación para participar de una cultura letrada, aún cuando se disponga del conocimiento y dominio de la escritura alfabética. Ver Ferreiro, E. (2000), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Siglo xxi.

[2] El concepto "educación bilingüe" o "modelo bilingüe" muestra en nuestro medio, en la percepción de los docentes y en su concreción en las instituciones escolares, múltiples matices, cuyo análisis excede este trabajo, pero interesa señalar que el binomio que supone el prefijo "bi" en algunos casos se traduce como lengua de señas/lengua oral, y, en otros, particularmente en los últimos cinco años, como lengua de señas/lengua escrita.

del lenguaje escrito se sostiene el privilegio de la oralidad como vía de acceso al mismo, extendiendo así a los niños sordos presupuestos, aún vigentes, en la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura a niños oyentes. Perspectiva desde la cual, aunque con matices, se interpreta al lenguaje escrito como un código de transcripción de la lengua oral y su aprendizaje la adquisición de una técnica. Así, la enseñanza de la lengua escrita a los sordos se ha basado tradicionalmente en una perspectiva centrada en el trazado de letras, por un lado; y técnica de la correcta oralización del texto, por otro. En consonancia con ello el trabajo escolar se ha focalizado en la lectura y escritura de oraciones simples, listados de palabras o de textos breves "simplificados", especialmente seleccionados o preparados para el trabajo en clase; de manera que las oportunidades para leer y/o escribir textos en contextos comunicativos específicos y reflexionar sobre ellos en el ámbito escolar fueron escasas para muchos sordos.

Desde esta teoría, subyacente a muchas prácticas, aunque no siempre explicitada por los docentes, no solo se simplifican las relaciones entre oralidad y escritura y se consolida una representación monocultural y etnocéntrica, sino también se encubre la complejidad de un proceso que involucra dialécticamente a un sujeto y un objeto de conocimiento específico: la escritura y el lenguaje escrito.

A partir de la perspectiva teórica que sustenta a este trabajo, basada en los aportes de las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética (Ferreiro y Teberosky 1979) el dominio de la escritura, antes que implicar el desarrollo de habilidades que requieren entrenamiento, constituye un logro intelectual, interpretable desde el concepto de función semiótica, en tanto permite al aprendiz apropiarse de un modo de comprensión particular: dilucidar cómo lo dicho puede representarse mediante un conjunto de marcas gráficas y diferenciar en ese proceso lo no escrito. Estas investigaciones, y las que le sucedieron en igual sentido, nos permitieron descubrir y describir a un niño *escritor*. En este contexto se emplea el término "escritor" en tanto sujeto capaz no solo de leer y de escribir, desde sus propios esquemas de conceptualización, sino también de reflexionar acerca de lo escrito y lo leído, un sujeto que, en suma, procura apropiarse del "lenguaje que se escribe". Este proceso involucra no solo las capacidades cognitivas, sino también la consideración de la competencia lingüística del sujeto así como las condiciones sociales que marcan su acceso a la escritura.

Una problemática crucial que debe considerarse en la alfabetización del sordo, es el carácter ágrafo de la Lengua de Señas y los prejuicios que signan a dicha comunidad, lo que constituye una diferencia compleja y sustancial respecto de los alfabetizandos oyentes. En general, para el niño sordo las prácticas sociales respecto de lo escrito están, en la mayoría de los casos, circunscriptas al ámbito escolar.

El predominio de una cultura oyente y letrada ha sustentado el hecho de que históricamente y aún en la actualidad, se conciba al sordo como un sujeto *carente de*. En el marco de este trabajo, en cambio, se interpreta la dimensión cultural que reviste la concepción de las lenguas de señas como lenguas naturales, reconociéndose a los sordos como miembros de una comunidad lingüística particular, inserta en una comunidad oyente. En este sentido, los sordos son potenciales individuos multilingües, partícipes de contextos interculturales.

En consonancia con otros autores (Wilcox 1994; Fernández Viader 1994, 1996) se considera que la adquisición de la lengua escrita supone para los niños sordos el

aprendizaje de una segunda lengua que requiere, por ello, el desarrollo de su competencia lingüística a través de su lengua natural, la lengua de señas. Como señala Fernández Viader (1996): "el uso consistente de una lengua, en este caso la lengua de signos, permite un mejor acceso a la lengua escrita. Apoyan esta idea los textos realizados por niños sordos, hijos de padres sordos, que muestran mejores niveles que los niños sordos con padres oyentes".[1] Así, al interior de la comunidad sorda, se plantearía otro tipo de desigualdad respecto de la adquisición de una segunda lengua, según se trate de sordos hijos de padres sordos o hijos de padres oyentes.

Diferentes trabajos se han ocupado de avanzar en una interpretación de aspectos involucrados en la *conquista de una lengua escrita*,[2] por parte de niños y jóvenes sordos. Al respecto, es pertinente citar el reconocimiento de la competencia en la – y necesidad de – comunicación visual de dichos sujetos, el carácter visual e icónico de la cultura sorda y, por ello, la importancia de abandonar posturas centradas en el oralismo para dar lugar a vías de conocimiento que los medios y multimedia esencialmente visuales hoy les posibilitan,[3] así como la complejidad de factores y perspectivas que confluyen en este campo. Por ello se indica la importancia de la promoción del dominio de la lengua escrita como vía de integración y la pertinencia de realizar estudios que permitan profundizar el conocimiento de los procesos de apropiación de la escritura en niños sordos. En orden a esto, el trabajo de investigación que se lleva adelante, del que este estudio es parte, se orienta a la comprensión de *cómo aprenden* el lenguaje escrito, de cuáles son los procesos cognitivos y lingüísticos que articulan la naturaleza específica y compleja del español escrito con los esquemas conceptuales de que dispone un niño para el cual la pauta sonora no constituye fuente de información y cuya lengua natural – lengua de señas – posee un tipo de organización lingüística específica y particular (Massone 1996).

A partir de lo antedicho, en este contexto se parte del presupuesto de considerar al niño sordo como un sujeto cognoscente y competente lingüística, comunicativa y pragmáticamente en una lengua natural particular: la Lengua de Señas Argentina – LSA – y miembro de una comunidad lingüística diferente e inserta en una comunidad letrada y oyente. Con ello, se asume la heterogeneidad e interculturalidad de los procesos que constituyen la identidad sorda como comunidad y como individuos – potencialmente – multilingües.

En síntesis, se estima pertinente entonces, articular dos perspectivas que se considera que han revolucionado la interpretación tradicional de los factores puestos en juego: la perspectiva socio-antropológica crítica acerca de los sordos (Massone *et alii* 2003) con los aportes de la teoría psicolingüística de base psicogenética acerca de la escritura (Ferreiro y Teberosky 1979; Ferreiro 1986, en adelante), a fin de dar cuenta de las particularidades de los procesos cognitivos y lingüísticos que desarrollan los sordos frente a la lengua escrita.

[1] Fernández Viader, M. P., Pertusa, E. (1996), *Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos*, «Revista Logopedia, Foniatría y Audiología», XVI, 2, pp. 79-85.

