

La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años

EMILIA FERREIRO Y SOFÍA VERNON
Universidad Autónoma de México



Resumen

Niños mexicanos de 4 y 5 años fueron entrevistados individualmente para explorar su comprensión de los términos metalingüísticos «nombre» y «palabra» así como de la expresión «se llama». Se utilizaron dos técnicas de entrevista que arrojaron similares resultados. De acuerdo a las respuestas los niños fueron clasificados en tres grupos: aquellos que eran capaces de hacer una clara distinción entre los tres términos, aquellos para los cuales dos términos eran equivalentes pero distintos del tercero y unos pocos que no diferenciaban entre los tres términos.

Los resultados muestran que «nombre» y «se llama» son términos de uso espontáneo y de fácil comprensión en tanto que el término «palabra» es ajeno a la terminología infantil y por lo tanto difícil de usar y definir. La significación de estos resultados se discutirá a la luz de otras investigaciones evolutivas que se ocuparon de la comprensión de términos metalingüísticos.

Palabras clave: Términos metalingüísticos, Preescolares, Influencia de la escritura.

The differentiation between word/name in four to five year olds

Abstract

Four and five year old Mexican children were individually interviewed in order to know how they understand the terms «name» and «word» as well as the expression «is called». Two interviewing techniques were used both lead to similar answers. Children were classified into three groups: those that were able to draw clear distinctions between the three terms, those that make two of the terms equivalent and distinguish them from the third and the very few children that were not able to differentiate the terms at all. Results showed that whereas «name» and «is called» were easily and spontaneously used terms, «word» was rarely used and difficult to define. Most commonly «is called» is used to refer to the oral name of the object (usually common nouns) and «name» is usually used to refer to the written string of letters where the common noun can be read. The significance of these results is related to methodological issues concerning developmental research on metalinguistic terminology.

Key words: Metalinguist terminology, Preschoolers, Effects of writing.

Dirección de la autora: Emilia Ferreiro: CINVESTAV - IPN, México, y Sofía Vernon: Universidad Autónoma de Querétaro, México.

INTRODUCCION

Este trabajo está guiado por dos interrogantes:

a) Sabemos que el término «palabra» es de difícil comprensión para los niños de 4 y 5 años. ¿Dispondrán ellos de algún otro término para referirse a unidades del lenguaje?

b) ¿Qué efectos se obtienen si incorporamos la posibilidad de escribir, así como objetos con y sin textos impresos, en una indagación sobre el léxico metalingüístico?

La literatura sobre «conciencia (meta)lingüística» es abundante y variada en los últimos veinte años. No es el objetivo de este trabajo presentar una revisión crítica de esa literatura.

Bowey, Tunmer y Pratt (1984) señalan atinadamente que no deben confundirse los estudios sobre la noción de palabras, en tanto unidad del lenguaje oral, con la comprensión del término metalingüístico «palabra». Desde los bien conocidos trabajos de Downing (1969, 1971), el estudio particularizado de Berthoud-Papandropoulou (1980) y los volúmenes destinados al tema por Downing y Valtin (1984), Tunmer, Pratt y Herriman (1984) y Yaden y Templeton (1986), es el término «palabra» el que ha sido objeto de una atención particularizada y el que aparece regularmente en las consignas empleadas por los investigadores.

Resulta clara la relevancia de los estudios sobre la comprensión del término «palabra» para guiar la acción pedagógica en los inicios de la escolarización. Sin embargo, la investigación que aquí presentamos no está guiada por preocupaciones pedagógicas. De lo que se trata es de saber si, por oposición a la gran variedad de referentes que parece recubrir el término «palabra» a los 4 y 5 años, otros términos alternativos podrían tener una gama de referentes menos amplia llegando incluso a un relativo consenso entre los niños.

El término «nombre» constituye una posible alternativa, la cual nos fue sugerida por dos vías independientes. Por una parte, desde el inicio de las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979) observamos lo siguiente: al tra-

tar de emplear una consigna neutra para pedir a los niños que escribieran algo pertinente en relación con una imagen, utilizábamos expresiones como «Escribe algo que vaya bien con este dibujo», o «Ponle algo con letras a este dibujo». Invariablemente, los niños traducían nuestra consigna en: «¿Quieres que le ponga su nombre?».

Por otra parte, en el libro clásico de Piaget (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*, encontramos la siguiente observación:

«Or, si le *mot* est peut-être, chez les petits, un concept mal défini (du moins avant 7-8 ans, ...), le *nom* est, au contraire, un concept très clair. Tous les enfants que nous avons vus savent ce que c'est qu'un nom: c'est, disent-ils, «pour appeler». (p. 54).

Esta observación es utilizada por Piaget únicamente para justificar la posibilidad de emplear ese término («nom», nombre) en su indagación. Piaget no se preocupa, en ese trabajo, por indagar una posible distinción entre «nombre» y «palabra» sino en estudiar las ideas infantiles acerca del origen de los nombres.

¿Será acaso que los nombres son únicamente «para llamar»? ¿Remitirán, de preferencia, a nombres propios? Efectivamente, en el uso cotidiano del español, las preguntas «¿cuál es tu nombre?» y «¿cómo te llamas?» son prácticamente equivalentes. En todo caso, en los usos escolares y familiares de hablantes de 4 o 5 años, es probable que lo sean. También es cierto que, en los usos cotidianos adultos, «nombre» remite de manera preferencial a nombres propios de personas o animales domésticos, aunque se extiende fácilmente a títulos de libros, películas cinematográficas, programas de TV, etc.¹ Hay, sin embargo, una expresión coloquial particular —«¡No tiene nombre lo que hizo!»— que no remite a un nombre propio ni a una frase nominal que funcione como tal².

