



CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

platon

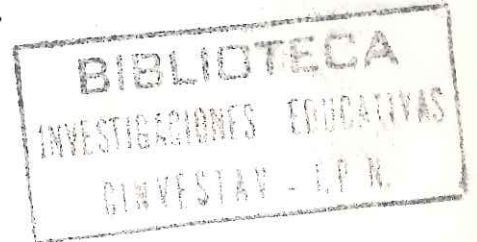
EL USO Y FUNCION DE LAS LETRAS EN EL PERIODO
PRE- ALFABETICO

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



Licenciada en Psicopedagogía
Graciela Beatriz Quinteros

Directora de Tesis
Dra. Emilia Ferreiro Schiavi

abril, 1994.



En memoria de Marcela.
A Itzel, Koen, mi familia;
Tono, Emilia, mis maestros.

INDICE

	PAGINA
INTRODUCCION:	II
1.- FONEMA, FONO Y CONCIENCIA FONOLOGICA.....	IV
2.- CONCIENCIA FONOLOGICA Y PRINCIPIO ALFABETICO.....	XV
.- Unidades fonológicas y conocimientos metalingüísticos.	
.- Relación entre conciencia fonológica y principio alfabético.	
.- Código fonográfico, conciencia fonológica y principio alfabético.	
3.- PROBLEMAS TEORICOS:	XXX
.- El problema de la definición de fonema.	
.- El problema de la definición de conciencia fonológica.	
4.- UNA APROXIMACION PSICOGENETICA AL PROBLEMA DE LA RELACION ENTRE CONCIENCIA FONOLOGICA Y PRINCIPIO ALFABETICO.....	XXXVI
.- Especificación del problema.	
.- Hipotesis directrices de nuestro análisis.	
.- Descripción del método de análisis: Las funciones de letra relleno y sustituta.	
.- Caracterización de la muestra y el método.	
CAPITULO I: ASIGNACION DE VALORES SONOROS Y USO DE LETRAS RELLENO EN EL PERIODO SILABICO.....	
1.1.- El caso de Elva: El uso de letras relleno y la dificultad para analizar silábicamente la palabra oral.....	1 2
1.2.- El caso de Pati: El uso de letras relleno para solucionar el problema de cantidad mínima.....	9
1.3.- El caso de Erika: La repetición de la última letra..	13
1.4.- El caso de Sergio: El uso de {H} como separador intrafigural.....	21
1.5.- El caso de Israel.....	25
1.6.- Semejanzas y diferencias en los casos analizados....	29

CAPITULO II: EL COMODIN SILABICO Y LA HIPOTESIS DEL NOMBRE DE LA SILABA	36
2.1.- El caso de Elva.....	37
2.2.- El caso de Pati.....	44
2.3.- El caso de Sergio.....	51
2.4.- El caso de Erika.....	53
2.5.- Semejanzas y diferencias en los casos analizados...	57
 CAPITULO III: EL USO DE LETRAS SUSTITUTAS EN EL FINAL DEL PERIODO SILABICO E INICIO DE UN MOMENTO DE TRANSICION.....	61
3.1.- El caso de Elva.....	63
3.2.- El caso de Pati.....	70
3.3.- El caso de Sergio.....	80
3.4.- El caso de Israel.....	88
3.5.- Semejanzas y diferencias en los casos analizados...	96
 CAPITULO IV: EL USO DE LETRAS SUSTITUTAS EN EL PASAJE DEL SILABICO AL ALFABETICO.....	101
4.1.- El caso de Elva.....	102
4.2.- El caso de Sergio.....	109
4.3.- El caso de Erika.....	121
4.4.- El caso de Pati.....	130
4.5.- El caso de Israel.....	135
4.6.- Semejanzas y diferencias en los casos analizados...	136
 REFLEXIONES FINALES	141
 ANEXOS:	
.- Anexo 1: Listas de palabras escritas por Elva.....	169
.- Anexo 2: Listas de palabras escritas por Pati.....	173
.- Anexo 3: Listas de palabras escritas por Erika.....	176
.- Anexo 4: Listas de palabras escritas por Sergio.....	179
.- Anexo 5: Listas de palabras escritas por Israel.....	182
 BIBLIOGRAFÍA.....	183

La dificultad en la comprensión del modo de construcción de nuestro sistema de escritura consiste en poder descubrir ese modo alfabético de coordinar un "mundo" gráfico y un "mundo" sonoro.

INTRODUCCION

La convicción de que la conciencia fonológica no se deriva automáticamente de la adquisición del lenguaje y de que no hay una correspondencia uno a uno entre la segmentación de los fonemas y la estructura acústica en el habla, está en el origen de una serie de estudios tendientes a determinar las posibilidades de los niños para acceder a una conciencia fonológica.

A partir de estos estudios surgieron múltiples preguntas en relación a la vinculación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de un sistema alfabético, debido a que la comprensión del modo de producción de dicho sistema implica la "habilidad" o "posibilidad" metalingüística de "manipular" fonemas.