[2] Una reseña minuciosa al respecto consta en Lepot-Froment, C. (1996), *La conquête d'une langue orale et écrite*, en *L'enfant sourd*, Bruxelles, De Boeck&Lacier, pp. 83-163.

[3] Virole, B., Martenot D. (2000), *Problèmes de psychopédagogie*, en *Psychologie de la surdité*, Bruxelles, De Boeck&Lacier, pp. 413-432.

1. 1. *Acerca de la segmentación del texto escrito en palabras*

Los *blancos interpalabras* a la par de otros elementos gráficos, inciden en las condiciones de interpretabilidad de lo escrito y remiten a la institucionalización de una morfología textual, propia de las tradiciones de escritura de Occidente.

Se trata de convenciones textuales resultantes de cambios sociales e históricos que modificaron los modos de lectura y escritura y de transmisión del conocimiento, a la par de profundizar el distanciamiento entre la expresión oral y la lengua escrita. El pasaje del rollo al códice marca la transformación de la página en unidad de organización y de significación y con ello se produjo el surgimiento de un aparato crítico, posterior a la estabilización del sistema de escritura alfabético, que hoy se sustenta en las prácticas y representaciones de una cultura escrita heredera de la historia del alfabeto griego. Si se considera que el sentido de un texto «*es inherente tanto a nuestros patrones de organización textual como a las estructuras de uso lingüístico, y que esos patrones tienen, generalmente, un origen social*»,[1] se plantea la necesaria distinción entre escritura y textualidad. Esta distinción permite comprender los diferentes problemas que aborda un niño para apropiarse de esta modalidad de lenguaje tanto como la necesidad de diferenciar e interpretar los procesos históricos que condujeron al establecimiento de los modos de textualización actual. Al respecto, excede los límites de este artículo una referencia exhaustiva de los mismos, pero, es pertinente señalar aquí, brevemente, que la segmentación del texto en palabras gráficas es una práctica introducida tardíamente (hacia fines del siglo VII) por monjes irlandeses y anglosajones, hablantes de lenguas célticas y germánicas, para quienes la escritura era un medio para registrar información sobre la página y por ello, el latín constituía una *"lengua visible"* (Parkes 1998), se basaron para ello en los criterios morfológicos de los análisis de los gramáticos latinos. Esta modificación en las convenciones gráficas incidió en la transformación del texto, hasta entonces caracterizado por la *scriptio continua* y de la lectura, prioritariamente en voz alta o baja (*ruminatio*), y contribuyó a consolidar un cambio fundamental respecto de la valoración de la lectura silenciosa. A partir de la introducción de *blancos interpalabra*, cuya institucionalización y estabilización fue lenta y difícil, se modificó no solo el aspecto material del texto sino también las nociones mismas de escritura y de lectura, de lector y escritor.

El formato gráfico actual del texto escrito obedece a modalidades de fragmentación que surgen de la distribución de diferentes recursos gráficos inherentes a las convenciones actuales, además de los espacios entre palabras: signos de puntuación, espacios entre párrafos, espacios márgenes, espacios entre títulos y texto, etc. La distribución de estos elementos en la superficie textual provee, desde los niveles más bajos a los *umbrales* del texto – *peritexto,* según Genette (1987) –, por recorte y agrupamiento de unidades de variable complejidad, instrucciones para la construcción del sentido.

Por ello, la problemática que aquí se aborda remite a diferentes dimensiones de análisis, en tanto involucra para el lector/escritor el dominio de un repertorio gráfico convencional y específico, y a la vez, el análisis y reinterpretación de la se-

[1] MORRISON, K. (1987), *Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación*, en BOTTERO J. *y otros*, *Cultura, pensamiento, escritura*, Barcelona-Gedisa, 1995, p. 134.

cuencia gráfica en términos de categorías propias del lenguaje escrito, es decir, de unidades que posibilitan la construcción del sentido. Así, los *blancos* entre palabras – que definen de un modo inicial la segmentación gráfica del texto –, constituirían tanto *marcas de legibilidad*, ya que permiten al lector la identificación rápida de grupos de letras significativos, como *marcas gramaticales* (Catach 1996), en tanto exigen al lector/escritor la reconstrucción de nociones morfosintácticas y grafemáticas inherentes tanto a la noción de *palabra* como a la de *texto*. En este sentido esta temática interesa a la interpretación de la naturaleza de los procesos lingüísticos y cognitivos puestos en juego tanto como a elucidación de las relaciones entre unidades de lo oral y unidades de lo escrito.

1. 2. *Acerca de la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización: antecedentes*

Acerca de la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización: antecedentes.

Diversas investigaciones han abordado este tema en diferentes poblaciones de niños oyentes (Clemente 1984; Díaz 1992; Baez 1995; Ferreiro y Pontecorvo 1996; Tolchinsky *et alii* 1997; Díaz 1992; Baez 1999), aportando datos respecto de la regularidad de ciertos procedimientos en determinado momento del proceso de alfabetización y han contribuido a interpretar segmentaciones no convencionales en términos de saberes relativos a la construcción del lenguaje escrito.

En general, respecto de los procedimientos de segmentación no convencional, en textos producidos por niños oyentes, se señala el predominio de la tendencia a la *hiposegmentación* – unión no convencional de palabras – por sobre la tendencia a la *hipersegmentación* – separación no convencional de palabras. A su vez, se indica la alta frecuencia en que estos procedimientos coexisten con segmentaciones convencionales. Desde un punto de vista cualitativo se ha observado el predominio de *hiposegmentaciones* afectando a segmentos de una o pocas letras coincidentes con formas monosilábicas átonas o segmentos asimilables a ellas, que no constituyen palabras de *sentido pleno* (Halliday 1987) sino en *functores* tales como preposiciones, artículos o formas pronominales. A su vez las *hipersegmentaciones* afectan a la misma clase de secuencias, que tienen existencia autónoma en la lengua. Por ello, Ferreiro y Pontecorvo (1996) hablan de un proceso de identificación y recorte de *secuencias gráficas autónomas* .

En los trabajos antes mencionados se señala la incidencia del aprendizaje de la escritura, respecto del incremento de segmentaciones convencionales y, por ello, que la noción de palabra está estrechamente vinculada a la construcción de ese conocimiento, aún cuando haya una noción intuitiva y pre-alfabética de *palabra* – en el caso de sujetos sordos no se cuenta con conocimiento de que haya sido indagada –; sin embargo se atribuye diferente peso a ese aprendizaje, según las teorías se aproximen a una perspectiva constructivista o no.