Cuando pasamos al dominio de los objetos inanimados, la pregunta «¿cómo se llama?» sigue siendo válida pero remite a nombres comunes que, en otros contextos pueden funcionar como nombres propios.³

En sentido técnico, «palabra» remite a sus-

tantivo. Pero en el uso cotidiano el término «palabra» tiene multitud de acepciones. «¿Qué palabra dijiste?» y «Esa es mala palabra» pueden aplicarse a cualquier clase de palabras. «Te doy mi palabra» equivale a una promesa formal. «Te lo digo en dos palabras» equivale a un enunciado breve, pero casi siempre mayor a dos palabras.

Con respecto a la relación entre los términos «palabra/nombre» y lo escrito, la situación es aún más confusa. En la medida en que los nombres (sustantivos) son un subconjunto de las palabras, y en la medida en que la escritura alfabética actual acostumbra identificar los blancos como «separadores de palabras», un hablante alfabetizado tiene la impresión de que, cuando escribimos, «escribimos las palabras que decimos». Está claro que la escritura impone su propia definición de palabra a los hablantes, al punto de convencerlos de que esa definición de palabra — la de la escritura— corresponde a la noción «intuitiva» o «natural» de palabra.

El niño de quien estamos hablando (4 o 5 años) no comprende aún las relaciones precisas entre oralidad y sistema de escritura pero, aunque no comparta las ideas de los adultos, puede tener ya (mejor dicho, tiene, si ha crecido en medio urbano) una reflexión sobre las marcas gráficas que son escritura. Desde muy temprana edad los niños elaboran criterios de «legibilidad» o «interpretabilidad». Dichos criterios, puestos en evidencia inicialmente en español (Ferreiro y Teberosky, 1979), fueron corroborados luego en otras lenguas (por ej., en italiano por Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988; en hébreo por Tolchinsky, 1990). Esos criterios conciernen distinciones cuantitativas (cantidad mínima de caracteres-letras) y cualitativas (variación interna de dichos caracteres) (Cf. Ferreiro, 1984).

Para dar cuenta de las respuestas de los niños es preciso referirnos al requerimiento de cantidad mínima. Los niños de las edades que estudiamos piensan que una letra aislada «no dice nada», y por lo tanto no sirve para leer. Usaremos en lo que sigue el término «elementos no interpretables» para tratar de captar este modo particular de concebir la

escritura, y que permite, entre otras cosas, mantener una clara distinción entre los elementos que sirven para constituir totalidades y las totalidades mismas (serie de letras ordenadas). Son sólo estas últimas las que funcionan como «objetos sustitutos», las que «pueden decir algo». (Cf. Ferreiro, 1982 para un análisis del pasaje de las letras en tanto objetos-en-sí a las letras en tanto objetos sustitutos).

TECNICAS UTILIZADAS

Utilizamos con todos los niños un interrogatorio individual, conducido con método clínico-crítico. Los niños fueron entrevistados en una habitación del pre-escolar al que concurrían.

Según el modo de iniciar la entrevista, distinguimos dos técnicas, que llamaremos «técnica dibujos» y «técnica objetos».

En la «técnica dibujos» (en lo que sigue, TD) el experimentador iniciaba la entrevista dibujando un objeto (un gato o una casa, como primer dibujo) y preguntaba al niño: «¿Qué es?»; «¿Cómo se llama?»; «¿Tiene nombre?». La entrevista proseguía con otros dibujos (producidos por el niño o por el experimentador), según las respuestas obtenidas. Posteriormente se preguntaba: «¿Tú sabes lo que es una palabra?»; «¿Cuál sería una?». Elegimos ese tipo de pregunta para evitar consignas sugerentes como «Dime una palabra» o «Muéstrame una palabra», que pudieran incitar al niño a dar respuestas centradas en lo oral («Dime...») o en lo gráfico («Muéstrame...»).

En la «técnica objetos» (en lo que sigue, TO), el experimentador iniciaba la entrevista mostrando una colección de nueve objetos diversos (tijeras, vasos, frascos de medicina, pájaro de madera, dulce, clip, lápiz). Cuatro de ellos tenían letras impresas o grabadas. Dos pares de objetos (dos vasos y dos frascos de medicina) eran idénticos, excepto porque uno de los objetos de cada par tenía letras impresas (etiqueta de producto medicinal) o grabadas (vaso de plástico). Mostrando los objetos, se preguntaba al niño: «¿Qué es?»;

«¿Cómo se llama?»; «¿Tiene nombre?» (o sea, las mismas preguntas que en el caso de la TD). Posteriormente, se preguntaba sobre el término «palabra» como en la TD. Hay que notar que desde el inicio de la entrevista había lápiz y papel sobre la mesa, al alcance de los niños, y se les indicaba que podían usarlos cuando quisieran.

Se interrogaron con la TD a 29 niños (media de edad: 4;8) y la TO a 19 niños (media de edad: 5;2)⁴. Los niños asistían a cinco jardines de niños (2 públicos y 3 privados) de la ciudad de México, en zonas de clase media. Todos los niños eran prealfabéticos en lo que concierne a sus producciones escritas (evaluadas en un contexto independiente del que referimos aquí), y la mayoría de ellos eran pre-fonetizantes (Ferreiro, 1988).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El primer dato importante es que los cambios de técnica no introdujeron modificacio-

nes importantes en las respuestas. En otras palabras, los niños pueden clasificarse en los grupos que mencionamos a continuación, independientemente de la técnica de entrevista utilizada.

