CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

" EL PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA CORRESPONDENCIA SONORA EN LA ESCRITURA (EN LA TRANSICION ENTRE LOS PERIODOS PRE-SILABICOS Y EL SILABICO) "

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la Especialidad de Educación

P R E S E N T A

La Licenciada en Psicología

SOFIA ALEJANDRA VERNON CARTER

Directora de Tesis: Doctora en Psicología
Emilia Ferreiro Schiavi
Profesor Titular

Noviembre, 1986

JOSE MA. VELASCO 101 MEXICO 19, D. F. - APARTADO POSTAL 19-197 TEL. 660-00-91

A los Jardines de Niños Paidós, Del Bosque y CEPI,
A Yolanda y Guadalupe,
A Marisela Silva y Bertha Guerra,
A Sofi y Sergio,
A Ale y Miguel,

Y, Sobre todo (y por todo), a Emilia,

G R A C I A S

Sofía

INDICE

CAPITULO I

I.1 Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los contenidos más importantes de la enseñanza básica escolar. No es extraño que haya habido un sinnúmero de estudios psicológicos acerca de los mecanismos a través de los cuales se lleva a cabo este aprendizaje y de propuestas metodológicas sustentadas (deliberadamente o no) en esas concepciones psicológicas.

La concepción preominante es, y ha sido por mucho tiempo, empirista. Se ha propuesto que el sujeto debe aprender, de la misma forma que aprende otros hábitos complejos, una técnica de transcripción de sonidos (Ferreiro, 1983). De esta manera, toda reflexión por parte del sujeto con respecto a las propiedades de la escritura (como un objeto de conocimiento) está descartada. Si el aprendizaje de la escritura es considerado como el aprendizaje de una mera técnica, cualquier problema conceptual del niño está excluído. Bastaría con que el niño discrimine bien tanto los diferentes fonemas de su lengua como las formas gráficas de su alfabeto y que además, posea un control motor fino adecuado para reproducir las letras para que la asociación básica entre grafía-fonema se establezca. Esta concepción ha llevado, desde la psicología, a tratar de ver cuáles son los prerequisitos para empezar este aprendizaje. Desde el punto de vista de los educadores, la búsqueda ha ido más por el camino de un método de enseñanza óptimo, ya que se supone que el aprendizaje puede (y debe) ser controlado desde el

maestro.

Sin embargo, desde hace aproximadamente diez años esta concepción ha sido puesta en juicio por un grupo de investigadores cuyo marco de referencia es totalmente diferente: la teoría de Piaget. Esta posición replantea de forma total el papel del sujeto que aprende, el papel del adulto que proporciona información (maestro incluído) y la naturaleza del objeto de conocimiento y la forma en que éste participa en el proceso.

El sujeto es visto como un ser inteligente, que empieza espontáneamente desde muy pequeño a hacer preguntas acerca de los fenómenos del mundo al cual pertenece y que busca respuestas coherentes a esas interrogantes. El sujeto recibe información de su medio ambeinte (adultos, televisión, etc.) que necesariamente transforma para poder darle una cierta organización que, por lo general, difiere del modo en que esa misma información es organizada e interpretada por los adultos. Lo que la teoría psicogenética hace es encontrar los sucesivos modos de organización del sujeto y explicar cómo es que se pasa de uno a otro (Ferreiro, 1984). En este sentido, la adquisición de un conocimiento siempre implica un proceso constructivo.

Las propiedades del objeto de conocimiento se tornan observables al sujeto en tanto éste construya un marco de interpretación (es decir, que les dé un significado a los datos). Esto implica que, en cada modo de organización (cada vez más estables) habrá diferentes "observables" para el sujeto (aunque los he

chos o los datos sean los mismos, tienen una significación diferente para el sujeto). Sin embargo, las formas de organización del sujeto se verán perturbadas, ya sea por otros esquemas interpretativos del sujeto que crean contradicciones, o bien por ciertas relaciones del mismo objeto de conocimiento que ofrecen resistencia a ser interpretados de esa manera. En cualquiera de los dos casos, el sujeto se ve obligado a modificar sus esquemas interpretativos para que estos sean menos susceptibles de ser perturbados. Desde este punto de vista, el adulto puede favorecer o entorpecer el proceso de construcción de un conocimiento, pero no puede controlarlo.

Esta teoría permite plantear, entonces, cuáles son los problemas cognoscitivos a los que se enfrenta el sujeto al tratar de comprender un objeto tan complejo como el sistema de escritura. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura y la escritura plantearía no el aprendizaje de una técnica de transcripción de la lengua oral, donde los elementos y las relaciones entre ellos están predeterminadas, sino que involucraría la reconstrucción de un sistema de representación donde no están determinados ni los elementos, ni las relaciones. Es decir, el niño trata de descubrir qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa (Ferreiro, 1985). El proceso de apropiación de la lengua escrita parte de preguntas a este respecto (no explícitas por supuesto).

LA PSICOGENESIS DE LA ESCRITURA

Bajo la influencia piagetiana se han realizado un buen número de investigaciones que nos permiten tener ahora una imagen bastante amplia y detallada de los procesos de construcción del sistema alfabético, tanto de lectura como de escritura. Para los fines de este trabajo, expondremos muy a grandes rasgos cuáles son las conceptualizaciones que hacen los niños con respecto a la escritura. Estas conceptualizaciones se nos hacen observables cuando le pedimos al niño que escriba, en ausencia de modelos e indicaciones por parte del investigador, un conjunto de palabras, y que interprete luego lo que escribió.

Ferreiro (1985), ha distinguido tres períodos básicos (que admiten múltiples subdivisiones). Describiremos brevemente cada uno:

En el primer período, el niño logra diferenciar la escritura de otros sistemas de representación, principalmente del dibujo. Es decir, el niño establece la diferencia entre marcas gráficas icónicas (como las del dibujo, donde se trata de reproducir en alguna medida la forma de los objetos) y las marcas gráficas no-icónicas, que son totalmente arbitrarias (pero convencionales). Es en este período donde la escritura se constituye como un objeto sustituto.

El segundo período, frecuentemente llamado "nivel presilábico", está caracterizado por la búsqueda por parte de los niños, de ciertas propiedades de "interpretabilidad" o "legibilidad" que debe te

ner la escritura. A este respecto, las primeras condiciones internas que debe cumplir una palabra o frase escrita son las siguientes: en el eje cualitativo, los niños piensan que la escritura debe tener un mínimo de caracteres (generalmente dos o tres) para que "diga algo". En el eje cualitativo, cada producción escrita debe tener cierta variedad interna; es decir, debe tener distintas grafías en su interior.

Cuando estos criterios han sido establecidos, el niño procede a buscar la manera de diferenciar diferentes escrituras. Es decir, el niño trata de producir cadenas diferentes de grafías para que allí se puedan leer cosas diferentes. Los niños entonces experimentan con formas de diferenciación tanto en el eje cuantitativo (haciendo que las escrituras tentan diferente número de grafías), como en el eje cualitativo (tratando que, o bien las grafías que aparecen en una escritura no aparezcan en otra, o bien modificando el orden de las grafías de una escritura a otra). Obviamente, el niño todavía no ha establecido una relación entre la escritura y las propiedades sonoras del habla. Este segundo período psicogenético será retomado más tarde en nuestra discusión.

El tercer período comienza precisamente cuando el niño empieza a hacer corresponder partes de la escritura con partes de sonoridad, primero como un intento de correspondencia término a término que da como resultado un modo de representación silábico, que en el eje cuantitativo implica, luego de cierto tiempo, poner estrictamente una grafía por cada sílaba de la palabra oral. En el nivel

cualitativo, el niño empieza a poner letras similares para trozos sonoros parecidos. Sin embargo, la aplicación de la hipótesis silábica bajo ciertas condiciones crea problemas inevitables al sujeto. Por ejemplo, cuando trata de interpretar las escrituras convencionales de su medio ambiente, siempre sobran letras. Al tratar de producir escrituras mono- y bi-silábicas, el niño debería poner una o dos letras respectivamente, pero las condiciones de "legibilidad" que él mismo se había impuesto anteriormente le impiden escribir de esa forma. Las contradicciones que resultan del intento de aplicación de esta hipótesis va haciendo que el sistema silábico entre en crisis y se inicie un nuevo proceso de construcción, que implica que el niño haga un análisis sonoro más fino (fonético). El niño pasa primero por un período de transición en donde mezcla el sistema silábico y el alfabético, hasta que logra escribir, de forma sistemática, una letra por cada fonema.

LOS PROBLEMAS EN EL NIVEL PRESILABICO

El segundo período del cual hablamos antes, marca el inicio de las actividades de escritura propiamente dicha por parte de los niños. Consideramos que esto es así precisamente porque la escritura ha adquirido ya el estatus de sistema independiente de representación (en tanto objeto sustituto) y porque los niños están preocupados en establecer formalmente las condiciones de legibilidad y de diferenciación que deben cumplir las escrituras.

En este período, uno de los puntos importantes a considerar es que el niño confiere significado a una cadena gráfica como totalidad, aunque aparentemente no haya una consideración (explícita cuando menos) del significado que tienen cada una de las diferentes grafías por separado en relación al conjunto. La atención que se da a los elementos constituyentes de las cadenas es en tanto formadores de totalidades con las características de legibilidad y diferenciación que el mismo sujeto le ha impuesto a la escritura.

Hay que tener presente, sin embargo, que la dualidad de estructura, o la doble articulación, es una propieda tan importante en el lenguaje oral como en el escrito. Es decir, tanto en el habla como en la escritura hay un nivel de estructura "primario", compuesto de unidades con significado (palabras, oraciones, etc.) y un nivel "secundario" compuesto de unidades sin significado, (fonemas, letras) pero que pueden combinarse (bajo ciertas reglas propias a cada sistema linguístico) para formar unidades con significado (Lyons, 1970).

El aprendizaje de la lengua escrita como un sistema de representación linguístico implica que los niños necesariamente se planteen la pregunta de cuáles son las relaciones que existen entre las totalidades con significado y sus partes, y cuáles son las reglas de combinación de las partes para formar unidades con significado. El problema de las relaciones entre el todo y sus partes está incluído en un problema más general al que ya

habíamos hecho referencia: ¿Qué es lo que la escritura representa?

I.2 El Todo y las Partes

Las investigaciones que se han realizado desde el marco psicogenético con respecto a las relaciones que los niños establecen entre un texto (sea palabra u oración) y sus partes han arrojado datos sorprendentes, en tanto las relaciones que establecen los niños pre-alfabéticos son totalmente discrepantes a las que establece cualquier sujeto alfabetizado.

El interés principal de las investigaciones a las que nos referimos a continuación ha sido conocer las posibilidades que tienen los niños de deducir qué es lo que debe de estar escrito en un nombre o una oración que ha sido leída previamente por un adulto. Lo que se trata de observar es cuál es la conceptualización que tienen los niños de cuáles son las partes que deben estar representadas para que el texto pueda ser leido en su totalidad.

Una de las técnicas experimentales que se han usado a este respecto consiste en presentarle al sujeto una oración escrita que es leída al sujeto, acompañando la lectura de un señalamiento continuo de la oración. Luego se procede a pedir una interpretación de las partes mediante dos tipos de preguntas: ¿dónde

dirá_____? (pidiendo que identifiquen dónde están escritos los sustantivos) y ¿qué dirá aquí? (señalando una palabra escrita que todavía no hubiera sido interpretada por el niño). Durante el interrogatorio se comprueba tantas veces como sea necesario que el niño conserve en memoria inmediata la oración. A través de varias investigaciones, tanto con niños preescolares como de primer año de primaria(*), se han logrado identificar varios tipos de respuesta ante esta situación, que permiten trazar una linea evolutiva clara. Las respuestas han sido clasificadas, principalmente, de acuerdo al tipo de recortes que hacen los niños de la oración, y no tanto al orden en que piensan los sujetos que deben ir los trozos que recortaron.

Las respuestas más primitivas (llamado nivel G), indican que los niños todavía no consideran la escritura como objeto sustituto; es decir, las letras todavía "no dicen" nada, y por lo tanto las preguntas que se plantean al niño no tienen para él ningún sentido. Son muy pocos los niños que dan este tipo de respuestas en primer grado. Sin embargo, es bastante frecuente encontrar en pre-escolar, en los niños más pequeños pertenecientes a clase baja. De hecho, el 29% de los niños de 4 años y el 20% de

(*) En lo que sigue, los datos cuantitativos que presentamos se refieren a dos muestras específicas: una de ellas estaba compuesta con aproximadamente 1000 niños de primero de primaria que nunca habían sido repetidores, pero que procedían de zonas urbanas marginadas con altos índices de fracaso escolar (Ferreiro et.al., 1982); la segunda estaba compuesta de 90 niños preescolares urbanos entre los 4;3 y los 6;7 años de edad. La mitad de ellos eran provenientes de clase baja y los otros de clase media.

los de 5 (clase baja) la presenta. Sin embargo, las respuestas G no son interesantes en lo que concierne nuestra discusión, ya que la escritura no es todavía considerada como representación y por lo tanto la consideración de la relación entre el todo y las partes queda totalmente fuera de lugar. El tipo de respuestas F (un poco más avanzado) consiste en interpretar, en las distintas palabras que componen la oración, sólo sutantivos. Generalmente los niños dan los sustantivos que realmente están contenidos en la oración, aunque también pueden dar sustantivos relacionados semánticamente a los de la frase original. Vale la pena comentar acerca de las diferencias entre estas dos variantes, aunque es claro que ambas se sostienen en la suposición, por parte del chico, de que lo que se escribe son únicamente los nombres (aunque se pueda interpretar la oración entera). En el caso de los niños que dan respuestas de la primera variante, el problema es que, a pesar de las diferencias gráficas entre una palabra y otra, ellos afirmen que "dice" el mismo nombre. Es claro que, en su afán por conservarse dentro de los límites de lo que el adulto dijo que estaba escrito y por la creencia de que sólo los sustantivos se escriben, los niños no pueden pensar en otra solución. La otra variante (menos frecuente) es fácilmente explicable por esta misma dificultad: si sólo los nombres están escritos, pero las diferencias gráficas entre las partes de la oración son tan grandes que impiden pensar que lo mismo pueda estar escrito varias veces, entonces se buscan otros sustantivos relacionados semánticamente a la oración, aunque eso implique salirse de los límites de la oración original. Este problema está minimizado por el hecho de que hay una relación semántica y por lo tanto

se puede seguir interpretando la oración en su totalidad de la misma forma que el investigador lo hizo. Estas respuestas (F) son muy frecuentes en los niños pre-alfabetizados. Ferreiro et.al. (1982, Vol. 4) encuentra que el 41% de su muestra la dan al inicio del primer año escolar.

Las respuestas que siguen evolutivamente (D y E) son muy parecidas entre sí: el niño no hace una distinción entre el todo y las partes que lo componen. Por ejemplo, para la oración EL NIÑO TOMA UN REFRESCO, ante las preguntas del experimentador, el niño completa verbalmente la oración, negando de esta manera que las palabras aisladas existen de forma independiente en la oración (por ejemplo, ante la pregunta "¿dirá toma?", el niño contesta "toma un refresco el niño"). Puede ser el caso también que el niño señale vagamente las partes, pero siempre diga el enunciado completo. Es decir, los niños que dan estas respuestas D no parecen ser capaces de descomponer la oración en partes y de reconocer que una palabra aislada pueda ser rescatada del conjunto. Los espacios en blanco que proporciona el texto todavía no son informativos.

El tipo de respuesta E es una transición entre las respuestas D y F. Tiene en común con el D la imposibilidad de distinguir las diferentes partes de la oración y de interpretar, en algunas partes, la oración original completa. Sin embargo, como algunas respuestas F, se desvían de la oración original: a algunas de las palabras se les atribuyen oraciones similares (pero diferentes) relacionadas semánticamente con la original. El desprendimien

to del texto original tal vez sea producido (al igual que en las F) por las diferencias gráficas entre las palabras: a cadenas gráficas distintas no les pueden hacer corresponder "lecturas" iguales, a pesar de que eso implique desviarse momentáneamente del original. Como las respuestas D, E y F frecuentemente presentan componentes unas de las otras (es decir, no son respuestas "puras"), Ferreiro et.al. (1982, Vol. 4), las han incluido dentro de un mismo nivel DEF. El 80% de los niños de la muestra de primero de primaria a la que nos hemos referido iniciaban el año escolar con respuestas de este nivel.

Una vez que esas respuestas han sido superadas, los niños empiezan a hacer corresponder las partes gráficas con las sonoras, aunque con muchas dificultades. El próximo nivel (C) está caracterizado porque el niño acepta que los sutantivos están escritos, pero tiene dificultad en aceptar que el verbo está representado independientemente. Es decir, en algunas de las palabras está escrito el verbo más el sujeto o el objeto. En el nivel B, los niños ubican todas las partes del enunciado menos los artículos y preposiciones que, o bien son omitidos, o son adosados a alguna otra parte. Las razones de esto parecen ser que, en primer lugar' las preposiciones y artículos no tienen significado propio (a menos que se contextualice en un texto más grande) y, en segundo lugar, tienen menos letras que el mínimo establecido por la generalidad de los niños para ser "legibles". Finalmente, el nivel A está caracterizado por respuestas totalmente convencionales; los niños admiten que todas las palabras del enunciado están escritas en la oración

(sólo el 9% de los niños da respuestas B y el 2% da respuestas A a principios de primero en el estudio de Ferreiro et.al., 1982).

Aunque en términos de recorte la linea evolutiva ha sido descrita en términos bastantes precisos, no podemos decir lo mismo con respecto al orden que los niños consideran que deben tener los pedazos que han aislado. La mayoría de los niños del nivel A son capaces de reconocer que las palabras están escritas en el mismo orden en que fueron enunciadas oralmente. Sin embargo, los niños de los niveles B y C no siempre lo hacen. En el nivel DEF, la correspondencia es más difícil, por la misma naturaleza de las respuestas.

A partir de estos datos se puede apreciar que el hecho de que todo lo que se puede leer en una oración debe estar escrito, en el mismo orden en el que se enuncia, no es nada obvio para los niños.

Evidentemente, esta situación experimental es muy difícil porque los niños se tienen que ajustar al modelo provisto por el adulto. Sin embargo, el problema de relación entre todo y partes ha sido observado también en otras situaciones.

Al pedirle al niño que interprete las partes de su nombre (escrito por él mismo o, en el caso que no sepa hacerlo, escrito por el experimentador), las respuestas son muy parecidas a las que se dan para el análisis de las partes de una oración escrita. Las respuestas más primitivas (nivel D) se caracterizan, nue-

vamente, por la indiferenciación entre el todo y sus partes. El niño puede considerar que en las partes "no dice nada", o que puede decir su nombre completo (esta última es la respuesta más frecuente de este nivel). De forma similar que en el nivel F de análisis de oración, hay algunos niños que consideran que en las partes dice otro nombre semánticamente relacionado al suyo (el nombre de algún familiar o amigo). Otros niños, cuyas respuestas son inclusive más primitivas, interpretan nombres no relacionados de ninguna manera con el suyo (generalmente de animales). Aunque Ferreiro et.al. (1982, Vol.4) incluyen estas últimas respuestas dentro del mismo nivel (D), podemos considerar que están más bien próximos al G, ya que lo que interpretan no tiene ninguna relación semántica con lo representado.

En el siguiente nivel (C), la dificultad de relación entre el todo y sus partes subsiste, pero empieza a haber un recorte del todo y un intento de correspondencia entre las partes escritas y las partes sonoras del nombre. Ante un trozo de su nombre (la parte restante la tapa el experimentador con una hoja en blanco) el niño interpreta la primera parte de su nombre. Es decir, puede hacer corresponder una incompletud oral a una incompletud gráfica. Sin embargo, el niño no es capaz todavía de tomar en cuenta el ORDEN de los trozos sonoros y escritos. Sea cual sea el pedazo que se deja descubierto de la escritura (principio, medio o fin), el niño siempre interpreta la primer parte de su nombre. Otra posibilidad es que el niño pueda recortar otras partes sonoras (fin o medio), pero las haga corresponder a cualquiera de las partes escritas

indistintamente (es decir, el problema es tanto el recorte como el orden de las partes).

Posteriormente (nivel B) los niños avanzan tanto en la dirección del recorte (es decir, pueden aislar los diferentes trozos sonoros), como del orden. En otras palabras, los sujetos comienzan a considerar simultáneamente los recortes y su posición en la cadena total (sonora o escrita); sin embargo, tienen todavía dificultades en interpretar el segmento medio, aunque logren hacerlo bien con el principio y con el final. Finalmente (nivel A), los niños logran establecer una correspondencia convencional entre las partes sonoras y las partes gráficas.

Estos ejemplos nos muestran claramente cómo, en el dominio específico de la lengua escrita, se plantean problemas lógicos al niño, cuya resolución sigue una pauta evolutiva.

I.3 Conciencia Lingüística.

En los últimos años ha habido un interés creciente en lo que se ha denominado "conciencia lingüística" o "conciencia metalingüística" (en inglés "linguistic awareness"). Este término ha sido usado en un sentido muy amplio. Los trabajos hechos bajo este rubro han abarcado desde observaciones poco sistemáticas de comentarios espontáneos que hacen los niños de su propio lenguaje,

obtenidas en situaciones no controladas experimentalmente (estas observaciones incluyen autocorrecciones en el habla, regularizaciones de verbos irregulares, etc., especialmente en niños muy pequeños), hasta estudios experimentales sobre la capcidad de hacer una reflexión consciente acerca de la naturaleza y función del lenguaje En este último sentido se ha dado prioridad a los trabajos acerca de la conciencia y reconocimiento de ciertas unidades lingüísticas (como el fono y la palabra), de las propiedades sintácticas y semánticas de las oraciones, y de las propiedades comunicativas del lenguaje (como la consideración de qué tan apropiado o inapropiado es un mensaje dada una situación particular, etc.).

Las discusiones sobre la "conciencia lingüística" han girado alrededor de la relación que guarda esta conciencia con otros aspectos del desarrollo, en especial con:

a) el desarrollo cognoscitivo general (particularmente con aspectos como la metamemoria o la construcción de conceptos lógicos);

b) el desarrollo del lenguaje. Algunos investigadores han sugerido que la conciencia lingüística surge paralelamente a la adquisición del lenguaje, y que puede ser observada en los comentarios espontáneos de los niños, como ya habíamos mencionada anteriormente. Otros en cambio, han postulado que esos comentarios de los niños son posibles gracias a su competencia lingüística, que implica que el hablante tiene un conocimiento intuitivo tácito pero inconsciente de las reglas lingüísticas. Estos autores definen la conciencia lingüística como "la habilidad de manipular y reflexionar acerca de características estructurales del lenguaje hablado, tratando al len

guaje como un objeto de pensamiento en oposición al simple uso del sistema lingüístico para comprender y producir oraciones. Ser consciente metalingüísticamente es empezar a apreciar que el habla, empezando con la señal acústica y acabando con el significado intencional del hablante, puede ser visto con el ojo de la mente y aislado" (Tunmer y Harriman, 1984);

c) El aprendizaje de la lectura y la escritura. La mayoría de los autores que trabajan en el tema de la conciencia lingüística parecen estar convencidos de que existe un vínculo estrecho entre esta conciencia y el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, el tipo de relación entre las dos no se ha aclarado suficientemente como podremos apreciar más adelante.

La discusión sobre estos tres puntos se complica porque es precisamente en el período que comprende de los cinco a los siete años cuando surge la conciencia lingüística explícita, y es en ese período cuando hay cambios cualitativos importantes en el desarrollo cognoscitivo (sobre todo en aspectos lógicos) y cuando se inicia la instrucción formal de la lectura y la escritura.

Es la discusión del último punto (c) la que más nos interesa por el momento. Generalmente la expresión "aprender a leer" equivale a adquirir el sistema alfabético de escritura o, en otras palabras, a construir un esquema de correspondencia sonora (fonética) en la escritura.

Durante muchos años, los investigadores pensaron que el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura, bastante

frecuente en los niños, era debido a fallas perceptivo-motrices, o a que había ciertos métodos de enseñanza menos efectivos que otros. Sin embargo, se ha encontrado que los niños con madurez perceptiva y motriz pueden presentar problemas en el aprendizaje, y que de hecho no hay diferencias significativas en la eficacia de los distintos métodos de aprendizaje (Pratt y Grieve, 1984; Tunmer y Bowey, 1984). La imposibilidad de seguir avanzando en estas direcciones llevó a buscar nuevas alternativas: la investigación sobre la relación entre la conciencia lingüística y el aprendizaje de la escritura cobró mayor impulso. Esas investigaciones por lo general han tratado de buscar una relación causal entre estos dos conocimientos. De esta manera, algunos autores han tratado de demostrar que la conciencia lingüística es un prerequisito para el aprendizaje, mientras que otros afirman que es una consecuencia, o que hay una interdependencia entre los dos conocimientos. Podemos afirmar certeramente que no hay aún evidencias concluyentes que apoyen alguna de estas posiciones.

Los trabajos que exploran esta relación se centran principalmente en el reconocimiento, la conceptualización y el manejo que pueden hacer los niños de diferentes tipos de unidades lingüísticas. Las unidades que se han estudiado prioritariamente son la palabra y el fonema. Pensamos que esto último obedece a lo siguiente: en primer lugar, la discusión acerca de la importancia de los métodos de enseñanza han influenciado las investigaciones. Los métodos más utilizados han partido principalmente de la asociación fonema-grafía para luego enseñar palabras con significado, o de la visualiza

ción de palabras completas para luego analizar sus partes constitutivas. Por otro lado, ya que nuestro sistema alfabético de escritura representa fonemas y el aprendizaje del sistema es por lo general considerado como la apropiación de una técnica de transcripción de sonidos a letras, es natural que se piense que la capacidad de analizar fonémicamente una cadena sonora dada sea esencial para poder aprender a leer. Es por esto que se le ha dado mayor énfasis a los estudios sobre la capacidad de segmentación fonemática(*) en los niños (frecuentemente llamada "habilidad metafonológica"). Algunos autores consideran que el reconocimiento y la capacidad de segmentar palabras es importante, por una parte, porque son las unidades más "naturales" con significado (a pesar de las dificultades lingüísticas para aclarar el término "palabra", las personas alfabetizadas generalmente están de acuerdo en lo que son las palabras, probablemente por la información que proveen los espacios en blanco en la escritura). En este sentido, parecería que los investigadores consideran que el reconocimiento de esta unidad es importante para que, a partir de ella, los niños puedan iniciar el análisis de las partes que la constituyen (los fonemas). Algunos autores sugieren que para hacer avances en el aprendizaje inicial de la lectura, el niño debe poder relacionar una palabra escrita con una palabra oral (lo cual

(*) "Fonemática: 1) Rama de los estudios fonológicos desarrollado por el círculo lingüístico de Copenhagen (Hjelmslev, Lier, Ultall) a partir de 1931. (...) 2) Término que, entre los lingüistas americanos alterna con el fonología. El adjetivo correspondiente es fonemático. El empleo de este adjetivo está extendido en todas partes como sinónimo de fonológico". (Carreter, 1968).

implica que el niño reconozca primero, de forma separada, lo que es una palabra oral y por el otro lado, una palabra escrita) (Tunmer y Bowey, 1983). Es decir, una vez que se da cuenta que una secuencia de grafías (como un todo) corresponde a una cadena sonora (como otra totalidad), puede empezar a explorar las relaciones entre las letras y los sonidos aisladamente.

A continuación comentaremos algunas de las investigaciones que se han hecho a este respecto; veamos, por un lado, las que se refieren a la habilidad metafonológica(*), y después las que se refieren a la conciencia de lo que es una palabra. Haremos mayor énfasis en las primeras. Trataremos de aclarar cuáles son las distintas posiciones con respecto a la relación (causal) entre la conciencia lingüística y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es un hecho comprobado que las tareas de segmentación en fonos presenta una gran dificultad para los niños antes de los 6 ó 7 años. Esta dificultad se puede explicar por el hecho de que no hay un criterio acústico que marque la segmentación en fonemas. Cuando intentamos aislar un fonema, deja de ser el mismo que cuando estaba inserto en una palabra o frase. Es decir, su realización depende de los sonidos que lo preceden y que lo anteceden. La síla

(*) En esta sección decimos que los niños segmentan fonológicamente porque la mayoría de los autores están tomando como punto de referencia a la escritura. Esto parecería implicar que esperan que el niño distinga fonemas que tienen "una función distintiva" (Ducrot y Todorov, 1984) y no fonos, que pueden ser definidos como los sonidos elementales de la lengua (Gleitman y Rozin, 1977).

ba, en cambio, es segmentable más tempranamente, ya que contiene un núcleo vocálico que hace que haya una cúspide de mayor energía acústica. Estas cúspides de energía proveen claves audibles que corresponden aproximadamente al centro silábico. Esto hace que la sílaba sea una unidad discreta, mucho más fácilmente aislable que el fonema (Liberman et.al. 1977; Manrique y Gramigna, 1984).

Algunos autores han argumentado que la capacidad de segmentar en fonos es imprescindible para aprender a leer. Mencionan el hecho de que los niños pueden aprender mediante un método analítico centrado en la palabra, que no les exija hacer una reflexión explícita de la relación entre las letras y los sonidos que les corresponden. Sin embargo, ellos mencionan que este tipo de enseñanza entraña un problema grave: los niños no están en posibilidades de leer algo que no han "visualizado" y aprendido anteriormente. Los autores enfatizan que para aprender a usar el sistema alfabético de escritura eficientemente es necesario que los niños puedan segmentar fonemáticamente para hacer corresponder un fonema a cada grafía. De esta manera, podrá leer palabras que nunca haya visto antes (Liberman et.al. 1977; Tunmer y Bowey, 1984).

La idea de que la habilidad metafonológica es un prerequisito para el aprendizaje de la lectura está sustentada en algunos resultados experimentales. Liberman et.al (1977) demostraron que los niños con bajos rendimientos en pruebas de lectura a principios del segundo año de primaria no habían podido realizar pruebas de segmentación fonológica dos meses antes, mientras que los niños con buen

rendimiento en las pruebas de lectura habían tenido una buena ejecución en las tareas de segmentación. Aunque estos resultados indican que los niños que pueden realizar tareas de segmentación eventualmente se vuelven mejores lectores, no indican la relación que existe entre la capacidad de segmentar y el aprendizaje inicial de la lectura.

Mattingly (1984) ha caracterizado a la lectura como una actividad lingüística "secundaria", dependientes de actividades lingüísticas "primarias" como hablar y entender el lenguaje, y menciona que la conciencia lingüística de ciertos aspectos relativos a las actividades primarias es necesaria para aprender a leer. La conciencia lingüística implica tener un cierto conocimiento de la estructura gramatical y fonética de la lengua (que es en gran parte inconsciente) y aparece gracias a los mecanismos de adquisición del lenguaje (oral). Este autor afirma que algunos niños siguen adquiriendo lenguaje y por lo tanto siguen aprendiendo la gramática y la fonología de su lengua aún después de que pueden satisfacer sus necesidades comunicativas. Estos niños llegan a la escuela con conciencia lingüística y con cierta madurez fonológica, de tal manera que la segmentación fonológica y la estructura morfológica de las palabras es obvia intuitivamente, y por lo tanto la representación alfabética les parece razonable y natural. En este sentido, la conciencia lingüística es un prerequisito para el aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, él agrega que hay otros niños cuyos mecanismos de adquisición de lenguaje han dejado de funcionar y como consecuencia no tienen conciencia lingüística no pueden entender cuáles son los prin

cipios que gobiernan la representación escrita del habla. Mattingly no muestra ningún tipo de evidencia empírica que sustente estas aseveraciones.

Torneus (1984) ha tratado de resolver el interrogante de cuál es la relación causal entre las habilidades metafonológicas y la lectura por medio de "pruebas estadísticas de modelos causales". Tomó un grupo de niños disléxicos y a uno de niños normales a finales de primer año escolar y al principio y al final del segundo. Les aplicó pruebas metafonológicas en las cuales pedía a los niños que segmentaran en fonos, que reconocieran qué fono se le había quitado a algunas palabras (por ejemplo:"¿qué le quité a la palabra PEZ cuando sólo digo EZ?"), y que dijeran palabras quitando un sonido. Aplicó también una prueba para evaluar la producción y comprensión del lenguaje por medio de la opinión de los maestros, y otra en donde se evaluaba la lectura (el sujeto tenía que escoger una imagen que le correspondiera a la palabra que le mostraban). Los resultados sustentaron la hipótesis de que la habilidad de leer y escribir ("spelling and reading skills") es dependiente de las habilidades metafonológicas y sólo indirectamente dependientes de otras habilidades lingüísticas y cognoscitivas.

En otro estudio experimental en donde el mismo autor intentaba ver si el entrenamiento metafonológico mejoraba las habilidades de segmentación y de fusión o mezcla de sonidos y, de ser así, si también mejoraba la habilidad de escribir ("spelling skills"), trabajó con tres grupos de primero de primaria que estaban cursando

el séptimo mes de escuela. A todos se les aplicó un pre-test y un post-test que evaluaba las distintas habilidades en cuestión. Los resultados mostraron que ambos grupos hicieron avances en lectura y escritura, pero que sólo el grupo experimental (al que se le había dado entrenamiento) había mejorado sus habilidades metafonológicas. Sin embargo, menciona que los niños más atrasados del grupo experimental hicieron mayores avances tanto en las habilidades metafonológicas como en la escritura que los niños más atrasados del otro grupo. De allí concluye que "las habilidades metafonológicas tienen una influencia causal en la lectura y la escritura (...) esto no necesariamente significa que las habilidades metafonológicas son verdaderos pre-requisitos para la lectura y la escritura: pueden ser facilitadores importantes" (Torneus, 1984).

Como el mismo autor puede reconocer, la relación causal no es fácilmente sostenible a partir de las evidencias empíricas que presenta. Aunque no especifica cómo leen y escriben los niños de sus dos muestras, parecería lógico pensar que estarían bastante avanzados en el proceso de adquisición de la lengua escrita (hay que recordar que todos estaban finalizando el primer año escolar o en el segundo). No podemos, por lo tanto, saber si los avances en la lectura se debieron a la habilidad metafonológica o viceversa.

Los estudios de Alegría, Morais y Content difieren de los de los autores antes mencionados. Ellos encuentran en sus trabajos varios hechos importantes. Por un lado los niños que tienen dificultades en segmentar fonemáticamente también muestran un retraso

en el aprendizaje de la lectura (Alegría y Morais, 1979). Por otro lado, la sugerencia de algunos autores de que la capacidad metafonológica aparece como resultado de la maduración es descartada por los estudios que Morais et.al. (1979) hacen con adultos analfabetos en Portugal. Estos adultos no fueron capaces de omitir o añadir fonos al principio de pseudopalabras, mientras que otros adultos con historias personales semejantes pero que habían sido alfabetizados (rudimentariamente) ya siendo adultos, lo hacían fácilmente. Esta investigación demostró que la habilidad metafonológica no aparece espontáneamente en el curso del desarrollo. Sin embargo, Content et. al. (1982) muestran que los niños pueden aprender a hacer análisis fonológicos antes que inicien el aprendizaje formal de la lectura.

De estos datos, Alegría y Content (1983) concluyen que, dados los resultados con los adultos, se puede afirmar que es necesario enfrentarse al sistema alfabético de escritura para adquirir la capacidad de manejar fonemas. Ellos mencionan que, aunque la adquisición de la lectura juega un rol determinante en el desarrollo de la habilidad de análisis fonológico, la naturaleza exacta de la relación entre estos dos conocimientos queda por descubrirse, e indican que buscar una relación causal puede ser engañoso. Ellos consideran que las habilidades de análisis fonemático son parte de las habilidades involucradas en la adquisición del sistema alfabético. Es decir, el adquirir la capacidad de analizar fonológicamente las palabras facilita la adquisición de la lecto-escritura, mientras que la adquisición de la lengua escrita fuerza la adquisición de las habilidades metafonológicas, pero estas últimas pueden ser adquiri-

das sin que haya un aprendizaje del sistema de escritura.

Nosotros cuestionamos las evidencias empíricas que llevan a concluir a Content et.al. que los niños sean capaces de aprender a hacer segmentaciones fonológicas antes de aprender a leer y escribir. En particular, no estamos de acuerdo con su decisión de que los niños preescolares no sepan leer y escribir solamente porque no hayan recibido enseñanza formal de la lengua escrita. Ellos no comprueban empíricamente la incapacidad de los sujetos para leer y escribir. Ferreiro y otros autores han demostrado que los niños hacen avances significativos en el proceso de adquisición de la lecto-escritura antes de que inicien el aprendizale formal de la misma. Por lo tanto, los autores no pueden concluir que la capacidad de segmentación fonológica pueda ser anterior al aprendizaje de la lectura.

Ehri (1984) sostiene que las habilidades metafonológicas aparecen como consecuencia del aprendizaje de la lectura. Ella considera que al aprender a leer y escribir se adquiere un sistema visual que representa al habla y que una vez que la escritura se establece en la memoria puede causar varios cambios en la competencia oral de los niños. Su punto de vista es que a partir de la adquisición oral del lenguaje, el conocimiento lingüístico del sujeto incluye un léxico que se compone de unidades de palabras que tienen varias identidades: una fonológica (cómo suena la palabra y cómo se articula), una sintáctica (cómo funciona esa palabra en oraciones), y una semántica (qué puede significar la palabra en contextos varia

dos). Al aprender a leer, se añade otra identidad: la imagen alfabética de la palabra. Esta entra a la memoria como una secuencia de letras que están relacionadas sistemáticamente con los segmentos acústicos que se detectan en su pronunciación (p.124). Esta autora sostiene que el almacenamiento de formas escritas en la memoria afecta la manera en que el sujeto conceptualiza la estructura sonora de las palabras. Por ejemplo, hizo un experimento en donde los niños analizaban silábicamente palabras cuya escritura contenía una sílaba más que sus pronunciaciones típicas (en inglés, palabras como "different", "confortable", "several", etc.). Los niños que conocían la escritura correcta de las palabras detectaban segmentos silábicos extras más frecuentemente que los sujetos que no conocían la escritura convencional. Por supuesto, todos estos niños sabían leer y escribir sin ningún problema, por lo que no se pueden sacar conclusiones determinantes acerca de la relación entre conciencia lingüística y el aprendizaje inicial de la lecto-escritura.

Ehri (op.cit.) hizo un experimento con niños de preescolar que no sabían leer y que no podían segmentar fonológicamente, pero que conocían el nombre de las letras. Desgraciadamente, ella no señala cuál es el criterio para saber que los sujetos no eran lectores. Ella dividió a los niños en tres grupos: al primero le dio un entrenamiento de segmentación fonemática usando fichas con letras para representar sonidos; al segundo le daba el mismo entrenamiento, pero usando fichas con el dibujo de una oreja; el tercero no recibía ningún entrenamiento. En el post-test se le pedía a los niños que segmentaran secuencias sonoras conocidas y desconocidas usando fichas no marcadas. Los resultados muestran que las letras

ayudaron a los niños a distinguir los fonemas. Tanto los niños sujetos al entrenamiento con fichas marcadas con letras como los que habían utilizado las marcadas con una oreja podían segmentar cadenas sonoras con las cuales no habían practicado en el entrenamiento de forma más eficiente que los niños del grupo control, aunque los primeros podían segmentar mejor las combinaciones de sonidos con las cuales habían practicado. La autora concluye que el uso de letras es importante porque proveen al sujeto con un sistema mental de símbolos para representar y poder reflexionar acerca de los fonemas que componen las palabras. En resumen, ella sostiene que al imaginar una palabra escrita, el niño puede analizar mejor su estructura sonora.

Como hemos podido observar, hay una gran discrepancia entre todos los estudios a los que hemos hecho referencia. Como dice Read (1978): "Una observación final sobre el problema de la segmentación es que la aparición de la habilidad de segmentación cerca de los seis o siete años de edad es decididamente sospechosa; uno se pregunta si es la instrucción formal de la lectura y la experiencia lectora la que trae estas unidades a la conciencia (...) De forma clara, el problema de si esta conciencia depende de la instrucción, o si la instrucción exitosa depende de esta conciencia debe ser sujeto a estudios trans-lingüísticos y trans-culturales. No conozco ningún estudio que haya tenido éxito en aclarar esta relación" (p.73).

Las investigaciones sobre la conciencia de la palabra como unidad lingüística no han sido tan sistemáticas y no es tan clara la búsqueda de una relación causal entre la capacidad de reconocer y segmentar palabras y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las investigaciones sobre la conciencia lingüística de esta unidad han resaltado dos aspectos: por un lado el reconocimiento de lo que es una palabra y la capacidad de los niños de conceptualizarla como una de las partes que forman una oración y que a su vez está constituida por unidades más pequeñas (fonos), y por el otro lado la comprensión del término metalingüístico "palabra". Estos dos aspectos han sido confundidos por algunos investigadores.

Holden y MacGuinitie (1972), en uno de los estudios pioneros de esta área, trataron de estudiar el concepto de palabra en niños preescolares. En un primer experimento, se les pedía a los niños que recortaran algunas oraciones en palabras. Los sujetos tenían que señalar una ficha ante cada palabra. Los experimentadores hacían una demostración antes de comenzar a presentar los items experimentales. Los resultados demostraron que muy pocos niños podían segmentar las oraciones convencionalmente (sólo entre el 4% y el 10% dependiendo del tipo de oración). Los sujetos tenían mayores dificultades en aislar palabras funcionales que palabras con significado lexical. En general, aglutinaban las palabras funcionales con las palabras de contenido.

Otro experimento de los mismos autores (op.cit.) intentaba poner de manifiesto el grado de correspondecia entre la con

cepción de los límites de la palabra oral y escrita. A los mismos sujetos que habían participado en el primer experimento, se les pedía que contaran el número de segmentos que habían recortado (usando como ayuda las fichas que iban señalando) y luego se les pedía que escogieran, de un conjunto de cuatro versiones distintas con la escritura de la oración, la que tuviera el mismo número de segmentos que habían recortado oralmente (las cuatro oraciones consistían en la misma oración escrita, pero con segmentaciones diferentes). Muy pocos niños hacían recortes convencionales tanto en tarea oral como en la que se refería a la escritura. Algunos, sin embargo, podían escoger la tarjeta escrita que coincidía con el número de segmentos que habían recortado oralmente (aunque no de forma convencional). Más de la mitad de los niños, sin embargo, no eran capaces de hacer coincidir el número de segmentos escritos con el número de segmentos que habían recortado de forma oral (sus respuestas no eran ni congruentes entre sí, ni convencionales), a pesar de que se les explicaba lo que era una palabra escrita, y que los experimentadores les hacían demostraciones antes de empezar. Los autores mencionan que los niños, además, recibían enseñanza en el área de la lecto-escritura centrada en el método fonético. Los autores no hacen ningún tipo de hipótesis con respecto a la capacidad de segmentación en palabras (o su reconocimiento en la escritura) en relación con el aprendizaje de la lectura.

Downing y Oliver (1974) realizaron un estudio con niños de 4; 6 a 8 años para ver su comprensión del término "palabra", por medio de una tarea de discriminación, en la cual se pedía al

niño que dijera "sí" cuando el estímulo era una palabra y "no" si no lo era. Los estímulos consistían de palabras, ruidos, fonemas, sílabas, frases y oraciones. Ninguno de los sujetos dio respuestas 100% convencionales. Los más pequeños (4;6 a 5;5 años) contestaban "sí" indiscriminadamente. Las respuestas eran más correctas en el caso de los niños más grandes, pero inclusive ellos decían que los fonemas y las sílabas eran palabras, aunque las frases y las oraciones no eran consideradas como palabras. Estos autores sugieren que los conceptos tales como "palabra", "letra", etc. deben ser aprendidos por los niños antes de iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Bowey et.al. (1984) criticaron los estudios de Downing y Oliver, argumentando que el presentar estímulos tan variados a la vez creaba confusión en los sujetos. Por esta razón, modificaron la tarea de discriminación y crearon situaciones experimentales en las cuales los niños distinguían entre palabras y no-palabras, pero usando un solo contraste a la vez (fonema/palabra, palabra/frase, etc.). Estos autores trabajaron con niños de preescolar, primero y segundo. A pesar de que la proporción de niños que daba respuestas correctas era mayor que en los estudios de Downing y Oliver (y no hay que aclarar que a los niños del grupo experimental se les daba retroalimentación y se les corregía cuando había errores, por lo que podemos suponer que había un cierto aprendizaje en las entrevistas), los resultados son semejantes: 1) los niños preescolares presentaban dificultades en hacer la distinción entre palabra y no-palabra; 2) las palabras de contenido fueron

más fácilmente identificables que las palabras funcionales; 3) el término "palabra" era mejor comprendido en relación al contraste sonido-palabra que en relación al contraste palabra-frase. Los autores concluyen que la habilidad de lectura se relaciona significativamente con la discriminación de palabras. Es decir, entre mayor era la escolaridad, mejor era la ejecución por parte de los niños.

Haciendo un breve resumen, podríamos decir que las investigaciones parecen coincidir en el hecho de que la capacidad de recortar palabras y la comprensión del término "palabra" se vuelve más convencional con la edad y que, por otro lado, los niños empiezan a reconocer como palabras primero a las que tienen significado léxico y después a las funcionales. Sin embargo, no nos parece que se sostenga la suposición de que esta conciencia sea un pre-requisito para el aprendizaje de la lectura, por el simple hecho de que aún los niños alfabetizados presentan algunos problemas en las tareas que se les presentan. Como en el caso de la habilidad metafonológica, la relación entre conciencia lingüística de lo que es una palabra y el aprendizaje de la lecto-escritura queda por descubrirse.