Por otra parte, esta temática ha sido abordada desde proyectos de investigación[1]

[1] Baez, M. (1999), *La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolingüística*, Capítulo 1, en Baez, M., Cárdenas V. (1999), *Segmentación y Escritura. Dos Estudios sobre Adquisición*, Rosario, Homo Sapiens. Programa La construcción de la noción de palabra – Programa de Incentivos a la Investigación N°19 M093/ PID- SECYT/UNR-Período 1998/2001.

previos, bajo la dirección de la autora del presente artículo, en los que se trabajó a lo largo de sucesivas etapas de investigación con poblaciones de niños oyentes de zona rural, urbano y urbano-marginal con seguimientos transversales y longitudinales, a partir de instancias de producción e interpretación de textos escritos, empleando diferentes técnicas e instrumentos. La comparación parcial de los datos relevados en esas etapas permitirían señalar que no habría diferencias vinculadas a la inserción rural, urbano y urbano-marginal, sino a las oportunidades de acceso a prácticas de lectura y escritura de textos el medio y/o la escuela promoviera. En esos tres tipos de población se observó un predominio de textos con coexistencia de segmentaciones convencionales y no convencionales (85% - rural; 87% - urbano marginal; 62% - urbana). Se observó el predominio de *hiposegmentaciones* (49%) sobre las *hipersegmentaciones* – separaciones no convencionales – (25%) y que las hiposegmentaciones – uniones no convencionales – fueron predominantes en todos los instrumentos aplicados y afectaron prioritariamente a la secuencia de preposición + sustantivo en posición intermedia (24%), antes que inicial (9%) y a pronombres proclíticos (10%).

Las etapas de indagación mencionadas, permitieron constatar el predominio de hiposegmentaciones (49%) sobre las hipersegmentaciones – separaciones no convencionales – (25%). En cuanto a los criterios que sustentaron los modos de segmentación, los niños reconocen que esa marca en ausencia que constituyen los blancos de palabra tiene cierto significado a los fines de la lectura e implica realizar elecciones de diverso orden – gramatical y lexical – en el momento de escribir, apelando solo secundariamente a la oralidad, con un criterio pragmático antes que a un análisis fonemático.

La experiencia desarrollada en poblaciones oyentes ha contribuido a la constitución de una mirada teórica coincidente con la perspectiva sustentada por Ferreiro y Pontecorvo (1996) en cuanto a que la noción normativa de palabra no precedería al texto sino que se construiría a partir del mismo y de manera conjunta con el aprendizaje de la escritura.

Los aportes brevemente mencionados,[1] sirven de marco de referencia y punto de partida al estudio que aquí se expone.

2. Acerca de la investigación en proceso

Objetivos

Un doble propósito, central y general, orienta el trabajo que se lleva a cabo: interpretar cómo se apropian del lenguaje escrito los niños sordos para contribuir a revisar y problematizar parámetros teóricos vinculados a las prácticas educativas y fonoaudiológicas acerca de la alfabetización de sujetos sordos.

Los objetivos en los que se focaliza esta exposición, respecto del estudio de carácter exploratorio y transversal llevado a cabo, son: a) categorizar los tipos de segmentaciones más frecuentes, b) cuantificar la frecuencia con que los mismos se manifiestan en los niños considerados en la muestra y c) lograr una aproximación a los argumentos que justifican sus decisiones.

[1] Un trabajo próximo a la temática que aquí se explicita, sobre una población de jóvenes sordos en: Baez M., Massone M. I. *et al.* (2004), *Aspectos gráficos y ortográficos en textos escritos por jóvenes sordos*, en Fernandez Viader, M. P., Pertusa, E., *La ruta de la alfabetización: sordos y lengua escrita*, Barcelona, Universidad de Barcelona, servicio de Publicaciones (en prensa).

Población

Se seleccionó una muestra consistente en quince (15) sujetos sordos no oralizados,[1] sin uso de equipamiento auditivo, hijos de padres oyentes, que evidenciaban dominio de la LSA, asistentes a una Escuela Especial para sordos de la ciudad de Rosario (Argentina), establecimiento de carácter público. Cabe señalar como justificación del número reducido de esta muestra las dificultades que se presentan en este tipo de indagación en la selección de la misma, dada la heterogeneidad de las características relativas al grado de hipoacusia, existencia de equipamiento auditivo en uso o no, las condiciones de acceso a la escolaridad y el dominio de la LSA. y de la LO.

En el caso de sujetos sordos, el ingreso a la escolaridad formal depende de múltiples factores, y por ello el grado de escolaridad y aún las edades pueden constituir indicadores relativos y altamente variables, atendiendo a las diferencias que evidenciaban los sujetos seleccionados al respecto, a fin de homogeneizar la muestra, se volvió a aplicar la estrategia de estratificación de la misma ya empleada en trabajos de indagación previos realizados respecto de poblaciones oyentes. En orden a esto se tomó una situación de diagnóstico del grado de alfabetización alcanzado por los niños para estratificar la muestra por niveles. Se apeló a una situación de diagnóstico basada en dos instrumentos: protocolos correspondientes a las investigaciones que describen desde una perspectiva psicogenética el proceso de alfabetización (Ferreiro y Teberosky 1979) y la textualización escrita de un texto narrativo previamente mostrado a los niños y contado por la entrevistadora en L.S. El análisis de los datos obtenidos permitió establecer tres grupos según los niveles de dominio de los diferentes aspectos que caracterizan al español escrito:

⇒ *Nivel I*: sujetos con comprensión reciente de la base alfabética del sistema, dominio incompleto de elementos extra-alfabéticos tales como signos de puntuación y mayúsculas en la producción textual : 3 sujetos
⇒ *Nivel II*: sujetos que manifiestan dominio del principio alfabético y consideran algunas convenciones gráficas y requerimientos de la estructura textual en la producción, aunque sus producciones no se ajustan estrictamente a la consistencia textual y a la convencionalidad gráfica: 6 sujetos.
⇒ *Nivel III*: sujetos que dominan la escritura alfabética y evidencian conocimiento de los requerimientos gráficos y textuales de una producción escrita y sus producciones manifiestan el predominio de la normativa gráfica así como el reconocimiento de recursos de textualización propios del lenguaje escrito, aunque persistan algunos elementos no convencionales: 6 sujetos.

Además, es importante agregar que en el momento en que se relevaron los datos, se estaba desarrollando en la escuela un proyecto de investigación-acción que implicaba la capacitación docente en nuevas perspectivas respecto de la alfabetización y la promoción de la lectura y la escritura, por lo que se llevaban a cabo experiencias innovadoras en todos los grados, que implicaban la circulación y uso de diversidad de materiales escritos así como de situaciones de lectura y escritura. Todos los docentes son oyentes que emplean la lengua de señas en su comunicación con los alumnos sordos.

[1] En Apéndice Tabla 1, se consignan los datos relativos a edad y grado de escolaridad de la población indagada.

Instrumentos y procedimiento

Se recurrió en esta etapa a uno de los instrumentos ya empleado en instancias de investigación previas en poblaciones oyentes.[1] La situación propuesta consistió en la presentación de un texto escrito de manera continua (TC), sin identificación de mayúsculas ni signos de puntuación. Al igual que en indagaciones anteriores, el texto se escribió con letra imprenta mayúscula manuscrita, calculando cuidadosamente la igualdad de los espacios interletra. El texto, desconocido para los niños, alude a un cuento[2] previamente trabajado en la escuela, por ello la referencia a personajes cuya denominación resultaría extraña – los *odos* –, no lo era para estos niños y su inclusión ofrecía la posibilidad de analizar cómo lo segmentaban, ya que admite dos segmentos significativos: *o-dos*. El texto presenta la posibilidad de 31 segmentaciones convencionales, que involucran como categorías gramaticales a artículos, sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, contracciones, conjunciones, pronombre proclítico y adverbio.