Al preguntar sobre la expresión «se llama» y los términos «nombre» y «palabra» en la misma sesión, obligamos a los niños a diferenciarlos tanto como a relacionarlos. ¿Qué diferenciaciones fueron capaces de hacer? Una primera clasificación de las respuestas nos permite distinguir:

a) niños que manifiestan la posibilidad de diferenciar los tres términos (en lo que sigue, para abreviar: tricotomías);

b) niños que manifiestan una distinción dicotómica, al igualar dos de los términos propuestos y diferenciarlos del tercero (en lo que sigue, para abreviar: dicotomías);

c) niños que no logran una diferenciación clara entre esos términos (por supuesto, en los límites de nuestra interrogación).

En la tabla I se presenta la distribución de los niños interrogados en estos tres grupos.

TABLA I

Distribución de los niños según la técnica utilizada y la cantidad de distinciones establecidas.

	TD	TO	Total
3 distinc. (Tricotom.)	11 (38%)	6 (32%)	17 (35.4%)
2 distinc. (Dicotom.)	16 (55%)	12 (63%)	28 (58.3%)
No distinc.	2 (7%)	1 (5%)	3 (6.3%)
Total	29 (100%)	19 (100%)	48 (100%)

Tricotomías

Estos son los casos más interesantes ya que logran diferenciar sus respuestas según el término involucrado en la pregunta.

En casi todos los casos (16/17) responden a la pregunta «¿Cómo se llama?» con el sustantivo común o genérico del objeto o dibujo en cuestión (se llama «vaso», «gato», etc.). Eso no tiene nada de sorprendente. Lo que sí es sorprendente es que

casi todos los niños (16/17) proponen para «nombre» un referente que no es oral sino *escrito*. Para ellos, el «nombre» es una serie de letras donde «dice»... cómo se llama. La distinción oral/escrito resulta así el eje definitorio de la diferenciación entre «se llama» y el «nombre».

La consecuencia de esta distinción es la siguiente: si bien todos los objetos «se llaman» de cierta manera, no todos tienen «nombre». Veamos dos ejemplos:

Fernando (TD - 5;1)

(Dibujo de una casa) ¿Qué es?
 ¿Cómo se llama esta casa?
 ¿Y tiene nombre?
 ¿Se lo podemos poner?
 ¿Ese es el nombre de la casa?
 ¿Cómo dice?

Una casa
 Zapatería
 No
 Sí (escribe seis grafías)
 Sí
 Casa

Víctor (TO - 5;6)

(Se le presentan los objetos)
 ¿Qué es éste? (Uno por uno)

Vaso, vaso, tijera, frasco, lápiz, un
 perico, un dulce...

(Vaso sin letras)

¿Este vaso tiene nombre?
 ¿Y las tijeras?

No tiene
 No tiene

(Frasco con letras)

¿Y este frasco?
 ¿Cuál es?

Sí tiene
 (señala etiqueta con letras)

(Frasco sin letras)

¿Y este frasco?
 ¿No tiene nombre?
 ¿Y el lápiz?

No (= no tiene nombre)
 No
 (Lo explora, encuentra letras) Sí

(Continúa de la misma manera con los otros objetos)

Me dijiste que este frasco no tenía nombre.
 ¿Cómo se llama?
 Estas tijeras tampoco tenían nombre. ¿Cómo se llaman?
 ¿Y el lápiz cómo se llama?

Que tiene medicinas

Tijeras
 Pues lápiz (= obviamente «lápiz»)

Es importante observar la sensibilidad de estos niños frente a los cambios en las preguntas. Fernando usa el nombre común con el artículo («una casa») para el pedido genérico de denominación y el mismo nombre, pero sin artículo, para interpretar su escritura. El mismo niño busca un nombre «especial» de casa («zapatería») para responder a cómo se llama. Sin embargo, ese nombre especial no sirve para «nombre»: este último necesita ser realizado gráficamente. Víctor es particularmente explícito. El explora los objetos buscando letras para saber si tienen «nombre». La pregunta sobre cómo se llaman le parece una reiteración de la precedente («que tiene medicinas» en lugar de «frasco»).

Dieciséis niños de este grupo proponen nombres comunes (con o sin artículo) para decir cómo se llaman los objetos o los dibujos. Una sola niña (Mariana, TD - 4;7) inventa un nombre propio para el dibujo del gato (que es «un gato» pero se llama «Tití»).

Dieciséis niños de este grupo concuerdan en buscar (en los objetos) o producir (para el dibujo) un referente escrito que sea su «nombre». Este consenso desaparece frente al término «palabra» que plantea serias dificultades y genera ambigüedades en las respuestas.

Para la mayoría de los niños de este grupo (11/17, o sea 65%) el término «palabra» tiene como referente lo que los adultos indicaríamos con el término «letra» (término que no todos ellos usan, y a veces confunden con «números», tal como lo hemos puesto de manifiesto en trabajos anteriores. Cf., Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. II). Se trata de nombres de letras dados oralmente o de letras producidas gráficamente: formas gráficas aislables y nombrables, pero no objetos sustitutos (en el sentido indicado al final de la Introducción de este trabajo). Veamos algunos ejemplos, comenzando por Alejandro, quien produce una de esas grafías que «no dicen nada».

Alejandro (TD - 4;11)

¿Tú sabes qué es una palabra?
 ¿Cuál será una palabra?
 ¿Qué dice?
 Haz otra palabra
 ¿Cómo dice?
 No entendí. ¿Cómo dice?