Gran parte del interés acerca de cómo conceptualizan los niños la unidad "palabra" se centra en ver cuando empiezan los sujetos a darse cuenta de que las palabras son constituyentes de unidades más extensas (oraciones) pero a su vez están constituidas por unidades más pequeñas (fonemas). A este respecto, algunos auto

res consideran que para que se dé la adquisición de la lengua escrita, los niños tienen que darse cuenta de que las partes que componen la unidad palabra no tienen que ver con su significado, sino con su sonoridad. En este sentido, Lundberg (1978) dice que "el aspecto central de la conciencia lingüística es un cambio de atención del contenido a la forma".

Lundberg y Torneus (1978) realizaron una investigación con niños preescolares (de 4,5,6 y 7 años), a los cuales les presentaba un par de palabras escritas, una corta y una larga. Ambas palabras se presentaban oralmente también. Después, el experimentador pedía al niño que escogiera la representación escrita de una de las dos palabras (que él decía oralmente). Los pares de palabras que se les presentaban estaban diseñados de la siguiente manera: algunos mostraban congruencia entre el tamaño de la palabra y el tamaño de su referente. Es decir, se escogían palabras cortas que designaran objetos pequeños y palabras largas que designaran objetos grandes; otros pares mostraban una relación neutra: ambas palabras designaban objetos del mismo tamaño. Finalmente, algunos pares mostraban incongruencia: la palabra corta designaba un objeto grande y la palabra larga denotaba un objeto chico. El 50% de las palabras largas eran compuestas. Dado el diseño experimental, los niños podían dar soluciones correctas en el caso de que hicieran corresponder la longitud de la emisión sonora con la longitud de la palabra escrita, o en el caso de que el niño prestara atención a la complejidad articulatoria de las palabras, e hicieran corresponder los segmentos fonológicos a las letras. Esto último

es lo menos probable.

Las respuesta correctas de los niños dieron con más frecuencia en los pares congruentes, es decir, cuando había una relación directa entre el tamaño del referente y la longitud de la palabra. Los aciertos en las situaciones neutra o de incongruencia se daban casi exclusivamente (y bastante ocasionalmente) cuando se trataba de palabras compuestas. Los niños más pequeños no parecían buscar ninguna relación entre longitud de las palabras orales y escritas, y daban respuestas más bien azarosas. Los niños un poco más grandes empezaban a hacer un uso más intuitivo de elementos lingüísticos, sobre todo cuando había condiciones de congruencia. Sólo los más grandes parecían darse cuenta de la relación entre la longitud sonora y la gráfica. Estos autores sugieren que el análisis fonológico tal vez comienza con palabras compuestas (hay que aclarar que ellos trabajaban en sueco, y que lo mismo no es fácilmente sostenible para el español, donde hay muy pocas palabras de este tipo), y que los programas educativos dirigidos a pre-lectores deberían estar enfocados a impulsar el desarrollo de la conciencia lingüística.

Berthoud-Papandropolou (1978), en un estudio que trazaba una linea evolutiva de la comprensión del término "palabra" en los niños, afirma que los sujetos de cuatro y cinco años no son capaces de diferenciar conceptualmente las palabras en el mimso nivel que otros elementos extralingüísticos, con los cuales comparten ciertas características (p.59). Al interrogarlos acerca de las pala

bras y sus diferentes características, los niños hacían mención a sus referentes y a sus propiedades físicas. Por ejemplo, consideraban que "tren" era una palabra larga, mientras que "hormiga" era una palabra corta.

Los niños algo mayores (6,7, u 8 años) diferenciaban la palabra del objeto referido. Las palabras adquirían la característica de estar constituidas por ciertos elementos, a la vez que eran constituyentes de otras unidades. Este tipo de respuestas estarían ubicadas en el segundo nivel de la evolución genética descrita por Berthoud-Papandropolou (1980). Las primeras menciones que los niños hacían acerca de los elementos que formaban las palabras eran con respecto a la sustancia gráfica. En este segundo nivel, sin embargo, las palabras todavía conservaban cierta correspondencia con lo real: los nombres eran considerados como el prototipo de la palabra, y si se aceptaba que los functores también eran palabras, era sólo en virtud de su realización gráfica y de su empleo dentro de frases. Los niños, además se limitaban a dar la nomenclatura escolar de las diferentes partes del discurso, sin tratar de especificar cuáles eran las leyes que las regían o cuál era su funcionalidad.

En el tercer nivel, donde estaban categorizados la mayoría de los niños de 9 a 11 años de edad, los sujetos consideraban que las palabras tenían tanto una forma como una función: "todas las palabras tienen un lugar dentro del sistema, de modo que todas tienen significado en grados diferentes, y ligas más o menos direc-

tas con lo real (por ejemplo: /el/ significa singularidad, género masculino, definido)" (ibid, p.270). En este nivel, los niños explicitaban que hay leyes que rigen a las diferentes partes del discurso. Además, podían tomar en cuenta que la palabra está formada por partes y es parte a su vez de otras totalidades y que diferentes palabras tienen distintos tipos de significados.

Aunque esta autora no haya estudiado la relación de estas conceptualizaciones con el aprendizaje de la lectura y la escritura, los datos nos indican que no es sino hasta los 6 ó 7 años cuando los niños empiezan a tomar conciencia de la manera en que las palabras se constituyen; es decir, alrededor de la edad en que adquieren la hipótesis alfabética de escritura.

Nunes Carraher y Browne Rego (1981) replicaron el clásico estudio de Piaget sobre realismo nominal con niños brasileños de 5 a 7 años, agregando algunas preguntas como "qué palabra es más grande: tren o teléfono?", "¿son parecidas las palabras 'casa' y 'pasa'?". Estas autoras obtienen básicamente los mismos resultados que Piaget: ellas encontraron que 32 de los 43 sujetos entrevistados estaban en el segundo estadio del realismo ontológico descrito por Piaget, aunque no habían superado el primer estadio de realismo lógico (*).

Tomando en cuenta todas las preguntas realizadas, las

(*) Piaget (1976) describe los siguientes estadios en cuanto al realismo nominal: en el primero (niños de 5 y 6 años), los sujetos (siguen en la siguiente página)

autoras distinguen dos niveles evolutivos (el primero de los cuales está subdividido en dos sub-niveles sucesivos): en el primero (1a) los niños basaban sus respuestas en el significado de las palabras, de tal manera que las palabras grandes eran nombres de objetos grandes. Las palabras eran consideradas similares si los significados tembién lo eran. Algunos niños en este nivel hacían referencias poco sistemáticas a letras o a sonidos: por ejemplo, decían cosas como"'tren' es una palabra más grande que 'teléfono' porque tiene más letras". Las autoras dicen que "estos niños producían respuestas ocasionales que estaban basadas aparentemente en el significante, pero no sabían justificar estas respuestas." (ibid p.15).

Cuando las respuestas consideraban la palabra y el significado, eran clasificadas en un sub-nivel de transición (1b). "Estos niños parecían ser capaces de centrarse en la secuencia de sonidos, pero estaban todavía influenciados por el significado en

Sigue de la página 36:

(*) consideran los nombres como una propiedad de las cosas (están en y emanan de las cosas). En el segundo (7-8 años) los niños consideran que los nombres han sido inventados por los creadores de las cosas. En el tercero (9-10 años), los niños dicen que los nombres fueron creados por los hombres, sin que el nombre esté ligado a la creción de las cosas. En cuanto al realismo lógico, Piaget distingue dos estadios: en el primero (que es superado cuando los niños tienen alrededor de 10 años) los sujetos piensan que los nombres implican la idea de la cosa. Por ejemplo, dicen que el sol se llama "sol" porque brilla y es redondo, etc. En el segundo estadio, los niños han comprendido ya el carácter arbitrario de los nombres.

algunas ocasiones" (ibid. p.16). Es decir, los niños podían hacer juicios correctos acerca de la longitud o similitud de las palabras por medio del conteo o de la comparación de sílabas u otros elementos del significante, pero recurrían a respuestas del primer nivel cuando se enfrentaban a items muy sugestivos (como 'gigante' y 'enano', que en portugués tienen tres y cuatro sílabas respectivamente).

En el segundo nivel, los niños mostraban una clara habilidad de centrarse en la palabra como una secuencia de sonidos. Las autoras sugieren que el primer período del realismo ontológico, en donde hay una confusión entre el signo lingüístico y la cosa, sólo puede ser superado cuando el niño puede centrarse más en el significante que en el significado, de tal modo que en el segundo nivel los niños son capaces de considerar al nombre como un objeto con características propias, aunque todavía no entiendan la arbitrariedad del signo (es decir, los sujetos de este nivel todavía piensan que el nombre implica lo que es el objeto al que se refiere). Hay que aclarar que los niños que participan en este estudio recibían enseñanza de la lengua escrita por un método fonetizante desde hacía cuatro meses. La enseñanza había hecho hincapié en actividades de segmentación fónica, y sin embargo había 9 niños en el nivel 1a , 15 en el 1b y 18 en el nivel 2.

A este respecto, las autoras comentan: "Si la habilidad de centrarse en el significante no fuera un logro evolutivo, sería razonable esperar que este tipo de entrenamiento 5 días a la

semana durante 4 meses sería suficiente para llevar a los niños a un nivel alto de conciencia de la palabra como una secuencia de sonidos. Sin embargo, no fue así" (Ibid. p.21).

En un segundo estudio, las mismas autoras (ibid, p. 24) sugirieron que para que un sujeto se vuelva un buen lector, debe poder distinguir la palabra de su significado para poder entender la relación entre la palabra escrita y la palabra oral. Es decir, su hipótesis es que los niños que pueden centrarse en la palabra en sí misma y que reciben enseñanza de lectura, pueden entender tanto las correspondencias sonido-letra convencionales como el sistema de representación alfabético (ya que son capaces de centrarse en lo que se representa). Ellas mencionan que los niños que no se pueden centrar en las características acústicas de la palabra sólo pueden aprender memorísticamente las asociaciones entre sonido y letra, sin poder realmente entender el sistema de representación (p. 24-25). En otras palabras, consideran que la capacidad de trabajar con la sonoridad (o, dicho de otra manera, con partes del significante) es un pre-requisito para el aprendizaje de la lecto-escritura. A este respecto, las autoras proponen que los niños que hubieran superado el primer nivel mostraría una mayor capacidad de realizar análisis fonemáticos y una mejor habilidad lectora. Para poner a prueba esta hipótesis, aplicaron a los mismos sujetos una prueba de lectura y algunas situaciones de análisis fonológico. La habilidad de lectura se evaluaba pidiendo a los niños que leyeran cuatro oraciones que no les habían sido enseñadas en el aula. Dos de ellas estaban compuestas con palabras que incluían combinaciones

de sonidos que conocían (y que las autoras consideran fáciles para leer) y dos que incluían fonemas que los niños no habían practicado. Estas dos últimas oraciones incluían algunas irregularidades ortográficas y grupos de consonantes. La tarea de análisis fonémico consistía en pedir a los niños que aislaran todos los sonidos de cinco palabras. Los sujetos fueron categorizados en cuatro grupos, de acuerdo a su desempeño en la tarea de lectura. El grupo más avanzado (nivel A) podían leer correctamente todas las oraciones. Los niños del nivel B podían leer todas también, pero recurrían al descifrado más frecuentemente. Los niños del nivel C podían leer las dos oraciones fáciles pero no las difíciles, y los del nivel D no podían leer ninguna.

Los resultados muestran que los niños en los niveles A y B podían realizar las tareas de análisis fonémico correctamente, mientras que los del nivel C hacían análisis silábicos. Los del nivel D no podían realizar la tarea de análisis. Por otro lado, la mayoría de los niños en los niveles A o B de lectura estaban en el nivel 2 de realismo nominal. Ninguno de los del nivel 1a de realismo nominal era un buen lector (aunque hay que aclarar que algunos estaban en el nivel C, lo cual quiere decir que podían leer alfabéticamente). Las autoras concluyen: "Nuestro estudio nos lleva a la hipótesis de que estos niños van a empezar el proceso verdadero de adquisición de la lectura sólo cuando superen la confusión bi-direccional entre significante y significado; mientras tanto, solamente memorizan sus tareas escolares". Esta conclusión es traducible a otra palabras: el niño debe primero poder trabajar con el significante a

nivel oral para poder aprender a leer y escribir alfabéticamente. Es decir, el análisis fonémico es considerado neuvamente como un pre-requisito del aprendizaje.

Es fácil observar que los estudios sobre "conciencia lingüística" intentan poner de manifiesto el tipo de conocimiento que tienen los niños de las diferentes unidades lingüísticas. En otras palabras, el centro del interés es el manejo y reconocimiento de las palabras y las partes que las componen. Sin embargo, hay varias consideraciones que hacer acerca de los estudios a los que nos hemos referido, en especial a aquellos que buscan establecer algún tipo de relación entre la conciencia lingüística y el aprendizaje de la lecto-escritura. Es obvio que la mayoría de los autores que hemos mencionado consideran que el aprendizaje es un estado más que un proceso. La noción subyacente a sus trabajos es que aprender a leer y escribir es aprender a hacer asociaciones entre letras y sonidos, y no reconocen que el sujeto debe construir una serie de conocimientos con respecto a la lengua escrita antes de poder acceder al sistema alfabético. De esta manera, los niños son clasificados como "lectores" o "no lectores". Los criterios para realizar esta clasificación dicotómica dejan mucho que desear. Frecuentemente suponen que los niños preescolares que no han recibido una instrucción formal no saben leer y escribir. El otro criterio que utilizan para clasificar a los niños es pedirles que identifiquen algunas palabras fáciles. Investigaciones recientes (cf. Ferreiro et.al. 1979) han demostrado que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se inicia mucho antes de entrar a la escuela. Esto es, los

estudios citados no toman en cuenta que el niño puede haber aprendido muchas cosas acerca del código alfabético antes de la instrucción formal del mismo. Se ha demostrado también que muchos niños pueden identificar palabras escritas por el simple hecho de haberlas memorizado (y sin que esto suponga una comprensión del sistema alfabético de representación), y por el otro lado, muchos niños bastante avanzados en el proceso de adquisición y que han construido ya algún tipo de correspondencia sonora en la escritura pueden tener problemas al tratar de leer rápida y eficientemente palabras aisladas y desporvistas de contexto. El hecho de que los investigadores no distingan las distintas etapas por las que pasa un sujeto en el aprendizaje de la lectura y la escritura plantea problemas serios cuando se trata de establecer algún tipo de relación causal entre los dos conocimientos a los que nos hemos referido repetitivamente ya que es precisamente el momento del proceso en que se encuentra el sujeto lo que va a determinar el valor que las unidades lingüísticas no significativas tienen en relación a unidades con significado propio (como la palabra). Inclusive Nunes Carraher y Brown Rego, que intentan distinguir a los niños de acuerdo a sus diferentes capacidades de lectura, hacen una clasificación dicotómica: los niños de los niveles A, B y C pueden leer, pero los del D no. El aprendizaje es considerado por la mayoría de estos autores como lineal y fundamentalmente aditivo. Parecería que el sujeto está listo para aprender a leer y escribir alfabéticamente cuando logra tener un concepto "adecuado" de lo que es una palabra, y además tiene habilidades metafonológicas y además ha recibido información adecua-

da sobre el sistema de escritura en el momento adecuado, etc. Es decir, la adquisición de la lengua escrita no es vista como un proceso, sino como una suma de habilidades. Los autores mencionados no consideran la posibilidad de que los diferentes conocimientos a los que aluden puedan interactuar entre sí de alguna manera para contribuir a la construcción de otro conocimiento diferente (la escritura).

El problema no resuelto al que nos enfrentamos sigue siendo la relación que existe entre un todo con significado y las partes que lo componen. Parecería indiscutible que para que un sujeto pueda escribir con correspondencia sonora debe ser capaz de distinguir y manejar las partes. Las investigaciones que se han realizado ponen de manifiesto la dificultad que tienen los niños de desprenderse del significado para poder hacer un trabajo centrado en el significante. La pregunta que hay que contestar es si es preciso que los sujetos puedan trabajar con las partes para luego aprender a leer y escribir, o si la adquisición de la lengua escrita hace necesario que el niño empiece a distinguir y a organizar el significante.

I.4 El problema del todo y sus partes en relación al problema de la representación.

Las dificultades que tienen los niños con respecto

a las relaciones que existen entre un todo escrito y las partes que lo constituyen son, en realidad, el corazón de otro problema: el descubrimiento de que es lo que la escritura representa.

Toda representación supone una selección de ciertos aspectos de la realidad para dejar otros en un segundo plano. En el caso de la representación escrita del lenguaje esto es válido también, y no es de extrañar que el signo lingüístico no se represente en su totalidad. Nuestro sistema alfabético supone una correspondencia entre grafías y sonido del habla, y por lo tanto lo que se resaltan son las diferencias entre significantes, mientras que los significados se opacan. Otros sistemas de escritura, como el logográfico, hacen lo contrario.

La relación entre el todo y las partes está totalmente subordinada a la decisión de cuáles son los aspectos de lo real que se retoman en la representación. Así, la resolución de este problema por parte de los niños tiene que ir acompañada de qué es lo que se representa en la escritura para, a partir de allí, poder descubrir cuáles son los elementos que entran en juego y establecer las reglas de combinación entre ellos. En este sentido, es mucho más fácil entender los problemas a los que se enfrentan los niños y la manera en que tratan de resolverlos, si se tiene en cuenta que el sistema alfabético no marca la única posibilidad de representación del lenguaje y que, por lo tanto, no es ni obvio ni natural (Ferreiro, 1985).

A. Sinclair y Berthoud-Papandropolou (1984) han sugerido que los niños pequeños que todavía no han construido algún tipo de correspondencia sonora en la escritura no han establecido aún una diferenciación (y por lo tanto, tampoco una coordinación) entre significante y significado. Es decir que los niños no distinguen entre las palabras y las cosas que representan. De hecho, muchos de los datos de los que hasta ahora disponemos (algunos de los cuales son mencionados por esas autoras) podrían ser interpretados de esa manera. Por ejemplo:

- Los niños pequeños no son capaces de diferenciar entre las palabras y las cosas o acciones que denotan (cf. Berthoud-Papandropolou, 1978).
- Las respuestas F en la tarea de análisis de las partes de una oración escrita parecerían demostrar que los niños están centrados en la realidad extralingüística, y que de esta forma sólo se escriben los nombres de las cosas o de algo que se les relacione (porque las cosas y las personas son lo real). Lo mismo sucede en el caso de analizar las partes del nombre propio.
- Algunos niños presilábicos piensan que algunas propiedades del referente determinan algunas propiedades de la palabra escrita. Por ejemplo, "elefante" se escribe con más letras que "hormiga" porque el elefante es más grande; frente al dibujo de seis manzanas, el niño podría escribir "manzanas" con seis letras, etc.

Sin embargo, los mismos datos podrían ser interpretados de una forma alternativa. Es cierto que atender exclusivamente al significante es difícil para los niños, pero la centración

privilegiada en el significado no implica necesariamente que haya una indisociación entre palabra y objeto referido.

La dificultad que muestran los niños para resolver las tareas experimentales que hemos mencionado puede deberse a que ellos no se hayan preguntado todavía qué es el significante y cómo contribuye éste a crear significado, o que apenas estén iniciando una reflexión en este sentido. Esto último implicaría que el concepto de significante no sería aún un concepto acabado, sino que estaría en proceso de construcción. Si esto fuera así, no sería extraño que los sujetos tuvieran muchas dificultades en justificar, por ejemplo, que las palabras largas o cortas se diferencian por la manera en que se realizan aunque consideren que la palabra es diferente al objeto al que se refiere. De esta forma, las únicas justificaciones a las que pueden recurrir están basadas en el significado.

Los datos que tenemos sobre la adquisición de la lengua escrita parecen indicar que esta indisociación entre significado y referente, por una parte, y significado y significante, por la otra, no es fácilmente sostenible. Si tomamos en cuenta que los niños que todavía no han establecido algún tipo de correspondencia sonora en la escritura están preocupados por establecer pautas de diferenciación (intrafigurales por medio de los criterios de cantidad mínima y variedad interna e intrafigurales en tanto dos escrituras se diferencien ya sea cualitativa y/o cuantitativamente), el hecho de que los niños utilicen más o menos letras

en relación al referente podría interpretarse como la búsqueda de criterios más objetivos para encontrar esta diferenciación. Es decir, si las escrituras deben ser diferentes una de otra y no aparece todavía un criterio sonoro que permita decidir sistemáticamente cuáles deben ser estas diferencias, se toma entonces al referente para la búsqueda de esos criterios. Sin embargo, lo que se ha observado es que esta búsqueda de correspondencias entre aspectos del referente y aspectos de la representación solamente se refiere a los aspectos CUANTITATIVOS y, aún así, no son universales (al escribir palabras que refieren a objetos singulares, el niño no escribe una sola letra para cada palabra, precisamente porque ha establecido los criterios de legibilidad mencionados). De esta manera, no hay datos que permitan suponer que hay un intento de representación de aspectos cualitativos del referente y que apoyen la suposición de A. Sinclair y Berthoud-Papandropolou : los niños no usan, por ejemplo, letras angulares para escribir nombres de objetos de esa forma. Al interrogarlos sobre las partes de las palabras escritas (por ellos mismos o por alguien más) los niños no interpretan que allí pueda "decir" las partes correspondientes del objeto referido (es decir, en las grafías que componen la palabra "casa" no se interpreta "puerta", "ventana", etc.) (Ferreiro, en prensa).

Los datos de los que disponemos parecen indicar, más bien, que la búsqueda de correspondencias entre el referente y la escritura desaparecen al final del primer período que mencionamos, cuando se diferencia el dibujo y la escritura, y esta última queda fuera de las consideraciones estrictamente icónicas. Es decir, a partir

de que la escritura se convierte en un objeto sustituto, los niños dejan de buscar partes del referente en la palabra escrita, o similitudes en las formas entre escritura y referente. Si bien los niños pueden poner más letras para escribir el nombre de un objeto grande y pocas para un objeto chico (y hay que aclarar que no todos los niños presentan este tipo de escrituras en el transcurso de su adquisición y, cuando lo hacen, superan estas respuestas con relativa facilidad), podríamos pensar que ésta es simplemente una manera más de buscar una razón que guíe la producción de diferencias cuantitativas en sus escrituras.

El problema en el segundo período evolutivo de la adquisición de la lengua escrita reside en establecer, por una parte, las condiciones FORMALES de la escritura, y por otro lado, empezar a establecer qué es lo que se representa. Una posible hipótesis es que, una vez que el niño puede atribuir un significado a una cadena gráfica bajo los criterios de "legibilidad" antes mencionados, es la búsqueda de criterios más objetivos tanto en el eje cuantitativo como cualitativo (es decir, cuántas y cuáles grafías debe llevar una palabra escrita) la que lleva al sujeto a centrar su atención en las partes que constituyen la totalidad y a construir hipótesis acerca del papel que tienen esas partes en la construcción de la representación escrita. Pensamos que es esta necesidad de considerar las partes la que lleva al niño a iniciar la construcción del significante como tal. El sujeto tiene que poner al significado (atribuido a una totalidad gráfica) en un segundo plano, aunque sin olvidar

se de él completamente, para poder centrar su atención en descubrir qué elementos constituyen al significante y cuáles son las relaciones entre ellos. El problema psicológico de base es entonces, la coordinación entre significante y significado. Su resolución sólo podrá ser lograda (dado nuestro sistema de escritura) a través del establecimiento de la correspondencia sonora en la escritura (en términos evolutivos, esto equivale a la construcción de una hipótesis fonetizante por parte del sujeto, que caracteriza el tercer período que habíamos mencionado en el proceso de adquisición de la lengua escrita).

I.5 Especificación del problema

En esta tesis planteamos estudiar cómo se da el pasaje de un sistema de escritura presilábico (el segundo de los períodos en la adquisición de la lengua escrita que describimos anteriormente) a un sistema de representación fonetizante (silábico). Dicho de otra manera, nos interesa llegar a saber cómo y por qué empieza el niño a tomar en cuenta al significante, y el tipo de relaciones que establece entre éste y el significado en la escritura. Es decir, trataremos de comprender cuáles son los problemas cognoscitivo a los que se enfrenta el niño para construir un esquema de correspondencia silábico.

La literatura internacional, como hemos visto anterior

mente, ha centrado su interés en estudiar el tipo de relación que existe entre las posibilidades de segmentar y analizar en fonos y el aprendizaje de la lectura, precisamente porque equiparan este aprendizaje a la adquisición de un esquema de correspondencia fonética.

Los estudios de Ferreiro y otros investigadores han puesto de manifiesto que los niños construyen un esquema de correspondencia silábico que precede al fonético, y que marca el inicio de la consideración de las partes (grafías) de lo escrito por parte del niño. Por esta razón, podemos hacer la suposición de que la capacidad de hacer análisis y recortes silábicos en el plano oral debe tener alguna relación con la construcción de un esquema de correspondencia sonora (CS) silábica.

Podemos plantear dos hipótesis al respecto: (1) O bien la capacidad de segmentar oralmente es un pre-requisito para aprender a leer y escribir, en el sentido de que la segmentación se puede aplicar luego directamente a la escritura para hacer correspondencias sonoras (silábicas, en este caso), o bien (2) la escritura en sí misma plantea problemas que llevarán al niño a descubrir el significante oral para ponerlo en correspondencia con el significante escrito. En este último caso, podríamos considerar que la capacidad de segmentación oral (silábica) se desarrolla independientemente, pero el aprendizaje de la escritura hace que se redescubra, en otro nivel, la segmentación oral. Es decir, el niño podría, en un momento dado, enfrentarse a la necesidad de hacer re-

cortes sonoros en la escritura sin darse cuenta que son los mismos recortes que ha realizado ya durante algún tiempo a nivel oral. Una vez establecida la CS (cuando menos a nivel inicial), entonces el niño podría tomar conciencia de que ambos recortes son similares y que el recorte oral puede ser, de hecho, aplicado a la escritura para anticipar la cantidad de grafías que debe llevar una palabra u oración.

Es esta segunda hipótesis la que nos parece más factible. En otras palabras, nuestra hipótesis va en el sentido de que es precisamente al buscar el significado de las partes en relación a la palabra como totalidad cuando el niño empieza a hacer la construcción del significante propiamente dicho, y el establecimiento de un esquema de correspondencia sonora.

Algunos datos que surgieron de forma aislada durante interrogatorios clínicos parecen ir en este sentido. Emilia Ferreiro (1984) menciona el caso siguiente: "Víctor (5 años 2 meses) necesita por lo menos tres letras para obtener algo 'legible'; tratamos junto con él de obtener una buena representación para la palabra 'barco'; con una sola letra no es suficiente porque 'nomás dice ba-'; con dos letras es lo mismo, 'nomás dice ba-'. Pero con tres letras ya dice 'bar-co'. Lo que ocurre en este caso es muy interesante: a un todo considerado como incompleto se le hace corresponder un nombre también incompleto. No es que cada letra represente una parte silábica de la palabra, porque tanto con una como con dos letras dice solamente 'ba'; es solamente una manera

de justificar que se trata de un barco incompleto'(...). Pero en lugar de decirnos que alguna parte esencial del barco no está aún allí (como podría ser el caso con una representación icónica -diciendo por ejemplo, que faltan las velas-) el niño hace referencia a una forma lingüística, haciendo uso pero sin tomar conciencia de ello -del hecho que esta forma lingüística -es decir, la palabra- está también constituida por la combinación de elementos o partes".

En este ejemplo, Víctor está realizando un trabajo centrado en el significante y, más exactamente, en encontrar qué relación hay entre sus partes y la representación escrita de la palabra.

Para que los niños lleguen a solucionar de forma sistemática estos problemas, en el sentido de una correspondencia estable, los niños deben tomar varias cosas en cuenta y, además, coordinarlas: están, por una parte, los criterios de "legibilidad" (variedad y cantidad mínima) y diferenciación entre escrituras que han establecido. Por otro lado, los niños deben darse cuenta que la palabra es susceptible de ser recortada; es decir, que a una parte de la palabra escrita le corresponde una parte de la palabra oral (lo cual podría ser descubierto a través de las relaciones entre lo "completo" y lo "incompleto", como lo sugiere el caso de Víctor). Deben darse cuenta, además, de que cuando se aumenta una parte de la palabra escrita (aunque todavía no esté completa la totalidad) se aumenta también un trozo de la sonoridad. Dicho de otra manera, los niños deben empezar a resolver estos dos últimos proble-

mas relativos a las partes que componen una palabra escrita aunque previamente solamente hayan construido ciertas reglas que definen cómo debe ser el significante gráfico en su totalidad. Esto supone un enorme trabajo en donde el niño tiene que diferenciar las propiedades de las partes y las propiedades de la totalidad para poder luego coordinarlas.

En ese sentido, diferimos de la concepción puramente aditiva que se muestra en muchas de las investigaciones a las que hicimos referencia previamente. No pensamos que se trate de que el niño pueda tener en cuenta cada uno de los factores que acabamos de mencionar, sino que hay una dificultad real en tomarlas en cuenta al mismo tiempo sin caer en contradicciones. Descubrir cuáles son los problemas específicos de coordinación y tratar de ver cómo se resuelven es precisamente nuestra tarea.

El estudio del pasaje del período presilábico a la correspondencia sonora silábica en el proceso de adquisición de la lengua escrita, además de ser de interés para la psicología, es importante en términos educativos. Ferreiro et.al . (1982) mencionan que aproximadamente el 90% de los niños de su muestra iniciaban el primer año de primaria estaban en el nivel presilábico, y que eran precisamente estos niños los más susceptibles a reprobar. Por otro lado, los niños que iniciaban la escuela con una hipótesis silábica (o más avanzados en el proceso) tenían pronósticos educativos excelentes. De hecho, señalar que las probabilidades de reprobación para los niños que al inicio del año escolar escribían sin

correspondencia sonora era diez veces mayor que para los otros (op.cit., Vol. 5). A pesar de que la muestra estudiada corresponde a zonas con altos índices de repitencias y no a la población escolar global, nos da una visión bastante acertada de los problemas que tienen los niños. Los resultados nos permiten ver que la adquisición del esquema de correspondencia sonora es, tal vez, la parte más difícil del proceso, y que una vez que este esquema ha sido construido los niños pueden avanzar sin tantos tropiezos.

En términos educativos, la validación de la primera hipótesis que enunciamos significaría que en el aula se tendrían que realizar primordialmente actividades de segmentación y análisis oral para permitir el acceso a niveles de conceptualización más elaborados sobre la escritura. Si la segunda hipótesis resultara confirmada, esas actividades resultarían poco relevantes, y sería más conveniente hacer un trabajo más centrado en la representación escrita y la interpretación de sus partes.

En las conclusiones haremos una exposición detallada de las formas en que se ha abordado este problema pedagógicamente, agregando nuestra propia posición a partir de los resultados obtenidos.

I.6 Población y Método

El propósito de esta tesis es estudiar el pasaje a la correspondencia silábica en la escritura. Para lograr nuestro objetivo fue necesario seleccionar una muestra de niños cuyas producciones escritas tuvieran ciertas características. Por esta razón, tomamos primero a un conjunto de 50 niños al azar a los que les pedimos (en entrevistas individuales) que escribieran una serie de nombres de objetos conocidos y que luego los leyeran, señalando con su dedo las partes de la escritura que iban interpretando (esta es una técnica que ha sido muy usada por Ferreiro y colaboradores). Esta primera sesión nos permitió hacer una selección de sujetos: decidimos no seguir trabajando con 15 de ellos que aún no consideraban a la escritura como objeto sustituto o que no tenían claras exigencias de diferenciación inter- e intra- figurales. Los 35 niños seleccionados (cuyas edades fluctuaban entre 4 y 5 años) fueron divididos en tres grupos, de acuerdo a su nivel de escritura: los niños de los grupos A y B (compuestos cada uno de 14 sujetos) eran todos presilábicos avanzados; todos ellos tenían exigencias claras de variedad interna, cantidad mínima y diferenciación gráfica entre palabras. El grupo C, por su parte, estaba compuesto por 7 niños que ya hacían algún tipo de correspondencia sonora en la escritura: tres de ellos producían escrituras silábicas estrictas, dos de ellos silábico-alfabéticas, y otros dos alfabéticas.

Obtuvimos los datos por medio de entrevistas indivi-

duales, de aproximadamente 30 minutos de duración. Cada entrevista fue registrada manualmente (generalmente había un observador, o el mismo experimentador hacía un registro condensado) y grabada en cinta magnetofónica. El protocolo final fue hecho confrontando los dos tipos de registro. Entrevistamos a cada uno de los niños de los grupos A y B tres veces. El intervalo entre las sesiones fue de dos semanas. Solamente trabajamos una vez con los sujetos del grupo C.

Los niños provenían de tres Jardines de Niños particulares ubicados en la zona sur de la Ciudad de México. Dos de estas instituciones dan servicio a niños provenientes de clase media baja (con cuotas mensuales bastante reducidas), mientras que el otro Jardín da servicio a niños de clase media alta (cuotas más elevadas). Las características generales de los niños de cada grupo son las siguientes (la edad indicada es la que tenían en la primera entrevista):

Grupo / Caracterización	A	B	C
Niños	6	9	4
Niñas	8	5	3
Promedio de edad	4;8	4;8	4;9

Creamos, para los propósitos de este trabajo, una serie de situaciones experimentales que fueron sometidas a prueba en experiencias piloto previas. Cada una de las situaciones serán presentadas con detalle en los capítulos posteriores, por lo que haremos una introducción muy breve sobre ellas en esta sección:

1) Escritura con detención-Interpretación por partes: con esta situación pretendimos explorar las relaciones que los niños establecen entre la incompletud y la completud de lo que se escribe. De esta manera, se pedía a los sujetos que fueran escribiendo cada palabra, grafía por grafía, y que dieran una interpretación de su producción después de cada aumento gráfico. Una vez que la palabra estaba escrita en su totalidad, se le pedía que interpretara las partes nuevamente (se tapaba la escritura y se iban descubriendo gradualmente las grafías. Cada vez que se destapaba una parte, pedíamos al niño que interpretara lo que quedaba visible). En los capítulos siguientes denominaremos a estas tareas "escritura por partes" y "tapado por partes" respectivamente.

2) Segmentación oral de palabras: en esta situación quisimos investigar cuáles eran las posibilidades de los niños de recortar oralmente en sílabas, y de reconstruir nombres a partir de las sílabas que los componían (provistas por el experimentador).

3) Escritura sin detención: en esta situación se pedía a los niños que escribieran algunas palabras (completas), y que luego hicieran la lectura de las mismas, señalando detenidamente las partes de la palabra que iban interpretando. Esta tarea se presentaba a los suje

tos en la última entrevista y tenía como objetivo ver si reconocían los mismos problemas que se habían planteado en la tarea de escritura por partes. Al finalizar de escribir cada palabra les pedíamos que interpretaran las partes de la misma (tapado por partes).

En todas las situaciones (tanto de escritura como de recorte oral) trabajamos con un conjunto de palabras tetra-, tri-, bi-, y mono-silábicas, todas ellas sustantivos conocidos por los niños. Los criterios que nos llevaron a seleccionar el conjunto de palabras alrededor de las cuales se iba centrando el trabajo de los sujetos fueron los siguientes:

1) Escogimos trabajar con sustantivos porque es un hecho demostrado que los niños, a partir del momento en que la escritura adquiere el carácter de objeto sustituto, consideran que lo que se escribe son los nombres (no sucede lo mismo con los verbos, adjetivos, y otros tipos de palabras).

2) Las palabras con las que trabajamos en cada sesión eran todas de un mismo campo semántico para asegurarnos de que los niños tuvieran siempre presente el significado. Para cada una de las sesiones de escritura usamos, respectivamente, nombres de vehículos de transporte, nombres de alimentos y nombres de animales. La tarea de segmentación oral fue hecha sobre nombres de animales también.

3) Variamos la cantidad de sílabas de los nombres porque sabemos que es una variable importante en el inicio del período silábico. Esta variación nos permite evaluar acertadamente si los niños ponen más

grafías para más segmentos sonoros, o si la decisión de poner una cierta cantidad de letras obedece a otros criterios.

Los grupos experimentales A y B se distinguen por la secuencia de tareas que propusimos en las diferentes entrevistas. En la tabla siguiente se puede apreciar el orden en que presentamos las situaciones:

Grupo experimental / Entrevista	A	B	C
Primera	Escritura y tapado por partes	Escritura y tapado por partes	Segmentación oral.
Segunda	Segmentación oral	Escritura y tapado por partes	--
Tercera	Escritura sin detención	Escritura sin detención Segmentación oral	--

La diferencia de tareas en la segunda entrevista para los grupos A y B tenía como propósito explorar dos hipótesis alternativas:

1) Si el recorte silábico es un pre-requisito para la construcción de un esquema de correspondencia sonora, entonces la centración en tareas de recorte oral debería de ayudar a los niños a resolver los

problemas que encontraban en la escritura.

2) La otra posibilidad es que estos problemas encuentren una mejor solución cuando los niños se centran privilegiadamente en tareas de escritura, y particularmente cuando se hace énfasis en la interpretación de las partes.

A pesar de que el grupo B realizó siempre tareas de escritura, quisimos comprobar las posibilidades de recorte oral de los sujetos. Con respecto a la segmentación oral, podemos proponer otra serie de hipótesis:

3) Si el recorte oral es el pre-requisito esencial para la construcción de una CS, entonces los niños del grupo C deberían de mostrar una capacidad sustancialmente mayor que los niños de los grupos A y B.

4) Una segunda hipótesis a este respecto es que, como dijimos en la sección anterior, la segmentación silábica se re-descubra a partir de los problemas que la escritura plantea. En este caso, no debería haber una diferencia extrema entre los grupos A y B con respecto al C (es decir, sería probable que el conjunto total de niños tuvieran posibilidades similares de recortar silábicamente). Una formulación aún más extrema de la misma hipótesis llevaría a anticipar que la escritura misma permite que los niños hagan avances significativos con respecto a su capacidad de recorte oral. Esto significaría que los problemas a los que se enfrentan los niños al escribir los llevaría a la necesidad de considerar el orden de los segmentos de forma más minuciosa y a poder aislar todas

las partes silábicas, pero sabiendo cuál es su posición dentro de la palabra.

Queremos mencionar que el diseño experimental que usamos creó problemas en cuanto a la comparación de los diferentes grupos. Nos referiremos a esto en los capítulos que siguen.

CAPITULO II

ESCRITURA POR PARTES

1) Técnica

En esta situación se pide a los niños la escritura de varios nombres con diferente número de sílabas. Sin embargo, no se pide al niño que escriba la palabra completa, como ha sido el caso en todas las investigaciones antes realizadas, sino que se le pide que escriba por partes. Es decir, a cada grafía que escribe, se solicita al niño que dé una interpretación de lo que lleva escrito: "Vamos a escribir _____. "Pon la primera (letra) de _____". "¿Qué dice allí?". "Pon otra". "¿Cómo va diciendo con esas dos?" y así siguiendo, hasta que el niño considera que ya "dice" el nombre y que, además, la escritura está completa. Cuando el niño repetidamente manifestaba que con una sola grafía no puede decir nada(*), se le pedía que empezara escribiendo las dos primeras grafías, y luego se procedía a pedirle que aumentara grafía por grafía, y a que diera la interpretación de lo que llevaba escrito después de cada aumento.

Esta situación pretende descubrir cómo el niño establece la relación entre el todo (el nombre a escribir) y sus partes (las grafías), así como la relación de las partes entre si, y de ver de qué manera los niños van intentando establecer la correspondencia sonora.

(*) Hay que recordar que una de las hipótesis más tempranas que los niños hacen en este proceso de adquisición de la lengua escrita es que se necesita una cantidad mínima de grafías para que algo pueda ser interpretado. Sin embargo, en esta situación son muy pocos los niños que dicen que no pueden dar una interpretación cuando han escrito una sola grafía, probablemente porque saben que esa grafía va a ir acompañada de otras.

Una vez que el niño hubo acabado de escribir una palabra dada, se le pedía que interpretara las partes cuando se tapaba un segmento de la palabra. Las partes se dejaban visibles en el mismo orden en que esas partes habían sido originalmente escritas por el niño. Es decir, se descubría la primera grafía que él había puesto y se preguntaba "con esta ¿cómo dice?". Después se descubría también la segunda y se le pedía que interpretara la primera y la segunda grafías juntas y así siguiendo hasta descubrir toda la palabra.

Esta última tarea la llamaremos "tapado de partes". En los ejemplos que se presenten, la parte que el experimentador cubre con una hoja en blanco estará representada por una serie de líneas diagonales (////). Las palabras que los niños escribían y analizaban tanto para la escritura como para el tapado por partes fueron las siguientes:

Primera Entrevista (Grupos A y B)

AVIONETA
BICICLETA
TRICICLO
AVION
BARCO
TREN
CAMIONETA

Segunda Entrevista (Grupo B solamente)

TAMARINDO
MANDARINA
TORTILLA
LECHUGA
PERA
CHILE
COL
CHAYOTE

En la tercera entrevista se pedía a los niños de ambos grupos que escribieran otras seis palabras, pero de forma completa (no en partes, como en las entrevistas anteriores); al finalizar cada una de las escrituras, se procedía a hacer el tapado por partes. En esta entrevista, las palabras fueron las siguientes:

MARIPOSA

PALOMA

GALLINA

GATO

MAR

PERICO

A continuación se presentarán las soluciones que dan los niños al problema de la relación entre la palabra escrita en su totalidad y las partes que la constituyen en las dos tareas propuestas. Los mismos tipos de respuesta que se presentan son aplicables tanto a la escritura como al tapado por partes, por lo que se presentan juntas.

La clasificación de las respuestas obtenidas en estas dos situaciones no fue tarea fácil. A partir de los datos que se nos habían hecho observables en investigaciones anteriores, habíamos anticipado solamente tres posibilidades:

1) que los niños no pudieran hacer ningún tipo de recorte sonoro para hacerlo corresponder a la escritura.

2) que sólo fueran capaces de segmentar la primera sílaba de la palabra.

3) que hicieran un recorte convencional e hicieran una correspondencia término a término. En este caso, contemplábamos la posibilidad de que una misma sílaba pudiera servir al niño para interpretar varias grafías (como un recurso que le permitiría alargar la sonoridad para ajustar su interpretación a la longitud gráfica de la palabra tal y como él la escribió). Sin embargo, nos encontramos con una situación totalmente impredecible: los niños hacían segmentaciones de muy diversos tipos y hacían cambios intencionales en la sonoridad (la mayoría de los cuales hemos podido transcribir alfabéticamente). Además, cada niño solía dar respuestas muy diferentes entre sí en una misma entrevista.

La situación era muy complicada porque había muchos factores que podíamos considerar a la vez: las respuestas orales de los niños, la secuencia específica de respuestas para cada uno de los sujetos, las producciones gráficas de las palabras y cómo las diferenciaban una de las otras, las restricciones que ocasionaban cada una de las palabras que les proponíamos a los niños (según un número de sílabas), tanto en la escritura como en su interpretación, etc. Si bien todo esto hizo que el análisis fuera difícil de hacer, los datos que obtuvimos son muy ricos y nos han permitido descubrir muchas cosas que ignorábamos acerca de la construcción de

la hipótesis silábica.

Intentamos primero hacer clasificaciones que nos permitieran tomar en cuenta todos los factores que mencionamos, pero no hubo ninguna que nos satisficiera. Seguramente hay otras maneras en que se pueden clasificar las respuestas que obtuvimos. La clasificación que presentamos aquí tiene un gran problema en particular: no hemos considrado la escritura misma de los niños, sino sólo la interpretación que hacen de sus producciones gráficas en los diferentes momentos de su construcción. Los tipos de respuesta han sido divididos en tres grupos:

GRUPO # 1

En este grupo se incluyen las prespuestas más avanzadas, en las cuales hay un intento explícito por parte del niño de tomar en cuenta la composición lineal (*) de la palabra. Es decir, el niño sabe que a cada aumento de grafía corresponde un aumento de "trozos" de sonoridad. El niño sabe que si la cadena de grafías sufre algún cambio (por el aumento de alguna letra), entonces no puede decir lo mismo que lo que decía con una menos,

(*) Llamaremos "composición lineal" o "progresión lineal" de la palabra al hecho de que a cada aumento de grafías corresponda un aumento de sonoridad.

porque se están haciendo aproximaciones sucesivas a una misma palabra. En muchos casos, por supuesto, el problema reside en descubrir qué "trozo" de sonoridad hay que aumentar. Por otra parte, también puede ser muy problemático el conciliar este aumento de sonoridad con el número de grafías que el niño considera que debe tener la palabra escrita.

Divideremos este grupo I en cuatro sub-grupos:

1a) Estas son las respuestas mas avanzadas. El niño toma en cuenta la composición lineal de la palabra de forma muy sistemática, manteniendo siempre una correspondencia progresiva entre las grafías y elementos sonoros de la palabra (manteniendo la sonoridad original), que prácticamente siempre coinciden con la sílaba. El problema de la cantidad mínima de grafías es muy patente en las monosílabas y las bisílabas. Ante estas palabras, el niño muchas veces opta por regresar a respuestas anteriores (cambios fonéticos, etc.), pero muchas veces los niños recurren a transformar la palabra (construyendo el diminutivo correspondiente, por ejemplo), para poder "legalmente" escribirla con las letras y salvar así el conflicto que les produce el tener que escribir con una a dos grafías. Como algunos de los niños silábicos reportados en Ferreiro et al (1982) estos niños tratan de escribir "barquito" en lugar de BARCO, por ejemplo, para así poder hacer una correspondencia silábica estricta, como en el resto de las palabras tri y tetrasilábicas que escribieron anteriormente. En algunos otros casos, los niños acaban admitiendo una reducción en el número de grafías y terminan escribiendo con solamente dos letras.