LOSODOSVIVIANENLATITASDEAZAFRÁNY
JUGABANCONUVASALFUTBOLDORMIANLASIESTA
DETRASDEUNASHOJASDELVERDE LAURELYSE
LLEVABANBIENCONTODOELMUNDO

Ilustración 1. Texto continuo presentado a los niños.

Se solicitó a cada niño, en entrevistas individuales llevadas a cabo en LSA con la supervisión de un miembro sordo del equipo, su opinión respecto de cómo estaba escrito el texto que se le mostraba y luego, se le solicitó que marcara las "separaciones" o "segmentaciones" que considerara pertinentes, mediante líneas verticales.

En una segunda instancia, durante la misma entrevista, se le solicitó a cada niño la reescritura del texto, manteniendo a la vista el texto previamente segmentado, a modo de instancia de revisión y de constatación de la persistencia de ciertos procedimientos y argumentos.

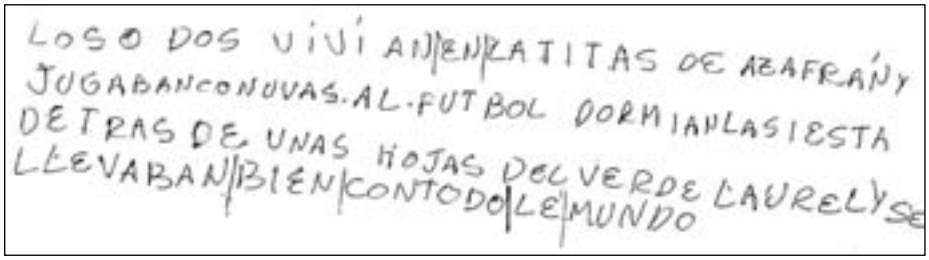
LOS O DOS VIVI AN|EN|LA TITAS DE AZAFRÁN Y
JUGABAN CON UVAS. AL. FUTBOL DORMIAN LAS IESTA
DE TRAS DE UNAS HOJAS DEL VERDE LAUREL Y SE
LLEVABAN|BIEN|CONTODO|LE|MUNDO

Ilustración 2. Reescritura y revisión de T.C. Celeste (Nivel ii).

[1] Para una descripción exhaustiva de este instrumento ver Baez M. (1999), *La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolingüística*, en M. Baez, V. Cárdenas, *Segmentación y escritura. Dos estudios de adquisición*, Rosario, Homo Sapiens, 1999. La situación de segmentar un texto escrito de manera continua fue empleada previamente por Ferreiro y Teberosky (1979; 1985, p. 180).

[2] Montes, G. (1996), *Así nació Nicolodo*, Bs.As., Gramón-Colihue.

Cabe señalar que proponer a los niños la lectura de un texto escrito de manera continua y discutir con ellos si es pertinente introducir cortes o separaciones, fue una situación experimental ya empleada por Ferreiro y Teberosky (1979; 1985 p.180).

Resultados

Consideraciones preliminares

La situación inicialmente propuesta, por las características gráficas del texto, al igual que para los oyentes, resultó extraña para estos niños también, como la mayoría (87 %) de ellos expresaron: "está mal", "no se entiende", "no se puede leer". En efecto, se trata de una actividad compleja porque la lectura así como el requisito de segmentar mediante líneas del tipo "/" superpuestas a la escritura, exige tanto actividades de interpretación como de producción pues frente al texto propuesto estos niños debieron:

a) Poner en práctica sus concepciones acerca de la lectura y sus competencias para hacerlo, a partir de sus propios conocimientos referenciales,
b) decidir qué segmentos son separables o no
c) marcar con una línea - / - lo que convencional y habitualmente es un espacio vacío.

Por ello, se considera que esta actividad compromete la explicitación de la competencia de los niños respecto del lenguaje escrito y sus ideas acerca de la problemática que nos ocupa. En este sentido, se trata de una situación que permitiría poner evidencia las tendencias en las segmentaciones de los niños y la posibilidad de confrontarla, corroborando o no sus decisiones, a través de la situación de reescritura y revisión.

Antes de proceder al análisis de lo realizado por y con los niños, cabe señalar en cuanto a la tipografía que emplearon para la reescritura del texto que la totalidad de los niños empleó letra de imprenta mayúscula, tal vez, particularmente en el caso de los incluidos en Nivel II y III, por influencia del modelo textual provisto.

La escritura en imprenta, que implica grafías separadas, importa a la hora de analizar las segmentaciones realizadas, pues se puede interpretar una segmentación donde, en realidad, se produce una separación motivada por la tipografía empleada y vinculada a la dificultad de mantener la línea de un renglón inexistente. Por ello, a través de la entrevista mantenida con cada niño se procuró corroborar las segmentaciones que visualizaban como convencionales o no.

Otro problema al analizar los datos consistió en decidir qué segmento gráfico es afectado por qué tipo de segmentación no convencional, teniendo en cuenta que nuestra interpretación está dominada por el conocimiento de la normativa y de categorizaciones lingüísticas cuyo reconocimiento o desconocimiento es fácil atribuir al niño. En esto incide no solo la direccionalidad de la lectura, a la hora de decidir qué escritura está pegada a otra sino también la coexistencia en el texto de categorías gramaticales de sentido pleno (*palabras de contenido*) – sustantivos, verbos, adjetivos – y segmentos gráficos átonos con valor funcional (*items gramaticales*). Los niños, a través de las entrevistas permitieron controlar las interpretaciones realizadas, sin embargo son necesarias futuras investigaciones que amplíen el ámbito de validez de las mismas.

El criterio asumido consistió en considerar, de manera general las marcas introducidas como separadores en el texto continuo y los espacios en la reescritura que indicaran segmentaciones coincidentes con la norma, las omitidas en los lugares en que hubiera correspondido según la normativa (hiposegmentaciones) y las que agregan una separación donde la norma no lo admite (hipersegmentaciones). Se contabilizó como "hiposegmentación" toda vez que una categoría gramatical apareciera unida a otra, total o parcialmente. Por ejemplo, en secuencias del tipo: *verdelaurel* se cuantificó como hiposegmentado tanto el adjetivo como el sustantivo. En casos como *enla- titas* se consideró hiposegmentada tanto la preposición como el sustantivo, y a su vez, éste último hipersegmentado. Este criterio, tal vez cuestionable metodológicamente, se basó en la adopción de una óptica que asume la normativa gráfica como parámetro inicial para la definición de palabra.