La discusión sobre la relación entre conciencia fonológica y sistema alfabético cambia la mirada sobre el sistema de escritura y su importancia como un "sistema de signos lingüísticos". En este sentido, las investigaciones de Isabelle Liberman (1973, 1977) han sido centrales: dicha autora mostró, hace ya mucho tiempo, que el aprendizaje de la asociación entre las letras y los sonidos del habla no es una correcta caracterización de la lectura porque pronunciar una palabra es algo muy diferente a "deletrearla" en voz alta. El sistema alfabético sólo da una parcial e indirecta guía para la pronunciación.

La posición de dicha autora puso en evidencia que no era la ortografía, muy compleja en el caso de la lengua inglesa, la que producía dificultades en el acceso a la lectura, sosteniendo que el verdadero problema es el acceso a un

principio alfabético. El obstáculo inicial en el aprendizaje de la lectura es la conciencia de que las palabras pueden ser analizadas en secuencias de fonemas.

"...to get the words, whether one is a beginning or a skilled reader, one must understand the alphabetic principle, that is how the alphabetic orthography maps on to the phonological structure of the words..." (Liberman 1991, p 13).

El estudio sobre la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la adquisición de un sistema de escritura alfabético empieza a replantearse y se convierte en un tema central tanto para la lingüística como para la psicolingüística. A continuación también intentaremos perfilar su importancia desde el punto de vista psicogenético.

1.- FONEMA, FONO y CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Adentrarnos en el problema del desarrollo de la conciencia fonológica nos lleva, necesariamente, a establecer las dificultades teóricas que conlleva describir el sistema de significantes sonoros que el hombre desarrolla para poder comunicarse a través de un sistema lingüístico.

La dificultad del acceso a la estructura fonológica reside en que los fonemas no corresponden a sonidos discretos identificables de la cadena sonora a nivel del habla.

Desde el punto de vista de la lingüística tradicional, cada conjunto de sonidos que los hablantes categorizan (de alguna manera) como idénticos se llaman **fonemas**. De acuerdo con Alarcos (1964) los fonemas son las unidades fonológicas mínimas en una lengua que permiten establecer diferencias de significado: poseen una función distintiva basada en la oposición fónica.

La fonología funcionalista plantea que la **comunicación** es la **función** primordial de la lengua; por lo tanto define los **elementos lingüísticos** a partir de la **función** que cumplen en la comunicación. Por ejemplo, para estar seguros de que un elemento cumple una función se aplica la prueba de conmutación y se estudia las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Utilizando tales criterios lingüísticos se consigue penetrar en el sistema fonológico del que emergen las relaciones entre los distintos elementos que lo componen. (Martinez Celdrán, E. 1989).

Para Trubetzkoy el inventario de los fonemas de una lengua es en realidad sólo el resultado del sistema de oposiciones fonológicas:

" Por oposición fonológica entendemos toda oposición fónica que, en la lengua de que se trata, puede diferenciar las significaciones intelectuales. Cada uno de los términos de una oposición fonológica será llamado unidad fonológica (o distintiva). De esta definición se deduce que las unidades fonológicas pueden ser de extensión muy diferente [...] Las unidades fonológicas que, desde el punto de vista de la lengua tratada, no pueden ser analizadas en unidades fonológicas aún más pequeñas y sucesivas, serán llamadas fonemas [...] Los fonemas son las marcas distintivas de la forma de las palabras [...] el fonema es el conjunto de particularidades fonológicamente pertinentes de una imagen fónica [...] (Trubetzkoy, N. 1973, pag 34).

Los rasgos distintivos son pues las diferencias últimas materiales que entran en la composición de cualquier sonido y fonema. El fonólogo siempre parte de una descripción en rasgos. Estos pueden ser descritos articulatoria o acústicamente. Aquí entran en juego dos teorías opuestas.

Jakobson, al contrario de Trubetzkoy, considera a los rasgos distintivos como los bloques mínimos de la estructura sonora del lenguaje.

"He seems to have regarded the individual features that are the basis of phonemic oppositions more as characterizations of the dimensions along which systems of phonemes are structured than as actual units having **ontological** status. (Anderson, S. 1985 p 118)

Jakobson apoya la idea de que el modo más económico de transmitir una información es a través de señales binarias (teoría de la información), por eso concibe un sistema de rasgos binarios, especificados siempre positiva o negativamente (enfoque binarista de los rasgos).

"... En breve, "las distinciones binarias proporcionan una manera de simplificar los esquemas sobre los cuales actúa el mecanismo de identificación". "El fonema siendo un paquete de rasgos distintivos, resulta ser una unidad importante pero derivativa, un constructo simultáneo y complejo de un conjunto de unidades concurrentes elementales. (Jakobson, R. 1987 p 33)

Frente al estatismo estructural de estas propuestas, Chomsky, N. & Halle, cuestionan la proposición básica de que la estructura fonológica fuese independiente a la gramática. A la perspectiva tradicional a partir de la cual el fonema se define como una clase de fonos, como "perceptual classes", se opone una perspectiva generativo-transformacional que define el fonema como una representación abstracta que implica la intervención de la información morfémica, y se relaciona con la pronunciación a través de un complejo conjunto de reglas (abstract perceptual-cognitive category). Autores como Gleitman y Rozin (1977) concluyen que es una categoría cognitiva perceptual que no puede ser definida autónomamente considerando sólo los sonidos aislados. El fonema debe ser definido teniendo en cuenta los otros niveles de análisis: el morfema y la palabra y el nivel más molecular referido al fono.