Otra posibilidad es que en los bisílabos los niños mantengan tanto la progresión lineal como la correspondencia sonora en la escritura, pero haciendo un recorte intra-silábico para así poder mantener las escrituras con tres grafías. Un

ejemplo de esto es el caso de Rodrigo, el cual dice que, para CHILE, con una letra dice CHI, con dos dice CHI-L, y con tres ya dice CHILE. Esto no significa que el niño tenga una escritura silábico-alfabética. Simplemente es una manera de que a mas letras diga mas, sin que diga la palabra completa. Al no aceptar que se pueda escribir con dos letras, los niños no pueden hacer una correspondencia silábica estricta y por lo tanto recurren a este tipo de interpretación. Este tipo de recortes se han podido observar en otras investigaciones e inclusive cuando se trata de tareas de lectura. Ferreiro et al (1982 Fasc. 3) dan el siguiente ejemplo, en el que un niño está interpretando dos tarjetas sucesivamente. Cada una de las tarjetas tienen una imágen, y abajo tienen un texto. El niño está tratando de leer una sílaba del nombre del objeto dibujado en cada una de las palabras del texto:

(Texto:)	el	mango	está	maduro
(Lee:)	man	go		
	man	g...	go	
	man	g...	go	dulce

(Texto:)	el	conejo	come	lechuga
(Lee:)	co	ne	j	jo

La interpretación que se da a estos ejemplos es la siguiente: "En el primer ejemplo, Carlos sucumbe al final; ya no puede "alargar" más el nombre, introduce otro y tiene que asignarle al último fragmento dos sílabas. En el segundo ejemplo, Carlos logra "estirar" el nombre, aunque le falte una sílaba. La búsqueda de una correspondencia entre fragmentos del texto y sílabas de la palabra es evidente" (Ferreiro et.al., 1982, Fasc. 3, p. 67).

Algunos niños cuyas respuestas están incluídas en este sub-grupo empiezan a hacer una anticipación en términos de lo que va a decir lo que llevan escrito si aumentan una grafía.

Es decir, no tienen que esperar hasta que haya una grafía mas para poder interpretar lo que van a haber escrito, sino que pueden saber de antemano cual va a ser el resultado de su acción.

He aquí algunos ejemplos de este tipo de respuestas (*):

	Rodrigo
Vamos a escribir TAMARINDO pero acuérdate que solo se vale poner la primera.	(Escribe) [I]
¿Cómo dice?	TA
Ponle otra.	[Ib]
¿Con esas 2 cómo dice?	TA-MA (agrega otra [IbF])
¿Y con esas 3?	¡TAMARINDO!
Despacito con tu dedito.	[I b F] ta ma rindo

Vamos a escribir LECHUGA. Pon la primera.	[L]
¿Cómo dice?	LE
Ponle otra.	[Lb] LE-CHU
Ponle otra	[Lbb] LE-CHU-GA (señalando globalmente)
Señala despacito.	[L b b] LE CHU GA

	Juan Pablo
Escribe BICICLETA	
¿Ya está completa?	Sí

(*) Lo que está entre corchetes es la escritura del niño; en mayúsculas subrayadas lo que se le pide que escriba y con mayúsculas sin subrayado la interpretación que hace de sus escrituras (completas o incompletas).

	Juan Pablo
¿Cómo dirá si le tapo así? (R////)	BICI
¿Y así? (RU///)	BICICLE
¿Y con las 3 juntas? (RUA)	BICICLETA
¿Y si le tapo y le dejo la última? (/////A)	CLETA
Vamos a escribir BARCO. Pon la primera.	[b]
¿Cómo dice?	BA
Ponle otra.	[bA]
¿Cómo va diciendo?	BAR... BAR-CO
Leelo despacito	[b A] BAR CO
¿Ya está completa, o le falta?	Le falta.
¿Cómo dice en las dos juntas?	BAR-CO
¿Y de todas maneras le falta?	No, así está bien.

El tipo de respuestas la es siempre o el más numeroso, o el segundo en términos de frecuencias en el total de la muestra. Hay que notar, sin embargo, que no hay ni una sola respuesta de este tipo para los monosílabos, y que su frecuencia disminuye para los bisílabos en comparación con las palabras de tres o cuatro sílabas, lo cual deja ver claramente la dificultad que presentan estos items.

1b) Aquí se encuentran aquellas respuestas en donde hay un intento sistemático de tomar en cuenta la composición lineal del significante, pero que sin embargo muestran grandes dificultades, sobre todo al tratar de conciliar éste aumento progresivo de la cadena sonora con la cantidad de letras que los niños juzgan que debe tener la palabra escrita y el hacer que a cada aumento de grafías haya un cambio en la interpretación. La solución que encuentran los niños es el mantener fielmente los trozos de sonoridad de la palabra, hasta que éstos empiezan a agotarse o hasta que los niños se dan cuenta que, de seguir así, no serían suficientes y que acabarían diciendo toda la palabra antes de que ellos consideraran que la escritura estuviera completa. Algunos niños anticipan las dificultades desde el inicio. Para evitar estos problemas, los niños recurren a hacer algunos cambios en la sonoridad original de la palabra, o bien diferenciando el resultado del aumento de grafías por medio de alargamientos de algunos fonos o introduciendo separaciones entre los diferentes trozos de sonoridad. Los cambios de sonoridad pueden consistir en cambiar algún fono de la palabra original o introducir un fono como comodín cuando la exigencia de cantidad mínima de grafías es muy marcada y no se encuentra otra forma de diferenciar entre lo que "dice" con un cierto número de grafías y lo que "dice" con mas grafías. Llamamos <u>fonéticos</u> y no fonológicos a los cambios producidos por los niños porque pensamos que tratan de crear distinciones al nivel de los sonidos emitidos (fonos). (Gleitman y Rozin, 1977).

<u>Karla</u>

Vamos a escribir <u>AVION</u>.
Pon la primera. /L/.

¿Cómo dice? ....A-VI

Ponle otra.	[LA]
¿Cómo dirá con esas dos?	AVÍO(N)
¿Cómo?	AVÍO
¿Le falta todavía?	Sí [LAR]
¿Cómo va diciendo?	A-VI-O
Ponle otra.	[LARO]
¿Con esa cómo dice?	A-VU-O (la u es un fono entre u e i a la francesa)
¿Todavía le falta?	Sí.
Ponle otra.	[LAROL]
¿Con esas cómo dice?	A-VU-OON (idem)
¿Ya está completa?	Le faltan mas
Ponle otra.	[LAROLO]
¿Cómo va diciendo?	A-VI-ON
¿Cómo?	AVION
¿Ya está completa?	Sí.

Claudio

Pon la primera de BICICLETA.	[D]
¿Cómo dirá con esa solita?	...mm...BI
Muy bien. Ponle otra.	[DB]
¿Y con esas 2 juntas cómo dirá?	BICI
Ponle otra.	[DBC]
¿Cómo dice?	BICICLé
Ponle otra.	/DBCI/

¿Y con esas 4 cómo va diciendo?	BICICLETA
Despacito con tu dedo leemelo	/D B C I/ BI ↓ ↓ ↓ CI CLE TI TA (señala D, y d BI, la vuelve a señalar y dice CI)
Otra vez... ¿Qué escribiste? Bicicleta o bicicletita?	BICICLETA.
Leelo otra vez.	/D B C I/ BI CI CLE TA
(TAPADO DE PARTES).	
¿Con una solita? (D///)	BI
¿Con estas 2 juntas? (DB///)	BICI
¿Así? (DBC//)	BICIQUÉ
¿Y con todas? (DBCI)	BICICLETA
¿Cómo dirá en la última de BICICLETA? (////i)	...BICI
	Fabiola
Vamos a escribir BARCO. Pon la primera.	/B/
¿Cómo dice?	BAR
Ponle otra.	/BO/
¿Cómo va diciendo?	BAR...CO.... BAR...O (va poniendo la boca como para decir, CO, pero sin decirlo). BAR...O
Ponle otra.	/BOI/
¿Cómo va diciendo?	BAR...CO (igual que la vez anterior) BAR...O BAR...CO (como deteniéndose en la /C/) C...BAR...CO... BAR-C

Ponle otra.	[BOIF]
¿Cómo va diciendo?	BAR-C...CO
¿Ya está completa?	Sí.

Angie

Vamos a escribir TAMARINDO. Pon la primera.	[E]
¿Cómo va diciendo con esa?	TA
Ponle otra.	[EM]
¿Y con esas dos?	TA-MA
Ponle otra.	[EMI] TA-MA-RIN [EMII]
¿Y con esa que pusiste?	TA-MA-RIN-M
Ajá.-.	[EMIIM] TA-MA-RIN-M
Muy bien. Ponle otra.	[EMIIMO] TA-MA-RIN-M
Señálame con tu dedito.	E M I I M O TA-MA - RIN-M - M - M
Ponle otra.	[EMIIMOO]
¿Cómo dice?	TAMARINDO
¿Ya está completa?	Sí.

Ferreiro y Teberosky (1979) dan un ejemplo casi idéntico al de Angie. Al pedirle a un niño que interprete el texto "el pato nada" (que está abajo de la imagen de un pato), el niño lee "PA-M-TO", haciendo corresponder cada trozo oral a una palabra escrita. Como

estas autoras mencionan, "el sonido /m/ es introducido en tanto soni-
do "neutro", con boca cerrada, para lograr un recorte en tres
partes" (p. 131). La intención del niño es igual a la de Angie:
el ajustar su interpretación a un texto ya elaborado.

El otro tipo de alternativas usadas para diferenciar es
el hacer cambios que no alteran la estructura fónica de la pala
bra. Estos son cambios mucho menos evidentes, pero que sin em-
bargo son usados de forma bastante sistemática para diferenciar
lo que "va diciendo" con un cierto número de grafías y lo que "va
diciendo" con el aumento de éstas, al interior de la misma pala-
bra. Estos cambios pueden ser alargamientos de algún fono o
la repetición de algún fono como enlace entre dos sílabas (na
turalmente, con cambio de posición del acento):

	Claudio
Bueno. Ahora vamos a escri-bir LECHUGA. Pon la primera.	LECHUGA... /ñ/
	LÉCHU
¿Con esa solita cómo dice?	/ñ o/ LECHU... LE-CHú-u
Ajá...	/ñ oc/ LECHUGA
Ponle otra.	Sí.
¿Ya está completa?	/ñ o c/
Con tu dedito.	le chu ga

1c) Estas respuestas muestran de hecho una transición entre el
grupo de respuestas #2 y este grupo. El niño empieza a ha
cer un intento explícito de recortar la palabra en varias
partes y a considerar que estas tienen que ser ordenadas
progresivamente. Es decir, el niño empieza a tomar en
cuenta, aunque sea de forma poco sistemática, que al aumen
tar una grafía no solamente no puede decir lo mismo de antes,

sino que tiene que decir más. Esta falta de sistematicidad está muy relacionada al número de grafías con las que escribe el niño. De hecho, parecería que hay una falta de anticipación por parte del niño de cual sería mejor recorte inicial en función de la cantidad requerida de grafías. Es decir, el niño intenta hacer recortes sucesivos posteriores al inicio, pero empieza recortando un "pedazo" de la palabra muy largo; intenta aumentar otros "pedazos" que vayan diciendo más, pero encuentra que los "trozos" sonoros que aumenta se van agotando antes de que él considere que la palabra está ya completa (porque cree que las grafías que ha puesto no son suficientes). Por esta razón, el niño puede en un momento dado decir lo mismo que lo que decía con una grafía menos, o decir menos (quitarle un trozo de sonoridad) aunque tenga una grafía más.

Esta falta de sistematicidad, por lo tanto, se debe a una falta de coordinación entre dos aspectos: la cantidad de grafías que el niño considera necesaria para que la escritura esté completa, y la necesidad de hacer que los recortes de la palabra sean sucesivos, en el sentido de que, a mas letras, se tengan que ir aumentando "trozos" de sonoridad.

	Karla
Vamos a escribir LECHUGA. Pon la primera.	[A] ya.
¿Cómo va diciendo con esa solita?	...LE-CHú
Ponle otra.	[AO]
¿Y con esas dos?	...LECHú
A ver, ponle otra.	[AOE] ya.
¿Y con esas tres?	...LE-CHú-G
Muy bien. Ponle otra.	[AOEL] ya.

¿Y con esas como va diciendo?	...LE-CHÚ-G
¿Sigue diciendo LE-CHUG?	Sí.
Ponle otra.	/AOELO/ ya.
¿Cómo va diciendo con esas?	LECHÚ-GA
¿Cómo?	LECHUGA
¿Ya está completa?	Sí.

Esdras

Vamos a escribir BICICLETA. Pon la primera.	La A...(A)
¿Y con esa como dice?	BÍCI
Ponle otra.	/EA/ (Esdras escribe verticalmente hacia arriba. Es decir, la A queda arriba de la E).
¿Con esas dos como dice?	BICICLé
¿Le falta más para que esté completo?	Sí.
Ponle otra.	/EAT/
¿Cómo dice?	BICICLé
¿Le falta más?	Sí.
Ponle otra.	/EATN/
¿Cómo dice?	BICICLé
¿Sigue diciendo BICICLé?	Sí
Ponle otra	/EATNB/
¿Y ahora cómo dice?	BICICLÉ.
¿Le falta más?	Sí.
Ponle otra.	/EATNBO/

¿Cómo dice ahora? BICICLETA.

¿Ya está completo? Sí.

1d) El niño escribe solamente con dos letras, haciéndole corresponder un primer "trozo" recortado a la primera grafía y el resto a la segunda. Este tipo de recorte dicotómico recuerda a las respuestas tipo 2b que se explicará más adelante. Sin embargo, y a diferencia de ese tipo de respuestas, en estas el niño toma en consideración la composición progresiva y lineal de la palabra.

Dos tipos de interpretaciones pueden darse ante estas respuestas. Pueden aparecer, por un lado, porque el niño, al igual que en las respuestas 1c, tienen muchos problemas de conciliar el aumento progresivo de la cadena sonora con la cantidad de letras considerada como pertinente para la escritura. Los niños recurren entonces a disminuir drásticamente el número de grafías y hacer un recorte de la palabra en dos partes, evitándose así la decisión de qué podrían "decir" las otras grafías. Por el otro lado, estas respuestas pueden indicar que el niño ha llegado a establecer una correspondencia bastante estable en donde la exigencia de cantidad mínima de caracteres disminuye porque queda subordinada a la consideración del carácter progresivo y lineal de la cadena sonora. Este sería el caso en que el niño diera este tipo de respuestas únicamente en los bisílabos y monosílabos, pero en los tri y tetrasílabos exigiera un número más grande de grafías. En este último caso, este tipo de respuestas 1d sería equivalente, obviamente, al tipo de respuestas 1a.

	Juan Salvador
Ahora BARCO	¿Barco? ...BAR...BAR...
	¿BARCO? ...BA... yo creo
	que A [A] ¿BAR?
Mjm...	Co...co (en voz muy baja)
	...co... [AO] Allí está.
¿Ya está?	Mjm. BARCO.
¿Si le tapo ésta? (A///)	BAR
¿Y las dos? (AO)	BARCO
¿Y si le tapo la primera? (///O)	CO.

Este tipo de respuesta es en realidad poco frecuente: sólo tres respuestas en el caso del grupo A y 8 y 4 en la primera y segunda entrevista del grupo B respectivamente, como puede apreciarse en las tablas # 1 y 2 . Es claro que en el grupo B el número de respuestas 1d disminuye más del 50% para la segunda entrevista. Además, se puede notar en las tablas que este tipo de respuestas se dan principalmente para los bi y monosílabos.

GRUPO #2

En este grupo se encuentran las respuestas que empiezan a hacer corresponder una parte de la palabra escrita a una parte sonora de la palabra. Sin embargo, aunque en estas respuestas el aspecto sonoro aparece como importante, la composición lineal de las partes del significante no es tomada en cuenta en la escritura. Distinguiremos aquí tres sub-grupos:

2a) El niño sabe que cuando la escritura de una palabra no está completa, no puede decir toda la palabra. En este caso, el niño recorta el primer fragmento sonoro de la palabra en cuestión, pero considera que si aumenta grafías a su escritura, no puede seguir diciendo lo mismo. Sin embargo, frente a este problema el niño no puede mas que hacer un recorte de la palabra en dos partes (como en el tipo de respuestas 2b -un poco mas primitiva que este- y que se presentará en el punto siguiente), y por lo tanto no puede encontrar otros fragmentos mas allá del inicio que pudieran ser pertinentes para hacer la diferenciación (entre lo que dice con una letra mas y lo que dice con una letra menos). La solución que se da en este caso -y que representa la más avanzada en este grupo- es tomar el primer trozo de sonoridad de la palabra y hacerle algunos cambios fonéticos. De esta manera, el niño conserva algunas de las características sonoras del item, pero expresa que al aumentar letras en su escritura ya no puede decir lo mismo que antes. Como de cualquier forma un fragmento de la palabra no tiene ningún significado (aún en el caso en donde se conserve la sonoridad sin modificaciones), el hacer cambios a esta sonoridad no parece tener mucha importancia, siempre y cuando se conserve algo de la sonoridad original del item. En general, estas respuestas 2a aparecen mas frecuentemente en los monosílabos, donde los niños tienen

dificultades especiales para hacer varios recortes sucesivos de la palabra.

	Vladimir
Ahora CAMIONETA. Pon la primera.	[n]
¿Cómo dice solo con esta?	CA
Ponle otra.	(nI)
¿Y con estas dos cómo se puede leer?	CO
Ponle otra.	[n lq]
¿Cómo se podrá leer en estas tres?	CA
Ponle otra.	(n l q d]
¿Cómo se puede leer en todas esas juntas?	CA, y me falta otra, ¿verdad? [n lqdm]
¿Y todas esas juntas cómo dicen?	CO (nlqdmr]
¿Todas esas como se pueden leer?	CAMIONETA

Otra solución muy parecida a esta es dar una palabra completa que mantiene una similitud sonora con el item original. Estas respuestas son muy parecidas a lo que frecuentemente se hace con los diminutivos de los nombres de personas: a Guillermo se le llama Memo; a Graciela, Chela; a Gregorio, Goyo; a Mercedes, Meche. En todos estos casos se conserva una parte del nombre (aunque no siempre en la misma posición), pero sería imposible reconstruir el nombre a partir del apelativo. En algunos casos, sin embargo, este recurso no es usado por la necesidad de diferenciar lo que va diciendo la palabra conforme se va escribiendo (como en el ejemplo de Vladimir),

sino que puede siempre decir lo mismo a pesar del aumento de grafías, hasta que el niño considera que la palabra está completa, y entonces ya "dice" lo que se le pidió que escribiera. Esto era de esperarse, puesto que sería muy difícil que el niño siempre encontrara una nueva palabra con estas características a cada aumento de grafías.

	Mayela
Ahora vamos a escribir LECHUGA. Pon la primera.	[H]
¿Cómo dice en esa solita?	LECHE
¿Leche? ¿Sí?	[HE]
¿Y así como va diciendo?	LECHE también.
Ponle otra.	[HEI]
¿Cómo va diciendo hasta allí?	LECHE también.
Ponle otra.	[EII]
¿Y así?	LECHE también.
Ponle otra.	[EHIIL]
¿Y así?	LECHE también.
Ponle otra.	[HEIILI]
¿Cómo va diciendo?	LECHUGA
¿Ya está completa?	Sí.

Solo Mayela del grupo B, hace esto último en algunas palabras que escribe en la 2a. entrevista. Estas respuestas se incluyen aquí precisamente porque hay un recorte de una parte de la palabra sobre la que se hacen cambios. Mayela omite la última sílaba (GA) y modifica el "trozo" que conserva (LECHÚ pasa a ser LECHE).

2b) El niño considera que en una escritura incompleta dice solamente una parte de la palabra. Aunque el niño va aumentando grafías y por lo tanto la escritura del item va siendo diferente tanto cuantitativa como cualitativamente (el niño no solamente va poniendo más grafías, sino que va poniendo grafías diferentes cada vez), mientras él considera que la palabra no está completa siempre dice lo mismo. Es decir, a pesar de que el chico haya llegado a la conclusión de que para escribir palabras diferentes hay que poner secuencias de grafías diferentes (uno de los pasos mas importantes en este proceso evolutivo), al interior de la palabra siempre dice el mismo fragmento de sonoridad aunque la secuencia de grafías vaya cambiando en el transcurso de la escritura.

Este tipo de respuestas muestra que empieza a haber un recorte explícito de la palabra. Sin embargo, solamente hay una consideración de la parte inicial y el resto de la palabra, como se puede apreciar en el ejemplo de Lupita (a continuación). Es decir, empieza a haber un recorte dicotómico de la palabra. Esta división en dos (el inicio, por una parte, y lo demás, por la otra), hace que el orden de las partes no presente ningún problema al niño. Lo importante, en estos casos, es resaltar que el niño es capaz ya de hacer un recorte de la palabra escrita, (ya sea en el proceso de producción o cuando ha sido escrita en su totalidad) y que la parte recortada explícitamente corresponde efectivamente a una parte de sonoridad de la palabra en cuestión

	Lupita
¿Sabes lo que vamos a escribir ahora? BARCO. Pon la primera de BARCO.	[Q]
¿Cómo va diciendo con esa solita?	BA

Ponle otra.	(QI)
¿Cómo va diciendo?	BA
Ponle otra.	(QI⊃)
¿Cómo dice?	BA
Ponle otra.	(QI⊃I)
¿Con esas cómo va diciendo?	BA
¿Todavía dice BA?	Sí.
Ponle otra.	(QI⊃IE)
¿Cómo va diciendo con todas esas juntas?	BA
BA todavía... Ponle otra.	(QI⊃IEA)
¿Cómo va diciendo?	¡¡ BARCO!!

Estas respuestas son las más numerosas del grupo 2. Hay que notar que su frecuencia aumenta para los bisílabos y muy en especial para los monosílabos. Es decir que algunos de los niños que en palabras compuestas por más sílabas tienen respuestas del grupo 1, al no poder hacer varios recortes sucesivos de esas palabras, recurren a este tipo de respuesta.

2c) Estas son las respuestas mas primitivas de este grupo. Estos niños dan un tipo de respuesta intermedio entre el recorte y el no recorte de la palabra. Es decir, en el transcurso de la escritura, cuando la palabra escrita todavía no se considera completa, el niño oscila entre afirmar que allí dice la palabra completa y afirmar que allí solamente dice una parte de la palabra. Al parecer, les resulta muy dificil aceptar que allí donde faltan letras pueda decir la palabra completa, pero al mismo tiempo les resulta problemático aceptar que pueda decir una parte que, aunque tenga relación sonora con el item propuesto, no tiene

ningún significado propio. Es como no poder conciliar la necesidad lógica de que a una incompletud (en la escritura) corresponda una incompletud (en la palabra sonora), por un lado, y el no poder aceptar que allí en lo escrito diga algo que en realidad no dice nada por ser apenas un fragmento de una palabra y no tener significado propio.

	Pablo
Vamos a escribir TRICICLO. Pon la primera de TRICICLO.	[Q]
¿Cómo dirá en esa solita?	TRICICLO
¿TRICICLO? ¿Ya está completa? ¿Ya dice TRICICLO?	TRICÍ...TRICICLO
¿Ya está completa?	No
¿Entonces cómo dirá en esa solita?	TRICICLO...TRICÍC... [QI]
¿Y así cómo dirá?	TRICICLO
¿Ya está completa?	No
¿Le hace falta más?	Otra
¿Otra? Entonces, en estas dos ¿cómo dirá?	TRICICLO
¿Aunque le falte una? ¿Ya dirá TRICICLO?	Sí, TRICICLO
Bueno. Ponle otra.	[QIT]
¿Con esas tres cómo dice?	TRICICLO
¿Ya está completa?	Sí
(...) Oye, ¿y para BARCO? A ver, ponle la primera de BARCO.	[O]
¿Cómo dirá esa solita?	BARCO

¿BARCO? ¿Ya dirá BARCO?	BAR
Ponle otra.	[OT]
¿Cómo dice con esas dos?	BARCO
¿Ya está completa?	No
¿Le faltan mas?	Sí
¿Y en estas dos cómo dirá?	BAR
¿BAR?	BARCO
¿BARCO? ¿aunque te falten?	Sí
Ponle otra	[OTI]
¿Y con esas tres?	BARCO
¿Ya está completa?	Sí

Este tipo de respuestas no implica que el niño esté haciendo un recorte explícito y pensado. Más bien, parecería que el niño intenta simplemente detenerse antes de terminar, sin que haya ninguna anticipación de en donde hacerlo, como muestran los intentos de Pablo al estar escribiendo TRICICLO. Algunos niños, como Fabiola, muestran este "dejar de decir" gestualmente. La niña dice un"pedazo"de la palabra y se detiene, pero su boca se queda en la posición de pronunciar el fonema que sigue. En realidad, este tipo de respuesta es poco frecuente y tiende a desaparecer conforme transcurren las entrevistas. Hay que notar que para el grupo B en la 2a. entrevista no hay ni una sola respuesta 2c.

GRUPO # 3

En este grupo se encuentran las respuestas más primitivas y, además, las menos frecuentes. Algunas de las respuestas de este grupo nos permiten observar que la palabra no es aún susceptible de ser recortada. De esta manera, no se muestra ningún intento por parte del niño de diferenciar entre las propiedades de las partes y las propiedades del todo. Otras respuestas incluidas en este mismo grupo intentan recuperar el trabajo con las partes, pero no logran situarse al nivel de las partes (sonoras) de la palabra: algunas de ellas hacen corresponder nombres de cualquier objeto a una parte incompleta de la palabra escrita, mientras que otras hacen una interpretación de la incompletud aludiendo a partes o cualidades del objeto referido. Sin embargo, todas las respuestas que incluimos en este grupo son muy poco frecuentes, como se podrá ver un poco más adelante en las tablas donde se concentran las frecuencias de aparición de respuestas de los tres grupos.

Lo que tienen en común todas las respuestas es que no muestran que se esté realizando un trabajo que exija tomar en consideración las propiedades sonoras del significante y sus partes. Distinguiremos cuatro sub-grupos:

3a) El niño no considera que la palabra pueda ser recortada. En cualquier parte de la palabra escrita dice toda la palabra, aunque el niño piense que todavía no está completa porque le hacen falta más letras (criterio de cantidad mínima). Este tipo de respuestas es el más frecuente dentro de este grupo 3. Sin embargo, hay que notar que en el transcurso de las entrevistas, la frecuencia de aparición baja drásticamente y los niños (excepto uno de c/grupo) que al principio deban estas respuestas, pasan a hacer algún tipo de recorte. Esta no diferenciación de las partes con el todo es muy similar a lo encontrado en el

nivel D de la tarea de análisis de una oración escrita (Ferreiro et al, 1982, Fasc. 4) y que ha sido ya comentada anteriormente.

	Itzel
Vamos a escribir TRICICLO Pon la primera de TRICICLO	(O)
¿Cómo dirá con esta solita?	Nada
Ponle otra.	(or).
Con estas dos juntas ¿cómo va diciendo?	mmm... esta ... TRICICLO.
Triciclo. ¿Ya está completa?	No
¿Le hacen falta más?	Sí
Ponle otra.	(OrF)
¿Cómo dice con esas?	TRICICLO.
¿Ya está completa?	Sí.
¿Así la dejamos ya?	Sí

3b) El niño solamente escribe una letra para la palabra completa. Estos niños, al pedirles en otras tareas que escribieran una palabra completa (es decir, no letra por letra) no producían escrituras unigráficas. Por lo tanto, parecería que de alguna forma ellos saben o intuyen que la tarea propuesta exige que se haga algo que tal vez no sepan muy bien que es (un recorte) y lo evitan precisamente escribiendo una letra para cada palabra. Es curioso sin embargo, que estos niños, para evitar entrar en una situación conflictiva, recurran a escrituras unigráficas, que, como ha sido demostrado en investigaciones anteriores, son rechazadas por la mayoría de los niños bajo la hipótesis de que se necesitan cuando menos dos o tres letras para que una escritura pueda decir algo. Obviamente son muy pocas las

respuestas que se dan de este tipo, como puede observarse en las tablas # 1 y 2.

	Mariana
(Escribe AVIONETA y BICICLETA con una grafía cada una). Vamos a escribir TRICICLO. ¿Con cuántas crees tu que vaya TRICICLO?	Con una también.
¿Con una también? Porque fíjate que tu nombre se escribió con muchas.... ¿Por qué con tantas tu nombre?	Porque sí.
¿Y AVIONETA y BICICLETA con una nada más?	Sí.
¿Y TRICICLO? ¿con cuántas?	Con una.
¿A ver? Escribe.	(A)
¿Cómo dice?	TRICICLO.
¿No necesita otra?	No.
¿Ya dirá completo aquí?	Sí.

La misma Mariana, como todos los otros niños que dan este tipo de respuestas, escriben palabras con varias grafías en otras situaciones, aún durante la misma entrevista. Mariana, por ejemplo, escribe las siguientes palabras cuando no se le pide la escritura por partes:

CIA	(PAN)
AIE	(PANTERA)
ACS	(PANTALON)
N2CM	(TORTA)

IAG	(SANDWICH)
MAOU	(ZAPATO)
AEINSO	(ZAPATERIA)

Obviamente, el mínimo de letras que se permite para que algo pueda estar escrito en esta situación mas normal, son tres.

3c) El niño sabe que no puede decir la palabra completa cuando la escritura todavía no está completa, pero a esta incompletud no le hace corresponder una parte sonora de la palabra, sino el nombre completo de algún objeto que pueda estar presente en la situación inmediata de la escritura, y que no tiene que ver ni semántica ni sonoramente con el item propuesto. La palabra incompleta puede entonces decir cualquier cosa (solo hay una niña del grupo A que presenta este tipo de respuestas).

	Lucía
Vamos a escribir TRICICLO Pon la primera	[B]
¿Cómo dirá con esa solita?	VENTANA
Ponle otra.	(BM)
¿Con estas dos cómo dirá?	... MESA
Ponle otra.	(BMA)
¿Y con esas tres cómo dice?	... PUERTA
¿Qué vamos a escribir?	TRICICLO

Ajá...	[BMA 9]
¿Ya está completo?	Sí.

3d) El niño hace una correspondencia entre la incompletud de la palabra escrita y una parte o una característica del referente. Solo hay un niño en la muestra que da este tipo de respuesta, y solamente en algunas de las palabras que escribió, lo cual explica el porcentaje tan bajo que tiene esta respuesta.

	CHELIN
Pon la primera de BARCO	[T]
¿Ya está completa?	No, le hace falta su agua. [TH]...AGUA .
¿Le hacen falta más?	Sí.
¿Para que diga qué?	Para que diga SEÑOR.
¿Qué señor?	Que maneja el barco [TH H] Puse el otro señor.
¿Qué dice?	SEÑOR (señala 7) y otro SEÑOR (señala H) y el BARCO (señala H).
¿Qué íbamos a escribir?	BARCO .
¿Solo en una parte dice BARCO?	En estas (señala todo).

Para Chelín, efectivamente, la incompletud de la escritura corresponde a una incompletud. Sin embargo, esta incompletud está más relacionada al objeto referido (efectivamente, un barco para estar completo debe tener agua y cuando menos un señor que lo maneje), que a la sonoridad del item en cuestión.

Estos dos últimos tipos de respuesta son muy poco frecuentes; ni en este trabajo ni en investigaciones anteriores se han encontrado datos que permitan suponer que son respuestas sistemáticas. Es por esto que no consideramos que tengan un papel central en el proceso.

TIPOS DE RESPUESTAS PARA LOS MONOSILABOS

Si las respuestas que se dan ante los monosílabos son presentadas aquí de forma separada, es simplemente porque la escritura de este tipo de palabras presenta problemas muy particulares a los niños pre-alfabéticos. Como se ha visto en el apartado anterior, las respuestas de los niños muestran que hay un intento progresivo de su parte por ir coordinando varias cosas en su escritura: los niños tienen que darse cuenta que la palabra es segmentable, que a cada trozo le corresponde una grafía y que a cada grafía que aumente la escritura "va a decir más". Además, el niño tiene que conciliar todo esto con el número de grafías que él considera que debe llevar una palabra. Muchas veces, como puede verse en los ejemplos anteriores, la exigencia de un cierto número mínimo de letras por parte del niño plantea restricciones a la construcción de una escritura.

El caso de las palabras monosílabas (y a veces también las bisílabas) es muy especial. Aún los niños que tienen respuestas muy avanzadas al escribir palabras polisilábicas pueden dar respuestas sumamente primitivas al llegar a las monosílabas. Es decir, las palabras monosílabas fijarían uno de los límites dentro de los cuales los niños que recién han llegado a establecer algún tipo de correspondencia sonora (silábica) en la escritura no pueden seguir haciéndolo. Los problemas que presentan los monosílabos para los niños en sus primeros intentos de hacer una correspondencia sonora han sido ampliamente discutidos en otras investigaciones. Ferreiro et al. (1982, fasc. 2) reportan que los niños que están en proceso de adquirir la hipótesis silábica (cuyas escrituras reciben el nombre de "escrituras silábicas iniciales"), e incluso los niños con escrituras silábicas estrictas, generalmente no logran establcer ningún tipo de correspondencia sonora en los monosílabos e inclusive en los bisílabos, a pesar de que en palabras de tres o cuatro sílabas si lo hagan.

De hecho, 9 de los 959 niños que formaban parte de ese mismo estudio longitudinal y que presentaban ya escrituras silábicas, regresaron en algún momento del año escolar al nivel presilábico (aunque al subnivel más evolucionado), y otros 22 a escrituras silábicas iniciales. La causa que se adjudica a estas oscilaciones son las siguientes:

"Recordemos que las escrituras silábicas (particularmente las de tipo silábico estricto) constituyen un sistema muy coherente, pero sometido a dos tipos de perturbaciones complementarias: a) el conflicto entre la cantidad mínima de letras requeridas (generalmente de 2 o 3) y la escritura de palabras monosílabas y b) la discrepancia sistemática entre la cantidad de letras que ellos ponen y las que ponen los adultos para escribir las mismas palabras.

Frente a estos conflictos, hay una solución superadora pero difícil: abandonar el sistema silábico en la dirección de un análisis fonético. Hay otra posibilidad: noinnovar, y mantener durante el mayor tiempo posible la hipótesis silábica. Hay una tercera posibilidad: agregar a la escritura más letras de las que juzgan necesarias, para tratar de ajustarse a los modelos externos (lo que los hace regresar a modos de escritura anteriores)." (op.cit. p.74).

Los problemas que presenta el monosílabo, y en especial en esta tarea de escritura por partes, serían los siguientes:

1) La dificultad para recortar la palabra: como se puede ver en el capítulo sobre recortes orales, los monosílabos son poco suceptibles de ser recortados. Pocos son los niños que recurren a dividir fonéticamente (por ejemplo /c/-/o/-/l/), o a hacer una segmentación intra-silábica (co-o-ol). El tipo de recorte aceptado más frecuentemente es el convertir al monosílabo en bisílabo (co-ol o tre-en) .

2) Prácticamente todos los niños piensan que se necesitan dos o mas grafías para que algo pueda ser escrito (solamente 3 de los 28 niños de los grupos A y B realizan escrituras unigráficas en algún momento, y no es exclusivamente en el caso de los monosílabos). De hecho, un 25% de los niños de la muestra escribe en algún momento con dos grafías, mientras que el 64% de los niños escriben con tres grafías como mínimo.

Como vimos en el caso de palabras con un número de sílabas mayor, algunos niños (la menor parte) no lograban hacer el recorte de la palabra. Los del grupo de respuestas 2, a pesar de hacer algún recorte de la palabra, no hacían coincidir el aumento gráfico a un aumento sonoro (pero a una incompletud gráfica hacían corresponder una incompletud sonora). Los niños mas avanzados, en cambio, lograban, en mayor o menor grado, conciliar el aumento gráfico a un aumento sonoro. El problema con los monosílabos, para los niños que dan respuestas del grupo 1 para las demás palabras es que, en el mejor de los casos, logren segmentar en dos la palabra. Sin embargo, si le hacen corresponder una grafía a cada segmento recortado, tendrían que aceptar escribir con 2 grafías, lo cual no es muy frecuente. Por otro lado, si el monosílabo no puede ser recortado, los niños tampoco pueden aceptar escribir con una sola grafía. La solución , por lo tanto, es dar respuestas del grupo 2, muchas veces haciendo variaciones fonéticas a la primera parte de la palabra para justificar así el aumento de grafías.

De esta manera, aunque el tipo de respuestas mas frecuente de las palabras polisilábicas es el 1, en las monosílabas las respuestas se concentran claramente en el grupo 2.

He aquí ejemplos de monosílabos para cada uno de los tipos de respuestas, manteniendo la clasificación que se había hecho para las palabras polisilábicas.

Grupo #1

Como en el caso de las palabras polisilábicas, estas son las respuestas mas avanzadas. Los niños tratan de hacer un recorte de la palabra y de hacer una correspondencia sonora entre el "trozo" recortado (que obviamente no puede ser en este caso una sílaba) y las grafías. El problema para el niño es tomar en cuenta de forma simultánea tanto el mínimo de grafías para que lo escrito pueda "decir algo", el recorte de la palabra y el hecho de que a cada aumento de grafía debería de haber un aumento de sonoridad. En otros términos, el problema principal pare el niño es que, en una palabra tan corta sonoramente tenga que haber varias letras escritas antes de que la palabra pueda estar completa en el sentido de "decir", o de poderse interpretar, toda la palabra.

Es en este caso (y en el de las palabras bisílabas) donde las respuestas 1a y 1d son equivalentes, porque, para hacer la correspondencia, el niño tiene que poder disminuir el número de grafías requerido. En general, los niños que pueden dar estas respuestas son niños que a lo largo de la entrevista han dado respuestas del tipo 1a y que, por lo tanto, han hecho corresponder, de forma sistemática, un aumento de sonoridad a cada aumento de grafías. Solamente Jenifer, del grupo B, da sistemáticamente respuestas del tipo 1d para todas las palabras, independientemente de su número de sílabas. En este único caso creemos que la respuesta puede no ser equivalente a las respuestas 1a en el sentido de que al escribir todo con dos grafías, la niña demostraba una falta de coordinación entre la consideración por la progresión lineal y el número de grafías con que se deberían escribir las palabras. Esta misma niña, en la segunda entrevista, escribe con mas grafías (y da varias respuestas 1b, lo cual significa que la correspondencia no es aún sistemática), pero al final da respuestas 1d para los bi y monosílabos y 1a

para el último trisílabo. La sistematicidad, entonces, se encuentra solo hasta el final de la segunda entrevista.

Veamos un ejemplo de estas restas 1a o 1d.

Juan Pablo

Vamos a escribir TREN	(P) TRE (PD)
¿Y con esa?	TREN (Lee globalmente)

ALFONSO

Escribe MAR.	(autodictándose) ma...ma... (⌐) ar (⌐A). Son dos.
¿Ya está completa?	Sí.
¿Cómo dice la primera?	(⌐////)MA
¿Y con dos?	(⌐A)....AR
¿Todo junto?	MAR
¿Y qué dirá en la última?	(///A) MA

Otros niños, en especial en la segunda entrevista, recurren a hacer cambios fonéticos en el monosílabo para justificar así las dos (o más) grafías que consideran necesarias para escribir. Algunos niños tratan de convertir al monosílabo en polisílabo (como Sergio, que trata de escribir TRENECITO en vez de TREN para poder hacer la correspondencia), pero cuando el experimentador insiste en la escritura del monosílabo pierden control y recurren a esos cambios y/o a la lectura global sin intentar hacer correspondencia. Los niños también pueden recurrir a introducir fonos como comodines, para poder "alargar" la palabra y justificar así el aumento de grafías.

Alfonso

Vamos a escribir TREN	¡tre..n!
Pon la primera de TREN	(1)
¿Cómo dice?	TRN
Ponle otra	(1 ⊓) TREE
¿Cómo?	TRE...N...N...EN
No escuché. ¿Cómo?	¡EN!
¿Las dos juntas?	EN...EN
Ponle otra.	TRE (con un sonido vocálico muy breve entre la /t/ y la /r/...TRE-EN.
	...(1 ⊓ A) TREN
Leelo con tu dedito	(1 ⊓ A) TRE EN

Alfonso logra en este caso recortar y aislar diferentes fragmentos de la palabra: una letra dice TR..., dos letras juntas dicen EN (pero no TREN), y luego se unen en la palabra que se está escribiendo, pero con cambios en la sonoridad, como para justificar de esa manera la incompletud (una plabra alterada fonéticamente parece no ser la palabra), aunque finalmente acepta que su escritura ya está completa, probablemente por la dificultad que implicaría aumentar otra grafía más.

En el caso de los monosílabos solamente se da una respuesta del tipo 1c en el tapado de partes de MAR. Fabiola pone muchas grafías para esta palabra que escribía sin detención y trata de hacer que a cada grafía que se va destapando le corresponda un aumento de sonoridad. Lo logra al principio, pero después no puede proseguir con el recorte y sostiene que a pesar de que se descubren varias grafías, siempre dice "MMA". Sin embargo, hay que aclarar que Fabiola da este tipo de respuestas también

para las polisílabas, y que por lo tanto es claro que el problema de coordinar el número de grafías con el aumento progresivo y lineal de sonoridad es general para ella, y de ningún modo exclusivo del monosílabo.

Ejemplo

Fabiola

Escribe MAR.	(KROFI) MAR
¿Cómo?	(KROFI) MAAAAR
¿Cómo dice si le tapo y le dejo sóla la primera? (K////)	/M/
¿Con dos? (KR/////)	MMA...MMA (alargando el sonido /m/)
¿Así? (KRO////)	MMA (idem)
(KROF////)	MMA (idem)
¿Y con todas?	MAR
¿Y en la última solita de MAR? (//////i)	PAR...
¿Cómo?	PAR

Grupo #2

Muchos de los niños que en las palabras polisilábicas daban respuestas del grupo #1 dan para los monosílabos respuestas del grupo #2. Esto se debe, seguramente, a la dificultad que los niños tienen en recortar la palabra y en hacer que a cada aumento de grafías corresponda un aumento de sonoridad. Es muy frecuente que los niños que en otras palabras si han logrado de alguna manera tomar en cuenta la composición lineal y progresiva de estas palabras recurran, ante las dificultades del monosílabo a respuestas del tipo 2a. En estas, el niño

logra recortar la primera parte de la palabra, pero no puede encontrar otras (a excepción del resto de la palabra, lo cual haría que ya estuviera completa). El niño enfrenta varios problemas: por una parte, debe escribir varias letras. Por otra, no puede hacer corresponder el mismo trozo sonoro de la palabra a cadenas escritas distintas. La solución que el niño encuentra en este caso es hacer diferenciaciones haciendo algunos cambios en la sonoridad de la parte que fué recortada, de tal modo que a cada cambio de lo gráfico haya un cambio de lo sonoro. Estos cambios pueden ser, en este caso, el hacer un cambio fónico (generalmente vocálico) como en el caso de Vladimir, o el hacer diferentes separaciones de la palabra (parecería que la palabra completa, pero dicha con segmentaciones ya no es considerada como completa):

Claudio

Vamos a escribir TREN. Pon la primera de TREN.	(E)
¿Cómo dirá con esa solita?	TRE.
Ponle otra	(EC)
¿Y con estas 2 juntas?	TREEEEN...TREEE
Ponle otra	(ECT)
¿Cómo va diciendo?	TRE-E-EN
¿Ya está completa?	No
¿Entonces cómo dice?	(quiere poner otra letra).
No, espérate. Primero repíteme cómo dice allí.	TRE-E-E (ECTA)
¿En esas cómo dirá?	TREN.

Vladimir

(Escribió TREN como ⊓lqdmr)

¿Cómo dice todo junto?	TREN
¿Ya está completa?	Sí
¿Cómo dirá con esta solita? (⊓///)	TRE
¿Y cómo se puede leer con dos? (⊓l ////)	TRA
¿Y con tres? (⊓lq /////)	TRE
¿Y así? (⊓lqd////)	TRO
¿Y si nada mas le tapo la última? (⊓lqdm////)	TRI
¿Y todas juntas?	TREN
¿La última de tren cómo dirá?	TRE

Otra solución que aparece, y que también decidimos incluir en las respuestas 2a, es el encontrar una palabra o pseudopalabra en la cual esté incluída la palabra que se quiere escribir:

Mayela

Pon la primera de COL	(M)
¿Cómo dice con esa solita?	CARACOL
Pero ¿qué vamos a escribir?	COL
¿Cómo dice allí?	CARACOL
Ponle otra.	(MI)
¿Cómo dice en esas dos?	CARACOL también.
Ponle otra.	(MIE)
¿Y así cómo dice?	CARACOL

Pon otra.	(MIEA)
¿Y así?	COL
¿Ya está completa?	Sí, COL.