Una letra
 (dibuja N)
 No dice nada
 (dibuja d)
 Seis
 Palabra

Marisol (TO - 5;0)

¿Te sabes alguna palabra?

El equis es la letra. La rueda es una «o». Las de la «i» es una palabra y la... y la... el número... este... «o» también es una palabra.

Víctor (TO -5;6)

Tú te sabes muchos nombres,
 ¿verdad?
 ¿Y palabras?
 ¿Se pueden escribir las palabras?
 ¿Esa es palabra?
 A ver, otra
 ¿Y esa palabra solita se puede leer?

Sí
 (Asiente) A, i, o, u, seven, y ya.
 (Asiente) Como ésta (dibuja un redondel)
 Sí
 (dibuja S)
 Pa-la-bra (silabeando mientras repasa el trazado de la letra S)

Estos ejemplos son suficientemente claros como para requerir mayores comentarios. Esas letras aisladas se pueden nombrar pero no son nombres, porque allí «no dice nada».

Sólo cuatro niños de este grupo vinculan

«palabra» con situaciones de enunciación. A pesar de que usan verbos tales como «platicar», «preguntar» o «hacer una promesa», encuentran gran dificultad para expresarse. Los casos más explícitos son los siguientes:

Saúl (TD - 5;1)

¿Como cuál sería una palabra?
 Explícame mejor

¿Te acuerdas de alguna?

¿Todo eso es una palabra?

Una palabra es que quieren, que iban...
 Como platicar
 Una palabra como que quieren platicar y quieren decir una palabra.
 Me dijo mi papá que iba a ir al trabajo, iba a venir mi mamá que estaba en mi casa y mi hermana.
 Sí, eso me dijo mi papá que es una palabra.

Angélica (TD - 4;9)

¿Sabes lo que es una palabra?...
 ¿Cómo qué podrá ser una palabra?
 ¿Como qué?
 ¿Como qué?

...Cuando preguntan algo.
 Como si alguien le pasó algo y alguien le pregunta.
 Como que la castigaron

Ricardo (TO - 4;10)

¿Como cuál es una palabra?

A ver, explícame

Como hacer una palabra, como hacer una promesa.
 Mi hermano me regaló una libreta y dijo que me apostaba. Eso es una promesa.

Estos resultados son similares a algunos de los obtenidos por Berthoud-Papandropoulou (1980) en su estudio sobre la noción de palabra. Ella también encuentra definiciones de «palabra» como «hablar» y como «letras» (aunque señalan que este último tipo es más frecuente en niños de 6 y 7 años). Ella cita (p. 73 y 76) varios ejemplos enteramente similares a los que reportamos aquí, inclusive un caso de introducción espontánea de la denominación «nom» (nombre): «Tu sais ce que c'est un mot? —*Oui*— C'est quoi? —*Une lettre, et puis c'est un nom*— 'Il' c'est un mot?— *Oui... non* —Comment tu sais?— *Parce qu'il*

y a deux lettres— Deux lettres ça fait un mot?— *Non, faut en avoir plus*».

Lo que nos interesa recalcar aquí es lo siguiente. Para casi todos los niños que logran tratar de manera diferenciada las tres expresiones involucradas, hay consenso en referir «nombre» a cadenas gráficas que reúnen las condiciones de interpretabilidad (cantidad mínima y variación interna) y en responder a cómo se llama con un nombre oral. No hay, en cambio, consenso en lo que se refiere a «palabra», término que suscita, además, grandes dificultades, como en el ejemplo siguiente:

Esdra (TD - 4;10)

¿Sabes lo que es una palabra?

¿Cuál otra?

¿Esa es una palabra?

Esa es un...

No entiendo. Explícame bien qué es una palabra

A ver, dime una palabra.

Dime otra palabra.

Otra.

¿Las palabras se pueden escribir?

¿Cómo es eso?

Si pongo así una letra (Escribe «i»), ¿esto es una palabra?

O sea que cuando lo dices es la boca y el sonido, pero cuando se escribe la palabra es nada más una letra...

La boca

El oído

(Asiente) El oído, digo... la letra con la que dicen «a».

(Interrompe) Con la que dicen cocodrilo.

Que si yo... que si yo... si yo dije un sonido, de si dice cocodrilo.

A.

E.

Este... u. E, i, o.

No... porque si hacemos la boca, se hace sola.

Que si hacemos solamente la boca, y una letra... se hace el sonido. Pero como yo no puedo hacer la boca... solamente la letra.

Sí

Sí (Como diciendo: «¡Por fin me entendiste!»).

Por otra parte, el uso del verbo «hablar» no remite necesariamente a situaciones discursivas. En el ejemplo siguiente —que, por lo demás, es similar a otros ya presentados

de este mismo grupo de tricotomías— «palabra» se ejemplifica a través de nombres propios pronunciados.

Rodrigo (TD - 4;9)

(Dibujo de una silla) ¿Qué es?

¿Tiene nombre?

¿Se lo podemos poner?

¿Cómo dice?

¿Ese es el nombre?

Una silla

No.

Sí (escribe cuatro letras TLPU)

Silla

Sí

¿Cómo se llama la silla?
 (.....)
 ¿Sabes qué es una palabra?
 ¿Cómo cuál sería una palabra?
 Otra palabra
 Otra

¡Silla, se llama silla!

Sí, hablar
 Juan Pablo
 Demián
 Luis

(Algo similar ocurre con Alfonso (TD -5;2), quien ejemplifica «palabra» con nombres comunes de familiares: «Es un papá... una mamá y una tía... y un tío»).