The concept of a phoneme must be rehabilitated to account for rhyme, alliteration, tongue twisters, language change, baby talk, and the invention and learnability of an alphabet. The particular ways that these phenomena are manifested in English (or any other language) can be understood only by looking to a set of general **phonological processes**, presumed to be a part of each individual's mental apparatus [...] the phoneme is not a perception of a pronunciation in any direct way, but rather an abstract internal representation related to pronunciation only indirectly, through the mediation of a sequence of phonological processes (rules) that take the abstract representations as their inputs. Each morpheme is said to have a phonological representation in the mental lexicon (stored dictionary entries) in terms of a sequence of systematic phonemes or lexical representations. (Gleitman & Rozin, 1977, p 28)

Los sonidos también pueden ser considerados como entidades físicas capaces de ser descritas sin conocimiento previo de la lengua a la que pertenecen. En este sentido podemos distinguir los **sonidos del habla** de los fonemas (sonidos de la lengua) ya que junto con características fonológicamente relevantes, contienen otras que no tienen valor diferencial, es decir, que son irrelevantes en relación a la función comunicativa del lenguaje.

"Un sonido de habla es cualquier unidad de sonido producida por los órganos del habla capaz de ser distinguida, por el fonetista, de otras unidades de sonido producidas por los mismos órganos [...] El sonido del habla es algo indeterminado por naturaleza [...] no hay ningún límite natural de divisibilidad para el conjunto de sonidos utilizados en el habla." (Lyons 1981, p 102).

Gleitman y Rozin definen la unidad fono como el "output" de una descripción lingüística y muestran que la **relación entre el fono y el evento acústico es tan compleja como la relación entre el fono y el fonema:**

"... the output of a linguistic description is a set of sequences of phones, described as bundles of features, which are related to the articulatory gestures involved in speech [...] speech in self does not consist of physically segmentable discrete units, but is a continuous, gradually varying event. Examination of the sound pattern that leads to the perception of a phone sequence shows no trace of segmentation. (Gleitman & Rozin. 1977 p 39)

El problema "segmental" resultante de estos hechos resulta claro:

"The segmentation we perceive comes from within the head. As much for prereaders as for readers, there is surely a representation of language in the head in terms of discrete phones and phonemes. However, since the circuitry of this system is internal, it cannot be physically manipulated for pedagogical purposes, **nor is there any guarantee, that it will be accessible to introspection** [...] The sequence of phones that is the output of the phonological system has been converted into an utterance in the form of a continuously varying wave [...] Reconstituting the sequential phone from the encoding in which it is embedded in real speech is a difficult cognitive act, not easy to elicit from prereaders. (Gleitman & Grozin, 1977. p 41). ¹

Fonema y fono son conceptos que no pueden ser tratados independientemente uno del otro, ya que hacerlo implicaría conceptualizar aisladamente el plano de la sustancia del plano de la forma. Se trata, en definitiva, de considerar la necesaria complementariedad de tales análisis sobre el lenguaje, tal como en el pensamiento se torna fundamental establecer la relación entre "forma" y "contenido". Sin embargo, esta relación resulta ser muy compleja y descrita de diferente manera según las posiciones teóricas de los autores.

Cualquiera sea la descripción teórica lingüística de cómo se organiza el sistema de distinciones sonoras significativas de una lengua, los hablantes nativos poseen una estructura interna fonológica como parte de su competencia lingüística². Sin embargo, cuando los hablantes perciben el habla no necesitan de una conciencia explícita de dicha estructura interna. En el habla, los constituyentes de las palabras se recodifican automáticamente sin necesidad de alcanzar un nivel conciente. (Liberman, Gleitman & Rozin, 1977). Esto se da porque el contexto discursivo y situacional ofrece también

¹ Mas adelante presentaremos la posición de otros autores que actualmente cuestionan la "realidad psicológica" de los fonema.

² Más adelante abordaremos el problema reciente sobre la definición del concepto fonema como una unidad lingüística y como una representación mental (realidad psicológica).

información que permite un mínimo de esfuerzo de codificación para establecer las oposiciones distintivas relacionadas con el plano del significado. El signo lingüístico entonces se codifica en función de información morfémica, léxica, gramatical, etc.

En oposición al concepto de competencia lingüística a nivel fonológico (referido al conocimiento implícito que el sujeto hablante tiene de su lengua de forma "natural"), aparece el concepto de **conciencia fonológica**, análisis metalingüístico que permite comprender que la palabra oral puede ser analizada en segmentos menores. Es un conocimiento "meta-lingüístico" porque hacer explícita la estructura fonológica de la palabra implica un conocimiento sobre el lenguaje que no es accesible de forma "natural".