Vladimir

	(Escribe MAR así: ∧|aamr)
¿Con una solita cómo dice? (∧ /////)	MARA
¿Y las dos juntas? (∧| /////)	MORO
¿Y con tres? (∧|a ///)	MIRI
¿Así? (∧|aa/////)	MORO
¿Y nada mas tapándole la última? (∧|aam ////)	MIRA
¿Y con todas?	MAR
¿Cómo dirá en la última solita? (//// r)	MARI

Estas respuestas son distintas a las otras incluídas en el sub-grupo 2a. Se incluyen aquí porque a un segmento fijo (la palabra) le hacen cambios en su sonoridad. Solamente Mayela en la primera y segunda entrevistas y Vladimir en la tercera hacen esto. Sin embargo, es obvio que estos niños están haciendo un trabajo sobre el significante (al nivel de pautas sonoras), aunque parecen opacar al significado porque, o dan una pseudopalabra que no quiere decir nada, o dan una palabra no relacionada semánticamente con el item en cuestión. Estos niños, además, no toman en cuenta que una parte de la palabra debe ser necesariamente un trozo mas pequeño de sonoridad que la palabra completa. Es curioso notar, sin embargo, que el hacer corresponder un trozo sonoro mas largo que la palabra a un pedazo de la misma solo sucede para el monosílabo. Creemos que esto puede deberse a que no logran encontrar segmentos de la palabra a partir de los cuales

puedan hacer una diferenciación en sus interpretaciones sucesivas. Además, tienen que esribir con el mínimo de letras que consideran necesario. El problema parecería ser hacer corresponder un "trozo" escrito muy largo a una emisión oral muy corta. De esta manera, los niños tal vez consideren que con tantas letras debe "decir" más.

Hay que recordar, por otra parte, lo que estos dos niños hicieron en las escrituras anteriores a estos monosílabos. Vladimir pasa de respuestas 3a (en donde simplemente no hay posibilidad de hacer recortes), a respuestas de tipo 2a (en donde conserva la primera parte de la palabra y le hace cambios, fundamentalmente vocálicos), para llegar a dar dos respuestas 1c (es decir, tratando de tomar en cuenta la composición lineal y progresiva de la palabra en la escritura) justamente en el trisílabo y en el bisílabo anterior a MAR. Es obvio que Vladimir ha buscado, de forma bastante sistemática, hacer cambios fonéticos que justifiquen el poder poner mas letras. Mayela es un caso diferente. Esta niña, a partir de la segunda entrevista, da sistemáticamente palabras relacionadas sonoramente (pero no semánticamente) con el item a ser escrito. Es decir, mientras la palabra escrita LECHUGA no está completa todavía, "dice" LECHE, lo cual, a pesar de ser una palabra completa, es una parte de la palabra (incompleta) LECHUGA. Aunque Vladimir usa el cambio fonético para justificar el aumento de grafías, Mayela mantiene la misma interpretación a lo largo de toda la escritura, por lo que sus respuestas son parecidas a las 2b. Sin embargo, los cambios de sonoridad son equivalentes a los tipos comunes de respuestas 2a.

Las respuestas 2b aparecen también con gran frecuencia para los monosílabos. Como en el caso de las palabras bisílabas, estos niños hacen un recorte dicotómico de la palabra y consideran que mientras la palabra no esté completa, siempre dice lo mismo.

Pon la primera de TREN.	(S)
¿Cómo dice?	TRE
Pon otra.	(SA)...TRE
¿Con las dos juntas cómo dice?	TRE
Ponle otra.	(SAL) TREN. Ya.

Al igual que en el caso de las respuestas 2a, muchos niños que en los polisílabos daban respuestas del grupo 1, dan en los monosílabos respuestas 2b. Es obvio que al no poder encontrar mas partes de la palabra no tienen otra alternativa que aceptar (tal vez con disgusto) que la palabra que se está escribiendo sigue siempre "diciendo" lo mismo a pesar de que se aumenten grafías.

Las respuestas 2c, que siempre fueron escasas, fueron casi nulas al llegar al monosílabo. De hecho, solo un niño (grupo A) duda entre el hacer un recorte y no hacerlo al escribir TREN.

Grupo #3

Como en el caso de las otras palabras, en este grupo se encuentran las respuestas mas primitivas y las menos frecuentes. A diferencia de muchas de las respuestas en los otros grupos, las aquí incluidas son siempre dadas por niños que dieron respuestas de este grupo para los polisílabos. Aquí se encuentran exactamente los mismos tipos de respuesta que en los polisílabos. Las respuestas 3a, donde los niños piensan que la palabra no es recortable, aparecen únicamente en la primera entrevista, lo cual indica que hay un avance, en el sentido de que todos los niños intentan posteriormente hacer algún tipo de recorte. Con respecto a las respuestas 3b (escrituras unigráficas), solamente hay 3 respuestas de este tipo, dadas por los mismos

dos niños que escribieron de ese modo en las otras palabras (lo que indica que de ningún modo intentan hacer una representación silábica). Estas respuestas también desaparecen a lo largo de las entrevistas. Las respuestas 3c prácticamente han desaparecido al llegar al monosílabo. Solamente Lucía, que a lo largo de la primera entrevista da nombres no relacionados a la palabra, lo hace también para TREN. De esta manera, ella considera que con una grafía dice TUBO, con dos dice PUERTA y con tres ya dice TREN.

Las respuestas 3d, en donde a cada aumento de letras se da una parte, característica o tamaño del objeto referido también desaparecen prácticamente. De hecho, una de las dos respuestas que se obtienen en este sentido es bastante artificial. Mariana escribe TREN con una sola grafía (respuesta 3b en escritura), pero luego se procede a tapar partes de esa grafía. Cuando hay una parte pequeña, la niña interpreta "chiquitito tren", haciendo referencia al tamaño del objeto. La única respuesta del tipo 3d sería la de Chelín:

CHELIN

(Escribe GATO así y lee de derecha a izquierda.

¿Cómo diría con una solita? (///// O\ ) GAA... la cola del gato

¿Y con estas dos? (///HO\ ) la panza del gato

¿Y así? (//|HO\) ...la boca (destapa toda), y luego los ojos ( )

Esta disminución de respuestas del grupo 3 puede ser importante, porque, a excepción de las 3a, son respuestas que no se han encontrado en otras investigaciones y que parecen poco importantes e inclusive encubridoras de otras respuestas mas avanzadas. Esto se discutirá en el apartado siguiente, en donde se analizará en detalle el progreso de cada uno de los niños.

Como se puede observar en las tablas 1 y 2, la disminución del número de respuestas para el grupo 3 es constante a lo largo de las entrevistas, mientras que el grupo 2 aumenta en la segunda entrevista. El grupo 1, por otra parte, disminuye ligeramente para la segunda entrevista, pero aumenta bastante para la tercera.

En las tablas que siguen, se puede apreciar que, aunque los monosílabos son muy problemáticos para los niños, también los bisílabos lo son. De hecho, mas del 50% de las respuestas que se dan para los tetra y trisílabos desde la primera entrevista son del grupo 1, mientras que los bi y monosílabos se concentran en el grupo 2, sobre todo a partir de la segunda entrevista. Es curioso que en el grupo A, las palabras que más frecuentemente propiciaron respuestas del grupo 1 fueron las trisílabas. Esto se puede deber a que las tetrasílabas fueron presentadas antes, y los niños pudieron tardarse en comprender la tarea, y porque los trisílabos no presentan problemas ni en ser recortados, ni en el número de grafías con que deben ser escritos. Hay que mencionar que en las tareas de partición oral, los trisílabos fueron también los que se recortaban convencionalmente con más frecuencia.

Otro punto importante es que, aunque el grupo 3 va disminuyendo globalmente en frecuencias (es decir, cuando consideramos todas las palabras escritas), en los monosílabos los

porcentajes de frecuencias en el grupo 3 permanecen relativamente constantes en ambos grupos (A y B). Esto puede deberse a las dificultades propias de estas palabras (número de grafías necesarias y número de recortes admitidos). La movilidad, en el caso de las bi y monosílabas, se da en los grupos 1 y 2. Es decir, los que logran recortar sonoramente estas palabras pueden lograr ciertos avances, ya sea en un mismo grupo o de un grupo a otro, pero los pocos niños que inicialmente no lograban recortar, generalmente permanecieron en el grupo 3. Es decir, estos pocos niños no lograron, mas que esporádicamente, hacer ningún tipo de trabajo sobre el significante.

———— 0 ———— 0 ————

Al iniciar este trabajo quisimos contraponer las respuestas que los niños daban en la tarea de escritura por partes con la de tapado por partes porque pensábamos que, al trabajar con la palabra escrita (ya completa), los niños no tendrían las mismas posibilidades de identificar sus partes que en el proceso mismo de construcción. Es decir, pensábamos que mientras la totalidad estuviera incompleta, el niño podría responder a la pregunta "¿cómo va diciendo hasta aquí?" con una parte incompleta de la palabra, pero que cuando la palabra escrita estuviera completa ya no podría separarse del significado atribuído a la totalidad y en ese sentido no podría reencontrar las partes de la palabra oral para ponerlas en correspondencia con partes de la palabra escrita. Dicho en otras palabras, la hipótesis era que, una vez que la escritura estuviera completa, el niño no iba a poder hacer un trabajo centrado en el significante, dejando de lado el significado.

Como hemos podido ver, no fue así. Hemos manejado el tapado y la escritura por partes juntas hasta el momento, porque ambas pueden ser clasificadas de la misma manera. De hecho, lo más frecuente es que el niño dé la misma respuesta en las dos tareas frente a un mismo item. Otras veces, el niño da respuestas similares (del mismo grupo de respuestas). Es muy poco común que dé respuestas totalmente distintas (ver Tabla #5). Lo que parece suceder

en este último caso es que el niño puede iniciar una búsqueda de soluciones diferentes a las que ha dado, sobre todo si estas últimas han sido conflictivas. Las relaciones entre el tapado y la escritura por partes quedarán más claras en el capítulo que sigue.

Para facilitar la lectura del próximo capítulo presentamos en la página siguiente una tabla en la que se resumen todos los tipos de respuestas que hemos mencionado hasta ahora. Hay un ejemplo en cada línea de la tabla. En los cuadros se muestra lo que el niño iba escribiendo sucesivamente y las interpretaciones que hacía de su escritura. Todos los ejemplos que hemos seleccionado se refieren a la escritura de un trisílabo, salvo en el caso de las respuestas 3d, en donde no hay ninguna respuesta de este tipo para ninguna palabra de tres sílabas. Mostramos las frecuencias totales (considerando a los grupos A y B conjuntamente) de cada grupo de respuestas de forma separada para los trisílabos y para el conjunto total de palabras. En las frecuencias que mostramos en esta tabla en particular no hemos tomado en cuenta las respuestas del tapado por partes, sino sólo las de la tarea de escritura por partes.

Tipo de respuesta \ Ejemplo	ESCRITURA E INTERPRETACION						Frecuencias sobre el total de trisílabos (N=56)	frecuencias sobre el total de las palabras (N=308)
1a	[b] TRI	[bp] TRI-CI	[bpr] TRI-CI-CL	[bpr A] TRICICLO			17	64
1b	[A] TRI-CÍ	[AE] TRICIQUÉ...	[AET] TRICÍ	[AETM] TRICÍ-C	[AETMB] TRICICL	[AETMBO] TRICICLO	11	48
1c	[A] TO	[AC] TO	[ACD] TORTÍ	[ACDO] TORTILLA			5	29
1d	[0] TRICI	[00] TRICICLO					1	15
2a	[n] TOR	[n I] TOR	[n I Q] TAR	[n I q d] TIR	[n I q d m] TOR	[n I q d m r] TORTILLA	5	29
2b	[∃] LÉCHU	[∃ P] LÉCHU	[∃ P I] LÉCHU	[∃ P I O] LECHUGA			5	55
2c	[Q] TRICICLO... TRICÍ... TRICICLO ...TRICÍC	[Q I] TRICICLO (¿ya está completa?) No, le falta	[Q I T] TRICICLO (¿ya está completa?) Sí.				2	8
3a	[H] LECHUGA... le falta más	[H I] LECHUGA	[H I.] LECHUGA (¿ya está completa?) No	[H I. 9] LECHUGA Ya está.			6	31
3b	[A] TRICICLO... no necesita que le						3	17

3a	[H] LECHUGA... le falta más	[H1] LECHUGA	[H1.] LECHUGA (¿ya está completo?) No	[H1.9] LECHUGA Ya está.			6	31
3b	[A] TRICICLO... no necesita que le pongamos más.						3	17
3c	[B] VENTANA	[BM] MESA	[BMA] PUERTA	[BMA9] TRICICLO			1	7
3d	[T] BARCO (¿ya está completa?) No, le hace falta su agua.	[TH] AGUA (¿le hacen falta más?) Sí... para que diga SEÑOR	[TH⌉H] Puse al otro señor (¿qué dice?) SEÑOR (señala Y) y otro SEÑOR (señala H) y el BARCO (señala H) (¿sólo en una parte dice BARCO?) En éstas (señala todo)				Ø	5

TABLA # 1

Porcentajes de cada tipo de respuestas para el grupo A
(frecuencias entre paréntesis)

SITUACION EXPERIMENTAL \ TIPO DE RESPUESTA	1a	1b	1c	1d	2a	2b	2c	3a	3b	3c	3d	SIN DATOS	TOTAL DE RESPUESTAS
ESCRITURA POR PARTES PRIMERA ENTREVISTA	17% (16)	19% (18)	12% (12)	3% (3)	6% (6)	13% (13)	6% (6)	10% (10)	7% (7)	7% (7)	0% (0)	0% (0)	100% (98)
TAPADO POR PARTES PRIMERA ENTREVISTA	14% (13)	9% (9)	11% (11)	4 % (4)	11% (11)	16% (15)	3% (3)	9% (9)	0% (0)	7% (7)	4% (4)	12% (12)	100% (98)
TAPADO POR PARTES TERCERA ENTREVISTA	23% (19)	20% (17)	23% (19)	2% (2)	11% (9)	10% (8)	5% (4)	1% (1)	0% (0)	1% (1)	2% (2)	2% (2)	(84) (84)

TABLA # 2

Porcentajes de cada tipo de respuestas para el grupo B
(frecuencias entre paréntesis)

SITUACION EXPERIMENTAL \ TIPOS DE RESPUESTA	1a	1b	1c	1d	2a	2b	2c	3a	3b	3c	3d	SIN DATOS	TOTAL DE RESPUESTAS
ESCRITURA POR PARTES PRIMERA ENTREVISTA	23% (22)	11% (11)	11% (11)	8% (8)	11% (11)	14% (13)	2% (2)	11% (11)	6% (6)	0% (0)	3% (3)	0% (0)	100% (98)
TAPADO POR PARTES PRIMERA ENTREVISTA	12% (12)	19% (18)	12% (12)	7% (7)	11% (11)	15% (14)	3% (3)	13% (13)	0% (0)	0% (0)	6% (6)	2% (2)	100% (98)
ESCRITURA POR PARTES SEGUNDA ENTREVISTA	23% (26)	17% (19)	5% (6)	4% (4)	11% (12)	26% (29)	0% (0)	9% (10)	4% (4)	0% (0)	1% (2)	0% (0)	100% (112)
TAPADO POR PARTES SEGUNDA ENTREVISTA	20% (22)	15% (17)	3% (4)	5% (6)	19% (21)	20% (22)	0% (0)	10% (11)	0% (0)	0% (0)	2% (2)	6% (7)	100% (112)
TAPADO POR PARTES TERCERA ENTREVISTA	28% (24)	10% (8)	10% (8)	6% (5)	11% (9)	20% (17)	0% (0)	5% (4)	0% (0)	0% (0)	8% (7)	2% (2)	100% (84)

TABLA #3

Porcentajes de cada grupo de respuestas en las diferentes entrevistas (frecuencias entre paréntesis)

GRUPO B

	GPO 1	GPO 2	GPO 3	SIN DATOS
1a. ENTREVISTA ESCRITURA (No. RESP=98)	53% (52)	27% (26)	20% (20)	- -
2a. ENTREVISTA ESCRITURA (No. RESP.= 112)	49% (55)	37% (41)	14% (16)	-
TAPADO 1a. (No. de resp.= 98)	49% (48)	30% (29)	19% (19)	2% (2)
TAPADO 2a. (No. de resp.= 112)	44% (49)	38% (43)	11% (13)	6% (7)
TAPADO 3a. (No. de resp.= 84)	54% (45)	31% (26)	13% (11)	2% (2)

TABLA # 4

Porcentajes de cada grupo de respuestas en las diferentes entrevistas
(frecuencias entre paréntesis)

GRUPO A

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	SIN DATOS
ESCRITURA 1a. ENTREVISTA	51 % (50)	24.5 % (24)	24.5 % (24)	-
TAPADO 1a. ENTREVISTA	39 % (38)	29 % (28)	20 % (20)	12 % (12)
TAPADO 3a. ENTREVISTA	68 % (57)	25 % (21)	5 % (4)	2 % (2)

TABLA # 5

Relación entre el tipo de respuestas en el tapado y la escritura por partes en porcentajes (frecuencias entre paréntesis)

RESPUESTAS / GRUPO EXPERIMENTAL	RESPUESTAS IDENTICAS	RESPUESTAS DEL MISMO GRUPO	RESPUESTAS DE DISTINTO GRUPO	SIN DATOS EN EL TAPADO	TOTAL DE RESPUESTAS POR ENTREVISTA
GRUPO A 1a. ENTREVISTA	64% (62)	16% (16)	8% (8)	12% (12)	100% (98)
GRUPO B 1a. ENTREVISTA	71% (69)	22% (22)	5% (5)	2% (2)	100% (98)
GRUPO B 2a. ENTREVISTA	72% (80)	14% (16)	8% (9)	6% (7)	100% (112)

En el capítulo anterior se hizo una caracterización de los tipos de respuesta encontrados en las tareas de escritura y tapado por partes a partir de la segmentación que establecían los niños después de cada aumento de grafías. En este capítulo trataremos de ver en qué condiciones específicas se dan estas respuestas, tomando en cuenta no sólo los recortes hechos, sino también la cantidad y la clase de grafías utilizadas a lo largo de estas tareas.

Este análisis cualitativo de las producciones de cada uno de los niños nos obliga, además, a considerar otros puntos. El más importante es, tal vez, la discusión de cuando se puede considerar que un niño avanza hacia escrituras más evolucionadas. Esta consideración no es trivial. Se puede considerar que un niño progresa, por una parte, en la medida en que dé respuestas más avanzadas (tomando en cuenta los recortes que hace, sus intentos de correspondencia con las grafías y la calidad gráfica de sus producciones en términos de cuáles son los grafismos que utiliza y cómo diferencia una escritura de otra). El problema, en este caso, es que los niños pueden oscilar muchísimo en los tipos de respuesta que dan tanto en una misma entrevista, como de una entrevista a otra (en parte tanto porque los niños pueden estar experimentando con varios tipos de respuesta para solucionar la tarea, como también por la variedad de los items a los que se enfrentan). Por otra parte, podemos considerar el avance según el grado de sistematicidad que los niños vayan adquiriendo a lo largo de las entrevistas. Es decir, a pesar de que un niño intente experimentar con respuestas bastante avanzadas pero

que le causen conflictos por alguna razón, es posible que opte por respuestas menos avanzadas pero que sin embargo pueda manejar más sistemáticamente. El avance en el desarrollo no es lineal; hay momentos en que es preciso desechar elementos que serán retomados posteriormente en el curso de la evolución para lograr primero establecer relaciones que, cuando menos por un tiempo, sean menos susceptibles de ser perturbadas. En este sentido, por ejemplo, tenemos que aunque los niños presilábicos muchas veces tienen un repertorio bastante amplio de letras, al adquirir la hipótesis silábica con valor sonoro optan por usar solamente las vocales, de modo de tener un mejor control de sus producciones. El problema con este criterio de avance es que puede haber niños que, a pesar de dar respuestas elaboradas, nunca lleguen a ser sistemáticos en los límites del tiempo de nuestra observación.

Otro punto a discutir en este análisis es el papel que juega la capacidad de hacer recortes silábicos orales en la adquisición de un esquema de correspondencia sonora en la escritura. Sabemos, por una parte, que todos los niños presilábicos de la muestra son perfectamente capaces de hacer recortes silábicos convencionales de forma espontánea y que tienen dificultades únicamente en el caso en que les pidamos que tomen en cuenta a la vez varias sílabas aisladas de una palabra junto con indicaciones relativas a la posición en que deben ir colocadas esas sílabas.(*) El problema, como se podrá apreciar en el próximo capítulo, no consiste en hacer un recorte, sino en coordinar el recorte sonoro con las indicaciones de posición. Si los niños no

(*) Ver Capítulo IV.

tienen problemas en segmentar silábicamente de forma progresiva (es decir, respetando el orden de las sílabas) y, por otro lado, tienen un repertorio amplio de grafías y saben que una palabra escrita debe ser diferente gráficamente de otra palabra, entonces ¿cuáles son las dificultades específicas que encuentran para hacer una correspondencia sonora silábica?(*)

Veamos un ejemplo, que podrá ilustrar algunos de esos problemas que serán retomados más adelante.

Raymundo (grupo B) escribe en las tres sesiones. Empieza escribiendo AVIONETA con 6 grafías diferentes, pero dice siempre la palabra completa en el transcurso de la escritura (es decir, a la escritura "le falta más" (letras), pero "dice" AVIONETA. Sin embargo, en el tapado de partes comienza a hacer algunos intentos de recorte: a cada aumento de letra va diciendo ÁVIO/AVIONETA/AVIÓNE/AVIONETA/AVIONETA.(**) Inmediatamente escribe BICICLETA con dos grafías, dando una respuesta 1d. Es decir, disminuye notablemente el número de grafías utilizado para tomar en cuenta la progresión (quizás por haber considerado las dificultades que acaba de enfrentar), haciendo además una diferenciación gráfica notable entre una escritura y otra. Esta di

(*) En lo que sigue, las iniciales CS se utilizarán para referirnos a "correspondencia sonora".

(**) La diagonal separa verbalizaciones sucesivas luego de cada incremento de una letra. Los guiones indican las separaciones que hacen oralmente (ya sean seilábicas o de otro tipo) al interpretar la escritura.

ferenciación va a ser constante en todas las escrituras de Raymundo: prácticamente nunca repite una misma grafía ni al interior de una palabra ni en el conjunto de las otras palabras que escribe.

En TRICICLO -la siguiente palabra- Raymundo logra hacer una escritura silábica perfecta. Es decir, logra escribir con 3 letras (que es el mínimo de grafías que utiliza en todas las otras tareas de escritura sin detención) y recuperar su análisis silábico en relación con lo escrito, al mismo tiempo que conserva la máxima diferenciación posible entre las escrituras. Sin embargo, Raymundo no puede recuperar el mismo recorte progresivo en el tapado de partes, donde dice TRICI/TRI-CI-CL-O...TRICICLO/ TRICICLO. Tal vez por la dificultad que encuentra en tomar en cuenta la composición lineal en el tapado de TRICICLO , recurre a dar una respuesta 1d en AVION ; escribe con solamente dos grafías, pero a cambio logra un recorte fácil a nivel oral: la primera parte y luego el resto de la palabra. Existe la posibilidad de que el niño haya hecho en este caso un análisis silábico estricto al escribir y que eso lo haya llevado a dar la respuesta 1d pero es poco probable, tomando en cuenta sus otras escrituras.

A pesar de que al escribir TRICICLO parece haber podido hacer una muy buena correspondencia, en BARCO y TREN da respuestas 2b . Es decir, sopresivamente abandona todo intento de tomar en cuenta la composición lineal y progresiva de la palabra y solamente segmenta la primera parte de cada una de las palabras, pasando por alto (tanto en la escritura como en el tapado) el hecho de que lo escrito "diga" siempre lo mismo a pesar de

que se vayan aumentando grafías. El bi- y el mono-sílabo presentan una dificultad que parece ocasionar este cambio brusco en las respuestas de Raymundo. En estas palabras recupera su exigencia de cantidad mínima (escribe con tres grafías) y abandona las respuestas 1d (a pesar de que esa hubiera sido prácticamente la única forma en que hubiera podido tomar en cuenta la progresión) en virtud de lo molesto que le resulta tener que escribir con dos letras. Mantiene una respuesta 2b para la última palabra, CAMIONETA. Además, es notable la diferenciación que hay entre una escritura y otra. Como habíamos mencionado antes, este niño trata de no repetir la misma grafía en ninguna de las palabras que fueron escritas. Solamente en las dos últimas repite la letra intermedia (TREN es escrito como DIE y CAMIONETA como CIA). Esta diferenciación exige un esfuerzo notable por parte del niño, lo que probablemente le impide centrarse simultáneamente en realizar un recorte progresivo manteniendo la diferenciación gráfica.

En este caso, el retroceso en las respuestas de Raymundo parece deberse al tipo de palabras que se le pide que escriba. El niño había hecho intentos (que iban mejorando cada vez) de tomar en cuenta la composición lineal de la palabra a la par de conservar la diferenciación gráfica y el número mínimo aceptable de grafías, pero se le pide inmediatamente después la escritura de palabras típicamente difíciles de ser escritas (AVION, BARCO, TREN), en donde no puede conciliar el número de recortes que puede hacer de la palabra con el número de grafías que él considera como necesarias. Tal vez, de haber seguido con otros tri- o tetrasílabos, Raymundo no se hubiera refugiado en respuestas del grupo 2.

En la segunda entrevista, dos semanas después, los mismos problemas subsisten. Para TAMARINDO da una respuesta 1d, pero en MANDARINA regresa a su escritura con tres grafías, sin hacer ningún intento de progresión (respuesta 2b). En TORTILLA, nuevamente intenta tomar en cuenta la composición lineal, pero en el tapado empieza diciendo las dos primeras sílabas para la primera letra, lo que le obliga a interpretar lo mismo hasta que la última grafía es descubierta (en este caso, el único intento de diferenciación sonora lo realiza mediante un cambio acentual: con una y con dos grafías dice TÓRTI, pero con tres dice TORTÍ). A partir de ese momento Raymundo recurre nuevamente a las respuestas 2b, a pesar de que la palabra que escribe en seguida no presenta aparentemente ningún problema en cuanto a número o tipo de sílabas (LECHUGA). la diferenciación gráfica es otra vez muy marcada pero extrañamente disminuye en los bisílabos y en monosílabos los cuales, a pesar de estar gráficamente diferenciados, comparten alguna(s) grafía(s) (PERA escrito como ASD, CHILE como IMD, COL como EIL y CHAYOTE como AEI). De esta forma, el niño parece perder control en los dos sentidos simultáneamente: en el recorte oral que hace corresponder a la escritura y en la diferenciación gráfica de las palabras.

Finalmente, en la tercera entrevista no hace mingún intento de controlar silábicamente sus producciones. Empieza escribiendo MARIPOSA con 11 grafías, pero va disminuyendo progresivamente la cantidad hasta acabar con 3 y 4. No hace ningún intento de lectura con correspondencia posterior a cada escritura, y

en todos los tapados da respuestas 2b.

Las respuestas que Raymundo da son ilustrativas de varios aspectos que van a ser característicos de la mayoría de los otros casos también. En primer lugar, hay que notar la gran oscilación de tipos de respuestas en una misma entrevista, dependiendo de la palabra que está escribiendo y de las dificultades que el niño haya encontrado en las anteriores.

En las tareas de recorte oral, Raymundo no muestra grandes dificultades. Como todos los niños, puede dividir las palabras silábicamente, aunque tiene algunos problemas en considerar el orden de los segmentos de una palabra cuando se le dan en desorden (en las tareas de completamiento y partición que se expondrán más tarde se ubica en los niveles III y II respectivamente). Es bastante claro, entonces, que su problema no reside en hacer segmentaciones silábicas o en escribir de forma diferenciada cuando se le pide realizar cualquiera de las dos cosas de forma separada. El problema, entonces, parece residir en la COORDINACION de ambas. Es decir, el segmentar silábicamente se ve complicado cuando al mismo tiempo se tienen que tomar en cuenta las características propias de la escritura como la cantidad de grafías utilizada, la variedad interna y la diferenciación de una escritura con otra. En este caso, el niño pone mucha atención a la diferenciación, y eso le impide aparentemente buscar mejores soluciones en cuanto a la toma de consideración de la composición lineal de la palabra. Por el contrario, cuando se centra en la composición lineal de la palabra, surgen problemas con la cantidad de grafías considerada

como apropiada para escribir. Es decir, el centrarse en un aspecto implica perder control sobre otros aspectos igualmente importantes. Esta falta de coordinación parece ser una de las constantes en las respuestas de los niños.

Por el otro lado, el caso de Raymundo ilustra bien los problemas de la decisión acerca de si hay o no avance a lo largo de las entrevistas, porque los avances que logra en el recorte oral en correspondencia con la escritura se pierden para dar lugar a respuestas menos avanzadas pero más sistemáticas y más seguras.

A partir de este ejemplo, analizaremos qué pasa con el conjunto de los niños de la muestra. El eje del análisis que presentaremos a continuación será el grado de sistematización que el niño va adquiriendo en el transcurso de nuestras entrevistas. Es decir, frente a la situación compleja a la que se enfrenta, donde tendría que tomar una multiplicidad de variables en cuenta (variedad interna de grafías, cantidad mínima, tipo de recorte, diferenciación gráfica entre una palabra y otra, etc.), ¿puede el sujeto identificar los problemas comunes a cada una de las escrituras y crear una manera común de resolverlos? O, por el contrario, ¿cree el niño que cada palabra plantea problemas totalmente diferentes, y en este sentido no hay una búsqueda de sistematización? Nos interesa saber, en cada uno de estos casos, cuáles son los problemas específicos que los distintos sujetos se plantean y cómo plantean la resolución a esos problemas.

En este sentido, haremos una sub-división de los suje-

tos de la siguiente manera:

a) Aquellos sujetos que desde el principio de la primera entrevista encuentran un modo de resolución y lo conservan a lo largo de las entrevistas (esto es, son siempre sistemáticos);

b) Aquellos sujetos que, tras varios intentos de resolución, encuentran uno que les sigue sirviendo para lo que resta de las entrevistas;

c) Aquellos sujetos que encuentran un modo de resolución estable que por alguna razón se desestabiliza y hace que haya una pérdida de sistematización;

d) Aquellos sujetos que nunca encuentran un modo de resolución sistemático en los límites de nuestra observación.

Hay que aclarar que, por lo general, el encontrar modos sistemáticos de resolución implica también que haya avances en los tipos de respuesta que dan los niños. La falta de sistematización, por el contrario, no implica que los niños se mantengan en un solo tipo de respuestas o que haya un retroceso: hay niños que, a pesar de hacer avances notables en cuanto al tipo de recorte utilizado y/o en cuanto a la diferenciación gráfica, no llegan a encontrar un modo de resolución común a todas las palabras. A lo largo del análisis haremos observaciones en cuanto a la relación sistematicidad/tipos de respuestas utilizados (Es útil decir, desde este momento, que los avances que los niños hacen generalmente no son paralelos en todos los aspectos. Es decir, mejores tipos de respuestas en cuanto al tipo de recorte sonoro utilizado casi nunca van acompañados de una mejor diferenciación gráfica).

Hay que aclarar también que, dados los problemas específicos que los niños tienen frente a las palabras monosilábicas, no las tomaremos en cuenta en la decisión de si un niño logra o no establecer un modo sistemático de resolución de las tareas. Sin embargo, haremos mención de los problemas específicos que plantea la escritura de estas palabras, y cómo pueden afectar el modo en que los niños continúan escribiendo en las tareas de escritura y tapado por partes.

Vale la pena hacer varias aclaraciones adicionales en cuanto al análisis que se presenta a continuación. Las diferencias de los procedimientos experimentales usados para los grupos A y B hacen difícil la comparación en cuanto al proceso de los niños en el transcurso de las entrevistas. En el caso de los niños del grupo B, disponemos de más datos referentes a la escritura por partes. En el caso de los niños del grupo A, solamente tenemos datos a este respecto en la primera entrevista. La segunda entrevista puede ser vista, para este último grupo, como un diagnóstico de sus capacidades de segmentación oral, o bien como un breve entrenamiento o ejercitación de estas capacidades. Partimos de ciertos datos paralelos, obtenidos en una situación idéntica en ambos grupos, para luego hacer énfasis en dos aspectos diferentes: por un lado, las tareas que se proponen al grupo A hacen que los niños se centren claramente en el recorte oral en la segunda entrevista, mientras que las que se le proponen al grupo B hacen que estos otros niños se centren en los problemas derivados directamente de la escritura. La tercera entrevista se plantea como una situación que permite observar que tanto los modos de resolución utili-

zados por los sujetos en las entrevistas anteriores se conservan o no. Nos interesa saber, por un lado, si en la escritura sin detención los niños reconocen los mismos problemas que se plantean en la tarea de escritura por partes y, por el otro lado, si la tarea particular a la que se enfrentan los niños en la segunda entrevista afecta de alguna manera el modo en que se enfrentan a la escritura. Por ejemplo: ¿ el centrarse en el recorte oral ayuda a que el niño anticipe el número de recortes en la escritura y ayuda también a anticipar y controlar más efectivamente el número de grafías en la escritura? Sin embargo, ya que el procedimiento usado en la tercera entrevista difiere considerablemente del usado en las otras sesiones de escritura, es necesario tomar la lectura que el niño hace de su escritura y la interpretación de las partes (en la tarea de tapado por partes) como datos primordiales para establecer una base de comparación más firme.

Dado que los diferentes grupos de respuesta expuestos en la sección anterior muestran aproximaciones muy diferentes a la resolución de los problemas que los niños se plantean frente a la tarea de escritura por partes, analizaremos de forma separada a los niños que empiezan dando respuestas de cada uno de los grupos (1, 2 y 3) para luego ver cómo evolucionan en el transcurso de las entrevistas.

a) NIÑOS QUE EMPIEZAN CON RESPUESTAS DEL GRUPO 1:

Son 9 niños del grupo A y 9 del B los que desde el principio de la primera entrevista dan respuestas del grupo 1. Incluimos

en los del grupo A a dos niños que empiezan a dar respuestas del grupo 1 sistemáticamente a partir de la segunda o tercera palabra que escriben en la primera entrevista (considerando que los niños pudieron haberse tardado un poco en entender la tarea).

Los niños que empiezan dando respuestas del grupo 1 se distribuyen en los 4 sub-grupos que definimos de la manera que sigue (damos el nombre de los chicos y el grupo al cual pertenecen para que el lector tenga un punto de refererencia en caso de necesitarlo). Añadimos, además, datos sobre el avance o no avance que los niños tienen en cuanto a los tipos de respuesta que dan a lo largo de las entrevistas.(*)

GRUPO A (empieza GPO. 1)

	AVANCE TIPOS RESPUESTA	NO AVANCE TIPOS RESPUESTA	TOTAL
a	--	Juan P.	1
b	Helenita*	--	1
c	--	Alfonso	1
d	Martrelli*	Fabiola* Ehécatl Alex Esdras Nadia	6

n=9

(*) Marcamos con un asterisco a los niños que muestran avances en cuanto a la diferenciación gráfica a lo largo de las sesiones de escritura (O que cuando menos no pierden la que tenían al inicio).

GRUPO B (*)

	AVANCE TIPOS RESPUESTA	NO AVANCE TIPOS RESPUESTA	TOTAL
a	--	--	--
b	Sergio * Juan S. * Claudio * Jenifer * Rodrigo *	Karla Raymundo *	7
c	--	Saúl	1
d	--	Angie	1

n=9

Como se puede ver a simple vista, hay diferencias muy notables entre el grupo A y el B. Haremos comentarios sobre éstas más adelante, después de haber dado ejemplos sobre la sub-categorización propuesta, y de discutir el tipo de problemas específicos con los que se encuentran los niños.

a) El caso de los sujetos que desde el principio ubican cuáles son los problemas que plantea la tarea y encuentran un modo de resolución estable que conservan a lo largo de las entrevistas es muy po

(*) Marcamos con un asterisco a los niños que muestran avances e cuanto a la diferenciación gráfica a lo largo de las sesiones de escritura (o que cuando menos no pierden la que tenían al inicio).

co frecuente y, precisamente por ser poco problemático, es el menos interesante. De hecho, sólo tenemos un niño que podemos incluir en este sub-grupo (Juan Pablo, grupo A). Este chico siempre hace una progresión lineal y, además, siempre conserva bien diferenciadas sus escrituras. En cuanto a la progresión lineal, Juan Pablo siempre da respuestas 1a. Por ejemplo:

Vamos a escribir AVION. Pon la primera	/J/
¿Cómo dice?	A
Pon otra	/JA/
¿Cómo va diciendo?	ÁVIO (pone otra letra) /JAU/
¿Hasta allí?	AVIÓN
Léemelo con tu dedito	/JAU/ → A-VIÓN

Hay que notar que los recortes que hace no son siempre convencionales. De hecho, el niño escribe AVIONETA con cuatro grafías (aunque no interpreta la primera), pero a partir de allí escribe siempre con tres. Por lo tanto, los recortes que hace se ajustan a la cantidad de grafías necesarias. De esta manera, la cantidad de grafías no depende del recorte sonoro que vaya haciendo (en CAMIONETA, por ejemplo, dice sucesivamente CA/ CÁMIO...CAMI... CAMMMIÓN/ CAMIONETA). Es de notar, también, que al hacer una lec-

tura señalada de lo que ya está escrito de manera completa, no puede recuperar los recortes sonoros que hizo al estar escribiendo (como en AVION).

La exigencia de conservar la progresión lineal lo lleva, inclusive, a romper con la necesidad de escribir con tres grafías en BARCO. A pesar de las dudas que tiene, acepta finalmente escribir esta palabra con dos letras:

Pon la primera	/b/
¿Cómo dice?	BA
Ponle otra	/bA/ BAR...BAR-CO
A ver, léelo despacito	/b A/ ↓ ↘ BAR-CO...le falta...no, así está bien.

Sin embargo, este modo de proceder se rompe al llegar al monosílabo. Si aceptar escribir con dos grafías en BARCO fue difícil, no es de sorprender que en TREN no logre disminuir la cantidad a una grafía. Las restricciones de cantidad y la dificultad de recorte de esta palabra contribuyen a que Juan Pablo regrese a sus escrituras con tres grafías y, en este caso, deje de lado la composición lineal (él escribe PDb para TREN , y a cada aumento

interpreta lo que sigue: TRE/ TRE/ TREN).

En el nivel cualitativo, este niño tampoco tiene problemas. De hecho, se puede notar un VSC (valor sonor convencional) incipiente en AVIONETA y BARCO (él escribe bA para BARCO y AEOA para AVIONETA). Parecería obvio que, al tener resueltos bastante satisfactoriamente los problemas de partición, Juan Pablo puede también conservar sus escrituras diferenciadas. Esto es, ha podido coordinar ambos espectos, y empieza a buscar criterios que le permitan identificar cuáles letras son apropiadas para cada caso.

Este niño no sólo ha resuelto el problema de la segmentación, sino también el del orden de los segmentos. Realiza la tarea de tapado por partes de manera prácticamente idéntica que la de escritura por partes (es decir, da casi siempre los mismos tipos de respuestas) pero es, además, uno de los dos niños de la muestra capaces de interpretar correctamente la última letra (esto quiere decir que al dejarle visible solamente la última letra de una palabra que él escribió, interpreta que allí dice la última parte del nombre escrito).

En la tercera entrevista, a pesar de que se hace una escritura sin detención, el niño conserva bien tanto la diferenciación gráfica como la CS. A pesar de que no hace ningún intento explícito de anticipar el número de letras que va a poner (no hay autodictado ni va leyendo cada una de las grafías que va poniendo para controlar la escritura), pone tantas letras como sílabas para las tres primeras palabras que escribe. En el tapado conserva la

progresión lineal, aunque el orden no está tan firmemente establecido como podría haberse supuesto. De hecho, las fronteras silábicas no son totalmente claras, y va ajustando su interpretación a las letras que vamos dejando descubiertas:

(Escribe MARIPOSA como PDIA). Así (señala escritura completa) decía MARIPOSA, verdad? ¿Cómo dirá sólo con la primera? (P///)	MA
¿Y así? (PD///)	RI
¿Las dos juntas?	RI...MARÍP
¿Y así? (PDI///)	PO
¿Juntas?	MARIPÓ
¿Y así? (PDIA)	MARIPOSA
En la última solita cómo dirá? (///A)	POSA

Es otra vez al llegar al bisílabo cuando se empiezan a presentar los problemas. El niño escribe con tres letras y lee de la siguiente manera cuando se le pide que lo haga:

P I A
GA- TO

Al hacer el tapado por partes, el niño tiene muchas dificultades para conservar la progresión lineal:

¿Cómo dirá con una solita? (P///)	TO
¿Y con 2? (PI///)	GA-TO...GAT...TO...TO
Mira, tú escribiste GATO así (muestra escritura) ¿Cómo me dijiste que dice si le tapo la última? (PI///)	TO
¿Todo junto cómo dice?	GATO
¿Y si le tapo así y le dejo sólo la última? (///A)	TO...GATO...GA...TO...GATO

Es obvio que siendo la cantidad mínima requerida superior a la cantidad de sílabas, se crea un problema de partición y que éste crea a su vez un problema de orden que no se había presentado anteriormente. De manera inteligente, Juan Pablo escribe MAR solamente con 2 grafías y logra conservar la progresión lineal en el tapado, conviertiéndolo en bisílabo (con una dice MA, con dos dice MAR). Sin embargo esta resolución hace que la diferenciación gráfica se opaque (el niño escribe PIA para GATO y P∧ para MAR).

Es probablemente el intento por recuperar la diferen-

ciación y el hecho de haber tenido dificultades con la cantidad de grafías en las palabras anteriores lo que hace que el niño escriba PERICO con 4 letras. Escribe y lee así :

O S E e
↓ ↓ ↓
PE RI CO

Juan Pablo conserva a toda costa su manera de proceder. Para dar cuenta del sobrante de letras al mismo tiempo que conservar la progresión lineal, el niño recurre, en el tapado, a hacer una división intra-silábica:

¿Con una cómo dice? (O///)	PE
¿Y así con 2? (OS//)	RI
¿Juntas?	PERÍ
¿Y así? (OSE///)	/c/
¿Juntas las 3?	/c/...PERÍ-C
¿Todas juntas? (OSEe)	PERICO
¿Y la última solita? (///e)	CO

Este recorte intra-silábico no debe confundirse con las producciones silábico-alfabéticas. Es, de hecho, un recurso

muy utilizado para justificar una producción ya hecha que no fue controlada en el momento en que fue producida, y cuando es necesario (desde el punto de vista del sujeto) conservar la composición lineal del significante.

Es claro que, a pesar de no haber un avance en tipos de respuesta, este niño es sumamente sistemático (excepto en situaciones críticas como la escritura del monosílabo). Las respuestas son siempre sistemáticas en tanto se enfrenta a las distintas escrituras, reconociendo los problemas comunes a todas ellas, y ajustando su procedimiento para que ciertas condiciones se cumplan.

Veamos ahora el caso de los niños que van alcanzando esta sistematicidad en el transcurso de nuestras entrevistas.

b) Los niños que, después de varios intentos de resolución encuentran uno que les resuelve sistemáticamente los problemas a los que se ha enfrentado hasta esos momentos son casi todos del grupo B (de hecho, 7 de los 9 niños que estamos considerando de ese grupo por el momento caerían dentro de esta sub-división, mientras que sólo se incluye una niña del grupoA). La explicación más lógica a este fenómeno parecería ser que los niños del grupo B han tenido más oportunidad de escribir. A pesar de que el el trabajo del grupo A estuvo más centrado en problemas de partición y orden silábico (oral), parecería que ese trabajo, en el plano puramente oral, no da las soluciones para los problemas de partición y de orden que se presentan en el plano de la

escritura. Esto es fácil de entender si recordamos que, al escribir, se deben tomar en cuenta una multiplicidad de consideraciones gráficas (cantidad, variedad, etc.) que no aparecen en la oralidad. Es decir, los problemas que surgen al escribir se solucionan solamente escribiendo.

Un ejemplo claro de cómo se puede adquirir sistematización a pesar de que los tipos de respuesta empeoren es el caso de Raymundo, que fue descrito detalladamente al inicio de esta sección. En este caso se puede ver claramente cómo el niño parece tener indicios de que la única manera de justificar el número de grafías es a través de un aumento constante de sonoridad. Sin embargo, le es imposible coordinar este aumento de sonoridad con la diferenciación gráfica y el número de grafías que él considera como "idóneas". Tras experimentar con varios tipos de soluciones, finalmente decide centrarse en estos aspectos gráficos, dejando de lado la composición lineal del significante y aceptando, por el momento, que cadenas gráficas diferentes puedan decir lo mismo. A pesar de que se vuelve totalmente sistemático, podemos ver que esta sistematicidad está ocultando grandes perturbaciones al sistema que momentáneamente no pueden ser resueltas. Es, por lo tanto, un sistema susceptible de entrar en contradicción en cualquier momento.

Veamos otro ejemplo más característico del conjunto de niños que agrupamos aquí (en tanto la adquisición de sistematicidad va acompañada de un cierto avance en los tipos de respuesta que dan, y en tanto el sistema que estos niños crean es menos susceptible de ser perturbado que el de Raymundo), señalando los

problemas específicos que muestran y cómo los van resolviendo.

Sergio empieza escribiendo con seis grafías, lo cual le dificulta notablemente hacer un recorte de la palabra que pueda conservar la composición lineal. Lo que hace este niño es tratar de ajustar el recorte sonoro al número de letras que va utilizando. Esto hace que busque "trozos" sonoros en desorden, y que trate de introducir cambios fonéticos en algunos segmentos para diferenciar lo que puede decir la escritura con más o con menos grafías y así poder "alargar" la interpretación oral a la par que se "alarga" la producción escrita.