Sólo nos resta presentar al único caso de comportamiento tricotómico donde «nombre» no corresponde a lo escrito. Se trata de Ricardo (TO -4;10), para quien «nombre» corresponde a nombre propio. Por eso, el único de los objetos presentados que puede tener nombre es el pájaro de madera, para el cual propone «Martín». Una casa dibujada no tiene nombre ni se le puede poner «porque no es un niño, es una casa». Cuando se le pregunta qué nombres conoce da una larga lista de nombres propios. Esos nombres también se pueden escribir, pero no es necesario lo escrito para que un ser vivo (o su representación figurada) tenga nombre. Los otros objetos no tienen nombre pero se llaman «medicina, pluma, tijera», etc. Ricardo establece una distinción tricotómica basada fundamentalmente en lo oral: «nombre» es nombre propio; «se llama» es nombre común y «palabra»

es «hacer una promesa», como ya vimos en el fragmento de la entrevista presentado previamente.

Dicotomías

Este es el comportamiento más frecuente en las edades estudiadas, y el que ofrece mayores variaciones, dependiendo de cuáles son los términos que conducen a respuestas similares.

La primera pregunta que debemos plantearnos es saber si alguno(s) de los términos remite(n) a lo escrito por contraposición a lo oral, o si la escritura no llega a ser utilizada como un criterio definitorio. La respuesta es clara: la escritura es el referente obligado de uno de los términos de la dicotomía para 15 niños, o sea para algo más de la mitad de este grupo. Doce de estos 15 niños define «nombre» como una secuencia de letras donde «dice» el nombre común o genérico del objeto o dibujo en cuestión, y lo diferencian de «se llama» sólo en cuanto a la oposición oral/escrito. Veamos un ejemplo:

Mónica Isabel (TO -5;6)

(Objetos) ¿Cómo se llama?
 ¿Alguna de estas cosas tiene nombre?
 (Frasco de medicina con etiqueta) ¿Esto cómo se llama?
 ¿Cuál es el nombre?
 (Frasco de medicina sin etiqueta) ¿Este tiene nombre?
 ¿Qué hay que hacer para que tenga nombre?
 Necesitas un papelito
 ¿Alguna cosa más?
 ¿Qué más necesitas?
 Ponle el nombre
 ¿Cómo dice?

Tijeras, un vaso, un pajarito
 No

Medicina, y sí tiene nombre
 No sé leer

No

Un papelito

Un papelito, la tijera para recortarlo
 Un lápiz
 (escribe RPIGSNO)
 Medicina (señalando el texto; luego agrega, sin señalar)... para los señores que estén mal

Mónica, como otros tres niños de este grupo, distinguen entre «se llama» (oral) y «nombre» (escrito) pero responden reiteradamente «no sé» frente a los requerimientos sobre «palabra». Se trata, pues, de una dicotomía por imposibilidad de tratar el término más difícil de los propuestos: «palabra».

Diez niños de este grupo responden con

el nombre genérico o común (oral) a las preguntas sobre «se llama» y «palabra», mientras que exigen lo escrito para usar el término «nombre». Hay casos notables en donde la escritura define el pasaje entre «palabras» y «nombre». Para Violeta las palabras se dicen, pero también se pueden escribir, sólo que, al escribirlas, dejan de ser palabras y se convierten en nombres.

Violeta (TO - 5;2)

¿Cómo cuál sería una palabra?
Otra
¿Por qué suéter es palabra?
Si digo «mesa», ¿es palabra?
¿Las palabras se pueden escribir?
A ver, escribe una.
¿Qué escribiste?
¿Y esto (lo escrito) qué es de la mesa?
¿Pero qué de la mesa?
¿Es nombre o palabra, o las dos cosas?
¿Y si digo «mesa»?
Si digo «puerta», ¿qué es?
¿Y así? (escribe PUERTA)

... Rayitos
Tabiques... Suéter
Porque lo dicen
Sí
Sí
(escribe MEA)
Mesa
Sus letras
Para que sepan su nombre
Nombre
Es una palabra
Palabra
Su nombre

Sólo tres niños de este grupo establecen la dicotomía haciendo referencia exclusiva a lo oral: para Nadia y Pablo «nombre» remite a nombre propio, en tanto que «se llama» y «palabra» remiten al nombre común; Jennifer, por su parte, hace algo similar pero agrupan-

do «nombre» y «se llama» alrededor del nombre propio y reservando «palabra» para el nombre común.

Veamos, como último ejemplo, un caso claro donde la referencia a la escritura está ausente:

Claudio (TD - 5;2)

(Dibujo casa) ¿Qué es?
¿Cómo se llama esta casa?
¿Y tiene nombre?
¿Le podríamos poner nombre?

(Dibujo gato) ¿Qué es?
¿Cómo se llama este gato?
¿Y tiene nombre?
¿Cuál es su nombre?

Una casa
Pues, ¡casa!
No
No, porque las casas no tienen nombre
Un gato
No sé... Poncho
¡Claro que los gatos tienen nombre!
Tienen un montón... como Bi, Pi, o Benji... A un perro le pusieron Benjamín

La dificultad para dar cuenta de este grupo reside en el hecho de que haya un mayor número de variaciones que en el caso de las tricotomías. En efecto, si el término «nom-

bre» queda aislado, hay dos alternativas principales: o bien remite a lo escrito, o bien remite a nombre propio. Si el término «palabra» es el que queda aislado, hay dos alter-

nativas principales: puede ser nombre común (oral o escrito) o letras (nombradas o escritas). (La referencia a situaciones de enunciación aparece sólo tres veces y de manera mucho más confusa que en el grupo anterior.) El término «se llama», por su parte, no queda *nunca* aislado en un tratamiento dicotómico, pero según que quede adherido a «nombre» o a «palabra», resultará vinculado con nombre propio o con nombre común, aunque siempre del lado de la oralidad.