"This knowledge of language forms and functions is referred to as metalinguistic knowledge because it transcends the usual meaning related relations that children attribute to language and deals with the structure of the language itself... Some metalinguistic insights include the idea that words are made up of sounds..." (Bialystok 1991, p 75)

El interés por estudiar el desarrollo de las "habilidades" metalingüísticas surge, en primer lugar, de los estudios referidos a la adquisición del lenguaje oral y, en segundo lugar, de las investigaciones sobre la adquisición de la lectura. De acuerdo con Tunmer, Herriman y Nesdale (1988), las discusiones en torno a esta relación (habilidad lingüística y metalingüística) se dan por 3 posiciones encontradas entre los investigadores en torno al **desarrollo** de esta "habilidad". Dichas posiciones podrían resumirse de la siguiente manera:

a) Dicha "habilidad metalingüística" se desarrolla de forma interactiva con la adquisición del lenguaje oral.

b) Es una función lingüística diferente que se desarrolla más tardíamente y de forma independiente de la habilidad de producir y comprender el lenguaje natural. Aquí, la habilidad meta-lingüística se asocia con "a more general change in information-processing capability that occurs during middle childhood"

c) Es una habilidad que se desarrolla en relación con la adquisición de la lectura y el acceso, por parte del niño, a una instrucción formal. Más adelante veremos que en esta posición también hay posiciones encontradas con respecto a si es un antecedente o una consecuencia del acceso a la lectura.

Emile Gombert analiza las diferentes concepciones psicolingüísticas de la actividad metalingüística, clasificándolas de la siguiente manera:

"selon les auteurs l'accent sera mis sur l'aspect déclaratif de la connaissance métalinguistique, sur son aspect procédural, ou conjointement sur les deux."
(Gombert, 1990, p 13)

En primer lugar, Gombert ubica dos posiciones dentro del grupo de autores que define la actividad metalingüística como una actividad que trata al lenguaje como un "objeto" : una que pone el acento sobre la "conciencia" que el sujeto tiene de los conocimientos declarativos del lenguaje (Read, 1978; Chomsky, 1979; Downing 1979), y otra que pone el acento sobre la actividad misma del sujeto (definen la actividad como una "reflexión") (Pratt & Grieve 1984 b; Van Kleeck, 1982). Esta segunda línea plantea la necesidad de considerar que la "reflexión" del sujeto no se da exclusivamente sobre las "reglas" de una lengua en particular, sino sobre la actividad lingüística misma (línea más influenciada por una posición piagetiana). (Gombert, E. 1990, p 13)

En segundo lugar, ubica los autores que definen la actividad metalingüística como un "control deliberado" (monitoring) sobre los procesos involucrados en el curso mismo de la comprensión o producción del lenguaje. En esta línea, la "conciencia" surge de la capacidad para desplazar la "atención" sobre los contenidos transmitidos o las propiedades del lenguaje utilizado. De esta manera "metalinguistic awareness" se define como "la capacité de rendre opaques les formes verbales et de leur preter attention en elles-memes et pour elles memes". (Cazden, 1976, p 603)

En un tercer grupo, E. Gombert ubica la posición de los autores (equipo australiano de Tunmer) para los cuales la actividad metalingüística engloba tanto aspectos declarativos como procedimentales.

"Pour Bialystok, les activités métalinguistiques comprennent, d'une part, les activités d'analyse par le sujet des connaissances linguistiques et, de l'autre, celles de controle des processus linguistiques, controle que suppose la selection et la coordination d'informations dans un contexte de contraintes temporelles. (cita en Gombert, E. 1990 p 15)

El análisis de Gombert nos permite comprender las posiciones subyacentes a las definiciones de la actividad metalingüística tal cual aparecen en la literatura sobre la **adquisición de un sistema de escritura alfabético**.

Los autores que estudian esta relación definen "actividad" metalingüística (a nivel fonológico) en varias dimensiones: como un tipo de **habilidad cognitiva** para analizar las unidades submorfémicas del lenguaje; como un tipo particular de acceso a la estructura interna de la palabra oral en términos de reflexión o **conciencia** de tales unidades (no inconciente); o como un **conocimiento** metalingüístico (no competencia

lingüística), es decir como un tipo de representación mental.

Bertelson define este concepto desde sus diversas dimensiones:

"...the ability to manipulate language at the level of submorphemic units, a group of capacities that will be designated here by the term "speech analysis" [...]"Reading, [...] is a secondary linguistic activity and involves meta-linguistic knowledge. Reading a particular orthography would involve explicit, conscious manipulation of the linguistic units...That means that the student must be able to represent speech as a succession of units at the corresponding levels... (Bertelson 1986).

Pero no todos los autores lo hacen. Por ejemplo, Tunmer, Herriman & Nesdale (1986) utilizan un lenguaje más "cognoscitivista":

"Metalinguistic ability enables one to reflect on and manipulate the structural features of spoken language. Unlike normal language operation, which involve automatic processing, metalinguistic operations require "control processing [...] the ability to use control processing to perform mental operations on the products of the mental mechanisms involved in sentence comprehension..." (Tunmer, Herriman, Nesdale 1988, p 136)

Emilia Ferreiro, desde un marco teórico constructivista, define dicho concepto haciendo hincapié en el hecho de que la conceptualización del lenguaje oral implica una **reelaboración** (no acceso) del conocimiento implícito en un nivel diferente.