Pon la primera que tú creas que va en AVIONETA	/t/
¿Cómo dirá con esta solita?	...
¿Cómo crees que diga?	...
¿Ya estará completa para que diga AVIONETA?	(niega)
¿Cómo dirá con una solita entonces?	-A
Ponle una más.	/tO/
¿Con ésas 2 juntas?	AVIÓN
Ponle otra.	/tOI/

¿Y con esas tres?	...ÁVIO...O
¿Cómo?	O
Pero...cómo dicen las tres juntas?	...A-VI...NE
¿Las tres juntas dicen NE?	sí.
¿Cómo?	NE (escribe otra letra) /tOIA/
¿Cómo va diciendo?	A...A-NE-TE (lo dice muy bajito)...TE.
¿Todas juntas dicen TE?	No.
¿Cómo dicen todas juntas?	AVIONETA.
¿Ya está completa?	No, le falta.
Y si no está completo, ¿cómo puede decir?	quien sabe.
Tú dices que le hacen falta otras, ¿verdad?	sí.
Y si le falta ¿puede ya decir AVIONETA, o todavía no?	No.
¿Entonces qué puede decir en estas 4 juntas?	TE.
TE. ¿En las 4 juntas?	sí.
Bueno, entonces ponle otra.	/tOIAO/

¿Y todas esas juntas?	(habla muy bajito)...A
No te escuché... ¿cómo dicen todas juntas?	A-VIO-NÉ...NE
¿Cómo dice? ¿NE, o AVIONE?	NE.
¿Le faltan más para que diga AVIONETA?	sí.
Ponle otra.	/tOIAO2/
¿Cómo dice con todas esas juntas?	...ya está completa.

A pesar de las dificultades que tuvo al escribir, en el tapado por partes logra conservar la progresión lineal y dice, para cada letra que se va descubriendo A/AVIÓN/A...AVIONÉ/ AVIONETA. Este nuevo recorte sólo contempla las primeras cuatro grafías, y no puede interpretar las últimas dos. De manera inteligente, Sergio propone que se borren. En la siguiente palabra, BICICLETA, tiene básicamente los mismos problemas a pesar de que, además de ir escribiendo por partes, le pedimos que haga lecturas señaladas de su producción, para ver si eso le ayuda a controlar el número de grafías que va utilizando:

Ahora vamos a escribir BICICLETA. Pon la primera. /O/

¿Cómo dirá con esa primera? BI

Ponle otra. /OA/

¿Cómo dirá con esas dos juntas? BI-CI

¿Cómo? BÍCI

A ver, ponle otra. /OAI/

¿Con esas tres? ...CLE...

¿Pero las tres juntas, cómo se leen? CLE

Señalando con tu dedito.

/O A I/
BI CI
BI CI CL

¿BI-CI-CL o BI-CI-CLE? ¿cómo? BI-CI-CL

Ponle otra. /OAI^/

¿cómo va diciendo? CL

¿CL? A ver, con tu dedito otra vez. /O A I ^/

BI-CI-CL-E

A ver, ponle otra. /OAI^2 /

¿Cómo va diciendo? BI-CI-CLE-TA (recorta oralmente pero hace un señalamiento global)

Más despacito con tu dedito. /O A I ^ 2/

BI-CI-CLE-T-A

¿Y todo junto cómo dice? BICICLETA

Como se puede apreciar, el niño echa mano de otro recurso para justificar el aumento de grafías: hacer recortes fonéticos. Al ver el conjunto de sus producciones nos damos cuenta que esta segmentación fonética no implica el descubrimiento del funcionamiento del sistema alfabético de escritura, sino que es simplemente otra manera más de justificar el aumento de grafías. No implica, por lo tanto, un intento de control y de anticipación de su producción. Simplemente co-existe con otros procedimientos para

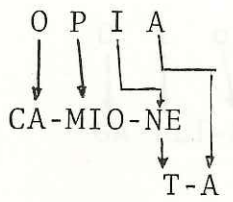
lograr esa justificación. En la medida en que el niño va logrando establecer cierto control y sistematicidad se van perdiendo los recortes y los cambios fonéticos que ha utilizado.

De hecho, estas soluciones son tan poco satisfactorias que Sergio cambia su modo de proceder inmediatamente: en TRICICLO utiliza solamente tres grafías (aunque al centrarse en la cantidad de letras y en el recorte sonoro pierde la diferenciación gráfica con respecto a la palabra anterior casi totalmente). La disminución en el número de grafías hace posible que logre mantener la composición lineal. Sin embargo, los problemas se manifiestan en el tapado, donde no puede recuperar los recortes que hizo en la producción y recurre, una vez más, a hacer un cambio fonético (interpreta sucesivamente TI/TIL/TRICICLO).

Aunque a partir de allí sigue utilizando tres o cuatro grafías para cada palabra, se siguen presentando problemas para hacer la progresión lineal básicamente porque aparecen los bisílabos y el monosílabo. El niño empieza, en estas palabras, a tratar de controlar sus escrituras al momento de escribir: al aumentar grafías, él hace una lectura señalada de lo que lleva escrito. Este recurso no le sirve de nada ya que, dado el tipo de palabras a las que se está enfrentando, tendría que reducir aun más el número de grafías, lo cual no puede aceptar. Tiene, entonces, que recurrir nuevamente a los cambios fonéticos (y, muy ocasionalmente, a los recortes fonéticos). La centración que hace Sergio en los aspectos de recorte sonoro y la CS hacen que pierda el control sobre la diferenciación gráfica entre las palabras. El niño

hace, a este respecto, un trabajo por pares muy curioso: escribe una palabra, y la próxima es casi idéntica a ella. Se da cuenta de la falta de diferenciación y la tercera la hace más diferente, pero la que escribe a continuación es casi igual que la tercera, y así siguiendo.

Al llegar a CAMIONETA, el niño logra hacer una progresión lineal. Sin embargo, la lectura que hace cuando la escritura ya será completa nos deja entrever que sigue habiendo ciertos problemas relativos al orden:



En base a estos ejemplos podemos suponer que, de no haberse enfrentado a los bi- y monosílabos en el momento en que lo hizo, Sergio hubiera podido resolver sus problemas más fácilmente.

En la segunda entrevista, el niño se vuelve completamente sistemático y sólo tiene problemas con PERA y COL (los problemas que enfrenta en PERA hacen que en CHILE disminuya la cantidad de grafías a 2 y que pueda establecer una buena CS). Sin embargo, una vez más sus producciones están muy poco diferenciadas gráficamente (todas las escrituras comparten las dos últimas o las dos primeras letras, y CHILE y COL las escribe indiferenciadas).

En la tercera entrevista, donde los procedimientos de entrevista no le ayudan al niño a controlar su producción, Sergio sigue, sistemáticamente, buscando conservar la progresión lineal. A pesar de que vuelve a aumentar un poco el número de letras para cada escritura, el niño logra sus propósitos. El va controlando explícitamente el número de grafías por medio de un auto-dictado que empieza siendo silábico estricto, pero que luego se torna (en la última sílaba) intra-silábico para lograr poner una grafía más. Por ejemplo, una vez escrita GALLINA , la lee de la siguiente manera:

C i o e
↓ ↓ ↘ ↓
GA-LLI-N-A

Recupera este tipo de recorte sin ningún problema en el tapado por partes. Además, las escrituras se vuelven más diferenciadas y se nota una búsqueda explícita de maneras de controlar el tipo de letras que pone por medio de la utilización de un VSC todavía bastante incipiente. Esta búsqueda de control CUALITATIVO lo lleva, por ejemplo, a escribir el comienzo de GATO y de GALLINA igual. Es decir, podemos ver el inicio de coordinación entre los aspectos CUANTITATIVOS y CUALITATIVOS en su escritura.

Es probablemente en los niños que empiezan dando respuestas del grupo 1 en los que se aprecia más fácilmente cómo

las relaciones entre la completud y la incompletud inciden directamente en la construcción del significante. No es que estos niños busquen hacer una CS explícitamente desde un principio. Más bien, parten de sus hipótesis de cómo debe ser una palabra completa con un significado también completo. Es la consideración de que una palabra escrita que no reúne las propiedades necesarias para "decir" algo completo debe "decir" algo incompleto (puesto que tiene letras) lo que da pie a la búsqueda de relaciones sistemáticas entre el todo y sus partes. Que la CS no aparece como el primer intento de explicación de las relaciones todo-parte es obvio a partir de las respuestas de los niños que estamos considerando:

Rodrigo (grupo B)

Vamos a escribir AVIONETA. Pon la primera.	/GL/
¡Tramposo! ¡Nada más la primera!	(borra L)
¿Cómo dice con esa solita?	.....nada
Ponle otra.	/GL/
¿Qué dirá en esas dos?	.....mmmm
¿Cómo dirá en esas dos juntas?	AVIONETA

¿Ya está completa?	No, nada más dice ÁVIO
¡Ah! ponle otra.	(GLe)
¿Y con esa?	AVIONÉT
¿Cómo?	AVIONÉT
Ponle otra.	(GLeE)
¿ Y con esas 4?	AVIONÉ-TA
¿Ya está completa?	sí.

En este ejemplo se puede apreciar que los recortes que hace el niño se deben básicamente a que la palabra escrita no está completa. A menos letras dice menos, y un aumento de letras debería (en lo posible) corresponder a unaumento de sonoridad, pero sólo puede "decir" la palabra cuando la cadena gráfica está completa.

A pesar de que estos mismos sujetos pudieran hacer recortes silábicos orales sin ningún problema,(*) las segmentaciones que hacen al estar escribiendo son bastantes torpes, sobre todo porque les es difícil predecir la longitud que deben tener los segmentos para concordar con el número de letras que debe contener la palabra. Este problema es el que hace que surgan las respuestas 1c y que inclusive se hagan ciertos cambios fonéticos (como

(*) Nos referimos aquí a recortes silábicos SUCESIVOS de una palabra.

en el caso de Sergio) para "alargar" la palabra y poder decir más segmentos diferenciados uno de otro sin sacrificar el número de grafías (respuestas 1b).

Aunque la diferenciación gráfica entre las diferentes escrituras y la variedad intra-figural son importantes para los niños, las relaciones entre la completud y la incompletud hacen que sea en el eje CUANTITATIVO donde se empiece a buscar la sistematización de las relaciones todo/parte que, eventualmente, darán lugar a una CS silábica estricta. Es por eso que, sin dejarlas totalmente de lado, los niños generalmente pierden control sobre la diferenciación y/o la variedad gráfica para centrarse casi exclusivamente en las relaciones entre número de letras y tipo de recorte sonoro. La máxima dificultad para los sujetos, como ya lo hemos mencionado repetitivamente, está en los intentos de coordinación de todos los aspectos involucrados.

La sistematización de la que estamos hablando casi nunca implica una coordinación estricta en esos aspectos. De hecho, a pesar de que los niños sigan diferenciando sus escrituras, el grado de diferenciación gráfica se va haciendo cada vez menor, hasta el punto de que algunos niños (como Karla) empiecen a hacer uso de pseudoletras a veces muy parecidas entre sí para evitar el problema, aunque cuenten con un repertorio de letras convencionales bastante amplio y ciertamente lo bastante extenso para lograr hacer todas sus escrituras diferentes entre sí. De hecho, de los niños incluídos en esta sub-división, sólo Rodrigo logra establecer una CS sistemática a la par de mantener un grado de diferenciación

gráfica muy marcada entre sus escrituras. Esta coordinación entre los aspectos cualitativos y los aspectos cuantitativos que hemos mencionado no implica que Rodrigo tenga alguna forma de proceder sistemática en cuanto a qué letras poner en cada escritura. Es decir, construye, a lo largo de las entrevistas, un procedimiento por el cual llega a saber CUANTAS letras poner, pero no sabe cuáles. El tomar en cuenta los aspectos sonoros lo llevan a controlar, más o menos eficientemente, la cantidad mas no la calidad de letras en sus producciones escritas. Rodrigo nunca utiliza una grafía igual para segmentos sonoros iguales.

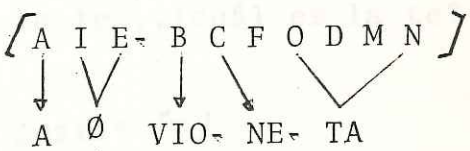
En este sentido, sólo hay un niño en toda la muestra -que está incluido en este sub-grupo- que logra controlar sus producciones tanto cuantitativa como cualitativamente en base a criterios sonoros. Juan Salvador demuestra, desde un principio, tener bastante información acerca del valor sonoro convencional de las letras. Sin embargo, tiene muchos problemas tanto de segmentación en relación al número de grafías necesario, como del uso de la información que posee en cuanto a su valor sonoro. De hecho, sus primeras producciones son así:

Pon la primera de AVIONETA	a,,,,,, [A]
¿Cómo dirá allí?	A,,,E,,, [AI]

¿Cómo dirá en esas 2?	A-VIO...NÉ... una e... ¿cómo es?... ya no me acuerdo cómo es.
Así, mira (escribe E en otra hoja)	¡Ah, sí! [AIE]
¿Cómo dirá en esas 3 juntas?	A-VIO-NÉ
Ponle otra.	[AIE-B]
¿Cómo dice?	A-VIÓ-N
A-VIO-N (como confirmando)	...A-VIÓ (N)(*)
¿Cómo?	A-VIÓ
Ponle otra.	[AIE-BC]
¿Y con esa?	AVIO-NÉ...A-VIÓ...NE ...AVIONE
Ponle otra.	[AIE-BCF]
¿Cómo dirá todo eso junto?	A-VIÓ...NETA? A-VI-O...A-VI-O
Ponle otra.	[AIE-BCFO]
¿Y con esa?	A-VIO-NE...

(*) Ponemos entre paréntesis sonidos que emite el niño y que apenas son audibles.

Ponle otra,	[AIE-BCFOD]
¿Con esa qué dirá?	AVIONETA...A-VIO-NÉ?... A-VIO-NÉ.
¿Todavía le falta más para que diga AVIONETA?	Sí.
Ponle otra entonces.	(AIE-BCFODM)
¿Cómo dice?	A-VIO-NÉ...TA (dice TA muy bajito)
¿Cómo?	A-VIO-NÉT
¿Todavía le falta?	Mjm...yo creo (AIE-BCFODMN)
¿Cómo dirá?	A-VIONETA...A-VI-O-NE-TA (hace el siguiente intento de lectura):



Este niño empieza a hacer uso del conocimiento que tiene del VSC para ir controlando sus escrituras; para poder identificar y poner la letra que él cree pertinente, tiene que decirse a sí mismo la sílba o el fragmento sonoro y luego escribir. A pesar de que se le presentan problemas serios de partición y correspondencia al principio, este procedimiento va haciendo que cada vez logre ejercer un control cualitativo y cuantitativo más firme sobre sus produc

ciones, para llegar a ser silábico estricto con VSC al final de la primera entrevista, y continúa siéndolo hasta el final de la tercera. Este niño es el único -aparte de Juan Pablo (ver sección anterior) -que logra interpretar, en el tapado por partes, que la última letra aislada dice el fragmento final de la palabra (generalmente las últimas dos sílabas). Es decir, no sólo crea un modo sistemático de segmentación, sino que empieza a hacer un ordenamiento de las partes más vinculado al orden de enunciación.

A pesar del grado de control y sistematicidad que este niño logra establecer en sus producciones, el límite de su sistema se encuentra en los monosílabos. Aunque logra escribir BARCO silábicamente(escribe AO), hace lo que sigue en TREN :

¿Y para TREN?	La te...¿cuál es la te?
Esta (se la enseña)	¿esta? [T]
¿Cómo dice?	TRE...la te de nuevo ¿no? [TT]
¿Cómo dice?	TREE...TREN
¿Ya está completo?	No...TRE...TRE...tengo sueño
Ya vamos a acabar	Mjm(suspira)...TRENN...la te...TREN [TTT] TREN... TRE (introduce un sonido vocálico muy breve entre /t/ y /r/).

¿Todavía le falta? TRENNN...¿cuál es?...TRE
... [TTTT] TREN

c) El caso de los niños que encuentran un modo de resolución estable que por alguna razón se desestabiliza y da como resultado una pérdida de sistematización es muy poco frecuente. Son sólo 2 los niños que incluímos en este sub-grupo (Alfonso, del grupo A y Saúl, del B).

Veamos el caso de Saúl, que es más claro por tener datos de escritura en las tres entrevistas (hay que señalar que las respuestas y los procedimientos de ambos niños son sumamente parecidos).

Desde el principio este niño es bastante sistemático, y logra, excepto en BARCO y TREN, conservar la progresión lineal. Saúl escribe todas las palabras de la primera y segunda entrevista con 3 grafías (Alfonso también escribe con una cantidad fija de caracteres). A pesar de que en las primeras 3 palabras que escribe hace corresponder un segmento bastante largo a la primera grafía que pone (mayor que una sílaba), él logra establecer una progresión lineal (aunque sus recortes no coinciden con la sílaba):

Vamos a escribir
TRICICLO. Pon la primera [O]

¿Cómo va diciendo con
esa solita? TRÍS...TRIS

Ponle otra.	[OL]
¿Cómo va diciendo con estas dos?	TRICÍCL
Ponle otra.	[OLA]
¿Y con tres?	TRICICLO
¿Ya está completa?	Sí.

Saúl mantiene diferenciadas sus escrituras, aunque podría diferenciarlas más. Usa sólo unas cuantas grafías que va combinando en diferentes posiciones aunque él, de hecho, posee un repertorio mayor de letras (pues no usa ni siquiera todas las de su nombre) a las que podría recurrir.

En el tapado por partes da el mismo tipo de respuestas que en la escritura. Empieza incluso a relacionar el orden de las letras al orden de emisión oral. De esta manera, la última letra aislada de AVIONETA "dice" VIONETA. Este tipo de respuestas se pierde y en todas las demás escrituras la última letra aislada en el tapado "dice" la primera parte de la palabra. Esta sistematicidad en cuanto a la CS que establece en la primera entrevista se empieza a romper en la segunda. Otra vez escribe con 3 grafías, pero ahora diferencia mucho más sus cadenas gráficas (para hacer esto usa un repertorio más amplio de letras). Esta creciente diferenciación gráfica va acompañada de una falta de control

sobre el recorte, lo cual le imposibilita en varias ocasiones el hacer la progresión lineal. Esto sucede principalmente cuando el niño hace corresponder un trozo sonoro muy grande a la primera grafía y luego no encuentra cómo hacer recortes sonoros al trozo restante y no puede, por lo tanto, hacer corresponder un aumento de sonoridad al aumento de grafías. Por ejemplo:

Vamos a escribir MANDARINA	[E]
¿Cómo dirá esa solita?	MÁNDA
Muy bien. Ponle otra.	[EL]
¿Y con esas 2 juntas cómo dirá?	...MANDARINA
¿Ya está completa?	Le hacen falta más.
¿Entonces cómo dirá con esas 2?	...MAN...MÁNDA...MÁNDA
Pon otra.	[ELO]
¿Y con esas 3?	MANDARINA

Cuando pasa esto, este niño parece darse cuenta del problema y trata de rectificar, pero esto sucede ya que el niño escribió la segunda grafía, cuando la única solución sería volver

atrás y reinterpretar las dos primeras letras, lo cual nunca se le ocurre hacer. Es aquí donde se ve la falta de anticipación y de control por parte del sujeto: el recorte se va adaptando a lo que ya está escrito, sin la probabilidad de volver atrás para rectificar y no hay, como es el caso de los niños más avanzados, una anticipación del número de letras a partir del análisis oral en segmentos de la palabra. En este caso, conforme los problemas de partición y de CS se van volviendo más evidentes, el niño va perdiendo el control sobre la diferenciación gráfica y sus producciones empiezan a compartir las 2 últimas letras. Además de haber un problema de partición, hay problemas ocasionales de orden: aunque en el tapado por partes da siempre el mismo tipo de respuestas que en escritura, en TAMARINDO podemos ver cómo en una letra "dice más" que con 2:

	(escribió DIO)
¿Con esta solita cómo dice? (D////)	TAMARÍN
¿Y con dos? (DI////)	TÁMA
¿Y con todas? (DIO)	TAMARINDO

En la tercera entrevista se muestra esta falta de sistema de forma más evidente. Al no tener que ir haciendo recor-

tes conforme va escribiendo, Saúl pierde el requerimiento de escribir siempre con 3 grafías, y escribe con 5 ó 6. A pesar de que se le insiste en que haga una lectura señalada en donde interprete cada una de las grafías que puso en cada palabra, el niño sólo hace lecturas globales sin detención. Es así que el único dato que tenemos acerca del tipo de correspondencia que establece es con respecto al tapado por partes. Obviamente, no puede establecer una CS estricta. Aunque trata de hacer coincidir los aumentos de grafías a aumentos de sonoridad, esto le resulta imposible y se ve obligado a aceptar que en trozos gráficos distintos pueda decir lo mismo:

(escribió [|OLAS|]
para GALLINA)

Fíjate todas las que escribiste...¿Con una solita? (/ ///)	GA
¿Y así? (/ O////)	GALLÍ
¿Y con tres? (/ OL///)	GALLÍ
¿Y así con 4? (/OLA///)	GALLÍNN...GALLÍN
¿Y con 5? (/ OLAS///)	GALLÍN
¿Y con todas? (/ OLAS/)	GALLINA

¿Y con la última
solita? (////I) GA

d) Los niños que nunca encuentran un modo sistemático de resolución son casi todos del grupo A (menos Angie, del grupo B), precisamente porque, como ya señalamos anteriormente, no han tenido mucho tiempo para elaborar los problemas que se les presentan. Estos problemas son básicamente los mismos que los problemas que tienen todos los otros niños que dan respuestas del grupo 1. La diferencia es que estos niños nunca encuentran el modo de tomar en cuenta la composición lineal de manera constante, principalmente porque no logran conciliar los requerimientos de diferenciación y cantidad mínima con los recortes sucesivos que pueden hacer de las palabras. De esta manera, los niños que incluimos en ese sub-grupo se caracterizan por experimentar con varios tipos de soluciones sin llegar a establecer algún tipo de CS estable.

Todos estos niños tienen en común un número bastante elevado de grafías como mínimo necesario. Es decir, su problema principal es reducir el mínimo de letras con las que escriben. Algunos de ellos lo logran como consecuencia de los problemas de recorte oral y el establecimiento de la progresión lineal, pero esta disminución nunca rebasa el límite de las 4 grafías como mínimo y generalmente ocurre hacia el final de la primera entrevista, cuando se tienen que enfrentar precisamente a las palabras compuestas por una o dos sílabas; es decir, a pesar de reducir la cantidad de grafías con las que escriben, no pueden hacer una buena progresión

lineal en los bi- y mono-sílabos, Como consecuencia de esta disminución, algunos logran dar una respuesta la para el último tetrasílabo (CAMIONETA), pero en la tercera entrevista vuelven a encontrar los mismos problemas (y como el número de sílabas va disminuyendo con cada palabra, aunque logren dar alguna respuesta ocasional más avanzada, se tienen que enfrentar muy rápidamente a los bi- y monosílabos, lo cual no ayuda a que encuentren una solución más estable).

Angie, por ejemplo, empieza escribiendo con 10 grafías y llega a disminuir la cantidad a 5 (la reducción la hace sobre todo en la segunda entrevista). La dificultad de establecer la progresión lineal la lleva a formas de "alargar" la palabra de varias maneras: en la primera entrevista acepta que en varios trozos escritos con diferente cantidad de letras diga lo mismo, pero también recurre a hacer cambios fonéticos (precisamente para diferenciar lo que dice con más o menos letras), y a dividir un mismo fragmento sonoro de varias formas distintas para corresponderlas a diferentes cadenas gráficas en la construcción de una misma palabra. Sus producciones son tan largas que frecuentemente se ve obligada a echar mano de varios de estos recursos al estar escribiendo una misma palabra:

Ahora vamos a escribir AVION. Pon la primera. [A]

¿Cómo dice? A

Ponle otra.	[AY] A-VIOO... A-VI [AYO]
¿Con esas 3?	A-VIÓ... A-VIOO(N)
¿A-VION?	No.
¿Entonces? Dime otra vez, no te oí bien.	A-VI...
Mjm.	[AYOO]
¿Y con esa?	A-VI-OON
¿Ya está completa?	(no) [AYOOP]
¿Con esa cómo va?	A-VI-OOO/ŋ /
¿Todavía le falta?	Sí. [AYOOPM]
¿Y con esa?	A-VÍII-O [AYOOPMO] A-VI-ÓON
¿Ya está completa?	No. [AYOOPMON]
¿con esa cómo va?	A-VI-ON
¿Ya está completo, o le falta todavía?	Ya está completo.
¿Cómo dice todo junto?	AVIÓN

En la segunda entrevista encontramos básicamente los mismos problemas, aunque esta vez deja de lado cambios fónicos y experimenta más con diferentes tipos de separaciones de segmentos sonoros de la misma longitud y, por el otro lado, hace una buena progresión con las dos o tres primeras letras y luego introduce un fonema como comodín que va a ir cambiando de posición para diferenciar lo que va diciendo con más o menos letras:

Ahora CHILE. Pon la primera	[R]
¿Cómo dirá con esa?	CHI
Ponle otra.	[RI]
¿Con esas dos juntas?	CHI-M-L
Léemelo señalando.	[RI] ↓ ↘ CHI L (ella sola aumenta otra) [RIM]
¿Cómo va diciendo?	CHIL-M
Ponle otra.	[RIME] ...CHI-MM-E (aumenta otra) [RIMEE] CHI-M
Con tu dedito, ¿cómo sería?	R I M E E ↓ ↓ CHI-M ↓ ↓ CHI-M ↓ ↓ CHI-M-M-L-E → CHILE (lectura sin detención

¿Ya está completa? Sí...

¿Segura? Ya está completa.

Este comodín /m/ es usado inclusive cuando se le pide que haga una lectura sañalada. Ella trata de justificar sus escrituras, haciendo corresponder un trozo sonoro a cada grafía, usando el comodín para que coincida el número de letras con los fragmentos sonoros. Esto lo hace también en la tercera entrevista, donde sigue teniendo los mismos problemas en el tapado por partes.

Veamos ahora el caso de los niños que empiezan dando respuestas del grupo 3. Dejaremos para el final a los que dan respuestas del grupo 2 porque, además de ser muy pocos los sujetos que presentan sistemáticamente este tipo de respuestas, los consideramos como una transición entre los que están en el grupo 1 y el grupo 3.

β. NIÑOS QUE EMPIEZAN CON RESPUESTAS DEL GRUPO 3:

Son cinco los niños que empiezan dando respuestas del grupo 3 (Lucía, Itzel y Mariana, del grupo A, y Chelín y Miguel, del B) y que las conservan durante (cuando menos) las prime-

ras entrevistas. Excluimos por el momento a aquellos niños que empiezan dando respuestas de este grupo pero que después de una o dos producciones escritas en la tarea de escritura por partes de la primera entrevista empiezan a dar respuestas de otro grupo de manera constante. Todos estos niños que dejamos de considerar aquí inician con respuestas 3a pero logran muy rápidamente dar respuestas más avanzadas, y no vuelven a dar respuestas del grupo 3 en ningún momento. Es probable que estos niños se hubieran tardado algún tiempo en entender la tarea, o que las respuestas 3a efectivamente sean transitorias y den lugar rápidamente a respuestas en donde sí se hace algún tipo de recorte del significante oral para hacerlo corresponder con una parte de la escritura.

Los cinco niños que estamos considerando en esta sección no logran establecer ningún tipo de CS en las tareas de escritura por partes (aunque las tres niñas del grupo A lo logran en la tercera entrevista), a pesar de que en las tareas de segmentación oral tengan posibilidad de hacer recortes silábicos convencionales. Sin embargo, la capacidad para hacer recortes orales no les sirve para resolver el problema de la relación entre el todo y las partes en la escritura.

Retomando la sub-clasificación anterior (cuyo eje es la sistematización), podemos decir que las tres niñas del grupo A son muy sistemáticas en la primera entrevista: Lucía interpreta siempre, para cada parte, nombres de objetos no relacionados a la palabra original (respuestas 3c); Itzel no acepta ningún tipo de

recorte (es decir, siempre dice la palabra completa aunque la escritura esté incompleta; respuestas 3a); Mariana hace escrituras unigráficas, por lo que no es posible hacer una indagación sobre las relaciones entre el todo y las partes (respuestas 3b). Sin embargo, para la tercera entrevista, estas niñas rompen con los tipos de respuesta que respectivamente habían elaborado y pasan a experimentar con respuestas del grupo 1. A pesar de que nunca llegan a sistematizarlas, podemos observar un avance importantísimo. De esta manera, las incluimos en el subgrupo 3 (niños que son sistemáticos y pasan a ser no sistemáticos).

Los dos niños del grupo B, por el otro lado, nunca son sistemáticos. Los dos dan diferentes tipos de respuestas del grupo 3 en las tres entrevistas. Miguel oscila entre escrituras unigráficas y el no aceptar ningún tipo de recorte (respuestas 3b y 3a) y Chelín empieza dando respuestas 3a (no recorte), para luego oscilar entre escrituras unigráficas y el interpretar partes del referente para las escrituras incompletas. Por lo tanto podemos decir que estos dos niños no adquieren sistematicidad ni muestran avances significativos.

Sin embargo, hay ciertos datos que son muy interesantes porque, por una parte, parecerían indicar que las respuestas del grupo 3 son inestables (y como consecuencia los niños no parecen estar muy satisfechos con ellas) y, por el otro lado, nos proveen de ciertos índices acerca de cómo empiezan estos niños a relacionar la sonoridad con la escritura. Estos datos son los si-

guientes:

i) Los niños van disminuyendo el número de grafías por palabra conforme va avanzando en la entrevista. Por ejemplo, Itzel escribe AVIONETA (la primera palabra) con siete grafías, las siguientes tres palabras con tres grafías, y las últimas dos palabras con dos grafías solamente. ¿A qué se puede deber esto? Para un niño que intenta hacer corresponder los recortes silábicos a las grafías, esta disminución tendría una razón de ser obvia, y los conflictos serían provocados por la exigencia de cantidad mínima, pero para un niño que aparentemente no hace distinción entre lo que "dicen" cada una de las partes y el todo, o que busca los otros tipos de relaciones características al grupo 3 de respuestas, esta disminución no tendría una razón de ser evidente. Los datos, sobre todo de la primera entrevista, no nos permiten suponer que los niños estén intentando hacer una CS. La disminución en el número de grafías parecería deberse, por una parte, a la necesidad de controlar las variaciones cualitativas intra- e inter-escrituras (les es muy difícil mantener la variedad interna y la diferenciación entre una escritura y otra cuando escriben muchas letras) y, por otro lado, a la necesidad de diferenciar las interpretaciones de cadenas escritas diferentes (cuando están escribiendo una misma palabra no puede decir lo mismo al aumentar letras). Por ejemplo, Itzel, en la primera entrevista, logra diferenciar muy bien todas sus escrituras. Pero además, al disminuir el número de grafías evita, hasta cierto punto, que siempre "diga" lo mismo. Itzel opina que con una sola grafía "no dice nada", pero ya con dos dice la palabra completa (aunque le falten grafías).

Cuando esta niña disminuye la cantidad a dos grafías (en TREN y CAMIONETA), logra una solución perfecta: con una no dice nada y con dos ya dice la palabra completa.

ii) Algunos de estos niños recurren a escrituras unigráficas, a pesar de que nunca escriban con una sola grafía en otras tareas de escritura. Esta respuesta parece constituir una clara reacción alpha(*): los niños parecerían darse cuenta de que en una palabra incompleta gráficamente no se puede interpretar una palabra completa y que, además, a diferentes trozos gráficos se deberían poder interpretar cosas diferentes. No tienen, sin embargo, una manera de resolver este problema y optan por evitarlo totalmente. Por ejemplo, Miguel escribe siempre con dos o tres grafías como mínimo en las tareas de escritura sin detención. Sin embargo, en las tareas de escritura por partes opta por hacer escrituras unigráficas. Probablemente por exigencias de cantidad mínima, Miguel escribe TREN con tres grafías, pero no logra dar ningún tipo de interpretación a las partes y da una respuesta 3a.

(*) Ver Piaget, 1978: "Cuando surge un hecho nuevo, según los casos puede no producir ninguna modificación en el sistema (...) o, por el contrario, constituir una perturbación (...) En estas últimas situaciones, la reequilibración que se produce después del desequilibrio así provocado se obtendrá mediante una conducta clasificada como de tipo α en los dos casos siguientes. Si se trata de una pequeña perturbación próxima al punto de equilibrio, se obtendrá la compensación mediante una simple modificación introducida por el sujeto en el sentido inverso de la perturbación en cuestión (...) La segunda reacción de tipo α intervendrá si la perturbación es más fuerte o es considerada implícitamente como tal por el sujeto: en ese caso, la anulará despreciándola sin más o simplemente eliminándola" (pp. 73-74)

En CAMIONETA lo intenta otra vez, con los mismos resultados. Al pedirle que lea esta última "despacito", decide que allí donde escribió dice "HELICOPTERO" y que CAMIONETA se debe escribir con una sola grafía. Es decir, escribir con el número de grafías que él considera necesario le exige tratar de interpretar cada una de las partes, lo cual le es imposible y lo impulsa a escribir con una sola letra, lo que implica romper, aunque sea temporalmente, con la exigencia de cantidad mínima. Cabe mencionar que, a pesar de estos problemas y a pesar de que tenga un repertorio de grafías muy limitado, Miguel logra diferenciar todas sus escrituras.

iii) Otro dato interesante, y tal vez el más importante, es que todos estos niños hacen silabeos muy poco sistemáticos en el proceso mismo de escritura y/o en el tapado por partes. Por ejemplo Chelín pone la primera grafía de TORTILLA y dice TOR-TILLA, y con una más ya considera que "está completa". En LECHUGA, interpreta la palabra completa para la primera letra. Al poner la segunda dice LE-CHU-GA (sin hacer ningún tipo de señalamiento). Agrega una tercera e interpreta la palabra entera. Agrega otra, y decide que ya está completa. Estos silabeos ocasionales pueden constituir intentos incipientes de diferenciar lo que "dice" con más o con menos letras y, por ende, de diferenciar lo que dice el todo de lo que dicen las partes.

Lo que sí ocurre con mucha más frecuencia y está

ligado con el punto anterior es el hecho de que los niños recurren a interpretaciones silabeadas con señalamiento, generalmente (pero no siempre) cuando consideran que la palabra ya está escrita en su totalidad. Estas interpretaciones pueden ser de varios tipos. Una opción (tal vez la menos evolucionada) es hacer un señalamiento global mientras se silabea la palabra:

CHELIN (escribe) $\xrightarrow{\text{MIP}}$

(interpreta) PA-LOOO-MA

En este tipo de interpretaciones es notorio (sobre todo en las palabras de pocas sílabas) cómo los niños van ajustando la longitud de su emisión oral al señalamiento.

También podemos encontrar otras interpretaciones, en donde se hace un señalamiento más detallado de ciertas letras o grupos de letras a los que se les da una interpretación particular (es decir, lecturas con CS). Por lo general (y sobre todo en la tercera entrevista, cuando escriben toda la palabra sin ser detenidos), los niños escriben más grafías que las que corresponderían si las hicieran teniendo en cuenta un análisis sonoro (silábico). Por esta razón, los niños pueden optar por hacer señalamientos un tanto imprecisos que abarcan varias letras, o señalar a todas las restantes el trozo sonoro final o, simplemente, pueden señalar o interpretar algunas grafías, mientras que otras son ignoradas (aunque son necesarias para que la palabra esté completa).

Ejemplos:

LUCIA (escribe) A M I O U ⊡ A
(interpreta) PA LO MA

CHELIN (escribe) H I - M I A
(interpreta) RA Ø PE

Los niños son capaces, inclusive, de hacer interpretaciones con correspondencia sonora estricta cuando el número de grafías que utilizaron es igual o muy próximo al número de trozos silábicos en los que pueden dividir la palabra:

LUCIA (escribe) A T I
(interpreta) A VIO NETA

Por supuesto, los niños pueden oscilar entre todos estos tipos de interpretaciones (dependiendo de qué palabra hayan escrito y con cuántas grafías la hayan escrito). Además, estos tipos de interpretación aparecen tanto antes como después de que los niños empiezan a tomar en cuenta el recorte sonoro y la composición lineal del significante. De hecho, todos los ejemplos que hemos presentado son intentos de interpretación de niños que, hasta el momento, sólo habían dado respuestas del grupo 3.

Estas silabizaciones, que aparecen antes de que haya un intento explícito por parte de los niños de controlar sus escrituras por medio de la sonoridad, aparecen como medios de justificar la cantidad de grafías que han utilizado para escribir. Estos silabeos (tanto al estar escribiendo como en la lectura de las palabras ya completas) son muy diferentes a los silabeos que hacen los niños de los grupos 1 y 2 (podríamos afirmar que son más primitivos). Es decir, mientras que los otros niños de nuestra muestra pueden aislar trozos de sonoridad sin significado para hacerlos corresponder a trozos de escritura que consideran incompletos, los niños de este grupo 3 hacen pausas entre las partes, pero siempre dicen toda la palabra oral. Esto es, no hacen corresponder todavía una incompletud sonora a una incompletud escrita; no se han dado cuenta de que al escribir por partes no hay que decir toda la palabra.

¿Cómo se llega entonces a tomar en cuenta la sonoridad en relación a la escritura? La evolución parecería plantearse en los siguientes términos: los niños empiezan a silabear (aunque siempre dicen todos los fragmentos de la palabra), para justificar el número de grafías que han utilizado. Esta silabización no nos parece una aplicación de las capacidades de segmentación oral que el sujeto ha tenido por algún tiempo; más bien nos parece que los niños redescubren esta "segmentabilidad" del lenguaje oral a partir de necesidades que le plantea la escritura. No creemos siquiera que el niño se dé cuenta que esos dos tipos de recorte sean los mismos.

Esta forma de justificación de la cantidad de grafías permite que la silabización se reencuentre poco más tarde, nuevamente a partir de problemas planteados por la escritura: en los intentos por explicarse la relación entre la completud y la incompletud de maneras menos suceptibles de ser perturbadas que las que han encontrado hasta ese momento, los niños pasan a darse cuenta de las posibilidades de hacer corresponder la incompletud escrita a una incompletud hablada. Podemos observar esta transición en tres de las niñas de este grupo 3 (precisamente las que habíamos dicho que mostraban un gran avance) en la tercera entrevista, justamente a partir del trabajo de tapado por partes (es decir, cuando hacemos énfasis en las relaciones todo/parte).

Veamos algunos ejemplos, donde podemos constatar los problemas a los que se enfrentan los niños del grupo 3 de respuestas. Presentamos primero los casos de las niñas que avanzan notoriamente, para después presentar el caso de uno de los niños que nunca logra tomar en cuenta la sonoridad explícitamente al escribir.

Itzel (Grupo A), por ejemplo, da solamente respuestas del tipo 3a tanto en las tareas de escritura como de tapado en la primera entrevista. Sin embargo, reduce el número de grafías conforme va avanzando la misma: escribe AVIONETA con 6 grafías, mientras que escribe el resto con 2ó 3. Como ella considera que con una "no dice" nada, el hacer muy cortas las escrituras le evita el problema de tener que hacer recortes o de aceptar que, aunque se aumenten grafías, siempre diga lo mismo. Por otra parte, hacerlas muy cortas le facilita hacerlas diferentes entre sí (ella no repite letras de una escritura a otra más que en el caso de AVION, escrita IAO y BARCO, AOP).

A pesar de que Itzel evita a toda costa hacer cual - quier tipo de diferenciación entre las partes y la totalidad, ella intenta en 2 ocasiones (y cuando considera que la palabra ya está completa) leer con correspondencia sonora:

TRICICLO : (escribe) O

(lee) TRI → CLOO

CI

BARCO : (escribe) A O

(lee sin señalar) BARCO

BAR-CO

A O

(lee) BAAR CO

(Agrega otra grafía) A O P

(lee sin señalar) BARC-CO

BARCO

También hace intentos fugaces de recorte al estar escribiendo. Al poner la segunda letra de CAMIONETA, dice: CAMIO... NETA.

Itzel es la única entre los 5 niños que estamos considerando en este grupo, que encuentra que el recorte de la sonoridad puede ser un medio efectivo para solucionar el problema del todo y las partes desde el primer tapado de la tercera entrevista.

Esta niña escribe MARIPOSA y la lee de la siguiente manera:

(escribe)	LnotnEF
	$\longrightarrow$
(lee)	MA-RI-PO-SA

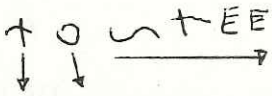
En el tapado se ve claramente cómo va intentando decir sólo una parte de la palabra, y la dificultad que tiene para aislar una parte sonora. Presentamos a continuación la interpretación que va dando a las partes que se le van mostrando (hemos resumido la parte del experimentador para concentrarnos sólo en las respuestas de la niña):

(L//////)	no dice nada
(Ln/////)	MARIPOSA...no...MÁRI
(Lno///)	MARI-POSA...MAAAARI
(Lnot///)	MARIPOSSSA.....MAAARI
(Lnotn///)	MA-RI-PÓ
(Lnotn E ////)	MARIPOSA...MARIPÓ
(LnOTn E F)	MARIPOSA

Es evidente el gran esfuerzo que hace Itzel para no decir toda la palabra. Después escribe PALOMA, e intenta hacer corresponder un trozo oral a cada grafía, pero se ve obligada a ajustar su lectura al número de grafías que ha utilizado:

(escribe)

(lee)



Una vez que empieza a hacer recortes orales para interpretar las distintas cadenas gráficas, los problemas de Itzel se vuelven los mismos que los que presentan los niños del grupo 1 de respuestas. Como escribe con muchas grafías, no puede hacer corresponder un trozo sonoro a cada uno (aunque claramente intenta tomar en cuenta la composición lineal de la palabra). De este modo, recurre a respuestas 1b . Es decir, para diferenciar lo que dice con más o menos letras va introduciendo diferentes tipos de segmentaciones o cambios fonéticos, aunque en ocasiones fracasa en estos intentos de diferenciación y acaba aceptando repetir interpretaciones en segmentos diferentes (respuestas 1c) aunque esto pueda significar decir un segmento sonoro más pequeño aunque haya habido un aumento de letras (si ya dijo GA y luego GALLI, al aumentar grafías puede volver a decir GA). Es decir, hay una evidente falta de control y anticipación del número de grafías necesarias en función de un análisis sonoro, y esto crea problemas de orden (ya que, al haber muchas grafías se dificulta conservar la progresión lineal).

Algunos de los problemas mencionados se pueden apreciar en el tapado de PALOMA, que presentamos a continuación de forma resumida:

(T/////)	No dice nada
(TO////	PA
(TO ∽ ///)	PAO
(TO ∽ T ////)	PALÓ
(TO ∽ T E ///)	PALÓ-MA.....PA
(¿con todas?)	PALOMA
(////E E)	PA

De forma predecible, el bisílabo le causa muchos más problemas, Escribe GATO con 5 grafías y en el tapado recurre a respuestas 2b (siempre dice GA, hasta que está completo).

Itzel parece darse cuenta de su falta de control y empieza a autodictarse al escribir MAR y PERICO (las dos últimas). En su caso, el autodictado le crea más problemas que los que le resuelve, porque lo ajusta al número de grafías que ella ha venido utilizando. Es decir, el autodictado no le sirve para reducir el número de letras y controlar su producción. En los dos casos empieza dictándose bien, pero luego (como no encuentra más partes y le hacen falta más grafías) vuelve a dictarse las mismas partes o escribe sin dictarse nada. Por ejemplo, al escribir MAR va diciendo (lo que escribe entre paréntesis): MA (n). Acto seguido, Itzel no dice nada pero pone (O)...A(T), R(E), MA(L),

MA(n). MARR(9).

Al escribir PERICO su desempeño es peor, porque además de la falta de control sobre la correspondencia (agrega muchas letras que no "dicen" nada), pierde total control sobre la calidad gráfica (todas las que agrega son iguales), de tal forma que tiene que hacer modificaciones a lo gráfico sin considerar en lo más mínimo la sonoridad. Es decir, al escribir con autodictado produce (totttt) y se sorprende porque "todas son iguales". Borra y modifica hasta que queda (TOLOLOn). Obviamente, en términos gráficos, el resultado tampoco es muy bueno. En general, las escrituras de Itzel están poco diferenciadas en esta entrevista (mucho menos que en la primera). Sin embargo, hay un claro avance a través de las entrevistas, en el sentido de que logra llegar a usar la segmentabilidad sonora en la escritura y la mantiene y, a pesar de que no puede resolver sistemáticamente los problemas que encuentra en esta última entrevista, podemos apreciar cómo experimenta con varios tipos de soluciones.

Otro caso muy interesante es el de Lucía, ya que es la niña de este grupo que más avances muestra en las entrevistas. En la primera sesión, Lucía da, muy sistemáticamente, respuestas 3c en las tareas de escritura y tapado por partes (es decir, siempre da palabras no relacionadas ni semántica ni sonoramente con el original cuando considera que la palabra escrita no está completa). Sin embargo, presenta ocasionalmente silabeos y lecturas como las que explicamos antes. AVIONETA, por ejemplo, es leída así (por pedido del experimentador), a pesar de ser la primera palabra solicitada:

(escribe) A T

(lee) A VIO NETA

Por supuesto, esta lectura se hace posible porque Lucía escribe con pocas grafías (lo cual no significa que esté haciendo ningún tipo de anticipación de la cantidad). Un ejemplo claro de silabeo es el siguiente: al terminar de escribir BARCO, ella dice: BAR...BARCO...BARC...BARC-CO.

Gráficamente, las escrituras de Lucía en la primera entrevista están muy bien diferenciadas: esta niña trata de no repetir grafías, y, como no tiene un repertorio amplio de letras, recurre al uso de pseudoletras (que en las últimas escrituras de esa entrevista parecen dibujos). La diferenciación se hace posible también porque Lucía escribe siempre con pocas grafías (tres o cuatro). Es posible que esta niña se haya centrado en hacer las escrituras diferentes, y que por esta razón no haya buscado alternativas a la interpretación de las partes en el transcurso de la escritura.