Los niños sordos y la segmentación del texto escrito

Si se considera la distribución de los dos primeros grandes grupos de segmentaciones previstos: convencionales y no convencionales, y a su vez, dentro de estos últimos, los dos tipos de procedimientos constatados, hipo e hipersegmentaciones, en relación con el total de segmentaciones producidas en las dos situaciones propuestas, teniendo en cuenta el total de los treinta (30) textos producidos,[1] se observa que en el 97% de los textos coexisten segmentaciones convencionales con no convencionales. De ellos un 23% correspondiente a textos de Nivel I registra la combinación de hiposegmentaciones con segmentaciones convencionales, en tanto un 3% correspondiente a textos de Nivel III muestra la coexistencia de hipersegmentaciones con segmentaciones convencionales; un amplio porcentaje, 71%, de textos de Nivel II y Nivel III evidencia la coexistencia de procedimientos de hi e hipersegmentación a la par de segmentaciones convencionales. Solo un 3% de los textos, que corresponden a Nivel III, registran segmentaciones solo convencionales.

Estos resultados pondrían de manifiesto la atención de todos los niños considerados a las características que debe asumir gráficamente el texto, así como el reconocimiento precoz de segmentaciones acordes con la normativa.

A fin de dimensionar adecuadamente las consideraciones precedentes, dada la diferencia en cuanto a la cantidad de textos considerados en Nivel I (6 textos) y los analizados en Nivel II (12 textos) y Nivel III (12 textos), se estima necesario diferenciar el análisis entre uno y otro grupo.

Si se consideran las dos situaciones propuestas y los cambios introducidos de una instancia de indagación a otra, en el Nivel I se mantienen las mismas segmentaciones, sin introducirse correcciones a las ya realizadas.

Los argumentos expresados por los niños para justificar sus decisiones requerirían un análisis más exhaustivo que el permitido por los límites de este trabajo, no obstante, al respecto es interesante observar en el Gráfico 5, que los criterios[2] expresados por los niños incluidos en este Nivel se centran en los argumentos categorizados como *Gráfico* y *Cuantitativo*, ya que manifiestan atender más a la secuencia de letras que a la secuencia gráfica o al texto como totalidad significativa. Así, por

[1] Ver Tabla 2 en Apéndice.

[2] Ver Tabla 3 en Apéndice.

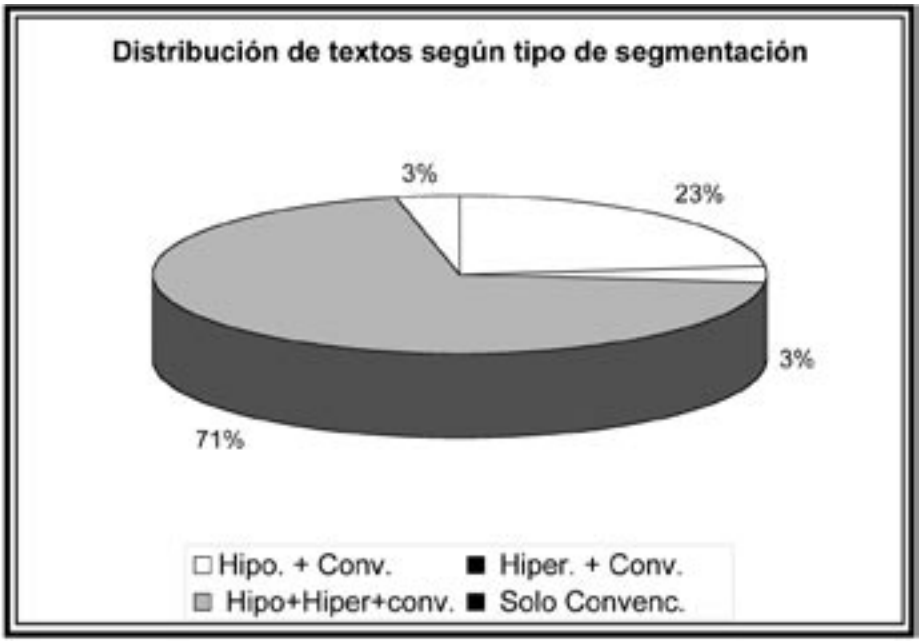

Gráfico 1. Distribución del total de textos
según las segmentaciones realizadas en las dos situaciones propuestas.

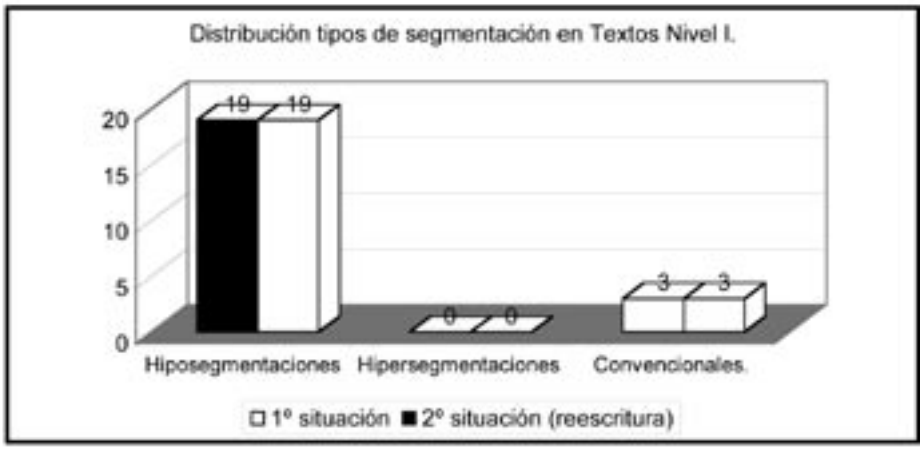

Gráfico 2 . Distribución de los textos correspondientes
a Nivel I según las segmentaciones realizadas en las dos situaciones propuestas.

ejemplo[1] Fernando(Nivel I), quien en un primer momento comienza a reproducir el texto letra por letra apelando al sistema dactilológico:

[1] La fundamentación del criterio adoptado para la transcripción de los fragmentos de diálogo excede los límites de este trabajo, no obstante es pertinente indicar que se asume que el registro de los diálogos no responde estrictamente a los empleados usualmente para la transcripción del español

1E. qué – aquí- decir (?) 2 F. mal-junto mal-separar-escribir-separar.
9E. por qué – aquí – separar (?) 10 F. aquí-separar- largo-muchas separar- pocas juntar.
(señalando "losodosvivianenlatitasde /")

Esto se reflejaría tanto en la escasa cantidad de segmentaciones introducidas en el texto, en el que, según expresaron, basta que haya algunas separaciones para estar bien y la preocupación centrada en la longitud de la secuencia aislable, es decir, cuántas letras pueden ir juntas o no. De manera coherente con ello y manteniendo las mismas segmentaciones introducidas en el T.C., la reescritura del texto resulta una escritura predominantemente continua. Cabe recordar que este grupo había dado muestras de un acceso reciente, y oscilante, a una escritura alfabética.

Si se observan las segmentaciones de los textos correspondientes a Nivel II y Nivel III en las dos situaciones consideradas, se observa la disminución, entre una y otra, de las segmentaciones no convencionales y el incremento de las segmentaciones convencionales, lo que revelaría una creciente competencia para reanalizar y corregir el propio texto.