"[...] A reelaboration on a different level of the implicit knowledge that characterizes children's linguistic competence would appear to be necessary before they can come to understand the nature of writing. In other words, it seems plausible that the understanding of writing demands a certain amount of **reflection** on and **conceptualization** of spoken language, a certain "metalinguistic awareness". (Ferreiro, 1978, p 25)

En la literatura sobre conciencia fonológica y principio alfabético es usual encontrar autores que definen este concepto haciendo especial hincapié en algunas de las dimensiones presentadas: como una actividad cognitiva, un conocimiento o representación y una habilidad o capacidad.

Aunque en la literatura referida es inusual encontrar una discusión explícita sobre estas posiciones, podríamos inferir que las mismas son divergentes (no sólo diferentes), ya que no tienen las mismas implicaciones hablar de reflexión conciente en términos más intencionales, como Bertelson, que hablar de reflexión a partir de un vocabulario relacionado al enfoque computacional, como lo hace Tunmer, o que hablar del conocimiento metalingüístico como un proceso de conceptualización y re-elaboración del conocimiento implícito, como lo hace E. Ferreiro.

La definición de "actividad" metalingüística empieza a problematizarse no tanto por la naturaleza de este concepto sino por el impacto que ha tenido en la literatura referida, la consideración de unidades fonológicas intermedias entre la palabra y el fono o fonema. Es decir, las posiciones encontradas se refieren más bien a si hay una conciencia fonológica o varias, si se trata de una habilidad o un conjunto de habilidades³ (Alegría 1993).

En el presente trabajo introduciremos como necesario problematizar la definición de reflexión metalingüística como un problema de **acceso** a los conocimientos que forman parte de la competencia lingüística de los sujetos.

Esta posición surge por considerar que la "reflexión

³ También existen posiciones encontradas en relación a su desarrollo. Eso lo planteamos más adelante, en este punto sólo nos interesa abordar su definición.

metalingüística" implica una "toma de conciencia" tal cual es definida por Piaget.

"El sentido común tiene una idea completamente insuficiente (por no decir errónea) de la toma de conciencia, al representársela como una especie de iluminación que proyectaría la luz sobre realidades hasta entonces oscuras pero sin cambiar nada en ellas [...] Ahora bien, la toma de conciencia es mucho más que eso porque consiste en hacer pasar ciertos elementos de un plano inferior, inconsciente, a un plano superior, consciente, y estos dos niveles no pueden ser idénticos; si no, no habría problema y el paso sería fácil, lo cual no es el caso. La toma de conciencia constituye, pues, una reconstrucción en el plano superior de lo que ya está organizado, pero de otra manera, en el plano inferior y las dos cuestiones son entonces la de la utilidad funcional de esta reconstrucción y la de su procedimiento estructural. (Piaget, J. 1975. p 50)

2.- CONCIENCIA FONOLÓGICA Y PRINCIPIO ALFABÉTICO:

La convicción de que la conciencia de los fonemas no deriva automáticamente de la adquisición del lenguaje, de que tal conocimiento no es accesible "naturalmente", y la idea de que el acceso a un sistema de escritura alfabético implica el desarrollo de la conciencia fonológica, lleva a realizar muchos estudios tendientes a determinar las relaciones entre conciencia fonológica y principio alfabético.

A partir de esta visión, surgieron múltiples preguntas en relación al aprendizaje de un sistema alfabético, pero quizá la más general y central es cómo puede acceder a analizar las palabras en segmentos un niño preescolar.

Desde hace 20 años, diversos estudios han demostrado que los niños preescolares tienen serias dificultades para analizar las palabras en secuencias de fonemas, aunque no en sílabas (Lieberman, Shankweiler, Fisher & Carter. 1974). La conciencia de los fonemas resulta ser el predictor más importante del éxito en la lectura, pero existen posiciones diversas sobre el valor de predicción de la "manipulación" de otras unidades.

Lo que está en discusión es en qué consistiría el desarrollo de la conciencia fonológica en relación a la apropiación de un sistema alfabético, y si la adquisición de dicho sistema de escritura es o no la única vía para adquirir tal nivel de reflexión lingüística.



.- Unidades fonológicas y conocimientos metalingüísticos.

Una de las preguntas fundamentales que centra las discusiones entre los psicolingüistas que trabajan sobre la relación entre conciencia fonológica y principio alfabético, se refiere a si la conciencia fonológica es un antecedente o una consecuencia de la adquisición de un sistema alfabético.

Actualmente tal discusión se ha complejizado por la progresiva aceptación de la **existencia de diferentes niveles de conciencia fonológica** (por lo que cada autor entiende y define como segmentos fonológicos), y por las diferencias de rendimiento observadas en los niños según el **tipo de tarea utilizada a nivel experimental** al evaluar sus habilidades para operar con unidades fonológicas.

Con respecto a los niveles de conciencia fonológica, el problema reside en que no todos los autores están de acuerdo en considerar a cualquier habilidad para trabajar con determinados segmentos sonoros como un trabajo explícito a nivel fonológico, ni a cualquier unidad de la estructura interna de la palabra como unidad fonológica. Especialmente el problema se plantea en unidades sonoras que son menores a la palabra pero mayores al fono o fonema (unidades coarticuladas a nivel del habla o unidades relacionadas con aspectos prosódicos desde el punto de vista lingüístico).