El avance se puede observar en la tercera entrevista. Ella escribe MARIPOSA con cuatro grafías, y la lee silábicamente, pero al pedirle que interprete las partes en el tapado, recurre nuevamente a respuestas 3c (con una grafía dice MESA, con dos dice BOLSA, con tres dice SUETER, y con cuatro dice MARIPOSA).

Lucía lee todas las palabras que escribe en esta sesión ajustando su lectura a la cantidad de caracteres que ha usado. Escribe y lee PALOMA (la segunda palabra que escribe en la tercera entrevista) así:

A M I O U ⊡ A
↓ ↓ →
PA LO MA

Es en el tapado de partes cuando esta niña empieza a experimentar con otro tipo de hipótesis que le permitan explicar la relación entre el todo y las partes. Ella empieza dando respuestas 3c: conforme se van destapando las tres primeras grafías dice respectivamente CORTINA/MESA/PALOMA. Se le pregunta si con las tres primeras ya está completa y dice: "No...VEN" se le destapa la cuarta y dice "TA-NA". Luego vuelve a dar respuestas 3c. Parecería que la solución que ella había propuesto hasta este momento no es completamente satisfactoria y empieza a usar la sonoridad para explicar la relaciones de una palabra que no tiene nada que ver con el item en cuestión. A partir de este momento, la niña empieza a hacer corresponder fragmentos sonoros a partes incompletas de la escritura. El problema que se presenta es que Lucía escribe con más letras de las necesarias, lo cual le dificulta conservar la composición lineal. Sin embargo, ella se da cuenta del problema al estar interpretando las partes, y borra las grafías que ella considera innecesarias (aunque siempre conserva tres como mínimo). Por ejemplo, ella escribe AMIOU⊡A para GALLINA, pero luego borra y escribe como sigue:

(escribe) A r t m n

(lee) GA LLI Ø NA

Al hacer el tapado procede así:

¿Cómo dice con una? (A////)	GA
¿Y así? (Ar///)	LLI
¿Las dos juntas? (Art///)	GALLÍ
¿Y así? (Art///)	TA... y otra vez empezamos porque otra vez me equivoqué.
Bueno... ¿Así? (A////)	GA
¿Y así? (Ar////)	GALLÍ
(Art////)	NA
¿Las tres juntas?	NO
¿Ya dice GALLINA en esas tres?	No es GALLINA... están mal (borra el resto; queda Art).
Bueno, otra vez. ¿Así cómo dice? (A///)	GA
¿Y así? (Ar///)	LLI
¿Juntas?	GALLÍ
¿Y así? (Art)	GALLINA
¿Y cómo dirá la última solita? (///t)	GA

Es decir, Lucía no hace un análisis silábico de la palabra para saber cuántas letras escribir, sino que, una vez que terminó de escribir, modifica su producción de tal forma que a cada parte escrita le corresponda un fragmento sonoro.

Los problemas que esta niña tiene con el bi- y el mono-sílabo, permiten que se dé cuenta que poner muchas grafías hace más difícil la interpetación de las partes. Ella empieza a disminuir la cantidad, hasta que en PERICO escribe solamente con tres lo cual le permite hacer un trabajo silábico perfecto tanto al leer su producción como al interpretar las partes en la tarea de tapado.

Es increíble que Lucía, aunque tenga problemas de coordinación entre los recortes sonoros progresivos y el número de grafías, no tenga ningún problema en mantener una diferenciación gráfica máxima entre palabras. Las únicas dos palabras que no están tan diferenciadas son precisamente PALOMA y GALLINA (que tienen un comienzo igual); es decir, justo en donde aparece la toma de consideración de la sonoridad.

Veamos ahora el ejemplo de uno de los niños del grupo 3 que no podemos considerar que avancen en las tres sesiones: Chelín (grupo B) oscila entre varios tipos de respuestas en el transcurso de las sesiones e inclusive al interpretar las diferentes partes de una misma palabra.

En la primera sesión, este niño mantiene siempre diferenciadas gráficamente sus producciones. Como dispone de un repertorio limitado, hace esta diferenciación realizando diferentes combinaciones de las grafías y variando de una escritura a otra el número de las mismas y a veces (sobre todo en la tercera entrevista) recurriendo a pseudoletras para lograrlo. Chelín empieza no haciendo ningún tipo de recorte, pero en el tapado de AVIONETA

recurre a interpretar partes del referente ("una ala, otra ala", etc). Lo mismo ocurre en BICICLETA y TRICICLO. Al llegar a las escrituras de BARCO y AVION, trata de interpretar la palabra completa en las partes, pero ante las preguntas incesantes del experimentador sobre si la palabra ya está escrita de forma completa, recurre ya también en la escritura, a interpretar las partes del referente. Lo mismo sucede en el tapado. Son embargo, en TREN recurre a una escritura unigráfica, probablemente para no tener que recurrir a las respuestas 3d que aparentemente no lo convencen. Ante el problema que le plantea la exigencia de cantidad mínima, escribe CAMIONETA con dos grafías, con el mismo tipo de resultados que con las otras palabras polisilábicas que escribió anteriormente.

En la segunda sesión, Chelín sigue dando respuestas 3a o 3d (es decir, en las partes dice la palabra completa, o "dice" una parte del referente). Sin embargo, empieza a hacer silabizaciones y lecturas silabeadas que probablemente sirven para justificar lo ya escrito (en términos de CANTIDAD). Estas silabizaciones podrían también ser interpretadas, en este caso, como una forma incipiente de diferenciar lo que dice una misma palabra (en el proceso de su escritura) con más o menos letras. Como en el caso de todos los niños del grupo 3 que todavía no han descubierto la relación entre la escritura y la sonoridad para explicar las relaciones entre el todo y las partes, Chelín siempre incluye todas las partes de la palabra en sus silabizaciones (es decir, no hace recortes silábicos propiamente dichos).

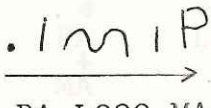
Pon la primera de LECHUGA	[H]
¿Cómo dice en esa solita?	LECHUGA
¿Ya está completo?	No, le falta.
¿Cómo dice?	LECHUGA
Ponle otra.	[HI]
¿Cómo dicen en esas dos?	dice...LE-CHU-GA
¿Ya está completo?	No.
A ver, léemelo con tu dedito.	[HI] LE-CHUGA
Ajá...A ver	¿otro puntito? [HI.]
¿Ahora cómo dice?	dice...mm...dice... LECHUGA
¿Ya está completo?	No.
¿Le faltan más?	Sí.
Bueno, ponle otra.	[HI.?] ya
¿Ahora cómo dice?	LECHUGA
¿Ya está completo?	....Ya
Léemelo con tu dedito.	[H I . ?] GA CHU LE (lee de derecha a izquierda)

Sin embargo, Chelín empieza a hacer estas silabizaciones en la segunda entrevista primero muy ocasionalmente, pero luego más frecuentes. En esta sesión se presentan dos datos interesantes. En primer lugar, las respuestas 3d van desapareciendo en la medida en que la silabización comienza a ser más

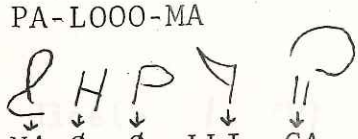
constante (y entonces Chelín recurre a decir la palabra completa con o sin silabizaciones cuando la palabra escrita todavía no está completa). Pensamos que Chelín está tratando de descubrir otras formas de interpretar la "incompletud" de la escritura (diferente a las respuestas 3d que no parecen satisfacerlo), aunque no lo logra por el momento.

Otro dato curioso es que también conforme la silabización se va haciendo más frecuente y va dejando de lado las respuestas 3d, Chelín descuida la diferenciación gráfica entre las palabras. Las últimas 5 palabras que escribe en esta sesión (en la tarea de escritura por partes) tienen comienzo fijo e incluso acaba escribiendo PERA y CHILE de forma indiferenciada. Esto es importante porque otra vez se muestra el problema de COORDINAR los aspectos formales de la escritura en cuanto a las condiciones iniciales que se han fijado los niños de legibilidad y de diferenciación, con la búsqueda de soluciones a un problema lógico ineludible (relación todo/parte). En este ejemplo se puede apreciar la complejidad que estas relaciones lógicas presentan en la escritura:Chelín no puede aceptar que el todo y las partes digan lo mismo y, aunque realmente no encuentra una solución, empieza a explorar una respuesta poco sistemática: la silabización. Esta le permite hacer una justificación poco elaborada de la palabra completamente escrita (poco elaborada en el sentido de que en sus lecturas hace un señalamiento global y evita detenerse e interpretar cada grafía), para luego tratar de utilizarla en el proceso de construcción de la escritura, pero solamente para hacer una dife-

renciación poco sistemática entre lo que dice con diferente cantidad de grafías. Chelín nunca intenta hacer corresponder una incompletud de lo escrito a una incompletud de lo oral. Nunca intenta siquiera hacer corresponder la primera parte sonora de la palabra a la escritura (a pesar de que en las tareas de partición y completamiento oral puede aislar la primera parte de la palabra sin ningún problema). Esto nos vuelve a hacer pensar que el descubrimiento de la correspondencia sonora en la escritura no viene de una simple "aplicación" del conocimiento del recorte oral. Chelín da el mismo tipo de respuestas en la tercera sesión, pero ahora el niño siempre hace una lectura silábica después de escribir. La lectura se ajusta al número de grafías que ha utilizado:

(escribe) 

(lee) PA-LOOO-MA

(escribe) 

(lee, de derecha a izquierda) NA Ø Ø LLI GA

Cuando interpreta las partes de PALOMA, Chelín hace algo muy interesante: trata de hacer corresponder una sílaba a cada una de las grafías, pero no puede dejar de decir toda la palabra, lo que ocasiona que tenga que hacer algunos ajustes (como hacer corresponder dos sílabas no contiguas a la misma grafía). Por el otro lado, tiene el problema de que el número de grafías no coincide con el número de sílabas; en el tapado, entonces,

siempre le faltan o le sobran letras.

Por ejemplo:

(escribió PALOMA así:

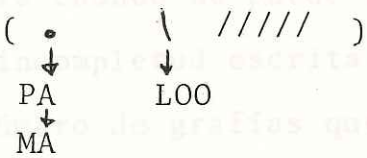
y lo lee de izquierda a derecha silabeando sin detención en el señalamiento, pero haciendo que su verbalización coincida en principio y fin con su señalización).

¿Cómo dice así?
(• /////)

dice PALOMA

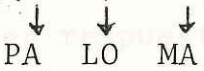
¿Y así? (• \ ////)

PAA-LOO-MA
(va señalando así:



¿Y con una más?

dice(• | ∩ /////)



¿Y estas? ¿No le sobrarán? (señalando IP)

No...sí...sí le sobraron.

¿Se las tendrás que borrar?

¡No! ¡No! mejor estee... este es el cuerpo (IP), el ala (∩), el ala (|) y esta es la cabeza (•).

Bueno, mira. Me habías
dicho que así. (•|M ///)

decía PA-LOO-MA (seña-
lando como él).

¿Sí? ¿Y con otra más cómo di
rá? (•|M| ////)

dice [•|M| ////]
MA - LO- PA
(lee de derecha a izquierda)

¿Y con otra más? (•|M|P)

dice PAALOOMA

Como podemos apreciar, le resulta muy problemático hacer lecturas con correspondencia sonora cuando no puede hacer corresponder una incompletud hablada a una incompletud escrita. Por lo tanto, no le es fácil justificar el número de grafías que ha puesto, ni puede diferenciar lo que dicen cadenas gráficas distintas (aunque parecidas). En el ejemplo es muy claro cómo estas dificultades lo llevan a refugiarse nuevamente, en respuestas 3d. A partir de este momento, da este último tipo de respuestas en todos los tapados, a pesar de que intente hacer lecturas con correspondencia silábica cuando escribe la palabra completa. En esta sesión diferencia gráficamente sus escrituras mucho más que en la anterior, sobre todo a partir del momento en que vuelve a las respuestas del grupo 3.

Como podemos ver, Chelín no avanza realmente, aunque él trate de hacer frente a los conflictos y ensaye otras soluciones

que, desgraciadamente, no toman forma. Sin embargo, este caso no contradice lo que habíamos planteado anteriormente: antes de que empiece a haber una correspondencia sonora en la escritura, los niños intentan diferenciar la interpretación de las distintas cadenas gráficas -que resultan del aumento progresivo de letras en la construcción de una misma palabra- por medio de silabizaciones las cuales todavía no implican un trabajo silábico estricto (puesto que los sujetos aún no pueden trabajar con las sílabas aisladamente). Esta silabización la van a reencontrar cuando se dan cuenta de que a una incompletud en la escritura le corresponde una incompletud oral.

Es importante notar también que, independientemente del punto de partida, una vez que los niños de este grupo 3 empiezan a tomar en cuenta la sonoridad en la escritura, sus problemas se vuelven los mismos que para los niños que empiezan desde el principio dando respuestas del grupo 1.

Y. NIÑOS QUE EMPIEZAN CON RESPUESTAS DEL GRUPO 2:

Incluimos a cinco niños dentro de este grupo: Vladimir, Mayela y Carla, del grupoB, y Pablo y Lupita, del grupo A.

Estos niños se insertarían de la siguiente forma en la subclasificación (basada en la sistematización) que hemos venido

utilizando(*):

	Gpo. A	Gpo. B
No sistemáticos que luego se vuelven sistemáticos	---	Mayela Carla
Nunca sistemáticos	Pablo* Lupita	Vladimir

En realidad, ninguno de estos niños empieza dando respuestas del grupo 2: Pablo, Carla y Vladimir empiezan dando respuestas 3a (no recorte), y Lupita y Mayela empiezan dando respuestas 1c (es decir, tratan de tomar en cuenta la composición lineal, pero ellos tienen muchas dificultades). Sin embargo, todos ellos recurren a respuestas del grupo 2 después de unas cuantas escrituras.

Esto parecería reafirmar el carácter transitivo de las respuestas del grupo 2. Los niños que no hacen ningún tipo de recorte (respuestas 3a) naturalmente encuentran más fácil segmentar la primera parte cuando empiezan a tomar en cuenta la sonoridad. Por el otro lado, los otros sujetos que incluimos en este grupo son niños que experimentan con respuestas del grupo 1 (es decir, tratan de tomar en cuenta la composición lineal de la palabra), pero escriben siempre con muchas letras, lo cual les impide poder

(*) Se marcan con un asterisco los niños que mejoran la diferenciación gráfica en el transcurso de las sesiones.

aumentar sonoridad a cada aumento de grafías de forma consistente. Esto puede provocar que los niños opten por recortar sólo la primera parte de la palabra y, en todo caso, recurran a cambios fonéticos para diferenciar lo que dice con más menos grafías.

De hecho, la mayoría de los niños que presentan respuestas del grupo 2 dan ocacionalmente respuestas del grupo 1. Su exigencia de cantidad de grafías es tan fuerte, como ya dijimos, que les es imposible conciliar el aumento de grafías a un aumento constante de sonoridad. Lo que hacen, muchas veces, es dar respuestas mixtas, en el sentido de que, al estar escribiendo una misma palabra, intenten hacer progresión lineal, alternándola con dar la misma interpretación (la primera parte sonora) a otros segmentos escritos. En este sentido, sus respuestas son muy parecidas a algunos niños que incluimos en los del grupo 1 (respuestas 1c). Sin embargo, estas respuestas les son muy problemáticas y optan por dejar de lado la composición lineal y por interpretar la primera parte solamente, cuando menos por algún tiempo. Es decir, no aprenden de forma inmediata que lo más fácil sería disminuír el número de grafías para hacer un aumento progresivo de sonoridad.

Otra razón que parecería apoyar el carácter transitorio del grupo de respuestas 2 (además de la semejanza con las respuestas 1c y 1b), es el hecho de que la gran mayoría de los niños dan respuestas del grupo 2 cuando se enfrenta a los mono- y los bi-sílabos. Es decir, frente a situaciones conflictivas, parecían "refugiarse" en este tipo de soluciones.

Veamos algunos ejemplos. Lupita (grupo A) escribe AVIONETA con cinco grafías, pero no logra hacer ningún tipo de recorte oral mientras está escribiendo. Escribe la segunda palabra (BICICLETA) con nueve letras. Esta vez, empieza a hacer recortes sonoros y a intentar tomar en cuenta la composición lineal, lo cual le resulta muy difícil, dada la cantidad de grafías que utiliza:

Pon la primera de BICICLETA	[F]
¿Con esa solita cómo dirá?	....BI
Ponle otra.	[F A]
¿Con esas dos juntas cómo irá diciendo?	BICICLE
Ponle otra.	[F A B] (escribe las letras muy separadas una de la otra)
¿Así cómo irá diciendo?	BICICLE
Ponle otra.	[F Ai B] (intercala la i entre las que ya había puesto antes)
¿Y ahora cómo irá diciendo?	BICICLE (pone la lengua en posición de decir la /t/, pero se detiene para no decir toda la palabra)....BICICLETA ...BICICLE
¿BICICLE o BICICLETA? ¿Ya está completo para que diga BICICLETA, o le faltan todavía?	Le faltan todavía.
¿Entonces cómo irá diciendo aquí?	BI....BI

Bueno,... ponle otra [F AI BO]

¿Y con todas esas juntas cómo irá diciendo? BI

¿Todavía le hacen falta para que diga BICICLETA? Sí.

Lupita aumenta otras cuatro grafías, una por una,y,a partir de este momento, siempre menciona que las cadenas gráficas que van resultando dicen BI, hasta que aumenta la novena y declara que ya dice BICICLETA. A pesar de que en el transcurso de la escritura ella fue aumentando las letras en desorden (es decir, no siempre a la derecha de la última que ya había escrito), ella lee su producción final de izquierda a derecha. Su lectura es muy parecida a la de los niños que incluimos en el grupo 3: como ellos, parecería justificar la cantidad de grafías por medio de la lectura.

(escribe) 5 U N F A i B O C

(lee) BI-CI-CLE Ø Ø Ø TA

(lee con señalamiento continuo) B I C I C L E T A

En el tapado por partes no hace ningún intento de tomar en cuenta la composición lineal, aunque sí trata, al principio, de diferenciar lo que dice con más o menos grafías. De esta manera,

cuando sólo se le descubre la primera, interpreta BI (haciendo un sonido entre /U/ e /i/ , muy a la francesa). Cuando se descubre la segunda, interpreta BE. Se van descubriendo, una a una, las demás, pero para todos los demás segmentos escritos interpreta BI.

En TRICICLO , disminuye notablemente la cantidad de caracteres (escribe sólo con seis), pero no tanto como para que pueda hacer aumentos de sonoridad constantes tras cada aumento gráfico. De esta manera, sigue teniendo los mismos problemas:

Pon la primera de TRICICLO	¿Cómo es?
Como tú creas....	[ɔ]
¿Cómo dice en esta solita?	TI (ella dice TICICLO)
Ponle otra.	[ɔ2]
¿Con estas dos juntas cómo va diciendo?	TI
Bueno, ponle otra.	[ɔ2ɾ] TI
¿Todavía dice TI?	No...TIS...TIS (muy bajito)
¿Cómo?	TI
Ponle otra.	[ɔ2ɾQ]
¿Y cómo va diciendo con estas juntas?	....TI
¿Todavía dice TI?	....Sí.
Bueno....ponle otra para TRICICLO	[ɔ2ɾQO]
¿Cómo va diciendo?	TICIC

Ponle otra. [ɔ2ᴎ9ɔɔ]

¿Cómo va diciendo? TIS...TICICLO

¿Ya está completa? Sí, ya.

A partir de este momento, y durante el resto de la sesión, Lupita da respuestas 2b; esto es, siempre dice la primera sílaba, a menos que considere que la palabra ya está completa. Esto parece deberse a varias razones: en primer lugar, a pesar de que después de BICICLETA disminuye la cantidad de caracteres, ella escribe todas las palabras subsecuentes con seis o siete grafías, lo cual le imposibilita hacer recortes sonoros progresivos. En segundo lugar, se enfrenta a las escrituras de los bi- y mono-sílabos, lo cual le hace más difícil aún tomar en cuenta la composición lineal. Por último, ella siempre mantiene bien diferenciadas sus escrituras. Como escribe con muchas letras y su repertorio no es suficientemente amplio como para hacer totalmente diferentes todas sus producciones, ella hace la diferenciación combinando las mismas grafías de distintas formas. De esta forma, parecería que la imposibilidad para hacer una CS silábica reside en la dificultad para COORDINAR todos estos aspectos.

Sin embargo, Lupita parece darse cuenta de que debe disminuir el número de grafías en sus escrituras. En la tercera sesión escribe con cuatro o seis grafías, lo que le permite, en el tapado por partes, retomar la composición lineal. Además, ella hace lecturas señaladas con CS que, cuando menos en el caso de PALOMA, le permite ejercer (de forma muy incipiente) un cierto control sobre

la cantidad de grafías. No hay, todavía, una anticipación del número de grafías que serían necesarias en función de un recorte oral de la palabra, sino un borrado de algunas de ellas a partir de una lectura señalada. De todas formas, como no acepta que se pueda escribir con menos de cuatro caracteres, ella se ve obligada a hacer una lectura final de compromiso, en la cual justifica su producción. Veamos el ejemplo:

Escribe PALOMA

Léelo despacito

[5 | ° — 3]
PA- LO- MA
PA-LO-MA

Señálamelo con tu dedito.

[5 | ° — 3]
PA-LO-MA
PA LO MA

¿Está bien así, o le sobraron?

...las voy a borrar.

¿Cuáles?

estas dos (señala las dos últimas, luego borra).

A ver, ¿cómo se lee?

[5 | ° —]
PA LO
PA LO MA

Otra vez. Despacito.

[5 | ° —]
PA LO MA

¿Así ya está bien? Sí.

¿No le tienes que borrar más? No.

En el tapado por partes puede tomar en cuenta la composición lineal. Damos aquí la versión resumida:

(5 ////)	PA
(5 1 ////)	PALÓ
(5 1° ///)	PA-LO-MA
(5 1° —)	PALOMA

Es curioso notar cómo intenta diferenciar lo que dice con o sin la última grafía. Para Lupita, la palabra completa, pero silabeada, no es igual a la palabra completa dicha sin separaciones entre sus partes. Muchos niños de la muestra hacen intentos similares de silabización para crear una diferencia en la interpretación de segmentos escritos distintos.

La interpretación que da esta niña en el tapado de las otras palabras tri- y tetrasilábicas que escribe son muy parecidas a la de PALOMA. Sin embargo, al llegar a las palabras bi- y monosílabas, vuelve a dar respuestas del grupo 2, esta vez tratando de hacer cambios fonéticos para diferenciar sus interpretaciones de segmentos escritos diferentes. Las dificultades que tiene en ha-

cer una progresión lineal la hacen a su vez perder control sobre la cantidad de caracteres (vuelve a escribir con cinco y seis grafías en vez de cuatro como en las producciones que le antecedían), y en la diferenciación y variedad gráfica interna. Las dificultades que encuentra se pueden apreciar en la interpretación que hace de sus partes en el tapado (damos la forma resumida):

(Lupita escribe MAR así: ⌒ \ O | — O)

(⌒ /////////)	MAR(R).....MA
(⌒ \ ///////)	MA
(⌒ \ O //////)	MARRR....MA
(⌒ \ O \ ////)	MA-RI...MA...MAR...MA
(⌒ \ O | — //)	MAJ...MA
(⌒ \ O | — O)	MAR
(//////// ⌒ O)	MA

Vladimir (grupo B) presenta un caso interesante también. Este niño es uno de los dos sujetos de la muestra que deja de lado totalmente la diferenciación gráfica entre las diferentes palabras que escribe. Lo que él hace es escribir todo con su nombre. El inicia la primera sesión no haciendo ningún tipo de recorte. Sin embargo, cuando empieza a hacer recortes sonoros para dar cuenta de la incompletud de las escrituras, lo hace tratando de tomar en cuenta la composición lineal del significante. Desgraciadamente se tiene que ajustar a las siete grafías con las cuales escribe su nombre, lo cual le crea muchos problemas. Al escribir AVION, da las siguientes interpretaciones (para resumir, obviamos lo que dice el

experimentador y sólo señalamos lo que va escribiendo e interpretando el niño):

(n ////////)	AVIO
(n l ////////)	A-VIO-N
(n l q ///////)	AVIA...AVIO
(n l q d //////)	A
(n l q d i /////)	A...AVIÓN
(n l q d i m ////)	AVIÓN
(n l q d i m r)	AVIÓN

A pesar de que en las siguientes producciones quita una letra (y no puede quitar más, precisamente porque está trabajando sobre el modelo de su nombre), esto no le resuelve ningún problema. Al enfrentarse a los bi- y monosílabos, se le hace más difícil ir aumentando sonoridad a la par de ir aumentando grafías, de modo que recurre a respuestas 2c. Es decir, dice siempre la primera parte de la palabra, tratando de diferenciar (aunque no sistemáticamente) las diferentes cadenas gráficas que van resultando en el proceso de la escritura. De esta forma, al escribir TREN, va diciendo lo siguiente a cada aumento de grafías: TRE/ TRA/ TRE/ TREN... pero le falta más / TRES...TRE/ TREN. Hace algo muy similar en CAMIONETA. En las siguientes sesiones, Vladimir empieza siempre tratando de tomar en cuenta la composición lineal, pero después de dos o tres intentos muy difíciles, regresa a respuestas del grupo 2.

Resulta interesante que el único otro caso en que un sujeto deja de lado por completo la diferenciación gráfica entre palabras sea totalmente distinto al de Vladimir. Jenifer (del grupo 1 de respuestas) parece dejar de lado completamente la diferenciación para centrarse en los recortes orales. A pesar de que gráficamente no hace ningún intento por mejorar la calidad gráfica de sus escrituras, llega a establecer una correspondencia silábica estricta en sus escrituras. Vladimir no puede avanzar (en el sentido de hacer mejores intentos de CS) precisamente porque escoge su nombre como escritura fija (y no simples redondeles como Jenifer). Es decir, no puede quitar grafías o modificar su orden precisamente porque dejaría de ser su nombre, y eso le dificulta tomar en cuenta la composición lineal.

Es interesante notar que de los cinco niños que incluimos en el grupo que estamos discutiendo por el momento, sólo Carla dé respuestas del grupo 2 consistentemente por una sesión o por más tiempo, y que nunca tome en cuenta la composición lineal. De hecho, esta niña pasa de las respuestas 3a (no recorte), directamente a las 2b (decir siempre la primera de la palabra), para mantenerse allí hasta el final de la tercera sesión. El hecho de que sólo un niño conserve este tipo de respuestas por algún tiempo, parecería indicar, una vez más, que éstas son temporales o transitorias, y que se recurre a ellas ya sea como el primer intento de segmentación oral en relación a la escritura, o bien como una especie de escape en situaciones límite cuando los niños no pueden conservar la composición lineal (generalmente porque necesitan todavía escribir con muchas más letras de las que serían necesarias si hicieran un análisis silábico de la palabra).

CAPITULO IV. SEGMENTACION ORAL

En este capítulo exploraremos las capacidades de segmentación silábica oral de los niños de la muestra. Recordemos que una de las preguntas que se plantean al inicio de este trabajo es precisamente qué papel juega la capacidad de segmentación oral en la construcción de un esquema de correspondencia silábico en la escritura. Una posibilidad sería que dichas capacidades fueran un prerequisito para esta construcción, en el sentido de que el sujeto pudiera aplicar este conocimiento directamente a la escritura. Otra posibilidad sería que el niño desarrollara las capacidades de segmentación oral por una parte, pero que no las aplicara directamente a la escritura sino que fuera el intento de solución de problemas que plantea la escritura misma la que le permitiera descubrir la segmentación sonora.

Por esta razón, decidimos incluir una serie de tareas a través de las cuales pudiéramos explorar cómo segmentaban silábicamente estos niños. En un primer momento, estas tareas se plantearon como pequeñas sesiones de entrenamiento dirigidas a los niños del grupo A para ver si, al centrarlos en el recorte silábico oral durante toda la segunda entrevista, lograban producir mejores intentos de escritura con correspondencia sonora que los niños del grupo B. Como pudimos apreciar en el capítulo anterior, esto no sucede. Por el contrario, parecería ser que los niños que han estado más centrados en las tareas de escritura tienen más oportunidades

de avanzar hacia una CS silábica sistemática que los niños que tuvieron más oportunidades de centrarse en el recorte sonoro. De cualquier forma, estas tareas nos permiten tener una visión más clara de cuáles son las posibilidades reales de segmentación de los niños presilábicos o que recién empiezan a establecer el esquema de correspondencia silábica en la escritura.

Como los niños del grupo A realizaron estas tareas durante la segunda entrevista, y los niños del grupo B hasta el final de la tercera, pensamos que es conveniente señalar qué tipos de respuesta estaban dando para las tareas de escritura y tapado por partes en la sesión inmediatamente anterior (es decir, el final de la primera, en el caso de los sujetos del grupo A, y la tercera en el caso del grupo B). Damos los nombres de los niños para facilitar la lectura de los ejemplos que se dan en el desarrollo de este capítulo (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Clasificación de los niños de ambos grupos experimentales (A y B) en los grupos de respuestas en las tareas de escritura y tapado por partes.

SUJETOS / TIPOS DE RESPUESTA	GRUPO A (N=14)	GRUPO B (N=14)
GRUPO 1	Juan Pablo Martrelli Helenita Ehécatl Esdras Alfonso Nadia Fabiola Alex	Saúl Angie Karla Juan Salvador Sergio Rodrigo Jenifer Claudio
GRUPO 2	Lupita Pablo	Mayela Carla Raymundo Vladimir
GRUPO 3	Mariana Itzel Lucía	Chelín Miguel

Vale la pena recordar que la mayoría de los niños que marcamos en el grupo 2 de respuestas en ese momento (de hecho todos, menos Pablo y Carla) han hecho intentos de tomar en cuenta la composición lineal del significante al escribir.

Debemos mencionar también que en las tareas de segmentación oral incluimos a otro grupo de 7 niños (grupoC), compuesto por 3 niños con escrituras silábicas esctrictas, 2 con escrituras silábico-alfabéticas y 2 con escrituras alfabéticas. Por esta razón, la muestra total a la que nos estaremos refiriendo en este capítulo será de 35 niños.

Fueron tres la tareas de segmentación oral que se proponían a los sujetos y que se presentan a continuación:

I. SILABEO SIN DETENCION

La primera tarea que se les pedía realizar a los niños sigue un procedimiento que ha sido utilizado para investigar la capacidad de segmentación silábica o fonética en niños (por ejemplo, Liberman et. al. 1977). Se pedía a los niños (en entrevistas individuales) que silabearan algunas palabras y que, a cada segmento, dieran un golpecito en la mesa. La consigna se planteaba en los siguientes términos: "Vamos a decir algunas cosas en pedacitos. Cada vez que digas un pedacito, le pegas a la mesa así. Fíjate cómo lo hago yo...". El experimentador dividía silábicamente las palabras AGUACATE y PLATANO, dando un golpe en la mesa a cada sílaba.

Inmediatamente después de cada ejemplo se pedía al niño que él lo"dijera en pedacitos", así como lo había hecho el experimentador. Si el niño no hacía el recorte correctamente, se le volvía a dar el ejemplo y a pedir que él lo hiciera nuevamente. Cuando el experimentador se había asegurado que el sujeto comprendía la tarea, se le pedía que hiciera lo mismo con otras nueve palabras. A partir de este momento no se daba ningún tipo de retroalimentación al niño. Las palabras presentadas tenían diferente número de sílabas y todas ellas pertenecían a un mismo campo semántico. Se presentaban en el orden siguiente:

TAMARINDO

MANDARINA

TORTILLA

LECHUGA

PEPINO

PERA

CHILE

COL

CHAYOTE

Hay que aclarar que los niños no siempre podían hacer coincidir los golpes en la mesa con las sílabas que iban diciendo (muchas veces ni siquiera lo intentaban). Por esta razón nuestros datos se refieren exclusivamente a lo que el niño produce oralmente, sin tomar en cuenta el golpeteo.

Estamos conscientes de que esta tarea no implica un

trabajo estricto sobre la sílaba. El hecho de que el niño pueda silabear las palabras no significa que pueda aislar las sílabas o que tenga conciencia de estar realizando algún tipo de recorte. No le estamos pidiendo que deje de lado el significado de la palabra (como sucedería si tuviera que aislar un segmento), ni que tome en cuenta la posición de una sílaba dentro de una palabra.

1.1. Resultados:

En términos generales, la resolución de esta tarea no presentó grandes problemas a los niños en la medida en que todos ellos fueron capaces de hacer recortes silábicos total o parcialmente convencionales. De hecho, el 45.7% de los niños de la muestra dan solamente respuestas convencionales. Otro 11.4% da respuestas convencionales en todas las palabras menos en el monosílabo. Si tomamos en cuenta que el monosílabo presenta a los niños problemas especiales (porque ¿acaso no le estamos pidiendo que dividan en sílabas una palabra que es silábicamente indivisible?), tenemos que el 57.1% de la muestra tiene posibilidades de realizar los recortes que le estamos pidiendo sin ninguna dificultad (Ver Cuadro 2 de este capítulo). Es decir, casi el 60% de los niños recorta todos los polisílabos convencionalmente. Bajo un criterio menos estricto, tenemos que el 80% de los sujetos del grupo A, 86% del B y 86% del C recortan convencionalmente cuando menos 6 de las 9 palabras presentadas (incluyendo al monosílabo).

Cuadro 2: Frecuencias de respuestas en la tarea de silabización por grupo experimental (porcentajes entre paréntesis)

Tipo de recorte \ Grupo de Niños	GPO A	GPO B	GPO C	TOTAL POR RENGLON
Recorte silábico siempre convencional	8 (57%)	5 (36%)	3 (43%)	16 (45.7%)
No Convencional sólo en monosílabos	1 (7%)	3 (21%)	Ø	4 (11.4%)
Niños con al menos un recorte no convencional en polisílabos	5 (36%)	6 (43%)	4 (57%)	15 (42.9%)
TOTAL POR COLUMNA	14 (100%)	14 (100%)	7 (100%)	35 (100%)

Es interesante notar que por lo general los niños dividen las palabras en el número de segmentos en que deberían ser divididas silábicamente de forma convencional (sea la frontera silábica convencional o no convencional). Sin embargo, es curioso que para las palabras tetra y trisílabas, los niños frecuentemente dividen en el número de segmentos esperado o en uno menos; es decir, un trisílabo lo podrán dividir en 3 ó 2 pedazos, pero no en 4, mientras que en los bi y monosílabos la tendencia es dividir en igual o más segmentos de los esperados convencionalmente (ver cuadros 3, 4, 5 y 6).

Palabra \ Número de cortes	en 4	en 3	en 2	no recorte	Total
Tetrasílabas	18	10	--	--	28
Trisílabas	--	48	8	--	56
Bisílabas	--	2	26	--	28
Monosílabas	--	1	1	12	14
Total	18	61	52	12	126

Grupo A

Cuadro 3 : Frecuencias sobre el total de respuestas dadas por el Grupo A.

Cuadro 4: Frecuencias sobre el total de respuestas dadas por el grupo B

Tipo de palabras \ Número de cortes	en 4	en 3	en 2	no recorte	Total
Tetrasílabos	21	7	-	-	28
Trisílabos	1	45	10	-	56
Bisílabas	-	2	26	-	28
Monosílabos	-	1	8	5	14
Total	22	55	44	5	126

Cuadro 5: Frecuencias sobre el total de respuestas dadas por el grupo C

Tipo de palabras \ Número de cortes	en 4	en 3	en 2	no recorte	Total
Tetrasílabos	12	2	-	-	14
Trisílabos	-	28	-	-	28
Bisílabas	1	5	8	-	14
Monosílabos	-	3	-	4	7
Total	13	38	8	4	63

Pepino	-	12	2	-	14	-	11	3	-	14	-	7	-	-	7
Chayote	-	13	1	-	14	1	11	2	-	14	-	7	-	-	7
Subtotal Trisílabas	-	48	8	-	56	1	45	10	-	56	-	28	-	-	28
Pera	-	1	13	-	14	-	1	13	-	14	1	2	4	-	7
Chile	-	1	13	-	14	-	1	13	-	14	-	3	4	-	7
Subtotal Bisílabas	-	2	26	-	28	-	2	26	-	28	1	5	8	-	14
COL (Subtotal Monosílabos)	-	1	1	12	14	-	1	8	5	14	-	3	-	4	7
TOTAL	18	61	35	12	126	22	55	44	5	126	13	38	8	4	63

Cuadro 6: Frecuencias sobre el total de respuestas de los grupos A, B y C
(Total de respuestas = 315)

	Grupo A					Grupo B					Grupo C				
	en 4	en 3	en 2	No. recorte	Subtotal No. respuestas Grupo A	en 4	en 3	en 2	No. recorte	Subtotal No. respuestas Grupo B	en 4	en 3	en 2	No. recorte	Subtotal No. respuestas Grupo C
Tamarindo	9	5	-	-	14	10	4	-	-	14	6	1	-	-	7
Mandarina	9	5	-	-	14	11	3	-	-	14	6	1	-	-	7
Subtotal Tetrasílabos	18	10	-	-	28	21	7	-	-	28	12	2	-	-	14
Tortilla	-	11	3	-	14	-	12	2	-	14	-	7	-	-	7
Lechuga	-	12	2	-	14	-	11	3	-	14	-	7	-	-	7
Pepino	-	12	2	-	14	-	11	3	-	14	-	7	-	-	7
Chayote	-	13	1	-	14	1	11	2	-	14	-	7	-	-	7
Subtotal Trisílabas	-	48	8	-	56	1	45	10	-	56	-	28	-	-	28
Pera	-	1	13	-	14	-	1	13	-	14	1	2	4	-	7
Chile	-	1	13	-	14	-	1	13	-	14	-	3	4	-	7
Subtotal Bisílabas	-	2	26	-	28	-	2	26	-	28	1	5	8	-	14
COL (Subtotal Monosílabos)	-	1	1	12	14	-	1	8	5	14	-	3	-	4	7

1.1.1 : Respuestas con recortes(silábicos) no convencionales

a) EMPALME: Las respuestas no convencionales más comunes del total de los niños de la muestra consisten en convertir las palabras tetra y trisílabicas en tri y bisílabicas respectivamente, al juntar las dos primeras o las dos últimas sílabas, aunque el resto de la palabra la segmenten convencionalmente. Por ejemplo, los niños dicen TAMA-RIN-DO, MAN-DA-RINA o LE-CHUGA. Es mucho más frecuente que los niños unan las dos últimas sílabas que las dos primeras, lo cual reaparecerá en las tareas 2 y 3 que se analizarán más adelante. Además, este tipo de respuestas aparecen proporcionalmente con mucho más frecuencia en los tetrasílabos que en los trisílabos (hay que recordar que los niños segmentan solamente dos tetrasílabos). Obviamente, este tipo de respuestas no ocurre en los bisílabos, puesto que el resultado sería una palabra no recortada.

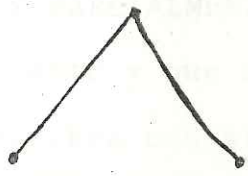
El hecho de que sea más frecuente que los niños empalmen las dos últimas sílabas nos parece importante, porque pensamos que muestra un trabajo de recorte silábico, aunque sea parcial. Cuando empalman las dos primeras sílabas no nos parece tan claro, puesto que, cuando menos en los trisílabos, la pausa que hace el sujeto coincide con el acento tónico, el cual podría marcar un alargamiento de la vocal y una pausa no intencional.

Solamente dos niños de nuestra muestra empalman las dos primeras sílabas: Mayela, que en los trisílabos empieza recortando convencionalmente, y Miguel que prosigue con este tipo de respuestas durante toda la tarea. Miguel es el <u>único</u> de nuestros niños que

podemos considerar que no puede hacer ningún tipo de trabajo sobre la sílaba, ya que tampoco puede realizar las tareas orales que se presentarán más adelante y que en escritura se mantiene siempre en el grupo 3 de respuestas.

Los sujetos que emplaman las dos últimas sílabas, por el contrario lo hacen en los tetrasílabos y a veces en algún trisílabo, para luego dar respuestas totalmente convencionales (inclusive en CHAYOTE, que se presentaba después de los bi- y monosílabos). Todos ellos, además, son capaces de aislar (oralmente) cuando menos la primera sílaba, como se podrá ver más adelante.

Estas respuestas podrían tener una razón de ser muy simple: a partir del último ejemplo (PLATANO), algunos niños empiezan a tomar una cantaleta que los lleva a dividir las palabras en un número fijo de segmentos (generalmente 3), aunque sea durante un cierto número de palabras. Es por esto, probablemente, que algunos niños empalman sílabas en los tetrasílabos, pero al llegar a los trisílabos hacen recortes convencionales. Esta cantaleta a la que nos hemos referido lleva a Nadia, del grupo A, a recortar todas las palabras que se le presentaron en 3 segmentos. Podríamos representar la cantaleta de la siguiente manera (los niños suben dos tonos para la segunda sílaba y luego bajan al tono original para la tercera):



b) RECORTES INTRASILABICOS: Este tipo de respuesta no convencional aparece con más frecuencia en los bisílabos y podría ser otra consecuencia de la cantaleta a la que nos hemos referido, ya que le permite al niño continuar con el recorte en 3 segmentos que venía haciendo. Los niños, en este caso, hacen un recorte silábico pero aíslan la última vocal de la sílaba (o vocal más consonante si ese fuera el caso), como una especie de enlace entre las 2 sílabas de la palabra. De esta manera, dicen CHI-I-LE, PE-E-RA o CO-O-OL en el caso del monosílabo. Solamente NADIA, a la que ya nos hemos referido antes, da este tipo de respuesta en los trisílabos. Nadia hace un empalme de las últimas dos sílabas en los tetrasílabos y lo continúa haciendo en los trisílabos. Sin embargo, para poder mantener el recorte en 3 pedazos, recurre a un recorte intrasilábico adicional en los trisílabos (por ejemplo LE-E-CHUGA). El tipo de recorte al que nos estamos refiriendo, como se podrá recordar, aparece frecuentemente en las tareas de escritura, principalmente en los intentos de ajustar la lectura al número total de grafías que el niño usó para escribir. Además de Nadia, dos niños (uno del grupo B y otro del C) dan ocasionalmente estas respuestas.

c) RECORTES TOTAL O PARCIALMENTE FONETICOS. Otro tipo de respuestas, poco frecuente y que se dá de forma exclusiva en el grupo de niños que escriben con algún tipo de correspondencia sonora (Grupo C), es el dividir fonéticamente la palabra. Es curioso,

sin embargo, que este tipo de segmentación se dé únicamente en los bi y monosílabos, probablemente porque este tipo de palabras, al admitir solamente un corte silábico (o ninguno, en el caso de COI), obliga a los niños a hacer un análisis más minucioso de las palabras. El recorte fonético puede ser realizado en una o en ambas sílabas en el caso de los bisílabos (de allí que pueda ser parcial o totalmente fonético). Este grupo C, está compuesto por 3 niños con escrituras silábicas estrictas, 2 con escrituras silábico-alfabéticas y 2 con escrituras alfabéticas. Los niños silábicos nunca dan este tipo de respuestas. Es curioso, sin embargo, que uno de los niños alfabéticos tampoco lo haga y se aboque a recortes estrictamente silábicos, y que el otro haga un recorte fonético total en el primer bisílabo presentado, para después hacer recortes silábicos convencionales. Son, de hecho, los dos niños silábico-alfabéticos los que hacen recortes parcialmente fonéticos en los bisílabos y totalmente fonéticos en el monosílabo, a pesar de que en el trisílabo que les sigue recuperen todos el recorte silábico convencional. Es curioso notar que allí donde la escritura obliga a los niños a hacer recortes sonoros mas finos a través de la exigencia de cantidad mínima (palabras bi y monosilábicas), sea también donde, oralmente, los niños recurran a este tipo de segmentación y que, sin embargo, los niños alfabéticos, que en la escritura hacen recortes fonéticos, no recurran a ellos en esta tarea.

d) DIVISION SILABICA DEL MONOSILABO:

Los monosílabos son frecuentemente segmentados por los niños, ya sea intrasilábicamente, como ya se mencionó (CO-O-OL) o, más común, convirtiéndolos en bisílabos (CO-OL). Los niños que dan este último tipo de respuestas hacen lo que los niños silábicos hacen al escribir palabras monosílabas a partir de la hipótesis de cantidad mínima (Ferreiro et al, 1982). Sin embargo, es importante notar que la mayoría de los niños que hacen este tipo de recorte pertenecen al grupo B, y realizaron esta tarea después de tres sesiones de escritura. Esto parecería indicar que las tareas de escritura han tenido un efecto en el tipo de recorte oral que el niño hace. En otras palabras, parecería ser que el grupo B ha cobrado más conciencia de la dificultad que los monosílabos presentan en relación al mínimo de letras que los niños exigen para que algo pueda ser leído o escrito, y de alguna forma transfieren la necesidad de fragmentar sonoramente estas palabras para poder justificar sus escrituras a esta tarea de recorte oral.

Es curioso notar que los tres grupos de niños tienen un porcentaje de respuestas convencionales muy parecido, aunque cada grupo tiene tendencia a dar un tipo particular de respuestas no convencionales, especialmente en los bi y monosílabos. En este caso, parecería ser, como ya se sugirió antes, que es la escritura la que hace que el niño realice ciertos tipos de recorte y los retome en lo oral. Discutiremos este punto más adelante. Lo que sí queremos enfatizar es que la porporción de respuestas no convencionales es reducida y que los niños realizan recortes silábicos sucesivos con bastante facilidad. Los cuadros 7,8 y 9 muestran la frecuencia de las segmentaciones no convencionales.