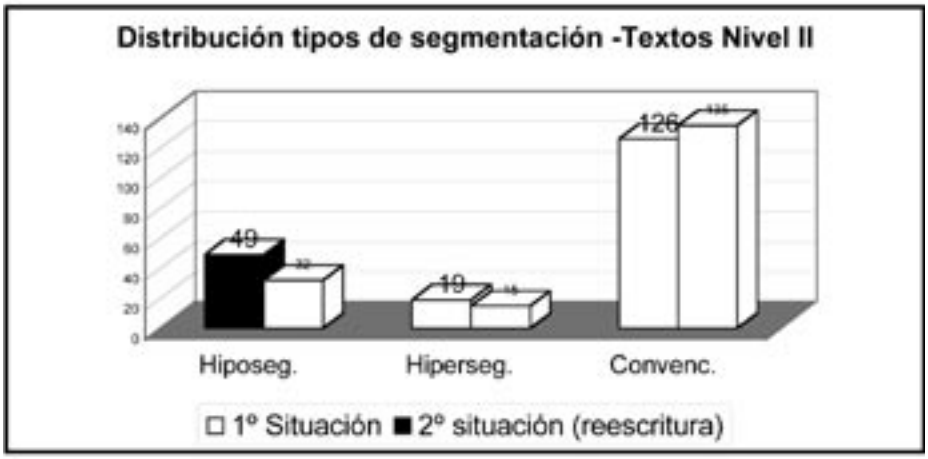

GRÁFICO 3. Distribución de los textos correspondientes
a Nivel II según las segmentaciones realizadas en las dos situaciones propuestas.

En este grupo, si se consideran los datos relativos a los criterios categorizados según las justificaciones de los niños, se observa la persistencia de un criterio *Gráfico*, pero en combinación con justificaciones encuadradas en los criterios *Lexical* y de *Legibilidad*, lo que revelaría otro tipo de análisis respecto del primer grupo. Así, por ejemplo Lucas (Nivel II), quien en un momento de la entrevista explica que a veces va junto y otras separado y cada vez que comprende el significado de una secuencia gráfica lo segmenta:

oral (generalmente mediado por la lengua escrita) ni a los empleados para la transcripción de LSA (glosas). La modalidad de transcripción adoptada, procura diferenciar los modos de interlocución cara a cara en LS de las modalidades oral y escrita del español y, a la vez, proponer una lectura accesible a un lector no entrenado en la interpretación de glosas. Los Nº delante de la inicial de cada interlocutor indican el nº de entrada.

1E. qué – aquí – decir (?)
9E. por qué – aquí – separar (?)
(señalando "Loso/dos/vivianenla /titas")

2 F. nada-junto mal-leer-entender-no.
10 F. aquí-separar- dos-vivir-casa.

Los argumentos de estos niños confirmarían lo que se observara en las dos situaciones de segmentación: el análisis por segmentos gráficos pero no ya atendiendo a su longitud, sino a sus posibles significados. De esto daría cuenta la focalización de hipersegmentaciones en el término *odos,* como *o-dos*, ya que justificaban el significado *dos,* aunque no encontraran sentido a la *o* entre *los* y *dos*, segmento este que, al ignorar la *o*, no les resultaba del todo incoherente respecto cotexto. No obstante este caso, algunas palabras fueron correctamente separadas, aunque no podían explicitar su significado sino a partir de los otros elementos del cotexto. En este Nivel parece haber jugado un rol importante el repertorio lexical del español del que disponían los niños. Se puso en evidencia también el conocimiento intuitivo que parecen disponer estos niños respecto del valor de ciertos segmentos gráficos, no correspondientes a palabras de sentido pleno. Ejemplo de esto es el caso de la segmentación correcta del segmento *"de"* en función preposicional y la consideración de *"detrás"* como una sola palabra, que, sin embargo, como se observó en textos de Nivel III fue hipersegmentada como *"de-tras"*, probablemente por un proceso de hipercorrección.

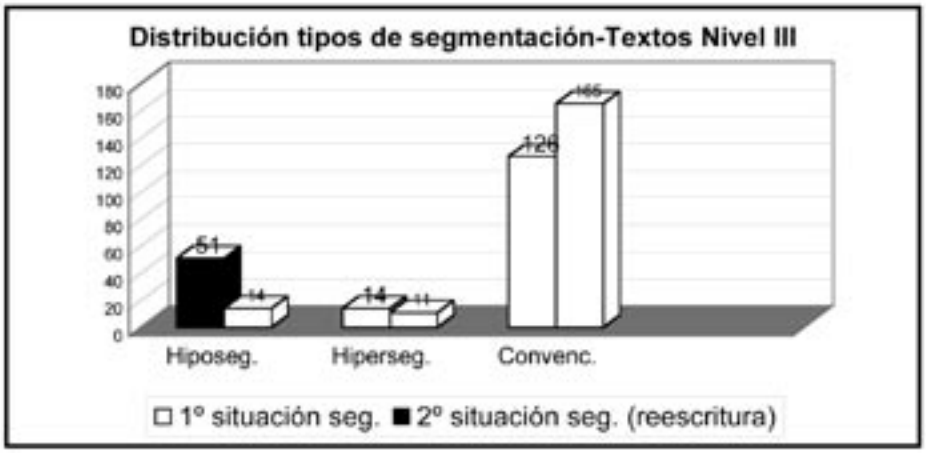

Gráfico 4. Distribución de los textos correspondientes a Nivel III según las segmentaciones realizadas en las dos situaciones propuestas.

Los textos de Nivel III manifiestan un predominio de segmentaciones convencionales en las dos situaciones y el incremento de las mismas como resultado de la revisión, en la reescritura. Si se atiende a los criterios explicitados por este grupo resulta interesante la apelación a criterios gramaticales, no en términos de un dominio del metalenguaje que designa a los términos involucrados – sustantivos, adjetivos, preposiciones, etc. – sino del reconocimiento de su función: *" sirven para separar"*, *"quiere decir…"*, aludiendo a distinciones relativas a palabras de contenido y a ítems gramaticales. Esto podría indicar la complejización del conocimiento lingüístico puesto en juego por estos niños, así como una mayor competencia respecto del español y del español escrito.