Existen tres posiciones fundamentales al respecto:

- a) Considerar diferentes niveles fonológicos pero admitir diferencias sustanciales en las habilidades involucradas para acceder concientemente a los mismos. Esto implica no considerar una continuidad entre un nivel u otro a nivel del desarrollo del conocimiento metalingüístico;
- b) Considerar diferentes niveles fonológicos y plantear una continuidad en el acceso a los mismos. Lo cual implica admitir

un análisis categorial-analítico presente en todos.

c) Considerar que las únicas unidades fonológicas son los segmentos mínimos (fonos y fonemas), Desde esta perspectiva, se neutraliza la idea de desarrollo o al menos se plantea como una cuestión del "todo y nada".

La diferencia entre las dos primeras posiciones es la concepción que tienen de las habilidades cognitivas involucradas en la resolución de las tareas con los segmentos fonológicos; mientras que la última posición se diferencia por un problema lingüístico de definición de las unidades fonológicas.

El grupo de Bruselas y específicamente J. Alegría afirma que:

"...por secuencia fonológica entiendo toda secuencia de segmentos. Por ejemplo, sílabas, rimas y morfemas son todas secuencias fonológicas que hay que distinguir de los segmentos que fueron definidos antes como siendo exclusivamente los fonos y los fonemas. Estas unidades pueden combinarse entre ellas para producir significado..."⁴ (Alegría, 1993, p 15).

Sin embargo dichos autores (Morais 1991; Morais, Alegría y Content, 1987) admiten una diferencia radical entre los niveles fonológicos: distinguen un nivel fonológico **holístico** (phonological strings), referida a las unidades sonoras encadenadas del habla, que poseen un ritmo y prosodia particular: sílabas, onset-rime) y otro **analítico** (conciencia semgental referida a los fonos, fonemas y rasgos fonológicos).

"...Not all forms of phonological awareness imply an analytical ability... What is the status of syllabic, is it analytical or non-analytical?... I would say therefore that syllabic awareness is not analytical. [...] One should clearly distinguish phonemic awareness from phonemic sensitivity..." (Morais, 1993).

⁴ El subrayado es nuestro.

Autores del grupo de Oxford, en cambio, consideran incluso que la "sensibilidad" a la rima y aliteración implican el uso de una habilidad analítica fonológica porque "to recognize that two words rhyme is to realize that each word has a phonological segment in common..."⁵ (Bryant & Bradley 1991).

La posición de estos autores es compatible con la teoría de Revecca Treiman sobre la existencia en la estructura fonológica de un nivel intermediario entre la sílaba y el fonema llamado onset-rime.

"The phoneme in a syllable are organized into groups or units. There exists a hierarchy of phonological units, with some units being intermediate in size between the syllable and the phoneme... In this view, the syllable has two major subunits, the onset and the rime..." (Treiman 1992, p 6)

Sin embargo la definición de dichas unidades como fonológicas está aún en discusión. Por ejemplo, Carlisle (1991) plantea que las evidencias planteadas sobre el valor de la manipulación de las unidades onset -rime para alcanzar una conciencia fonológica no resuelve la discusión en torno a considerar el onset y rime como un auténtico nivel lingüístico.

Por otro lado, autores como Tunmer sólo consideran como conocimiento fonológico el nivel fónico y fonémico. (Tunmer, W., 1992; Tunmer, W. y Nesdale, A., 1985).

"Examples of phonological awareness include segmentation of words ... into phonemic segments phoneme blending, phoneme deletion, phoneme substitution, and appreciation of puns". (Tunmer 1991, p 192)

⁵ El subrayado es nuestro.

.- Relación entre conciencia fonológica y principio alfabético.

Las posiciones de los investigadores con respecto a los niveles fonológicos resultan importantes cuando plantean su manera de conceptualizar la relación entre conciencia fonológica (o conciencias fonológicas) y la adquisición del principio alfabético o el inicio de la lectura.

El grupo de Bruselas antes mencionado (Morais, Alegría y Content. 1987) plantea que los niños pueden tener habilidades metafonológicas previas a la instrucción escolar, (como el nivel holístico referido a la sílaba) pero que el acceso a una **conciencia segmental** implica la intervención de una instrucción en una escritura alfabética. Es decir, para Morais la gente puede acceder a una conciencia fonológica sin una instrucción de lectura, pero pueden adquirir conciencia de los fonemas (segmental) sólo cuando han tenido alguna instrucción en algún código escrito. (Morais, 1991). Por su parte, Alegría sostiene que:

"En tales condiciones es completamente ilusorio pensar que una de estas entidades globales (se refiere a la conciencia fonológica y adquisición de un principio alfabético) podría ser causa o consecuencia de la otra. La relación entre ellas no puede ser sino interactiva ..." (Alegría, J. 1993, p 21)

La posición del este grupo con respecto a la **relación interactiva entre conciencia segmental y principio alfabético** ha sido cuestionada por la existencia de casos excepcionales de individuos que han adquirido este nivel de conciencia antes de acceder a una instrucción en la lectura y también por la posición de otros autores.