Cuadro 7: Frecuencias de los diferentes tipos de respuestas en cada grupo de niños (Grupo A)

Tipo de recorte / Tipo de palabras	Convencionales	Empalme	Intrasilábico	Fonético	Monosílabo Dividido en 2	Total
Tetrasílabas	18	10	-	-	-	28
Trisílabas	44	8	4	-	-	56
Bisílabas	26	-	2	-	-	28
Monosílabas	12	-	1	-	1	14
TOTAL	100 (79%)	18 (14%)	7 (6%)	-	1 (1%)	126 (100%)

Cuadro 8: Frecuencias de los diferentes tipos de respuestas en cada grupo de niños (Grupo B)

Tipo de recorte / Tipo de Palabras	Convencional	Empalme	Intrasilábico	Fonético	Monosílabo Divido en 2	TOTAL
Tetrasílabas (2)	21	7	-	-	-	28
Trisílabas (4)	45	10	1	-	-	56
Bisílabas (2)	26	-	2	-	-	28
Monosílaba	5	-	1	-	8	14
TOTAL	97 (77%)	17 (14%)	4 (3%)	-	8 (6%)	126 (100%)

Cuadro 9: Frecuencias de los diferentes tipos de respuestas en cada grupo de niños (Grupo C)

Tipo de recorte / Tipo de Palabras	Convencional	Empalme	Intrasilábico	Fonético	Monosílabo Divido en 2	Total
Tetrasílabas (2)	12	2	-	-	-	14
Trisílabas (4)	28	-	-	-	-	28
Bisílabas (4)	8	-	2	4	-	14
Monosílabas	4	-	1	2	-	7
TOTAL	52 (82.5%)	2 (3.1%)	3 (4.8%)	6 (9.5%)	-	63 (100%)

II. TAREA DE COMPLETAMIENTO

La tarea que se presentó en el apartado anterior estaba encaminada a ver si el niño podía segmentar la palabra en sílabas. Esta tarea era muy sencilla pues solamente exigía que el niño dijera todas las sílabas en orden a partir de una palabra completa con significado conocido. La tarea que le siguió, dividida a su vez en dos sub-tareas complementarias, estaba encaminada a investigar el problema de la segmentación de las palabras a partir de tareas que involucraban la reconstrucción de una palabra conocida cuando se le daban al niño las sílabas de esa palabra, por una parte, y el descomponer en partes (pero no de manera lineal, ordenada, como en la tarea anterior) por la otra.

Se trata de hecho, de una réplica del estudio experimental que Bellefroid y Ferreiro (1979) realizaron con niños de habla francesa. El procedimiento y las categorías de análisis se conservaron casi idénticas.

2.1 Procedimiento

Se presentaba al niño la tarea como un juego en donde tenía que adivinar una palabra (siempre un nombre de algún animal conocido) a partir de una o de varias de sus sílabas. Para asegurarse de que los niños conocían los nombres de los animales, primero se presentaban una serie de láminas con los animales en cuestión, los cuales tenían que ser nombrados por los niños. Una vez que el niño los identificaba, el juego procedía en dos partes. En la primera, que llamaré (al igual que las autoras ya mencionadas) Tarea de completamiento el experimentador volteaba las imágenes de los animales, las revolvía y le decía al niño: "Fíjate lo que voy a hacer. Las voy a revolver y voy a coger una. No te la voy a enseñar. Tu tienes que adivinar qué animal es. Te voy a dar una pista... Este animal (señalando la imágen volteada en cuestión) empieza con _____".

A partir de ese momento, se daba al niño información silábica controlada del nombre del animal. La información se presentaba de la siguiente manera: se proporcionaba al niño la primera sílaba del nombre del animal que tenía que adivinar (a esta información le llamaremos "grado de información #1"). Si el niño no lograba adivinar, se le daba la sílaba final del nombre ("grado de información #2"), y se continuaba según el cuadro 10. Los distintos grados de información que se daba a los niños se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 10:

Grado de Inf.	Bisílabas	Trisílabas	Tetrasílabas
	GATO	CABALLO	COCODRILO
1	empieza con GA	E. con CA	E. con CO
2	Acaba con TO	A. con LLO	A. con CO
3	empieza con GA y acaba con TO	E. con CA y A. con LLO	E. con CO y A. con LO
4	Primero GA y luego TO	1° CA, y luego BA y luego LLO	1° CO y luego CO, luego DRI y al último LO
5	GA--TO	CA--BA--LLO	CO--CO--DRI--LO
6	GA-TO	CA-BA-LLO	CO-CO-DRI-LO
7	GATO	CABALLO	COCODRILO

En el grado de información número 5 las sílabas estaban separadas por un silencio de 2 segundos aproximadamente (representado en la tabla y en lo que sigue por dos guiones (--)), mientras que en el grado de información número 6 -el silencio que separaba a las sílabas contiguas era de 3/4 de segundo a un segundo aproximadamente. Esto está representado en este texto con un guión (-). En el grado de información número 7, se daba al niño el nombre completo, sin ninguna separación o locución en el medio, y se procedía a seleccionar la próxima imagen.

Los ítems presentados a los niños consistían en una lista de nombres bisílabos, trisílabos y tetrasílabos:

Bisílabos: GATO
PERRO

Trisílabos: ARAÑA
ARDILLA
BALLENA
CABALLO
CANGURO
CARACOL
CONEJO
GALLINA
PAJARO
PALOMA
PERICO

Tetrasílabos: MARIPOSA
COCODRILO

Como se puede observar, la mayoría de los nombres eran trisílabos, y la mayoría de ellos se prestaban a hacer que el niño tuviera que encontrar la relación de cuando menos dos sílabas para adivinar el nombre del animal en cuestión.

Así, la sílaba PE podía corresponder a PERRO o a PERICO, por ejemplo, y el niño tenía que utilizar las sílabas que se le proporcionaban en los grados de información siguientes para decidir acertadamente de qué animal se trataba.

Para hacer más fácil la comprensión de la tarea, el juego siempre se iniciaba con uno de los nombres bisílabos (GATO). A partir del segundo item, las imágenes se escogían al azar, por lo que ningún niño tiene la misma secuencia. En promedio, cada niño tenía que adivinar 6 nombres antes de pasar a la otra tarea.

Los niños generalmente daban una serie de respuestas antes de llegar a adivinar el nombre del animal escogido por el experimentador. Lo importante es tomar en cuenta esas respuestas y el grado de información provista al niño. Veamos primero el tipo de respuestas que dan los niños antes de adivinar el nombre correcto del animal. La clasificación se mantiene igual que en el artículo de Belefroid y Ferreiro (1979).

2.2 Grupos de respuestas. (NO EXITOSAS)

Grupo #1

En este grupo se encuentran las respuestas en las cuales el niño trata de utilizar al menos dos de las sílabas dadas por el experimentador, tratando de tomar en cuenta la posición indicada, aunque el niño salga del campo semántico acordado. Los sujetos incluidos aquí hacen un trabajo más centrado en los aspectos sonoros que en los semánticos. Estas son las respuestas no exitosas más avanzadas:

Oscar Eduardo

Empieza con CA	CO-LA
Empieza con CA	CA-R-A...¡CARA!

Acaba con LLO	CA-LL-O...¡CALLO!
Eso no es animal...	GA-LLO
Empieza con CA y acaba con LLO.	CA-LL-O...¡CALLO!

Chelin

Empieza con CO	Con CO...
Acaba con LO	Empieza con la CO y acaba con la LO.
¿Cuál será?	El...el...CO y empieza con la..
Y acaba con LO	Y acaba con el LO
Empieza con CO y acaba con LO	....
Primero CO,	(Va repitiendo después del experimentador) CO,
Luego CO	CO
Luego DRI	DRI
Y al último LO	COLONDRINA

Grupo #2

En este grupo se encuentran las respuestas de los niños que toman en cuenta parte de la información sonora provista por el experimentador. Aquí, el niño se da cuenta que la información que recibe es útil para adivinar, pero solamente puede tomar en cuenta una sílaba a la vez. Es decir, el niño no puede coordinar la información provista cuando el experimentador le da dos o más sílabas.

2.a. El niño toma en cuenta la información sonora que se le da, pero va mas allá del campo semántico acordado:

Jennifer

Empieza con PE ¿Cuál será? ...

Acaba con RRO	ROCARROL
Empieza con A	...CONEJO
Acaba con ÑA	¿NA? CUÑAL
A ver otra.. Empieza con BA	PALOMA
Con BA	...PAAA
¿Cuál será? Empieza con BA.	VAPOR

2.b. El niño encuentra una "solución de compromiso", en donde trata de conciliar la información dada por el experimentador con el nombre del animal que había anticipado, muchas veces deformando la sílaba dada por el experimentador para poder usarla en el nombre anticipado:

Karla

Empieza con CA	CA...A y no! ... es un... este GALLO.
Empieza con CA	...CA-LLI-NA

2.c. Una de las sílabas dadas se toma en cuenta para encontrar el nombre del animal, pero no en la posición indicada por el experimentador.

Claudio

Empieza con CO	¿COCO? ¿es un coco o qué?
No. Es un animal que empieza con CO.	...¿PERICO?

Rodrigo

Empieza con AR	¿VOLAR?
No...	MARIPOSA
Acaba con LLA	¿Con LLA? ¿la LLAMA?

Olimpia

Empieza con GA y acaba con TO. TORO

2.d. Una de las sílabas dadas se toma en la posición indicada, mientras que las otras sílabas no se toman en cuenta.

Juan Pablo

Empieza con CO y acaba con JO COCODRILO

Empieza con GA y acaba con NA GATO

Grupo #3

3.a. El niño da el nombre de un animal que no tiene nada que ver con la(s) sílaba(s), aunque se mantenga dentro del campo semántico convenido. Es decir, los niños entran al juego en el sentido de tratar de adivinar el nombre del animal, pero no entienden que la información que se les da puede ser puesta en relación para formar un todo significativo.

Ejemplos:

ESDRAS

Este empieza con BA	BA...
¿Qué será?	COTORRO
Acuerdate cual empieza con BA.	un CHANGO
Acaba con NA	Acaba con NA...
¿Cuál es?	...un animal de...
Acuerdate...de los que estaban aquí. Su nombre empieza con BA, y acaba con NA	...un RINOCERONTE... no, no, este...un...un... CANGURO.

Te voy a decir más...

primero es BA, luego LLE

y luego NA. Un CANGURO.

2.3 Respuestas exitosas

Como se habrá podido observar, todos los niños eran llevados a través de los diferentes grados de información dados por el experimentador, hasta adivinar el nombre del animal. Ya que todos los niños llegaban a dar la respuesta "correcta", lo interesante es ver cuánta información necesitaban para adivinar.

Como se puede observar en el cuadro II, aunque los niños solamente disponían de la primera sílaba en el grado de información 1, tienen bastantes posibilidades de adivinar el nombre del animal: 31% de las respuestas exitosas se daban en este grado de información. Este porcentaje puede parecer bajo a primera vista. Sin embargo, si consideramos la naturaleza de las respuestas no exitosas frente al grado de información 1, nos damos cuenta que los niños tienen muchas posibilidades de usar la primera sílaba. Hay que recordar que en el conjunto de los animales con los que "jugábamos" había varios cuyo nombre empezaba con CO o con CA, etc. Diseñamos la situación experimental de esa manera precisamente para ver cómo manejaban los niños el resto de la información provista en el caso (probable) de que no acertaran en la primera oportunidad. El hecho de que no adivinaran a partir del grado de información 1 no implica , por lo tanto, que los niños no pudieran utilizar la información sonora que se les daba. De hecho, el 65% de las respuestas

a partir de la primera sílaba son respuestas posibles en el contexto. Es decir, los niños dan efectivamente el nombre de un animal que empieza con la sílaba provista por el experimentador. Hay que tomar en cuenta, además, que en otro 23% de los casos los niños preferían aguardar a que se les diera más información y no intentaban adivinar en esta primera oportunidad. Son 29 los sujetos (12 del grupo A, 10 del grupo B y 7 del C) los que dieron respuestas posibles en cuando menos el 70% de sus respuestas ante el grado de información 1, sin contar a los que se abstenían de responder. La capacidad de manejar la primera sílaba por parte de los niños será reafirmada a través de los resultados de la tarea que se presentó después (cf Tarea III).

Considerando las respuestas "correctas" podemos decir que los niños tienen mayores probabilidades de adivinar el nombre a partir de la primera sílaba que si tienen información sobre la primera y/o la última (grados de información 2 y 3). Esto indica que lo difícil para ellos no es tomar en cuenta la información sonora por sí misma, sino coordinar las informaciones para reconstruir una palabra con significado propio.

En los grados de información 2,3 y 4, las intervenciones del experimentador se suceden rápidamente y con informaciones muy diversas que los sujetos no siempre pueden organizar o jerarquizar. La mezcla de indicadores de posición y sílabas (cuyo orden va cambiando para cada grado de información) hace que los niños tengan dificultades en reconocer cuándo tienen ya información sonora suficiente para adivinar. El problema, por lo tanto, no es simplemente re-

cuperar la información silábica, sino coordinarla con las especificaciones de su posición. En el cuador II puede notarse que sólo el 5% de las respuestas exitosas se dan en los grados de información 2 y 3 (cuando los sujetos disponen de la primera y la última sílabas), y que el 13% se dan en el grado 4, cuando se proveen todas las sílabas, pero separadas por indicaciones sobre la posición ("primero CA, luego BA, y luego LLO"). De hecho, no es sino hasta que el experimentador dice todas las sílabas de la palabra, en orden y sin ninguna locución intermedia cuando se dan el 39% de las respuestas exitosas. Sin embargo, hay que recordar que en este momento se daban las sílabas separadas por un silencio bastante largo, de tal manera que estaban relativamente aisladas una de otra. Hay muy pocas respuestas a partir de los grados de información 6 y 7, cuando se decían todas las sílabas rápidamente o se daba toda la palabra (o indicadores semánticos). Como se puede observar en las Tablas 11 y 12, los tres grupos de niños daban respuestas muy similares. Se podría pensar que los niños del grupo C, en donde había inclusive niños silábcio alfabéticos y alfabéticos podrían tener respuestas más avanzadas que los de los grupos A y B. Esto no fue totalmente cierto. Las respuestas de estos sujetos son comparables a los de los otros grupos. Solamente los dos sujetos alfabéticos pudieron dar, sistemáticamente, respuestas exitosas en el grado de información 4. Los otros 5 sujetos (silábicos o silábico-alfabético) las daban en los grados de información 1 ó 5.

Por otra parte, hay que mencionar que aunque el contexto de juego en el que se realiza esta tarea es conveniente para ni-

ños tan pequeños como los de nuestra muestra, conlleva sus propias dificultades: los niños sentían que tenían que ganar, sin importar cómo y les resultaba difícil restringirse a dar respuestas a partir de la información provista por el experimentador. Como típicos niños de 4 años, muchas veces empezaban a adivinar antes de que el experimentador diera las primeras indicaciones. Cuando no adivinaban rápidamente, se desesperaban y empezaban a decir nombres al azar.

Grado de Información. \ Grupo	Grupo A			Grupo B			GRUPO C			TOTAL
	Bisíl.	Tris.	Tetras.	Bisil.	Trisil	Tetras	Bis.	Tris.	Tetra.	
1	12	17	6	10	6	-	7	6	-	64 (31%)
2	-	-	-	1	1	-	1	1	-	4 (2%)
3	3	1	-	-	2	-	-	1	-	7 (3%)
4	1	6	2	-	7	2	-	9	-	27 (13%)
5	2	26	2	5	28	4	1	11	2	81 (39%)
6	1	8	3	-	4	1	-	1	-	18 (9%)
7	-	3	1	-	1	1	-	1	-	7 (3%)
Total de respuestas	19	61	14	16	49	8	9	30	2	208 (100%)

Cuadro 11: Grado de información en el cual los niños adivinan el nombre del animal (Frecuencias sobre total de respuestas)

Grado de Inf. / Gpo. niños	Gpo. A 100%	Gpo. B 100%	Gpo. C 100%	Total Muestra (Grupos A+B+C)
1	37%	22%	32%	31%
2	-	2.7%	5%	2%
3	4.2%	2.7%	2.4%	3%
4	10%	12%	22%	13%
5	32%	51%	34%	39%
6	13%	7%	2.4%	9%
7	4%	2.7%	2.4%	3%
Total	100%	100%	100%	100%

Cuadro 12:

Respuestas exitosas por grado de información por grupo de niños (en porcentajes).

Prácticamente todas las respuestas no exitosas en el primer grado de información (69%) indican que los niños necesitan que se les dé toda la información silábica, en orden y sin locuciones intermedias, para poder llegar a la respuesta exitosa. De esta manera, el 51% de las respuestas exitosas (del total de la población) se dan en los grados 5, 6 ó 7.

A partir de estas respuestas, podemos encontrar cuatro niveles evolutivos en esta tarea de completamiento (la descripción de niveles se conserva igual al artículo ya citado). Incluimos a cada niño en un nivel si al menos 80% de sus respuestas son como se especifica a continuación:

Nivel I

En este nivel los niños encuentran la respuesta sistemáticamente tan pronto como hayan recibido información suficiente (grado de información 4).

Nivel II

En este nivel hay sistematicidad en la utilización de la información sonora, y empieza a ser posible la utilización de dos sílabas a la vez, aunque todavía existe una gran dificultad en usar tres o más sílabas (cf. grupo 1 de respuestas).

En este nivel los niños todavía pueden dar respuestas muy primitivas ocasionalmente, y las respuestas exitosas se siguen dando primordialmente en los grados de información 1, 5 y 6. El niño ha comprendido el juego claramente y está en posibilidades de tratar las sílabas que se le dan como un conjunto de partes que hay que poner en relación para llegar a un todo con significado. Es en este nivel donde los indicadores de posición se hacen importantes para el niño.

Nivel III

El niño de este nivel toma en cuenta la información sonora dada por el experimentador, pero solo puede tomar en cuenta una sola sílaba a la vez. Muchas veces, los niños parten del nombre de un animal anticipado y tratan de ajustar la información a ese nombre, deformando la sílaba que se les da (cf. grupo de respuestas 2.b.). Los niños pueden también usar la sílaba que se les da en una palabra fuera del campo semántico dado (cf. grupo de respuestas 2.a.).

A pesar de poder tomar en cuenta alguna de las sílabas, los niños de este nivel son poco sistemáticos en el sentido de que, si no encuentran la respuesta pronto, pueden empezar a decir nombres de animales que no contienen la sílaba dada, o a repetir las sílabas sin encontrar ningún nombre de animal pertinente para luego volver a tomar en cuenta la sonoridad a partir ya sea de la misma sílaba inicial, o de otra sílaba. Veamos el caso del Rodrigo, ya citado (p. 218):

Rodrigo

Empieza con AR	¿VOLAR?
No.	MARIPOSA
No, fíjate. Acaba con LLA	...¿con LLA?
Acaba con LLA. La última es LLA.	¿La LLAMA?
Empieza con AR y acaba con LLA.	¿Con LLA? PLATANO
¡Es un animal! ¡De los que viste! Empieza con AR y acaba con LLA.	...
Primero AR, luego DI y luego LLA	...DI, luego LLA
¿Qué es?	LLA
AR...	AR
DI...	¡AR-DILLA!

En este nivel se llega a las respuestas exitosas en los grados de información 1, 5 y 6 sobre todo.

Nivel IV

En este nivel, los niños no retoman ninguna de las sílabas dadas por el experimentador. Es decir, la sílaba no es considerada como una parte de un todo con significado que hay que armar. El juego es, para ellos, simplemente adivinar el nombre de un animal, pero sin ver la relevancia de la información sonora que se les da. Es solo hasta que se le presentan todas las sílabas en orden y sin locuciones en el medio que el niño puede encontrar la respuesta.

Solo un niño (Grupo A) de la muestra está en este nivel, aunque en la tarea anterior demuestra que es capaz de hacer un recorte silábico perfecto. (Esdras, citado anteriormente en la p. 219):

Esdras

Empieza con BA	BA...
¿Qué será?	BABO
Es de los animales que están aquí. Acuérdate cual empieza con BA.	...Un CHANGO...
¿CHANGO empieza con BA?	...
Acaba con NA	Acaba con NA.
Con NA	NA
Su nombre empieza con BA y acaba con NA...¿Cómo se llama?	...un animal de...
¡Acuérdate! Es uno de los que estaban aquí (señalando imágenes). Su nombre empieza con BA y acaba con NA.	...
La última, última es NA	este...un RINOCERONTE... no, no...este...un...un... CANGURO.

Mira, te voy a decir mas.
Primero es BA, luego LLE y
luego NA. ¿Qué será?
Primero BA
luego LLE
y luego NA
¿Qué es?
No.
¿Te ayudo más?
Fíjate bien...BA..
LLE...
NA
¿Qué es?
¿Un CANGURO?
A ver, fíjate bien. BA...
LLE...
NA
¿Qué es?

Te voy a ayudar mas.
BA-LLE-
NA
¿Qué es?
¿Qué?

¿Pero cuál?
Fíjate. BA-LLE-NA.

Esta es la última pista ¿eh?
Escucha bien para que sepas
cual es: BA-LLE-NA

Pues te estoy dando las
pistas para que adivines...

Un CANGURO
BA
LLE
NA
Un CANGURO
Un...una ARDILLA
Sí.
BA
LLE
NA
Un CANGURO
¡Digo! una ARDILLA
BA
LLE
NA
Un... por eso digo que es
una ARDILLA.

LLE
NA
un...ya sé que es.
Un, este...¿cómo el COCO-
DRILO?
un...HIPOPOTAMO
...(trata de ver la estam
pa)

¿Pero qué nombre tiene ese
animal?

BA-LLE-NA ...pero ...bueno... si es una ARDILLA...

No ¿cuál será? Uno que nada en el agua... ... una BALLENA

¡Claro que sí!

Es decir, la palabra parece no poder ser segmentable, y una sílaba parecería no tener nada que ver con la palabra entera.

Como se puede ver en el cuadro 13, solamente tres niños (los dos alfabéticos del grupo C y un niño del B) están en el nivel I y muy pocos están en el nivel II. La mayoría están en el nivel III. Por el otro lado, solamente un sujeto (Esdras, que sorpresivamente da respuestas del grupo 1 en las tareas de escritura) está en el nivel IV. Esto nos indica que, a pesar de que aún les queda un gran trecho por recorrer, los niños son capaces de reconocer la palabra como un todo segmentable.

Cuadro 13: Frecuencias por cada nivel en la tarea de completamiento

Grupo Experimental / Nivel	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
I	-	1	2	3
II	1	2	2	5
III	12	11	3	26
IV	1	-	-	-
Total	14	14	7	35

III. Tarea de Partición

Inmediatamente después de la tarea de completamiento, los papeles se invertían y el niño elegía una imágen sin mostrarla y procedía a dar información sonora al experimentador para que éste adivinara el nombre del animal. Las respuestas de los niños corresponden básicamente a dos preguntas planteadas por el experimentador: "¿Con qué empieza?" y "¿Con qué acaba?". Cada niño hacía entre 3 y 5 intentos, dependiendo de lo cansado que estuviera y de qué tanto le gustaba el "juego".

Como en el artículo ya citado, se analizarían primero las respuestas a las dos preguntas de forma separada.

3.1 Respuestas a la pregunta "¿Con qué empieza?"

A diferencia de Bellefroid y Ferreiro (1979) sólo pudimos categorizar las respuestas en dos grupos y no en tres.

Grupo 1

En este grupo se encuentran las respuestas exitosas de los niños. Son tres los tipos de respuestas posibles (los porcentajes de aparición están en el cuadro 14):

1a. Los niños pueden recortar el primer (o primeros dos) fonemas de la palabra. Sólo los niños alfabéticos dan este tipo de respuestas.

1b. Los niños recortan, efectivamente, la primera sílaba de la palabra en forma convencional. Estas son las respuestas más frecuentes.

1c. Los niños pueden dar las dos primeras sílabas de la palabra, o la primera sílaba y una parte de la segunda. Por ejemplo:

Fabiola

	(PALOMA)
¿Con cuál empieza?	Empieza con PAL...
¿Con qué?	Con PA-LO...

Lupita

	(PERRO)
¿Con cuál empieza?	Con PE...PE-RR...PERR...

El 97% de las respuestas del grupo A, 89% del B y 100% del C pertenecen al grupo 1.

Grupo 2

En este grupo se concentran las respuestas no exitosas de los niños. Solamente pudimos incluir aquí las respuestas en donde el niño da una sílaba, un fonema o el nombre de una letra que no tiene nada que ver con el item escogido. Los niños parecen darse cuenta que tienen que dar fragmentos de sonoridad, pero no saben cómo aislar un fragmento sonoro pertinente. Por ejemplo:

Esdras

	(PERRO)
¿Con qué empieza?	Con BE
VENADO	(no)
¿Empieza con BE?	...¡ay! BE... con A

¿Con A? ARAÑA	(No)
¿Con qué acaba?	Con A
Me rindo... ¿Cuál es?	Estee... adivina.
No, no puedo. ¿Cuál es?	PERRO.

El niño puede también dar un número o un nombre de letra que no se relaciona con el nombre del animal escogido. Por ejemplo:

Carla

	(CONEJO)
¿Con qué empieza?	Con la siete
El nombre del animal ¿con qué empieza?	Con la siete.
Dame otra pista, porque no sé.	...I

Estas respuestas nos hacen pensar que los niños pueden estar pensando en la forma escrita más que en la sonoridad, sobre todo si consideramos que en entrevistas anteriores (o en la misma, en el caso de Carla que es del grupo B), estos niños se han centrado en tareas de escritura. Por el otro lado, es posible que el término "nombre" sea interpretado como sinónimo de "nombre escrito". Si esto fuera así, los niños no tendrían oportunidad de dar información pertinente. Aunque tanto Carla como Esdras realicen recortes silábicos al escribir, no tienen escrituras convencionales ni conocen el valor sonoro convencional (VSC) ni el nombre de las letras. Son solamente tres los niños que dan cualquiera de estos dos tipos

de respuesta: Carla, Esdras y Miguel. Es interesante resaltar que sólo Miguel muestra incapacidad de realizar recortes silábicos tanto en las tres tareas orales como en escritura. Carla da respuestas del grupo 2 en las tareas de escritura y tapado por partes (interpreta la primera sílaba de la palabra cuando ésta está incompleta), mientras que Esdras da respuestas del grupo 1, lo cual implica que hace recortes silábicos sucesivos en la escritura.

Cuadro 14: Porcentajes de aparición de los distintos tipos de respuesta ante la pregunta "¿Con qué empieza?"

Grupo Experimental / Tipo de respuesta	Grupo A	Grupo B	Grupo C
1a	--	--	34%
1b	87%	80%	63%
1c	10%	9%	3%
2	3%	11%	--
Total por columna	100%	100%	100%

3.2 Respuestas a la pregunta "¿Con qué acaba?"

Una vez que el niño había dicho el inicio de la palabra, el experimentador daba una respuesta incorrecta, para que la pregunta "¿con qué acaba?" fuera pertinente. Sin embargo, hay que mencionar que los sujetos tomaban muy en serio el juego y que, muchas veces, no aguardaban a la siguiente pregunta. Algunos niños daban la respuesta ante el primer fracaso o supuesta duda del experimentador:

Vladimir

¿Con cuál empieza?	Con CA
CAMELLO	No, CABALLO
¡Pero haz que yo adivine! ¡No me digas toda! Otra. ¿Con cuál empieza?	MA
MA...	¡MARIPOSA!

La mayoría de las veces, sin embargo, los sujetos entendían muy bien que para proseguir el juego debían dar más información sonora, sin decir toda la palabra. De esta manera, prácticamente todos los sujetos se adelantaban a la segunda pregunta y, espontáneamente, "extendían" la información, dando las dos primeras sílabas:

Claudio

	(MARIPOSA)
¿Con cuál empieza?	Con MA
MA... MANDRIL	No... con MARI... casi como MARINERO.

Ante la pregunta "¿Con qué acaba?" los sujetos muestran tener muchas más dificultades que en la anterior. Es decir, les resulta mucho más difícil aislar el último trozo de sonoridad que el primero. Al igual que en el artículo citado, podemos clasificar las respuestas en tres grupos, aunque esta vez hemos hecho algunas modificaciones en las categorías de respuestas:

Grupo 1

En este grupo se encuentran las respuestas exitosas de los niños. Hay tres posibilidades distintas:

1a. Los niños pueden aislar el último (o los dos últimos) fonema. Esto lo hacen los dos niños alfabéticos del grupo C y ocasionalmente otros sujetos. Es probable que a veces se estén refiriendo a la última letra que podría llevar la palabra.

Juan Salvador

	(COCODRILO)
¿Con qué empieza?	Con CO... y la de enmedio es I
¿Con cuál acaba?	...con O.

1b. El niño aísla la última sílaba:

Juan Pablo

	(MARIPOSA)
¿Con qué empieza?	MA
MANDRIL	(No)
¿Con qué acaba?	SA
¿Cuáles son las de enmedio? ¿Primero cuál?	...PO

1c. El niño puede decir las dos últimas sílabas:

Saúl

	(CONEJO)
¿Con cuál empieza?	Con CO
¿Con cuál acaba?	...NEJO

Las respuestas del grupo 1 son muy poco frecuentes. (Ver Cuadro 15).

Grupo 2

En este grupo se encuentran algunas de las respuestas no exitosas, pero que evidencian que los niños están tratando de trabajar con partes del significante:

2a. Los niños pueden aislar una o dos de las sílabas intermedias de la palabra:

Maytrelli

	(GALLINA)
¿Con cuál empieza?	Con GA
GANSO	No.
¿Con cuál acaba?	LLI
A ver... acaba con LLI...	LLIN...
Estee...	¡GALLINA!

2b. Los niños pueden dar las dos primeras sílabas de la palabra. Es decir, tratan de dar más información sonora pero conservando la

incompletud. Estas son las respuestas más frecuentes, inclusive en el grupo C (ver Cuadro 15):

Helenita

	(GALLINA)
¿Con cuál empieza?	GA
GATO	No.
¿Con cuál acaba?	GA-LLI...
GALLINA	¡Sí!

2c. Los niños pueden dar la primera sílaba, haciendo que su respuesta a las dos preguntas sea idéntica:

Jenifer

	(PERICO)
¿Con cuál empieza?	Con PE
PERRO	No.
PESCADO	No.
¿Con cuál acaba?	Con PE
¿La última cuál es?	PE, que se dice PE.

Grupo 3

Se incluyen aquí las respuestas en las que los niños no intentan trabajar con las partes del significante.

3a. Estas respuestas son idénticas a las del grupo 3 correspondientes a la pregunta anterior.

3b. Los niños dan la palabra completa.

3c. Los niños no responden o dicen que no saben.

Cuadro 15: Porecentajes de aparición de los distintos tipos de respuesta ante la pregunta "¿con qué acaba?"

Grupo Experimental / Tipo de respuesta	A	B	C
1a	--	2%	26%
1b	15%	13%	6%
1c	1%	4%	12%
2a	13%	4%	--
2b	37%	46%	50%
2c	9%	5%	6%
3a	10%	--	--
3b	10%	15%	--
3c	5%	11%	--
Total por columna	100%	100%	100%

A partir de los grupos de respuestas para ambas preguntas "¿Con cuál empieza?" y "¿Con cuál acaba?" , los niños fueron clasificados en los niveles siguientes, cuando mínimo el 80% de sus respuestas eran como se indica a continuación:

Nivel I

En este nivel se concentran las respuestas exitosas a ambas preguntas. El niño logra aislar la primera y la última parte de la palabra (aunque no corresponda estrictamente a la sílaba).

Nivel II

Los niños de este nivel logran recortar la primera parte de la palabra, pero dan la primera sílaba (o la primera más la que le sigue) ante la segunda pregunta. Se incluyen aquí también a los niños que aislan la segunda sílaba ante la pregunta "¿con qué acaba?". Es decir, el niño sólo puede dar partes consecutivas. No puede dejar de lado la composición lineal y progresiva de la palabra.

Nivel III

El niño logra recortar la primera parte de la palabra (aunque no sea estrictamente una sílaba), pero ante la pregunta "¿cómo acaba?" dan respuestas que no tienen nada que ver con el recorte sonoro de la palabra.

Nivel IV

Los niños dan para el principio como para el final de la palabra algo que no tiene que ver con la sonoridad de la misma. Pue-

den dar una sílaba, el nombre de una letra, un número o fonema que no tengan relación con el item escogido, o simplemente dicen "no sé" o dan una descripción del animal. Pueden también dar el nombre completo del animal, sin darse cuenta de que el juego llega a su fin de esa manera.

La distribución de los niños en estos niveles puede verse en el Cuadro 16.

Cuadro 16: Número de niños en cada nivel de la tarea de partición

Nivel \ Grupo Experimental	Grupo A	Grupo B	Grupo A+B	Grupo C	Total por renglones (A+B+C)
I	1 (7%)	2 (14%)	3 (11%)	4 (57%)	7 (20%)
II	10 (72%)	8 (58%)	18 (64%)	3 (43%)	21 (60%)
III	2 (14%)	2 (14%)	4 (14%)	--	4 (11%)
IV	1 (7%)	2 (14%)	3 (11%)	--	3 (9%)
Total por columna	14 (100%)	14 (100%)	28 (100%)	7 (100%)	35 (100%)

Cuadro 17: Clasificación de los niños por su nivel en la tarea de completamiento y partición (Grupo A)

Partición / Completamiento	I	II	III	IV	TOTAL
I	--	--	--	--	--
II	--	--	1 (7%)	--	1 (7%)
III	1 (7%)	10 (76%)	1 (7%)	--	12 (86%)
IV	--	--	--	1 (7%)	1 (7%)
TOTAL	1 (7%)	10 (72%)	2 (14%)	1 (7%)	14 (100%)

Cuadro 18: Clasificación de los niños según su nivel en las tareas de completamiento y partición (Grupo B)

Partición / Completamiento	I	II	III	IV	Total
I	-	1 (7%)	-	-	1 (7%)
II	-	2 (14%)	-	-	2 (14%)
III	2 (14%)	5 (37%)	2 (14%)	2 (14%)	11 (79%)
IV	-	-	-	-	-
TOTAL	2 (14%)	8 (58%)	2 (14%)	2 (14%)	14 (100%)

Cuadro 19: Clasificación de los niños según su nivel en las tareas de completamiento y partición (Grupo C)

Partición / Completamiento	I	II	III	IV	Total
I	2 (29%)	-	-	-	2 (29%)
II	2 (29%)	-	-	-	2 (29%)
III	-	3 (42%)	-	-	3 (42%)
IV	-	-	-	-	-
TOTAL	4 (58%)	3 (42%)	-	-	7 (100%)

Cuadro 20: Distribución de los sujetos según su nivel en las tareas de completamiento y partición (Toda la muestra).

Partición / Completamiento	I	II	III	IV	Total
I	2	1	-	-	3 (9%)
II	2	2	1	-	5 (14%)
III	3	18	3	2	26 (74%)
IV	- (20%)	- (60%)	- (11%)	1 (9%)	35 (100%)

Como se podrá observar en las tablas 17, 18, 19 y 20, la tarea de partición resulta mucho más fácil para los niños que la tarea de completamiento, aunque todavía están lejos de poder aislar la última sílaba (o las intermedias) sistemáticamente.

- o - o - o - o - o -

La dificultad que tienen los niños de aislar el último "trozo" sonoro es muy evidente también en relación a la escritura, aunque en este caso los niños tengan elementos visuales que pudieran ayudar a establecer más firmemente el orden de los diferentes segmentos sonoros. Como podemos recordar, después de la escritura hacíamos lo que llamamos "tapado por partes", en donde se iban destapando una a una las grafías que había escrito el niño (en el mismo orden en que las había escrito) para que diera una interpretación de cada una de las cadenas que resultaban (igual que las había interpretado en el momento de escribir). Una vez que se descubrían todas las grafías, se procedía a destapar la última solamente. Aproximadamente 50% de los niños interpretaban la primera parte de la palabra en el último trozo escrito. En realidad, sólo dos sujetos (de los que dan las respuestas más avanzadas del grupo 1 de respuestas en escritura) interpretan sistemáticamente el último segmento oral para la letra que se descubre (la última). Las respuestas que encontramos se encuentran en los cuadros 21 y 22.

El hecho de que aproximadamente 20% de las respuestas sea la palabra completa es sorprendente, porque las respuestas 3a en el tapado por partes (en donde el niño no hacía ningún intento de recortar la palabra) son mucho menos frecuentes y prácticamente

desaparecen para la tercera sesión. Sin duda, los problemas de partición y de orden son mucho más fáciles de resolver cuando se está considerando la palabra en su totalidad, y los segmentos conservan un orden lineal y progresivo que cuando se tiene que considerar una parte aislada de la misma. Por lo demás, los datos sobre las respuestas en el tapado por partes coinciden con los de la pregunta "¿Con qué acaba?"; también aquí la mayoría de las veces los niños dicen la primera o las primeras dos sílabas para la última parte.

Cuadro 21: Interpretación de la última grafía aislada en el tapado por partes (Grupo A).

Frecuencias absolutas y porcentajes

Respuesta \ Entrevista	Primera	Tercera	Primera más Tercera
Primera parte de la palabra	45 (46%)	50 (60%)	95 (52%)
Parte intermedia	1 (1%)	1 (1%)	2 (1%)
Ultima parte	7 (7%)	11 (13%)	18 (10%)
Palabra completa	17 (17%)	14 (17%)	31 (17%)
Parte del referente	7 (7%)	-	7 (4%)
No dice nada	1 (1%)	-	1 (1%)
Sin datos	20 (21%)	8 (9%)	28 (15%)
Total por columna	98 (100%)	84 (100%)	182 (100%)

Cuadro 22: Interpretación de la última grafía aislada en el tapado por partes (Grupo B).
Frecuencias absolutas y porcentajes

Respuesta \ Entrevista	Primera	Segunda	Tercera	Suma de Respuestas
Primera parte de la palabra	49 (50 %)	71 (64 %)	56 (67 %)	176 (60 %)
Parte intermedia	2 (2 %)	--	2 (3 %)	4 (2 %)
Última parte	7 (7 %)	10 (9 %)	5 (6 %)	22 (7 %)
Palabra completa	20 (21 %)	25 (22 %)	14 (17 %)	59 (20 %)
Parte del referente	5 (5 %)	--	--	5 (2 %)
No dice nada	5 (5 %)	--	--	5 (2 %)
Sin datos	10 (10 %)	6 (5 %)	6 (7 %)	22 (7 %)
Total por columna	98 (100 %)	112 (100 %)	84 (100 %)	294 (100 %)

- o - o - o - o - o -

En realidad resulta muy difícil decidir cuándo un sujeto tiene un "buen manejo" del recorte silábico. Si tomamos un criterio estricto, según el cual sólo los que pudieran aislar cada una de las sílabas sabiendo cuál es su posición exacta dentro de la palabra (lo cual equivaldría a estar en el nivel I de las tareas de partición y completamiento), ninguno de los sujetos de nuestra muestra podría considerarse capaz de manejar el recorte silábico en el plano oral (ni siquiera los del grupo C, incluyendo a las silábico-alfabéticos y a los alfabéticos). A todos ellos les falta un largo camino por recorrer.

Por el otro lado, si tomamos un criterio mucho menos estricto, según el cual los niños son capaces de realizar segmentaciones silábicas orales siempre y cuando puedan silabear sin detención y aislar la primera sílaba, entonces todos nuestros sujetos (menos Miguel, del grupo B) tendrían capacidad de hacer recortes silábicos.

Si consideramos lo que implica hacer escrituras silábicas estrictas en términos de los recortes sonoros necesarios, creemos que es suficiente que los niños puedan silabear las palabras, sin que sea necesario poder aislar las sílabas ni considerar su orden. De hecho, cuando escriben silábicamente, los niños se van dictando las sílabas en orden sucesivo. Después de poner cada letra, pueden recurrir a "leer" lo que llevan escrito (otra vez más haciendo corresponder una sílaba a cada letra en orden sucesivo) para luego saber cuál es la sílaba siguiente. El silabeo continuo proporciona suficiente información inclusive para hacer una anticipación exacta

de cuántas letras deben ir en cada palabra. En este sentido, podemos decir que todos nuestros sujetos (menos Miguel) tienen capacidad de hacer recortes orales lo suficientemente adecuados en la escritura. Los datos nos muestran que no poder aislar todas las sílabas ni poder considerar su orden no implica que los niños no puedan hacer recortes silábicos sucesivos en relación a la escritura.

Los datos de los que disponemos no dan respuestas claras a nuestras preguntas originales: ¿es el recorte silábico oral un pre-requisito para la construcción de una CS silábica? ¿es cuestión de aplicar directamente el conocimiento del recorte silábico oral a la escritura?

En los cuadros que siguen (del 23 al 28) se pueden ver los niveles de los niños en las tareas orales, según el tipo de respuestas que estaban dando en escritura en la sesión inmediatamente anterior a las tareas orales (durante la misma entrevista, en el caso de los niños del grupo B, y en la entrevista anterior en el caso del grupo A). Como se puede observar en los cuadros 23 al 26, los niños se concentran en una de las columnas, independientemente de sus diferencias en las tareas de escritura.

Hay varias consideraciones que hacer con respecto a la relación entre recorte oral y escritura. Por un lado, los datos nos muestran que hay algunos niños que, a pesar de poder hacer silabeos convencionales y a pesar de poder aislar la primera sílaba de las palabras oralmente, no hacen ningún intento de correspondencias sonoras en la escritura (y por lo tanto dan respuestas del grupo 3 en

las tareas de escritura y tapado por partes). Otros niños dan respuestas del grupo 2 en las tareas de escritura (es decir, interpretan siempre la primera sílaba cuando la escritura está incompleta), aunque hayan podido decir todas las sílabas sucesivamente en la tarea de silabeo sin detención; es decir, estos niños no hacen intentos de hacer corresponder aumentos de sonoridad cuando hay un aumento en el número de grafías. Estos datos parecerían sugerir que, cuando menos en un principio, no hay un intento de aplicación directa de los conocimientos del recorte oral a la escritura.

Por otra parte, es cierto que los sujetos del grupo C y los más avanzados (en las tareas de escritura) de los grupos A y B dan respuestas hasta cierto punto más "correctas" en las tareas de completamiento y partición. Sin embargo, es difícil saber si tienen un esquema de CS más estable en la escritura porque tienen más posibilidades de hacer recortes silábicos orales o, por el contrario, si pueden dar respuestas orales más avanzadas porque han construido un esquema de CS más estable en la escritura. En todo caso, los datos podrían indicar que hay cierta independencia en el desarrollo del recorte silábico en el plano oral y en el plano escrito. En otras palabras, la información de que disponemos a partir de la comparación de los tres grupos de niños (A, B y C) no es suficiente para saber si el recorte oral precede a los recortes en la escritura, si la necesidad de realizar recortes silábicos al escribir ocasiona que haya avances en el recorte oral o si ambos tipos de recorte se desarrollan independientemente uno del otro.

La dificultad en encontrar el tipo de relación involucrada entre recorte oral y recorte en la escritura podría llevarnos a la hipótesis de que puede haber otros factores cognoscitivos involucrados en el proceso que todavía no hemos podido definir. Por otra parte, el hecho de que no podemos evaluar acertadamente las capacidades de recorte oral de los niños (hemos dicho que bajo un criterio estricto ninguno puede ser considerado capaz de realizar recortes, mientras que con un criterio menos exigente prácticamente todos lo son) hace que nos plateemos la posibilidad de que haya algún aspecto sobre la segmentación silábica que no hemos evaluado por medio de las tareas propuestas y que esté jugando un papel importante en la relación que estamos estudiando.

A pesar de las dudas que hemos planteado, las respuestas que dan los niños en las tareas de escritura (que hemos descrito en los capítulos II y III) muestran la enorme dificultad que representa construir un esquema de correspondencia sonora. Como hemos mencionado varias veces, estas respuestas parecen indicar que no hay un simple intento de aplicación del recorte oral, sino que las condiciones mismas bajo las cuales se realiza la escritura hacen que el niño re-descubra la segmentación en el plano de lo escrito, sin darse cuenta que está haciendo lo mismo que ha hecho en otras ocasiones (en situaciones informales, no controladas o en las tareas que les propusimos) en lo oral. De hecho, al tratar de coordinar la exigencia de cantidad mínima, la diferenciación gráfica entre palabras y la diferenciación en la interpretación de cadenas gráficas diferentes en la construcción de una misma palabra(y que lleva a la

consideración de que a cada aumento gráfico debe haber un aumento en la sonoridad), el niño puede encontrar segmentaciones silábicas pertinentes, pero también puede buscar soluciones en otro tipo de segmentaciones sonoras no silábicas: hemos visto que en situaciones particulares (especialmente cuando usan muchas letras y no les es posible hacer una correspondencia silábica) los niños pueden recurrir a hacer cambios fonéticos, a hacer cortes intra-silábicos, etc. Es decir, parecería que la escritura misma crea problemas específicos que llevan al niño a re-descubrir los recortes sonoros, privilegiando los recortes silábicos por sobre los otros (cuando reduce el número de grafías por palabra y porque hay criterios acústicos bien definidos para la segmentación en sílabas).