Imposibilidad de diferenciar los términos

Sólo tres niños se ubican aquí. En los tres casos, «palabra» queda sin definición (la única respuesta a las preguntas reiteradas es «no sé»). «Nombre» y «se llama» remiten al nom-

bre común o genérico oral, en dos casos, y en el tercero, ese «nombre» puede ser oral o escrito.

La tabla II resume las referencias a lo escrito en el total de la muestra, conservando la clasificación en los tres grupos ya analizados. La columna «Escrito no relevante» agrupa aquellos casos en donde «palabra» o «nombre» se pueden decir o escribir, sin que lo escrito tenga consecuencias para la aplicación de uno u otro término. La columna «Escrito distintivo» agrupa aquellos casos en los que uno de los términos se define en relación a la escritura. En *todos* los casos de recurso a lo escrito como propiedad distintiva es el término «nombre» el que remite a lo escrito en tanto secuencia de letras interpretables, *nunca* a una letra aislada.

TABLA II
Número de niños que utilizan lo escrito

	Sin referencia a lo escrito	Escrito no relevante	Escrito distintivo
Tricot.	—	1	16
Dicot.	3	10	15
No dist.	2	1	—
Total	5 (10%)	12 (25%)	31 (65%)

Como puede observarse en el cuadro 2, la utilización de lo escrito como criterio distintivo para diferenciar «nombre» de otras expresiones metalingüísticas es utilizado por una gran cantidad de niños.

En lo que precede hemos clasificado a todos los niños según la última distinción (dicotómica o tricotómica) a la que llegaron. En la mayoría de los casos las respuestas iniciales no fueron modificadas a lo largo de la entrevista. Hubo, sin embargo, seis casos en los que se produjeron cambios: dos niños inician con una dicotomía y terminan con un tricotomía (uno TD y otro TO); tres niños inician con una dicotomía y terminan también con una dicotomía, pero agrupando diferentemente los términos en cuestión (2 TD y 1 TO);

un niño (TO) inicia con una indiferenciación y concluye con una dicotomía. Una vez más, notamos que la técnica utilizada no es responsable por dichos cambios.

Acerca del carácter sugestivo del interrogatorio

Toda la indagación relativa a la terminología metalingüística puede considerarse sugestiva, y en ese sentido el presente trabajo no difiere demasiado de otros que piden ejemplos de palabras, definiciones de palabras, o identificación de palabras. La presencia de lápiz y papel a disposición puede considerarse una sugerencia muy fuerte. Sin embargo, fue esta presencia la que permitió poner de manifiesto la considerable cantidad de niños que

recurren a la escritura para referirse a «nombre». Si la presencia de instrumentos de escritura es sugestiva, igualmente podría decirse que su ausencia también lo es, ya que sugiere que basta con hablar para definir esos términos (cosa que nuestros datos ayudan a poner en duda).

(Dibujo de casa) ¿Qué es?

¿Cómo se llama?

¿Tiene nombre?

(Y así continúa con otros dibujos, desconociendo luego el término «palabra»).

Una casa

Casa

Sí, nomás casa.

El caso opuesto es *Fernando* (TO - 5;1) quien supera nuestras previsiones con respecto a la necesaria vinculación entre «nombre» y escritura. Veamos:

¿La silla tiene nombre?

¿Y los coches tienen nombre?

¿Y los árboles tienen nombre?

¿Tú tienes nombre?

¿No?!!! ¿No tienes nombre?!!

¡Ah! Estás buscando el nombre

(Aclaremos que sólo en uno de los jardines de niños escogidos acostumbraban poner a cada niño una identificación bajo la forma de una tarjeta adherida a la ropa).

Sí (señalando etiqueta pegada con el nombre del niño que se sienta allí)

De carreras (= los de carreras, que efectivamente llevan toda clase de propagandas escritas)

No

No

No tengo nombre. (Busca en su ropa la identificación con su nombre y no la encuentra)

Ajá... pero se me despegó

DISCUSION DE LOS RESULTADOS

El primer resultado que importa destacar es que hemos obtenido una gran concentración en las respuestas para el término «nombre», que contrasta con la dispersión (o, si se prefiere, variedad) de respuestas para el término «palabra». Además, las negativas a responder (reiterados «No sé») aparecen exclusivamente con el término «palabra». Estas negativas pueden deberse a que fue el último término propuesto, o bien a que es el más difícil para tratar. Sospechamos esto último, ya que muchos niños que dieron respuestas positivas para ambos términos tuvieron muchas más dificultades para expresar sus ideas sobre «palabra», como lo muestran los ejemplos que hemos presentado.

Nuestra intención no es establecer una jerarquía entre las respuestas obtenidas. La dis-

tinción entre niños que logran tratar de una manera diferenciada las tres expresiones involucradas (cómo se llama, nombre y palabra) y quienes aíslan una de ellas al tiempo que tratan las otras dos como equivalentes, es una distinción que nos parece adecuada para presentar los resultados obtenidos. Tampoco intentamos, porque no sería adecuado, clasificar las respuestas en «correctas» o «incorrectas», por varias razones. En primer lugar, porque el término «palabra» no tiene una definición técnica unívoca (cf., cualquier diccionario de Lingüística o Filología o textos de lingüistas contemporáneos, como por ejemplo Martinet, 1966). En segundo lugar, por la variedad ya indicada en la Introducción de sus empleos en la comunicación oral. En lo escrito, la mejor definición sigue siendo «serie de letras separadas de otras por espacios en blanco»⁵.