Virginia Mann (1991), por ejemplo, ha manifestado que tal posición no da cuenta de las diferencias individuales:

"... manipulate phonemic structure confront us with evidence that at least some individuals demonstrate awareness of the phonemic structure of words without the benefit of having been taught to read an alphabetic orthographic". (Mann 1991, p 55).

En otro artículo, dicha autora también contrargumenta la posición del grupo de Bruselas mencionando el caso de niños japoneses que pueden resolver la tarea de contar los segmentos fonémicos de una palabra, a la edad de 10 años, no habiendo recibido instrucción en un código alfabético. (Mann 1987).

Al respecto, Alegría y Morais manifiestan la necesidad de tener en cuenta algunas características del sistema silábico japonés. Por ejemplo, la presencia de representaciones gráficas separadas para un cierto número de segmentos como vocales y la nasal /n/, o la presencia de marcas diacríticas que distinguen "voiced and voiceless stops". (Alegría & Morais 1991).

Por otro lado, sostienen su posición por los resultados obtenidos en diferentes investigaciones entre las cuales cabe destacar la realizada en Portugal, que puso en evidencia las dificultades que tienen los adultos analfabetos para "manipular" segmentos fonémicos aunque no con otras unidades como la sílaba (Morais, Cary, Alegría & Bertelson 1979). O la investigación llevada a cabo por Read con lectores chinos alfabetizados en el alfabeto chino pi-yin y no alfabetizados pero instruidos en el chino escrito en caracteres logográficos:

"Chines adults literate only in Chinese characters could not add or delete individual consonantes in spoken Chinese words. A comparable group of adults, literate in alphabetic spelling as well as characters, could perform

the same tasks readily and accurately". (Read, Zhang, Nie Hong-Yin, Ding Bao-Qing, 1986)

Otro argumento en favor de la posición del grupo de Bruselas es que las variadas tareas que se utilizan para valorar el nivel de análisis fonológico de los niños, muchas veces exceden sus capacidades cognitivas o de análisis fonológico. Sólo cuando los niños aprenden a leer en un sistema alfabético es cuando se encuentran en condiciones de realizar correctamente todas y cada una de las tareas y actividades propuestas. (Rueda 1993, Morais, 1991)

Otros autores (Bryant & Bradley, Treiman) también consideran que las experiencias de los niños con las unidades rítmicas (silábicas o intrasilábicas) de las palabras pueden ser cruciales en el desarrollo de una conciencia fonológica y en el acceso a la lectura, debido a que constituyen **precursores** importantes del desarrollo de la conciencia **fonémica**. Recordemos que es ya un hecho comprobado que el acceso a las sílabas resulta mucho más fácil y anterior a la segmentación fonémica.

En esta línea de pensamiento, Bradley & Bryant (1991) han mostrado que los niños tienen una gran sensibilidad para atender a la rima y consideran que esta "habilidad" es un **predictor** de éxito en el acceso a la lectura. Estos autores consideran además otra alternativa en cuanto al papel de estas experiencias en el acceso a la lectura: la rima posiblemente haga una contribución independiente para la lectura preparando a los niños a aprender sobre las secuencias de letras. Explican esta contribución diciendo que los niños no sólo tienen que aprender acerca de las correspondencias entre cada letra y su sonido, sino que también tienen que familiarizarse con secuencias de letras. Las palabras que riman suelen tener letras en común. (Bradley & Bryant 1991)

Reveca Treiman (1991) sostiene que si consideramos a las unidades de **onset** y **rime** como un **nivel jerárquicamente intermedio entre la sílaba y los fonemas**, el acceso a dichas unidades sería más difícil que el acceso a la sílaba, pero más fácil que a los fonemas. Una consecuencia importante de tal posición reside en que el desarrollo de la conciencia fonológica se conceptualiza como un **continuo** que va de un análisis de unidades mayores a menores, y no del tipo todo o nada. Quedaría por determinar, explicita la autora, si este desarrollo de mayor a menor se da por el status diferente de los componentes (dada su conceptualización de la sílaba en términos jerárquicos) o si se da por el "tamaño" de los mismos, (unidades más largas y menos largas).

Treiman también considera que el rol de los fonemas en la estructura de la sílaba resulta importante en el desarrollo de la escritura. Los resultados obtenidos en la recolección de escrituras de niños muestra que no se trata de considerar correspondencias de unidades fonemáticas de manera aislada. Las omisiones de letras que aparecen en las escrituras de los niños varían según la posición que tienen en la sílaba los fonemas no marcados.

Según análisis realizados por la autora (1992), los niños establecen relaciones entre el habla y lo impreso al nivel de las unidades intrasilábicas y sólo hacia el final de este proceso (de escritura con respecto a la adquisición del principio alfabético), los niños pueden representar una misma consonante, cualquiera sea su posición y rol dentro de la sílaba.