- o - o - o - o -

Un hecho que nos parece importante es que los niños más avanzados de los grupos A, B y C que empezaban a mostrar intentos de utilizar el valor sonoro convencional (VSC) de las letras para controlar cualitativamente sus escrituras son también los niños que más posibilidades tienen de tomar en cuenta el orden de las sílabas tanto en las tareas orales de completamiento y partición como en el tapado por partes, cuando se les pedía que interpretaran la última grafía aislada. Esto nos hace pensar que el orden de las sílabas empieza a dominarse mejor a partir de los problemas y las necesidades que la escritura va planteando. Nuestra hipótesis es que la aparición del VSC en la escritura puede ser decisivo para que

los niños resuelvan los problemas de orden. Decimos esto porque cuando los niños han recién construido un esquema de correspondencia sonora silábica, la segmentación en sílabas sirve más que nada para poder saber cuántas son las grafías necesarias para escribir algo. El niño puede poner cualquier grafía en cualquier posición siempre y cuando las diferentes escrituras estén diferenciadas una de las otras. Sin embargo, en un momento dado (que puede coexistir con la necesidad de controlar cualitativamente sus escrituras), el niño empieza a tratar de encontrar criterios más estables para saber qué letras poner. Es precisamente entonces cuando el orden se vuelve importante: una letra debe estar en una cierta posición porque de lo contrario no "dice" lo que debería decir. Es por esta razón que los niños silábico-alfabéticos y alfabéticos están en mejores condiciones de aislar las diferentes sílabas y de indicar su posición. Sin embargo, no tenemos ahora posibilidades de sustentar esta hipótesis, que queda pendiente para trabajos futuros.

Cuadro 23: Nivel de los niños del Grupo A según su nivel en la tarea de completamiento y el tipo de respuestas en las tareas de escritura y tapado por partes.

Escritura \ Completamiento	I	II	III	IV	Total
Grupo 1	-	1	7	1	9
Grupo 2	-	-	2	-	2
Grupo 3	-	-	3	-	3
Total	-	1	12	1	4

Cuadro 24: Distribución de los niños del grupo A según su nivel en la tarea de partición y el tipo de respuestas en las tareas de escritura y tapado por partes.

Escritura \ Partición	I	II	III	IV	Total
Grupo 1	1	5	2	1	9
Grupo 2	-	2	-	-	2
Grupo 3	-	3	-	-	3
Total	1	10	2	1	14

Cuadro 25: Distribución de los niños del Grupo B según su nivel en la tarea de completamiento y el tipo de respuestas en las tareas de escritura y tapado por partes.

Escritura \ Completamiento	I	II	III	IV	Total
Grupo 1	1	2	5	-	8
Grupo 2	-	-	4	-	4
Grupo 3	-	-	2	-	2
Total	1	2	11	-	14

Cuadro 26: Distribución de los niños del Grupo B según su nivel en la tarea de partición y grupo de respuestas en escritura y tapado por partes.

Escritura \ Partición	I	II	III	IV	Total
Grupo 1	2	6	-	-	8
Grupo 2	-	1	2	1	4
Grupo 3	-	1	-	1	2
Total	2	8	2	2	14

Cuadro 27: Distribución de los niños del Grupo C según su nivel en la tareas de completamiento y de escritura.

Escritura \ Completamiento	I	II	III	IV	Total
Silábico	-	-	3	-	3
Silábico-alfabético	-	2	-	-	2
Alfabético	2	-	-	-	2
Total	2	2	3	-	7

Cuadro 28: Distribución de los niños del Grupo C según su nivel en la tarea de partición y de escritura.

Escritura \ Partición	I	II	III	IV	Total
Silábico	-	3	-	-	3
Silábico- alfabético	2	-	-	-	2
Alfabético	2	-	-	-	2
Total	4	3	-	-	7

CAPITULO V: CONCLUSIONES

I. Consideraciones teóricas

En este trabajo no hemos podido encontrar evidencias concluyentes que permitan sustentar nuestras hipótesis iniciales acerca de la relación entre segmentación oral y escritura, pero hemos podido mostrar otros hechos importantes con relación a la construcción de la hipótesis silábica en la escritura. Comenzaremos haciendo una discusión acerca del primer punto, para luego continuar con el segundo.

El problema específico de esta tesis era analizar en detalle la transición entre un sistema de escritura presilábico y un sistema de representación silábico en el niño. A partir de la información que proporciona la literatura internacional en temas vinculados a éste, suponíamos que la capacidad de hacer análisis y recortes silábicos en el plano oral debería tener alguna relación con la construcción de un esquema de correspondencia sonora silábica en la escritura. Al respecto, enunciamos dos hipótesis alternativas: o bien la capacidad de segmentar oralmente es un pre-requisito para aprender a leer y escribir, o bien la escritura en sí misma plantea problemas que llevarían al niño a re-descubrir la segmentación silábica, sin que esto implique una aplicación directa del recorte silábico oral a la escritura. Como expusimos detalladamente en el capítulo IV, las dificultades en la comparación de los tres grupos experimentales a través de las distintas tareas propuestas, la dificultad para decidir acerca del criterio operativo para evaluar las capacidades de

recorte silábico de los niños y la naturaleza misma de los datos hacen que no estemos en condiciones de hacer aseveraciones concluyentes con respecto a la relación que existe entre las capacidades de segmentación oral y la adquisición de un esquema de correspondencia silábico en la escritura. Sin embargo, aunque no sean concluyentes, los datos sugieren que la hipótesis más factible es que la segmentación silábica se re-descubre a partir de los problemas específicos que la escritura plantea. Los datos indican que los niños (del grupo B) que se centran privilegiadamente en tareas de escritura (en las cuales se hace énfasis en la interpretación de las partes) encuentran maneras más sistemáticas de hacer correspondencias sonoras en la escritura que los niños que se centran en tareas de recorte oral (grupo A).

A pesar de lo anterior, los datos que obtuvimos revelan hechos muy importantes y que no pensábamos obtener con respecto a la dificultad para construir la hipótesis silábica. Como habíamos mencionado anteriormente, pensábamos que las respuestas de los niños al interpretar escrituras que todavía no podían considerarse completas (desde el punto de vista de los niños) iban a ser relativamente simples; en realidad, contemplábamos 3 diferentes posibilidades:

1) que los niños no pudieran hacer ningún tipo de segmentación oral al interpretar la escritura;
2) que pudieran segmentar sólo la primera parte de la palabra;
3) que pudieran hacer correspondencias sonoras en la escritura, en la cual pudieran tomar todas las sílabas en cuenta, aunque no fuera una correspondencia estricta término a término.

Hemos podido observar a través de las tareas de escritura y tapado por partes que los niños hacen recortes sonoros muy diversos (y no solamente silábicos convencionales) al tratar de mantener diferenciadas las interpretaciones que van haciendo en el proceso mismo de construcción de la escritura de una misma palabra.

Las dificultades en establecer recortes sonoros pertinentes al tratar de establecer una CS inicial no había podido ser revelada en estudios transversales anteriores. El tipo de seguimiento que hemos utilizado en este trabajo (que podría ser categorizado como semi-longitudinal a través del análisis de micro-secuencias) nos ha permitido hacer algunas hipótesis acerca del desarrollo longitudinal. Los datos más relevantes a este respecto se nos han hecho observables particularmente a través de la interpretación que hacen los niños de las partes (o, dicho de otra manera, de las sucesivas incompletudes) de una palabra escrita.

La evolución podría ser, hipotéticamente, como sigue (tomando como punto de partida el momento en que los niños tienen criterios claros de cantidad mínima, variedad interna y diferenciación entre palabras en la escritura):

1) En un primer momento, los niños centran su atención en asegurarse que las escrituras cumplan con los criterios de "legibilidad" (inter- e intra-escrituras), sin darle una interpretación a las partes. Ante la incompletud en la escritura, interpretan siempre una palabra completa. Algunos niños ocasionalmente tratan de

buscar interpretaciones no sistemáticas ante una incompletud (palabras no relacionadas, partes o características del referente, etc.) o tratan de evitar el problema, haciendo escrituras unigráficas. Estas respuestas poco frecuentes pueden deberse a intentos fallidos de diferenciación en la interpretación de cadenas gráficas distintas. Es decir, los niños empiezan a tener problemas de aceptar que siga diciendo siempre la palabra completa cuando van agregando grafías, pero no saben cómo hacer diferenciaciones pertinentes en sus interpretaciones sucesivas. Por esta razón, algunos de ellos dan interpretaciones que no esperaríamos o evitan el problema haciendo escrituras unigráficas. Sin embargo, la gran mayoría de los intentos de diferenciación en la interpretación que hacen los niños en este momento, son por medio de silabizaciones al "leer" o en el proceso mismo de producción de una palabra (escrita). Estas silabizaciones no implican un trabajo silábico estricto, ya que los niños siempre dicen todas las sílabas (es decir, nunca dejan de decir alguna de ellas, a pesar de que la palabra escrita esté incompleta). Las silabizaciones son usadas también para justificar la cantidad de grafías que se usaron para una escritura particular: el niño hace una "lectura" silabeada, que generalmente coincide en su señalamiento con el principio y fin de la palabra escrita. En ocasiones, cuando el número de letras que ha usado el niño corresponde (no intencionalmente) con el número de sílabas de la palabra oral, el sujeto puede inclusive hacer una "lectura" silábica con correspondencia término a término. En estas silabizaciones continuas no se plantean problemas de significado (nunca aislan sílabas o

grupos de sílabas y en este sentido siempre conservan la palabra completa con significado), ni de orden (ya que siempre dicen las sílabas de forma sucesiva).

2) En un segundo momento, el problema de la relación entre el todo y las partes (que se manifiesta en un principio como un problema de relación entre lo completo y lo incompleto) se vuelve ineludible: los niños empiezan a considerar que una palabra escrita de forma incompleta no puede "decir" la palabra completa. La primera solución que encuentran es aislar la primera sílaba (o las primeras dos sílabas) de la palabra para hacerla corresponder siempre a la palabra escrita incompleta (aunque la cadena gráfica vaya cambiando a lo largo de la producción escrita). Frente al problema de interpretar el mismo "trozo" sonoro a secuencias de grafías diferentes, el niño puede optar por hacer cambios sonoros a la primera sílaba para así interpretar cada una de las secuencias de forma diferenciada. Los niños, en este caso, mantienen constante una parte de la sílaba, mientras que modifican sucesivamente otra parte (los cambios son fundamentalmente vocálicos).

3) El problema de la diferenciación de la interpretación de las cadenas gráficas que van resultando del proceso de construcción de la misma escritura van llevando al niño a encontrar otros "trozos" sonoros sucesivos. Los niños no están aún en condiciones de hacer una correspondencia término a término entre "trozo" sonoro y "trozo" gráfico. Más bien, parecen hacer una evalua-

ción cuantitativa aproximada que da lugar a la hipótesis de que a menos grafías debe decir un "trozo" sonoro más corto, y a más grafías debe decir un "trozo" sonoro más largo. El problema esencial parecería ser que mientras los sujetos están en posibilidades de segmentar homogéneamente el significante gráfico y de definir sus partes (puesto que son grafías separadas unas de las otras), no pueden segmentar homogéneamente el significante oral ni, por lo tanto, definir sus partes para hacerlas corresponder a las partes de lo escrito. El problema parecería residir, entonces, en descubrir cuáles son los recortes sonoros más pertinentes para hacerlos corresponder a las partes de la escritura. Los intentos por parte del niño de hacer que a cada aumento de grafías haya un aumento en la sonoridad cuando interpreta las cadenas gráficas resultantes son poco sistemáticos y muy problemáticos en un principio. Como hemos dicho anteriormente, los sujetos en ese momento están tratando de coordinar la cantidad mínima requerida y la diferenciación gráfica entre palabras, con la búsqueda de recortes orales pertinentes para poder hacer aumentos sonoros progresivos que correspondan al aumento sucesivo de grafías. La toma de consideración de todos estos factores hace que la tarea sea realmente difícil para los niños.

Un problema que parecería ser común a los sujetos en este momento es que producen cadenas gráficas bastante largas, donde la cantidad de grafías sobrepasa la cantidad de sílabas de la palabra. Al trabajar con un número amplio de grafías resulta muy difícil para el niño encontrar cuáles son los recortes sonoros sucesivos

pertinentes para interpretar las cadenas gráficas resultantes al escribir cada una de las palabras en el transcurso de las tareas propuestas. Al mismo tiempo, le resulta difícil mantener la diferenciación gráfica intra-escrituras (y en ocasiones, inclusive mantener la variedad gráfica inter-escrituras). La dificultad de encontrar segmentos sonoros sucesivos de modo que a cada aumento gráfico haya un aumento sonoro en la interpretación (cuando usan muchas letras) puede crear también problemas de orden: los niños pueden atribuir un mismo segmento sonoro a cadenas gráficas distintas, o puede ocurrir que ante un aumento gráfico interpreten un fragmento sonoro más corto que los anteriores, para poder diferenciar (aunque no muy satisfactoriamente) lo que puede "decir" con más o con menos grafías, a la par de seguir interpretando una incompletud sonora ante una incompletud gráfica.

Otra situación que dan los niños es hacer cambios en la sonoridad original de la palabra que permitan "alargar" la sonoridad (a la par que se va alargando la escritura) y que permitan diferenciar las interpretaciones sucesivas de las cadenas gráficas. Por supuesto, parte de los recortes que hacen estos niños se apegan a la sonoridad original, y los cambios sonoros son producidos cuando se dan cuenta que los "trozos" sonoros de la palabra están por acabarse. La diferencia con los niños que en momentos evolutivos anteriores hacían cambios sonoros es que los sujetos de los que nos hemos ocupado ahora van haciendo aumentos sonoros progresivos que indican que están tratando de hacer coincidir

aumentos sonoros a los aumentos gráficos. Estos mismos sujetos son muchas veces capaces de hacer recortes sucesivos más apropiados cuando escriben palabras tetra- y tri-silábicas y el número de grafías es igual o ligeramente superior al número de sílabas del item en cuestión. En estos casos, los niños pueden hacer coincidir el aumento de sonoridad en su interpretación con el aumento gráfico sin necesidad de recurrir a variaciones en el orden o a cambios fonéticos. Inclusive, cuando el número de grafías sobrepasa por uno el número de sílabas, los niños pueden hacer ajustes en su interpretación alargando (por medio de segmentaciones intra-silábicas o inclusive aislando algún fonema) la sonoridad original de la palabra para hacer correspondencias con la escritura. Aun en estos casos más exitosos desde el punto de vista de la CS con la escritura, los niños por lo general tienen problemas para diferenciar gráficamente las palabras escritas, precisamente porque centran su atención en encontrar recortes sonoros que puedan hacerse corresponder a las grafías escritas.

Como se puede observar, mientras los niños no reduzcan el número de grafías que usan, no pueden reconocer como tal el problema de la segmentación oral en relación a la escritura. En otras palabras, los niños no parecen poder anticipar los problemas que van a encontrar y los procedimientos que usan para resolverlos son poco sistemáticos.

El inicio de la consideración de que a cada aumento gráfico debe corresponder un aumento sonoro hace que los sujetos se centren privilegiadamente en encontrar recortes sonoros que les permitan

resolver la tarea. Esta centración los lleva, como ya hemos dicho anteriormente, a descuidar la diferenciación gráfica entre palabras.

4) En un momento dado, los niños reconocen que poner muchas grafías crea problemas en la interpretación y en la creación de diferencias intra-escrituras y empiezan a disminuir la cantidad de grafías para cada palabra. Esta disminución permite que los niños puedan hacer recortes sonoros sucesivos más pertinentes para hacerlos corresponder a cada aumento gráfico de forma más sistemática. El hecho de que los recortes sonoros pertinentes sean más fáciles de encontrar y de controlar permite también que el niño pueda retomar la diferenciación gráfica entre palabras.

En otras palabras, la disminución en el número de grafías permite que el sujeto empiece a tomar en cuenta, de forma simultánea, la composición lineal (ahora sistemáticamente) y la diferenciación gráfica. La sistematización en el plano de la utilización de recortes sonoros pertinentes en relación a la escritura lleva al sujeto, en el plano cuantitativo, a tratar de anticipar el número de grafías necesario para una palabra por medio de recortes silábicos previos a la escritura efectiva. La búsqueda de criterios más objetivos de diferenciación entre palabras y de la pertinencia de las grafías utilizadas lo llevará, en el plano cualitativo, al descubrimiento del valor sonoro convencional.

En este trabajo hemos centrado nuestro interés en los aspectos cuantitativos. Hace falta un análisis detallado de la construcción de criterios cualitativos y cómo ambos se interrelacionan.

II. Consideraciones Pedagógicas

En los últimos años y a partir de los avances en la investigación sobre el desarrollo cognoscitivo en los niños, han surgido una serie de propuestas didácticas que pretenden ofrecer nuevas alternativas en el ámbito de la práctica educativa. En el caso de la lengua escrita, se han tomado las investigaciones de E. Ferreiro y colaboradores como fuente básica de datos para orientar el trabajo pedagógico.

Estas propuestas no están concebidas como métodos rígidos; más bien consisten en una serie de actividades o situaciones didácticas a través de las cuales se favorece el proceso de alfabetización proponiendo a los niños situaciones de interpretación, producción y análisis de textos que les permitan avanzar en sus conceptualizaciones. Las actividades son meras sugerencias y ejemplos de lo que pueda hacer el maestro en un momento dado. La inspiración piagetiana de estas propuestas es obvia: no consideran que el niño sea un receptor pasivo de las enseñanzas del maestro. Por el contrario, consideran que el aprendizaje se da a través de la interacción entre el maestro y los niños y el objeto de conocimiento (en este caso, la lengua escrita). Por esta razón, las situaciones didácticas proponen poner

en contacto al niño con todo tipo de material escrito. Por otro lado, todas las propuestas enfatizan la importancia de la interacción grupal en el aprendizaje. Es decir, al trabajar conjuntamente, los niños más avanzados pueden dar información pertinente al resto de los niños. Además, el hecho de que siempre en un grupo haya niños de distintos niveles de conceptualización permite que en la realización de las actividades y en la solución de los problemas propuestos haya diferentes puntos de vista. La confrontación de los diferentes modos de resolución y las diferentes maneras de organizar la información crea fuentes potenciales de conflicto que pueden facilitar el avance conceptual del niño (Cf. Teberosky, 1982). Por supuesto, el maestro da información, pero su papel es más el de orientador, organizador y guía que de conductor unilateral del aprendizaje. Igual que el maestro da información a los niños, éstos dan información que permite al maestro reformular sus preguntas y planear las actividades didácticas.

En una palabra, las propuestas constituyen un contexto de creación de actividades escolares a través de las cuales los niños puedan consolidar los conocimientos que ellos ya tienen de la lengua escrita y que les permite identificar nuevos problemas que impulsen su avance en el proceso de aprendizaje (Cf. Lerner, 1983).

La aplicación pedagógica de los descubrimientos teóricos (psicológicos), en el campo de la lecto-escritura (al igual que en otros dominios) es muy complicada.

La investigación básica permite reformular los problemas pedagógicos y orientar la práctica efectiva y la investigación pedagógica, pero sus resultados no pueden ni deben ser directamente transferidos a la práctica educativa (aunque en algunos casos esto sucede).

La aplicación de los descubrimientos teóricos a la práctica educativa es difícil por las siguientes razones (entre otras) :

- En la investigación básica, el investigador puede centrar su atención en aspectos muy específicos del desarrollo; puede, de esta manera, escoger para su estudio una población de niños con características bien definidas, de modo de hallar respuestas a determinadas preguntas. Gran parte del éxito de la investigación básica depende de que se haga un recorte inteligente de la realidad que se quiere estudiar.
- La pedagogía, por el contrario, debe enfrentarse a poblaciones heterogéneas, compuestas por niños en diferentes niveles de desarrollo, cada uno de los cuales tiene problemas específicos. El educador no puede darse el lujo de centrar su atención en un aspecto particular; más bien, tiene la responsabilidad de investigar cuáles son las formas de intervención que permitan un avance colectivo.
- La investigación básica puede orientar la creación de actividades didácticas, pero la construcción e implementación de éstas deben ser guiadas por criterios pedagógicos.
- La investigación básica en este campo da al maestro un marco de

referencia a través del cual puede hacer observables hechos previamente ignorados, en particular ciertas conductas claves para evaluar el progreso de los niños y construir, en consecuencia, criterios para la intervención didáctica. Por el otro lado, la toma de decisiones a nivel pedagógico no puede estar sustentada en criterios exclusivamente psicológicos, ignorando las condiciones sociales e institucionales.

Las nuevas propuestas pedagógicas pueden dar muy buenos resultados en experiencias piloto, en donde las situaciones didácticas son planeadas cuidadosamente después de un análisis detallado de la manera en que fueron conducidas las sesiones anteriores, la manera en que interpretaron y resolvieron las tareas los niños, los problemas que surgieron, etc. y en las cuales el maestro tiene una asesoría continua y efectiva.

La generalización de las propuestas a nivel masivo es difícil por muchas razones. Mientras que en los estudios piloto se presta una atención especial a todas las personas y factores involucrados, al tratar de cubrir una población escolar extensa muchas veces surgen problemas educativos, sociales y políticos muy complejos. Uno de los problemas centrales es cómo se hace llegar la propuesta a los maestros y alumnos. Las propuestas que estamos discutiendo pretenden cambiar la concepción misma del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, en consecuencia, las prácticas educativas. Una de las maneras en que se pueden realizar estos cambios es que sean los maestros mismos los que inicien la reflexión de lo que significan las practicas educativas vigentes e intenten modificarlas. En este caso son los maestros los que toman la iniciativa de formarse y contribuyen a cons-

truír conceptos pedagógicos y formas de intervención mas adecuadas; tratan, además, de adaptarse tanto a la población específica con la que trabajan e intentan negociar con las autoridades educativas para poder introducir cambios en su quehacer docente. Cuando las propuestas surgen de esta manera, el éxito es mucho mas probable, puesto que es un proyecto que los maestros reconocen como propio y en el cual pueden involucrarse también los padres y los niños (en lo que cabe, dada su edad). Esto es lo que apartentemente está sucediendo en Brasil actualmente. Por el otro lado, las propuestas pueden ser adoptadas por las autoridades escolares gubernamentales e impuestas a la población escolar. En este caso, los maestros pueden recibir órdenes de seguir el nuevo "programa", sin saber a ciencia cierta en quéconsiste el cambio (o por qué se da) ni cual es el papel que les corresponde desempeñar. Es frecuente, en esta situación, que los maestros reciban una capacitación muy deficiente (si es que la reciben). Es muy poco probable que en estas condiciones los maestros sientan que es un proyecto con el cual quieren comprometerse. La falta de claridad de lo que la propuesta persigue, de los conceptos que la sustentan, y el miedo al cambio pueden producir un rechazo a las propuestas. Esto puede ocasionar, a la vez, que los maestros continuen con sus antiguas prácticas, pero dándoles otro nombre y una nueva apariencia. Esta es, desgraciadamente, la situación que en ocasiones se da en nuestro país y que no permiten que las propuestas sean aplicadas con éxito (mas que en casos individuales excepcionales).

Es importante mencionar que no solo la investigación básica puede orientar la investigación educativa, sino que esta última permite identificar muchos problemas que deben ser resueltos a nivel teórico-experimental.

Tomando en cuenta todo lo que hemos discutido hasta el momento, haremos un análisis de algunas de las propuestas que han sido creadas en los últimos cinco años. Estas propuestas sugieren una serie de actividades que pretenden facilitar la adquisición de la lengua escrita a niños en proceso de ser alfabetizados.(*) Nosotros haremos comentarios específicos acerca de las actividades dirigidas a niños pre-silábicos; de éstas, solamente hemos seleccionado aquellas que pretenden facilitar la transición a un modo de representación silábico.

¿Cuáles son las actividades que sugieren los autores de estas propuestas? Hay que tomar en cuenta, primero, que no ha habido un trabajo sistemático en investigación básica (psicológica), hasta este momento, que permita saber cuáles son los mecanismos de transición en el pasaje a la correspondencia sonora de la escritura. Sin embargo, en términos pedagógicos, estas propuestas no podían eludir el problema. En este sentido, es natural que las propuestas retomen información disponible que ha resultado de las investigaciones sobre conciencia linguística. Como vimos en el Capítulo I, algunos investigadores consideran que la capacidad de hacer recortes fonológicos es un pre-requisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y sugieren que el maestro realice actividades de recorte fonológico como parte del "aprestamiento".

(*) Hemos escogido propuestas hechas en México, Brasil y Venezuela que son usadas actualmente y que han sido publicadas.

Ya que a partir de las investigaciones sobre la psicogénesis se identificaron modos de conceptualización que no habían sido observables anteriormente (entre ellos el nivel silábico), los autores de las propuestas han supuesto, por lo general, que la capacidad de hacer recortes orales en un requisito para la construcción de la hipótesis silábica en la escritura, o cuando menos un facilitador importante.

A pesar de que algunos de los autores de las propuestas mencionan específicamente que los niños pueden silabear espontáneamente las palabras desde antes de entrar a la escuela, incluyen actividades de silabeo porque consideran que es importante que el niño "se vuelva conciente de este saber" (Weisz, 1985; cf lerner, 1983). De hecho, gran parte de las actividades que proponen los autores que estamos considerando son actividades de silabeo para realizar una evaluación cuantitativa (silábica) de las palabras, algunas veces a nivel puramente oral. Ejemplos de estas actividades son las siguientes:

1) El maestro o los niños proponen palabras, y se pide que los alumnos "adivinen" cuántas sílabas contiene (Weisz, 1985). Para adivinar, los niños tienen que hace silabizaciones como las que nosotros propusimos a nuestros sujetos (cf Capítulo IV).

2) El maestro dice la primera sílaba de una palabra y dá una palmada (o un golpe en la mesa) para cada una de las sílabas restantes, para que el niño pueda "adivinar" de qué palabra se trata (Gómez Palacio, Cárdenas et al, 1982; Lerner, 1983).

3) El maestro pide a los niños que digan palabras cortas y palabras largas, pidiendo que hagan un silabeo de las mismas para justificar sus respuestas (Gómez Palacio, Cárdenas et al, 1982; Lerner,1983).

Mientras que estas actividades son hechas a nivel oral, algunas otras semejantes intentan favorecer que los niños apliquen este conocimiento a la lectura y la escritura. Por ejemplo:

4) A partir del silabeo, el maestro pide a los niños que representen las sílabas de la forma en que se les sugiere (una bolita o una raya por cada sílaba, por ejemplo). A partir de esta actividad, el maestro dibuja en el pizarrón dos o tres rayas y propone dos palabras (una bi- y otra trisilábica) para que los alumnos identifiquen cuál sería la representación de cada una (Lerner, 1983).

5) Otra actividad que se propone es prácticamente igual a la situación que Lundberg y Torneus (1978) usaron experimentalmente (cf Capítulo I, p.33 de esta tésis). Se presentan al niño dos carteles: uno que tiene una palabra larga escrita que designa un objeto pequeño, y otro con una palabra corta escrita que designa un objeto grande. Se pide al niño que indique en cual de las dos escrituras dice uno de los dos nombres (Gómez Palacio, Cárdenas et al, 1982; Gómez Palacio, Kaufman et al, 1982; Lerner, 1983; Texeira el al, 1985; Wiesz, 1985). Si los niños cometen errores, el maestro da la respuesta correcta y les pide que silabeen las palabras para que hagan una evaluación en base al número de sílabas de cada palabra.

Todas estas actividades están planeadas para que el niño haga una valoración cuantitativa de las sílabas de la palabra, o para que haga una distinción entre el significante y el referente (o significado). En el caso de los ejercicios puramente orales, es obvio que la hipótesis de los autores es que el silabeo oral precede y favorece la utilización de la correspondencia silábica en la escritura.

Como hemos observado anteriormente, no nos parece que esto sea así. En este trabajo hemos visto niños que no tienen dificultades en realizar silabeos orales y que sin embargo no hacen ningún tipo de correspondencias sonoras en la escritura.

La actividad 4 resulta interesante. Parecería que la hipótesis subyacente es que otros tipos de representación (centrada en el aspecto cuantitativo) de las sílabas sería un paso intermedio para llegar a la hipótesis silábica. Sin embargo, al representar las sílabas de otras formas (con bolitas, rayas, etc.) se hace una representación que no tiene nada que ver con la escritura. Hemos podido mostrar que la dificultad de los niños no consiste en hacer recortes silábicos sucesivos, sino que la escritura misma crea problemas que tienen que ser considerados para poder tomar en cuenta la segmentación silábica. El problema es, de hecho, coordinar las exigencias de cantidad mínima, variedad interna y diferenciación intra-escrituras con los recortes sonoros pertinentes. En este sentido, las formas de representación que propone Lerner (op. cit.) eluden el problema esencial del niño.

En las actividades 3 y 5, los autores están considerando que los niños pueden estar tratando de establecer una relación directa entre tamaño del referente y tamaño de la palabra escrita (lo cual, como hemos discutido en el Capítulo I, no es una hipótesis que todos los niños se planteen y, cuando lo hacen, no se conserva por mucho tiempo). Esta actividad, de hecho, parecería promover que los niños hagan una valoración cuantitativa aproximada (semejante a la que algunos de nuestros niños hacen espontáneamente), en donde pueden llegar

a la consideración de que a mas "pedazos" orales se ponen mas letras, sin que llegue a construír una correspondencia sonora estricta (ya que las palabras están escritas de forma convencional y es imposible hacer una correspondencia término a término entre letras y sílabas).

Todas las actividades de las propuestas pueden dar lugar a otro tipo de actividades relacionadas. Las actividades de cuantificación dan pie, muchas veces, a actividades de escritura. Nuestra hipótesis a partir de nuestro trabajo, es que después de las actividades que mencionamos, los niños no empiezan a hecer escrituras silábicas. De hecho, algunos autores lo reconocen implícitamente. Weisz (1985), por ejemplo, menciona que, a partir de la actividad 3, los niños silábicos efectivamente hacían escrituras con correspondencia estricta término a término, mientras que otros niños hacían este tipo de escrituras:

C A L E L E F
ca-va-lo Ø

Hay que recordar que nosotros encontramos interpretaciones semejantes en niños que no hacían ningún intento de tomar en cuenta la sonoridad al producir escrituras. Es decir, el silabeo puede aparecer como una forma de justificar el número de grafías usadas, sin que haya un intento, por parte del niño, de anticipar el número de letras a partir de un análisis silábico (oral) previo a la escritura.

En todas las actividades mencionadas hay un intento explícito por parte de los autores de hacer que el niño use un conocimiento

previamente adquirido. Sin embargo, parecería que la noción implícita de los autores es que, una vez que los niños se dan cuenta de que la palabra puede ser segmentada oralmente, se pueden dar cuenta que esas segmentaciones pueden ponerse en correspondencia con las partes de la escritura. Creemos haber mostrado en este trabajo que la construcción de la hipótesis silábica es un proceso mucho mas complejo de lo que suponen.

Otra actividad que es muy usada en las propuestas es el trabajo con la primera sílaba, muchas veces a nivel oral, y otras veces en relación a la escritura. Es decir, a los niños se les pide que digan nombres que empiecen con una sílaba determinada (usando, por ejemplo, el juego "había un barco cargado de MA....", haciendo que los niños clasifiquen tarjetas con objetos iluminados de acuerdo a la sílaba inicial, etc.). En algunas ocasiones, el maestro va escribiendo las palabras propuestas para que los niños puedan observar las similitudes gráficas. Estos juegos (que son utilizados en TODAS las propuestas consultadas menos en la de Grossi), obviamente buscan hacer que el niño tome en cuenta los aspectos cualitativos al escribir y/o leer. Otra vez, hemos visto en este trabajo que la mayoría de los niños pueden reconocer y aislar la primera sílaba de las palabras sin que eso suponga que busquen usar esa información para poner una grafía igual para todas las sílabas iniciales iguales. Si los niños están centrados en establecer criterios cuantitativos que rijan sus escrituras, les es difícil mantener criterios cualitativos sistemáticos mas allá de una diferenciación gráfica general entre las palabras. Por el otro lado, investigaciones anteriores han mostrado que hay niños que escriben con valor sonoro convencional para la primera sílaba, aunque no haya intentos de controlar cuantitativamente sus

producciones (Ferreiro et al, 1982, Fasc. 2, p.24). Podemos decir que el reconocimiento de la primera sílaba no parece llevar directamente a la noción de que hay que usar letras semejantes para "trozos" sonoros semejantes, precisamente por la dificultad de coordinar los criterios cuantitativos y cualitativos antes mencionados.

Otra actividad (que solo Lerner y Gómez Palacio, Cárdenas et al) mencionan es la que Bellefroid y Ferreiro (1979) y nosotros utilizamos (cf Capítulo IV), y que pretende hacer que el niño tome conciencia de las sílabas y su orden dentro de una palabra. Hemos visto que esta actividad es difícil inclusive para niños con escrituras silábicas estrictas y silábico-alfabéticas. Además, como hemos dicho anteriormente, la capacidad de aislar sílabas y de considerar su posición no parecería ser indispensable para la construcción de escrituras silábicas y que, por el contrario, nuestra hipótesis es que a partir del establecimiento de un esquema de correspondencia silábica y del inicio de la consideración del valor sonoro convencional se empieza a hacer necesario tomar en cuenta el orden de las sílabas por sí mismo.

Es curioso que solamente Grossi (1985) hace una propuesta específica para niños pre-silábicos (llamada "Didática do Nível Pré-Silábico"), en la cual no se contempla ni una sola de las actividades que son usadas por los otros autores. Grossi dice: "un niño en el nivel pre-silábico no puede ser conducido a hacer análisis silábicos porque, siendo incapaz de comprenderlos, pierde la lógica de la enseñanza..." (op.cit. p.17). De esta manera, propone actividades a través de las cuales se realicen otros tipos de análisis que permitan

que el niño se de cuenta de la diferencia entre texto y dibujo, que las letras tienen un trazado y posición características, etc. Propone, por otro lado, algunas actividades muy generales para que los niños se den cuenta que el texto escrito está vinculado con el discurso oral. Por ejemplo, lectura y escritura de cuentos, escribir y recibir cartas, escribir y leer canciones y adivinanzas, etc. Parecería que el propósito de estas actividades es que el niño se de cuenta que lo que se dice oralmente también se puede escribir, sin que eso suponga el cómo se escribe o que el niño trabaje sobre el significado de cada una de las letras. En otras palabras, esta autora no parece plantearse cómo favorecer el pasaje al nivel silábico.

En resumen, las propuestas que hemos consultado no reconocen que el pasaje a la hipótesis silábica es un proceso que rebasa las posibilidades de los sujetos de hacer análisis silábicos orales y que, si lo rebasa, es precisamente porque están construyendo un sistema de escritura complejo, lo que implica tomar muchos factores a la vez.

Una de las dificultades a las que nos enfrentamos al analizar las propuestas es que no hay, aparentemente, intentos serios de evaluación de las actividades sugeridas. Es decir, si son exitosas las propuestas (como parecen sugerir los autores) no sabemos en qué reside el éxito; no sabemos si algunas actividades son mas efectivas que otras, no sabemos las dificultades que genera cada una,etc. Esta falta de reflexión hace muy difícil las posibilidades de reformulación y generalización de las propuestas.

Las propuestas que se han elaborado no contituyen, en realidad, trabajos de investigación pedagógica. Mas bien, son intentos de reformular la práctica educativa a través de la incorporación de los conocimientos adquiridos en la investigación psicológica básica. Sin embargo, la aplicación de las propuestas puede engendrar un contexto educativo diferente, en el cual se puede realizar investigación básica imposible de ser llevada a cabo a través de entrevistas individuales con los niños o en situaciones escolares mas tradicionales (por ejemplo, la apropiación de conocimientos por medio de la interacción grupal) (ver Teberosky, 1982). Por otro lado, debería haber una reflexión sistemática seria acerca de la implementación educativa que se da a través de las propuestas (y que sobrepase el carácter anecdótico que hasta ahora han tenido las evaluaciones) que pudiera dar lugar a investigaciones pedagógicas en sentido estricto.

Como mencionamos en la sección anterior, nuestro trabajo no permite hacer aseveraciones concluyentes acerca de la relación entre recorte oral y la construcción de un esquema de CS en la escritura. Si la posibilidad de hacer recortes silábicos fuera la condición necesaria y suficiente para el establecimiento de la hipótesis silábica, las actividades de las propuestas obviamente serían muy acertadas. Nuestros datos, sin embargo, no indican que sea así. Consideramos que las otras dos hipótesis que enunciamos con respecto a la relación entre recorte oral y construcción de una correspondencia sonora en la escritura son mucho más factibles; es decir, o bien ambos conocimientos se desarrollan de forma independiente, o bien el niño redescubre la segmentación a través de los problemas que la escritura

misma le plantea. Si cualquiera de estas dos últimas alternativas fuera cierta (y los datos que disponemos así lo indican), hacer recortes en el nivel oral no implicaría la posibilidad, por parte de los niños, de aplicarlos a la escritura. Tampoco sería suficiente que el maestro indicara que esta relación se pueda hacer (como sugieren algunas actividades). El problema de los niños no está en interpretar silábicamente las escrituras cuando éstas contienen un número de letras igual al número de sílabas. El problema es producir e interpretar escrituras que deben cumplir con los criterios de legibilidad que hemos mencionado y que además deben ser controladas cuantitativamente. Es decir, nuestra hipótesis es que los niños no tienen dificultad en diferenciar la segmentación sonora y las exigencias propias de la escritura; el problema es coordinar ambas. Por estas razones, creemos que sería conveniente que los niños se centraran en tareas de escritura para facilitar así su transición al nivel silábico.

Este trabajo muestra que la construcción de la hipótesis silábica parece iniciarse por la consideración del significado de las partes (grafías) en relación al todo (palabra). La consideración de lo que puede ser interpretado en una palabra incompleta (desde el punto de vista de los niños) parecería dar pie a los primeros intentos de hacer recortes sonoros en la escritura. En este sentido, creemos que el trabajo con el todo y las partes en la escritura sería beneficioso. Con esto no queremos decir que las situaciones experimentales que hemos usado en esta tesis sean buenas situaciones didácticas . Los datos que la investigación básica arroja deben ser retoma

dos para hacer investigación pedagógica que nos permita decidir qué situaciones específicas son factibles de ser utilizadas por el maestro.

BIBLIOGRAFIA

- Alegría, J. y Morais, J. "Le developpement de l'habilité d'analyse phonetique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture", Archives de Psychologie, Vol. XLVII, No. 183, 1979, pp.251-270.

- Alegría, J. y Content, A. "Explicit analysis of speech and learning to read: some experimental studies". Trabajo presentado en el "Third Language and Language Acquisition Conference on 'Pragmatics and Education' ", Gent, Marzo, 1983.

- Bellefroid, B. y Ferreiro, E. "La segmentation de mots chez l'enfant", en: Archives de Psychologie, Vol. XLVII, No. 180, 1979, pp. 1-35.

- Braslavsky, B. "La lectura en la escuela de América Latina". Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, mayo 1981.

- Berthoud-Papandropolou, I. La Réflexion Metalinguistique chez l'enfant. Ginebra, Imprimerie Nationale, 1980 (tesis doctoral).

- Berthoud-Papandropolou, I. "An experimental study of children's ideas about language" en: A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. Levelt (eds.) The Child's Conception of Language, Berlin, Springer-Verlag, 1978.

- Bowey, J. y Tunmer, W.E. "Word Awareness in Children", en Metalinguistic Awareness in Children, Berlin, Springer-Verlag, 1984.

- Browne Rego, L. "Repensando a práctica pedagógica na alfabetização" en Isto se aprende com o ciclo básico, Secretaría de Estado de Educação, São Paulo, SE/CENP, 1986.

- Carreter, F.L. Diccionario de Términos Filológicos, Madrid, Gredos, 3a. ed., 1968.

- Content, A., et. al. "Accelerating the development of phonetic segmentation skills in kindergartners", Cahiers de Psychologie Cognitive, 2, 1982, pp. 259-269.

- De Manrique, A.M.B. y Gramigna, S. "La segmentación fonológica en niños de preescolar y primer grado", Lectura y Vida, Año 5, No. 1, Marzo 1984.

- Downing, J. y Oliver, P. "The child's concept of 'a word' ", Reading Research Quartery, 9, 1974.

- Downing, J. "Learning to read with understanding", en C.M.M. McCullough (ed.), Inchworm, Inchworm: Persistent Problems in Reading Instruction, Newark, Delawere, International Reading Association, 1980.

- Ducrot, O. y Todorov, T. Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje, México, Siglo XXI, 10a. ed., 1984.

- Ehri, L. "How orthography alters spoken language competencies en children learning to read and spell" en: Downing, J. y Valtin, R. (eds.). Language Awareness and Learning to Read, Berlin, Springer-Verlag, 1984.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los Sistemad de Escritura en el Desarrollo del Niño, México, Siglo XXI, 1979.

- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. et.al. El Niño Preescolar y su comprensión del Sistema de Escritura, México, SEP-OEA, 1979.

- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M., et.al. Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura, México, SEP-OEA, 1982.

- Ferreiro, E., "Los problemas cognitivos en la construcción de la representación escrita del lenguaje", en Noves Perspectives sobre la Representació Escrits en el Nen, Barcelona, Publicacions de L'institut Municipal D'educació de L'ajuntament de Barcelona, 1984.

- Ferreiro, E.,: "A representação da linguagem e o processo de alfabetização" en Reflexões Sobre Alfabetização, Sao Paulo, Cortez Editora, 1985.

- Ferreiro, E., "L'écriture avant la lettre", en La Notation Graphique chez le Jeune Enfant: Language, Nombre, Rythmes et Mélodies, Paris, Presses Universitaires de France, en prensa.

- Gleitman, L. y Rozin, P. "The structure and acquisition of reading 1: relations between orthographies and the structure of language" en Reber, A. y Scarboruogh, D. (eds.) Toward a Psychology of Reading, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

- Gómez Palacio, M., Kaufman, A.M. y cols. Implementación en el Aula de Nuevas Concepciones sobre el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura, México, Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 1982.

- Gómez Palacio, M., Cárdenas, M. Guajardo, E. et.al. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, México, Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 1982.

- Grossi, E.P., Didáctica do Nivel Pre-silabico, Sao Paulo, GEEMPA, 1985.

- Herriman, M.L. y Myhill, M.E. "Metalinguistic Awareness and Education" en: Metalinguistic Awereness in Children, Berlin, Springer-Verlag, 1984.

- Holden, M.H. y MacGinitie, W., "Children's conceptions of word boundaries in speech and print" Journal of Educational Psychology, 1972, Vol. 63, pp. 551-557.

- Lerner, D. "Aprendizaje de la lengua escrita en el aula" en: Contenidos de Aprendizaje, Anexo II. Lectura y Escritura, México, SEP-IPN, 1983.

- Liberman, I., et.al. "Phonetic segmentation and recording in the beginning reader" en A. Reber y D. Scarborough (eds.) Toward a Psychology of Reading, Hilladale, N.J., Lawrence Erlaum Associates, 1977.

- Lundberg, I. "Aspects of linguistic awareness related to reading" en: A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.) The Child's Conception of Language, Berlin, Springer-Verlag, 1978.

- Lundberg, I. y Torenus, M. "Nonreaders' awareness of the basic relationship between spoken and written words" Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 25, 1978, pp.404-412.

- Lyons, J. New Horizons in Linguistics, Penguin, 1970 .

- Mattingly, I. "Reading Linguistic Awareness, and Language Acquisition", en: Downing, J. y Valtin, R. (eds.) Language Awareness and Learning to Read. Berlin, Springer-Verlag, 1984.

- Morais, J. et al. "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?, Cognition, 7, 1979, pp' 323-331.

- Nunes Carraher, T. y Browne Rego, L. "Words, Things, and Reading", en The Genetic Epistemologist, 10 (1):23, 1981.

- Piaget, J. La representation du Monde chez L'enfant, Paris, PUF, 1976.

- Piaget, J. La Equilibración de las Estructuras Cognitivas, Problema Central del Desarrollo, México, Siglo XXI, 1978.

- Pratt, C. y Grieve, R.: "The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction" en Metalinguistic Awareness in Children Berlin, Springer-Verlag, 1984.

- Read, C. : "Children's awareness of language with emphasis on sound systems" en: Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.) The Child's Conception of Language, Berlin, Sprenger-Verlag, 1978.

- Sinclair, A. y Berthoud-Papandropolou, I.: "Children's thinking about language and their acquisition of literacy" en : Downing, J. y Valtin, R. (eds.) Language Awareness and Learning to Read, Berlin, Spreinger-Verlag, 1984.

- Teberosky, A.: "Construcción de escrituras a través de interacción grupal" en: Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura, México, S. XXI, 1982.

- Texeira, F.M., Lima Mont'Alvao, L., Soares, M.C. y Barreto V.L. "A pre-escolar e o processo de alfabetizacao", Ministerio de Educacao, Brasil, 1985.

- Torneus, M. : "Phonological awareness and reading: A Chiken and end problem?", Journal of Educational Psychology, Vol. 76, No.6, 1346-1358.

- Tunmer, W., Bowey, J., y Grieve, R.: "The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language", Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 12, No.6, 1983.

- Tunmer, W.E. y Harriman, M.L. : "The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview", en: W.E. Tunmer, C. Pratt y M.L. Herriman (eds.) Metalinguistic Awareness in Chidlren, Berlin, Springer-Verlag, 1984.

- Weisz, T.: "Repensando a práctica de alfabetização" en: Cuadernos de Pesquisa, No. 52, Feb. 1985.

-Weisz, T. :"La intervención del maestro en el proceso de alfabteización del niño", ponencia presentada en "II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación", Cultura, Educación y Desarrollo Humano, Madrid, 23-27 de junio, 1986.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 28 de noviembre de 1986.

Doctora
Emilia Beatríz María Ferreiro Schiavi
Profesor Titular del Departamento de Investigaciones Educativas

Maestro en Economía Política y Candidato a Doctorado en Lingüística
Héctor Amador Muñoz Cruz
Profesor Visitante del Departamento de Investigaciones Educativas

Doctora
Silvia Margarita Rojas Ramírez de Drummond
Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México

Doctora
Elisabeth Beniers Jacobs
Investigador Asociado del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México