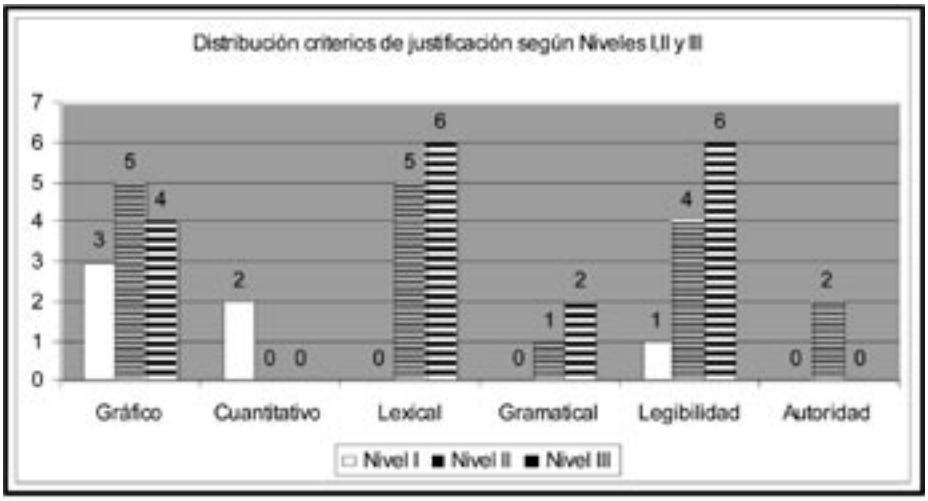

GRÁFICO 5. Distribución de criterios de justificación acerca de las segmentaciones realizadas en ambas situaciones, considerando el total de los sujetos indagados.

Respecto de lo antedicho se consideran de particular interés los resultados reflejados en un primer volcado general de las categorías gramaticales segmentadas por los niños indagados, sin soslayar el hecho de que la situación propuesta es básicamente una situación de lectura y aunque no se pueda atender en los límites de este trabajo a un análisis exhaustivo de las secuencias sintácticas que los involucran. Dicho interés se funda en que con frecuencia se ha escuchado en escuelas especiales para sordos de nuestro medio, la afirmación relativa a que estos niños no reconocen cierto tipo de categorías gramaticales, particularmente las preposiciones, por influencia de la lengua de señas – afirmación que se estima que en algunos casos encubre un prejuicio respecto de la misma obstaculizaría el dominio convencional del lenguaje escrito. Sin embargo los datos relevados parecen demostrar lo contrario, poniendo en evidencia la necesidad de distinguir entre el dominio de un metalenguaje pertinente, que n utilizaron, de un conocimiento inconsciente, no tematizado, adecuado. Al respecto, se propone la contrastación de las segmentaciones convencionales producidas al respecto en los tres niveles en la primera situación y las que se sostuvieron en la segunda situación.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

Resulta pertinente recordar aquí lo sugerido en parágrafos anteriores: desde las convenciones que caracterizan a los modos gráficos de segmentación de la textualización escrita se adopta una definición de *palabra*, al decidir cuándo corresponde escribir "junto" o "separado" y es evidente que los espacios en blanco entre palabras no corresponden a pausas reales en el enunciado oral (Ferreiro y Teberosky 1979) ni a los modos de segmentación de la LS (que debieran ser analizados). Los datos presentados, si bien susceptibles de futuros análisis, revelarían el conocimiento temprano, en los niños sordos indagados, de la organización del material gráfico propio del español escrito, ya constatado por otras investigaciones en población de

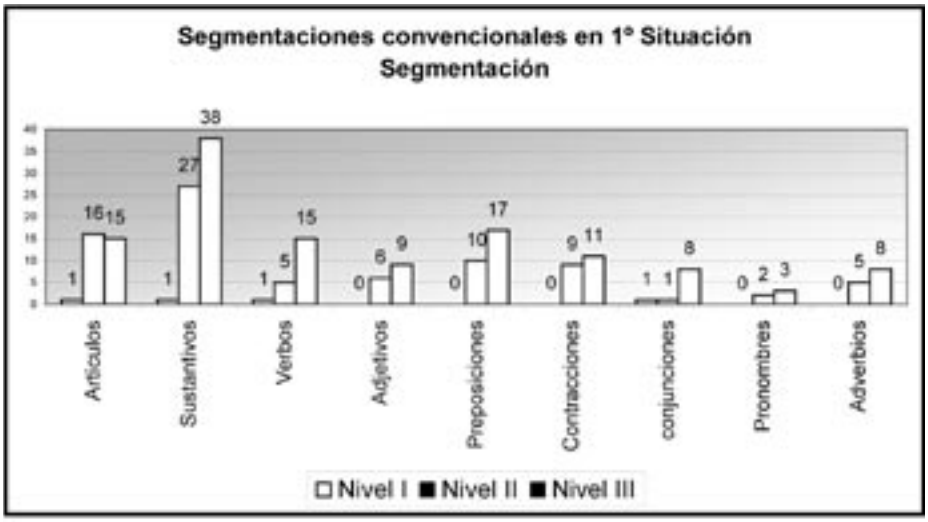

Gráfico 6 . Distribución de segmentaciones convencionales según categorías gramaticales en los textos correspondientes a los tres Niveles en la 1º situación de segmentación.

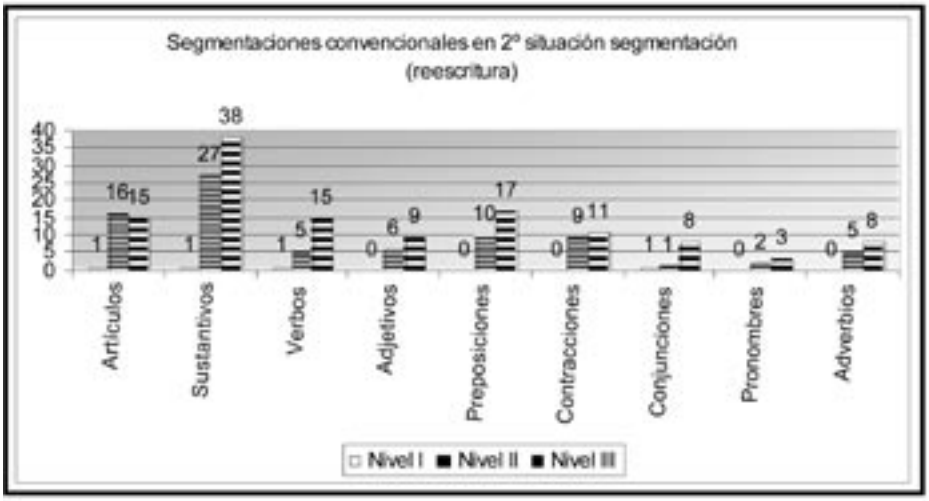

Gráfico 7. Distribución de segmentaciones convencionales según categorías gramaticales en los textos correspondientes a los tres Niveles en la 2º situación (reescritura).

oyentes . Los niños considerados en etapa inicial de alfabetización (Nivel I), al igual que se ha constatado en niños oyentes de niveles de conocimiento similares respecto del sistema de escritura, parecen centrar su atención en las *secuencias* gráficas, en términos cuantitativos y cualitativos, aunque los niños sordos parecen disponer de una mayor capacidad de diferenciación entre variantes gráficas y tipográficas y una atención más minuciosa respecto de ellas. Investigaciones recientes (Ferreiro 2001) acerca de qué grafías son posibles o no, para niños oyentes, en los límites de

palabra revelan un conocimiento temprano e intuitivo acerca de las convenciones propias del sistema gráfico. Este tipo de conocimiento tal vez opere en los niños sordos indagados, como una base de problematización, en la que interactuarían fundamentalmente el dominio de la lengua de señas, el conocimiento del sistema dactilológico y las oportunidades de interactuar con textos de manera significativa. Estos niños además de focalizar su atención en los aspectos significativos del texto, realizaron distinciones pertinentes respecto de las categorías gramaticales puestas en juego, aún cuando no dominen el metalenguaje que las designa. Distinciones que estarían poniendo de manifiesto saberes que revelan procesos de índole lingüística y cognitiva, construidos más allá y a pesar de la modalidad de las intervenciones pedagógicas, que frecuentemente los ignoran. De manera provisoria e inicial se estima que esos saberes constituirían conocimientos de índole *epilingüística* (Culioli 1968).