Sólo podemos decir que la mayoría de los

niños, al tratar de expresarse acerca del término «palabra», se alejan de lo esperable para un adulto, restringiendo excesivamente el campo de referencia (letras, pero no series de letras) o ampliándolo excesivamente (situaciones enunciativas o de interlocución).

No pretendemos haber agregado mucho a nuestro conocimiento anterior acerca del término «palabra» en pre-escolares. Pero sí pretendemos haber puesto de manifiesto que hay otras alternativas para introducirse en un diálogo metalingüístico con niños de 4 o 5 años y que el término «nombre» parece tener un significado compartido entre ellos.

Los datos que aquí presentamos permiten también una relectura de datos clásicos de la literatura sobre el tema. Ya vimos un ejemplo de Berthoud-Papandropoulou donde el niño utiliza espontáneamente el término «nombre», haciendo referencia a lo escrito y a la cantidad de letras necesarias. En el libro ya citado de Piaget (1926) encontramos varios ejemplos (p. 58-65) en los cuales los niños interrogados hablan espontáneamente de la escritura. Veamos algunos de ellos:

«FERT (7 ans) [sobre el nombre del Salève, montaña cercana a Ginebra] Comment il a commencé ce nom? —*Par une lettre*— Puis cette lettre elle venait d'où? —*Du nom*— Et ce nom? —*De la montagne*— Comment le nom est venu de la montagne? —*Par une lettre*— Elle venait d'où cette lettre? —*De la montagne*— (p. 58)

Allí el adulto interrumpe y pasa al nombre de las nubes, considerando probablemente el razonamiento como circular. No lo sería si consideramos que el niño está pensando en nombre = escritura: el nombre empieza por una letra, el cual es parte del nombre, siendo este último un conjunto de letras.

«STEI (5 1/2): «Tu as un nom? —*Oui: André*— (...) A quoi ça sert d'avoir un nom? —*Parce qu'on y voit dehors tous les noms*». (p. 58).

Piaget comenta: «Stei croit donc qu'il suffit de regarder pour "voir" leur nom!». Sin embargo, «se ven fuera todos los nombres» podría ser una clara referencia a la exterioridad de la escritura. Los nombres, en tanto se-

cuencias de caracteres gráficos, forman parte del mundo externo.

«MART (8;10). [A propósito del nombre del sol] Comment on a vu que le soleil s'appelle comme ça? —*On a vu*— Qu'est-ce qu'on a vu? —*Le soleil*— Mais son nom, comment on l'a su? —*On a vu*— Qu'est-ce qu'on a vu? —*Son nom*— (p. 63)

Este caso es similar al anterior y podría interpretarse de la misma manera: el nombre se ve, porque las letras escritas forman parte del mundo visible. No sería, pues, necesario pensar en un «nombre invisible», como lo sugiere Piaget (p. 62-63) cuando dice:

«En effect, si, pour ces enfants, il suffit de regarder les choses pour voir leur nom, il ne faut nullement croire que, pour eux, le nom est inscrit en quelque sorte sur la chose. (...) Le nom est donc dans l'objet, non à titre d'étiquette collée contre l'objet, mais à titre de caractère invisible».

En una sola de las entrevistas presentadas en ese texto el entrevistador hace referencia a la escritura. Se trata del mismo FERT ya mencionado (p. 65).

«Dis-moi, où il est, ton nom? —*On m'a nommé*— Oui, mais où est ton nom? —*C'est écrit*— Où? —*Sur le livre*—». (...) «Et pourquoi le nom des nuages est dans les nuages? —*Parce qu'ils sont gris*— Et le mot lac où il est? —*Dessus*— Pourquoi? —*Parce qu'il n'est pas dedans*— (...) «Mais le mot lac est dessus? Qu'est-ce que ça veut dire? C'est écrit? —*Non*—».

Nótese que, en este fragmento, el entrevistador comienza interrogando por el nombre propio del niño, y FERT es explícito: su nombre está escrito en un libro. Luego considera que el nombre de las nubes está dentro, sin que se pueda clarificar de qué manera está dentro. Al pasar al lago, el entrevistador cambia la pregunta: pregunta por la palabra «lago» —no por el nombre— y quizás por ello FERT niega la referencia a la escritura.

Volviendo a nuestros resultados, podría decirse que los niños interrogados vinculan «nombre» con la escritura porque los adultos les han dicho «Té escribo tu nombre» (den-

tro o fuera del contexto escolar). No tenemos datos precisos acerca de ello, pero aun suponiendo que sea así, eso no resuelve el problema. Estos mismos niños, que requieren una cantidad mínima de caracteres para que algo escrito pueda leerse, y que exigen que no haya letras repetidas, construyen esquemas interpretativos acerca de la escritura que no derivan directamente de la experiencia (Ferreiro, Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1987). El problema general que plantean las explicaciones que remiten, sin más, a la experiencia directa es: ¿por qué algunos datos de la experiencia se incorporan fácilmente y otros se rechazan reiteradamente?