Si consideramos que leer y escribir constituyen prácticas significativas a partir de la relevancia social de la circulación y usos de lo escrito, y que éstas generan representaciones, como señala Pontecorvo (2002): «aprender una lengua escrita es aprender un nuevo léxico, una nueva morfología y un nuevo modo de estructurar y separar las partes del discurso. Todo esto requiere un uso progresivamente consciente de las convenciones del sistema de escritura y de los textos escritos. Esto también lleva a una nueva manera de pensar las palabras, analizando de forma diferente las unidades del lenguaje, descomponiéndolas y recomponiéndolas mentalmente»,[1] es a partir de la organización gráfica y lingüística que hace del texto escrito una unidad de sentido, que sería posible, como en los niños oyentes, reconstruir conceptos metalingüísticos, tales como *oración* o *palabra*, además de identificar variaciones morfémicas y lexicales. Se pondría de manifiesto entonces, que el aprendizaje de la lengua escrita no exigiría como condición previa el dominio de la lengua oral. Esta afirmación interpela las prácticas educativas y terapéuticas que se fundan en el dominio de lo oral como garantía de acceso a la escritura. También a aquellas que demoran el acceso al texto, privilegiando prácticas vacías de significación y centradas en aspectos que el niño ya dominaría.

Dado que se trata de una investigación en marcha, y teniendo en cuenta la exposición sucinta de una parte de los datos obtenidos, las conclusiones que aquí se sugieren tienen, necesariamente, carácter provisorio. No obstante, se las considera válidas para ofrecer un marco de diálogo y/o debate posible, desde el cual se promueva la revisión y reformulación de las prácticas vinculadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en poblaciones sordas, así como nuevas indagaciones al respecto.

Bibliografía general

Baez, M., Cárdenas, V. (1999), *Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición*, Rosario, Ed. Homo Sapiens.

Catach, N. (1996), *La escritura como plurisistema, o teoría de L prima*, en *Hacia una teoría de la lengua escrita*, comp. N. Catach, Col. lea, Barcelona, Gedisa.

[1] Pontecorvo, C. (2002), *Las práctica de alfabetización escolar: ¿es aún válido el "hablar bien para escribir bien?*, en *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, comp. Ferreiro, E., Barcelona, Gedisa, p. 149.

Cavallo, G., Chartier R. (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

Culioli, A. (1981), *Pour une lingüistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, París, ophrys.

Ferreiro, E. (1997). *La noción de palabra y su relación con la escritura* en *Varia lingüística y literaria. 50 años del cell, Lingüística*, eds. R. Barriga y P. Butragueño, vol. i, Mx. El Colegio de México, pp. 343-361.

Ferreiro, E., Teberosky, A., *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, Buenos Aires, Siglo xxi, 1979, 1985.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., García Hidalgo, L. (1996), *Caperucita Roja Aprende a Escribir. Estudios Psicolingüísticos-Comparativos en Tres Lenguas*, Barcelona, Gedisa.

Ferreiro, E. (2001). *Sistema grafico e sistema ortografico: non tutto è ortografico nell'acquisizione dell'ortografia*, «Età Evolutiva», 68, pp. 55-64.

Ferreiro, E. (comp.) (2002), *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona-Gedisa.

Lepot-Froment-Clerebaut, N. (1996), *L'enfant sourd. Communication et langage*, Bruxelles, De Boeck Université.

Massone M. I., Simón M., Gutiérrez, C. (1999). *Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda*, «Revista Lectura y Vida», xx, 3, BsAs.-Asociación Internacional de Lectura, pp. 24-33.

Massone, M. I. (1996), *Consideraciones semióticas y discursivas de la Lengua de Señas Argentina. Lengua y Habla*, Venezuela, Universidad de Mérida.

Virole, B. (2000), *Psychologie de la surdité*, Bruxelles, DE Boeck Université.

APÉNDICE

NIVEL	GRADO	Edad	NIÑOS
I	Presc.	7	Betiana
I	Presc.	8,4	Rocío
I	1°	7	Fernando
II	2°	9	Ariel
II	2°	8	Lucas
II	3°	11,3	Yanina
II	3°	11,11	Claudia
II	3°	12,6	Celeste
II	3°	9	Julián
III	4°	11	Jeremías
III	4°	12	Mariano
III	4°	13,1	Matías
III	4°	13,9	Emanuel
III	4°	12,3	Jorge
III	4°	13,5	Javier

Tabla 1. Características etarias y respecto del grado de escolaridad de la población indagada.

Tipos de segmentación	NIVEL I		NIVEL II		NIVEL III		
	1° SEGM.	REESCR.	1° SEGM.	REESCR.	1° SEGM.	REESCR.	TEXTOS
SOLO HIPOSEG.	0	0	0	0	0	0	0
SOLO HIPERSEG.	0	0	0	0	0	0	0
HIPOSEG. E HIPERSEG.	0	0	0	0	0	0	0
HIPOSEG. + CONV.	3	3	0	0	1	0	7
HIPERSEG. + CONV.	0	0	0	0	0	1	1
HIPOSEG. + HIPERSEG. + CONV.	0	0	6	6	5	4	21
SOLO CONVENC.	0	0	0	0	0	1	1
TOTAL TEXTOS	3	3	6	6	6	6	30

Tabla 2. Distribución de los textos según tipos de segmentación, nivel y situaciones propuestas.

CRITERIOS	CARACTERIZACIÓN
Gráfico.	Fundamentación del niño referida específica y exclusivamente a la exigencia de presencia de segmentaciones en el texto, sin acordarle función o valor.
De legibilidad.	Justificación referida a la exigencia de recursos gráficos que permitan la interpretabilidad/ sentido del texto. Indicaría priorización del significado y atención a la actividad del lector.
Cuantitativo.	Argumento que atiende a la longitud de la secuencia gráfica para justificar la segmentación o no de la misma.
Lexical.	Justificación que evidencia explícitamente la consideración de aspectos significativos, semánticos, para determinar el segmento separable o no.
Gramatical.	Argumento que remite a la consideración de la función o característica gramatical del segmento considerado.
Basado en una autoridad.	Justificación sustentada en consideraciones extra-lingüísticas, frecuentemente basadas en el hacer o decir de otros, a los que se le atribuye autoridad .

Tabla 3. Clasificación de criterios expresados por los niños (Baez, 1999 revisado)