Sugerimos, pues, que lo escrito puede jugar un rol muy importante en la objetivación de lo oral y, por lo tanto, en la adquisición de la terminología metalingüística. ¿Por qué

pensar que el vocabulario metalingüístico se adquiere exclusivamente en una situación oral o extra-escritura? Los niños que estudiamos, como la inmensa mayoría de los sujetos que otros psicólogos han estudiado, son niños que crecen en ambientes alfabetizados, donde la presencia y la utilización de lo escrito es parte de lo cotidiano. En ese sentido, sería crucial estudiar la adquisición del vocabulario metalingüístico y las nociones involucradas en niños pertenecientes a poblaciones sin tradición de escritura.

Sugerimos, también, que es de gran interés estudiar la comprensión de los términos metalingüísticos en tareas que obligan a los niños a compararlos entre sí, en lugar de proponer tareas aisladas, así como no restringir la indagación en este dominio a los términos que parecen más pertinentes a los adultos.

Notas

¹ Por ejemplo: «¡Qué lindo nombre tiene ese libro!»; «¡Qué nombre para un programa!» (en sentido laudatorio o peyorativo). Pero también: «¿Cómo se llama el libro que me recomendaste?» «¿Cómo se llama el último film de X?»

² La paráfrasis más adecuada de esa expresión sería: «No hay manera de nombrar lo que hizo» o «No hay palabras para hablar de ello».

³ Cuando preguntamos sobre la marca de un automóvil, una computadora, un aparato de TV o un dentífrico, la pregunta aceptable es «¿qué auto (dentífrico, TV, etc.) es?» y no «¿cuál es su nombre?», aunque los especialistas en propaganda hayan pensado en los nombres de esos productos en tanto nombres propios.

⁴ Utilizamos la convención habitual para indicar la edad de los niños entrevistados. Por ejemplo, 4;8 indica 4 años 8 meses.

⁵ En un simposio reciente (Catach, 1988, p. 76) Florian Coulmas pregunta a Pierre Achard: «¿Conoce usted una definición de *frase* que sea mejor que: una colección de palabras entre dos puntos? ¿O bien una definición de *palabra* mejor que: colección de letras entre dos espacios?» Achard responde: «No. Por el contrario, tengo la impresión de que la existencia, en nuestra formación discursiva, de la frase y de la palabra en lo escrito, tiene consecuencias en lo que concierne a lo epilingüístico del sujeto que se expresa oralmente.»

Referencias

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1980). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. Genève: Imprimerie Nationale (Thèse N.º 79 de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation).
- BOWEY, J.; TUNMER, W., y PRATT, CH. (1984). Development of children's understanding of the metalinguistic term *Word*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3, 500-512.
- CATACH, N. (Ed.) (1988). *Pour une théorie de la Langue Ecrite*. Paris: Editions du CNRS.
- DOWNING, J. (1969). How children think about reading. *Reading Teacher*, 23, 217-130.
- DOWNING, J. (1971). Children's developing concepts of spoken and written language. *Journal of Reading Behavior*, 4, 1-19.
- DOWNING, J., y VALTIN, R. (Eds.) (1984). *Language Awareness and Learning to Read*. Nueva York: Springer-Verlag.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Compiladoras), *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1984). The Underlying Logic of Literacy Development. En: H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*. Exeter, N. H.: Heinemann.

- FERREIRO, E; PONTECORVO, C., y ZUCCHERMAGLIO, C. (1987). Doppie o dopie? Come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere. *Età Evolutiva*, 27, 24-38.
- FERREIRO, E. (1988). L'écriture avant la lettre. En: H. Sinclair (Compiladora), *La Production de Notations chez le Jeune Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MARTINET, A. (1966). Le mot. En: Benveniste, E.; Chomsky, N.; Jakobson, R.; Martinet, A., et al., *Problèmes du Langage*. Paris: Gallimard.
- PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan. [Las citas corresponden a la 5.ª edición de P.U.F., 1976.]
- PONTECORVO, C., y ZUCCHERMAGLIO, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, III, 4, 371-384.
- TOLCHINSKY, L. (1990). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y Vida (Revista Latinoamericana de Lectura)*, 11, 3, 29-35.
- TUNMER, W; PRATT, C., y HERRIMAN, M. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlín: Springer-Verlag.
- YADEN, D., y TEMPLETON, SH. (Eds.) (1986). *Metalinguistic Awareness and Beginnig Literacy*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

Extended Summary

The study has two main puposes: 1) to explore preschoolers difficulties to understand metalinguistic terms and to determine children's possible use of lexical alternatives to refer to linguistic units and 2) to investigate the effects of including writing and written texts in exploring children's understanding of this terminology. Four and five years old Mexican children were individually interviewed in order to know how they understand the terms «name» and «word» as well as the expression «is called». Two interviewing techniques were used both lead to similar answers. In the first interview, children were confronted with a drawing and were asked for the name of the drawing, for the way the drawing is called and then to explain what a word is as well as to provide an example of a word. In the second interview the same questioning was carried out but using real objects instead to drawings. Children's responses were classified into three groups: those that were able to draw clear distinctions between the three terms, those that make two of the terms equivalent and distinguish them from the third and the very few children that were not able to differentiate the terms at all. Results showed that whereas «name» and «is called» were easily and spontaneously used terms, «word» was rarely used and difficult to define. Most commonly «is called» is used to refer to the oral name of the object (usually common nouns) and «name» is usually used to refer to the written string of letters were the common noun can be read. The significance of these results is related to methodological issues concerning developmental research on metalinguistic terminology. It is suggested that written language may play an important role in the objectiveness of oral language and in the acquisition of metalinguistic terminology.