En resumen, la distinción que establece Morais entre conciencia fonológica y conciencia fonemática y las diferencias en cuanto al nivel de conciencia exigida por el tipo de tarea que el niño deba realizar con la unidad fonema

(si se trata de contar, comparar, quitar, cambiar de lugar, etc) resultan cruciales en estas discusiones, en las que **se perfila como importante determinar: qué nivel de conciencia fonológica es necesario para acceder a un sistema alfabético y qué tipo de trabajo con los fonemas reflejaría mejor dicho nivel.**

Por último el estudio de la adquisición de un sistema alfabético de escritura enfocado desde una teoría psicogenética que aborda tal problema con el objeto de comprender:

"the evolution of the systems of ideas children build up about the nature of the social object that is the writing system..." (Ferrerio, 1990, p 13)

permite plantear como objeto de estudio "the literacy development", lo cual implica a su vez estudiar "the literacy competence", o "the cognitive competence of children in these particular domain". Esta línea de trabajo parte de principios generales basados en la teoría Piagetiana, uno de los cuales resulta central:

" Children are not only learning subjects but also are knowing subjets. In other wards, children acquiere new behaviors during their development, but more importantly, **they acquire new knowledge**. These means that the writing system becomes an object of knowledge and can be characterized as such. (Ferreiro, E. 1990 p 13)

El hecho de que la "apropiación" de un sistema de escritura alfabético implique la "apropiación" de nuevos conocimientos, nos permite plantear como pregunta **¿qué impacto tiene en el conocimiento sobre el aspecto sonoro del lenguaje, el "literacy knowledge" que el niño adquiere al apropiarse de un sistema alfabético de escritura?**. En función de la

problemática que planteamos en este punto en específico también podríamos agregar un nueva pregunta: ¿cuál es el tipo o grado de conciencia fonológica resultante de la alfabetización?

.- Código fonográfico, conciencia fonológica y el acceso a un principio alfabético:

Otras investigaciones han puesto como variable central el papel que cumpliría el aprendizaje del código fonográfico en la relación entre conciencia fonológica y adquisición del principio alfabético.

Charles Perfetti (1991) presenta una interesante posición trabajando desde el reconocimiento o lectura de palabras:

" a) Learning to read [...] is rather a matter of incrementing a store of graphemically accessible words; b) phonemic knowledge is of two types, one of which, **computational knowledge**, is a critical component of reading words, and the other, **reflective knowledge**, represents an important aid to learning to read; c) reflective knowledge, or what is typically considered phonemic awareness, develops in mutual support of reading acquisition [...] The most explicit manifestations of this reflective knowledge depend on prior reading acquisition, whereas the less explicit manifestations precede and enable acquisition..." (Perfetti 1991, p 33)

Lo importante de tener en cuenta es que Perfetti entiende por "computational knowledge", al conocimiento de "**connections between letters and phonemes that are used in word identification.**" (Perfetti 1991, p 38).

Por su parte, L. Ehri ha realizado varias investigaciones con niños angloparlantes, en donde se examina el conocimiento de las letras que los niños poseen, encontrando que los niños lectores novatos tenían algún dominio del nombre de las letras, mientras que los niños prelectores no. Estos y otros hallazgos la llevaron a pensar que uno de los prerequisites para poder empezar a procesar señales gráficas de palabras de manera eficiente, es el conocimiento de formas, nombres y sonidos de las letras del alfabeto". (Ehri 1991)

garantiza la comprensión del principio alfabético, y nuevamente plantea como variable central **el entrenamiento en las correspondencias entre sonidos y letras.**

"... it appears that phonemic awareness by itself is not sufficient to produce alphabetic insights - its need to be supplemented by direct letter-sound training [...] Phonemic awareness and letter-phoneme knowledge behave in a complementary fashion to generate an understanding of alphabetic orthography as children learn to read their first words." (Byrne, 1991. p 83).

Con respecto a la conciencia fonológica Byrne diverge de otros autores (como Alegría) diciendo que el descubrimiento del **principio alfabético está más relacionado con el conocimiento de la identidad fonémica que con la habilidad segmental:**

"Further, we have found that knowledge of phoneme identity is a firmer foundation for discovering the alphabetic principle than is segmentation ability..." (Byrne 1991, 83)

Ch. Read fue de los primeros en mostrar el interés en estudiar las escrituras espontáneas ("invented spelling"). Al respecto Read (1975, 1986) apunta que los niños pueden "inventar" (en parte) la ortografía de palabras según la manera como categorizan sus sonidos y que tales categorizaciones difieren de las que hacen los adultos porque éstos han perdido cierto tipo de categorizaciones como producto directo del aprendizaje "to spell properly".

"Certain preschool print messages, employing an orthography that is partly of their own invention. They represent English words with the standard alphabet, and are thus compelled to classify distinctive phones in some way. They do so according to articulatory features, making judgments of similarity that are quite different from those that most parents or teachers might make." (Read 1975, 329).

Read apunta que además hay similitudes en la manera como los niños inventan tales ortografías de las palabras (a pesar de algunas variaciones). Todos ellos habían aprendido los nombres convencionales de las letras del alfabeto a una edad temprana y un principio general ortográfico: las letras representan sonidos que están contenidos en los nombres de las letras.

Dicho autor también manifiesta que los niños ortografiaban sonidos consonánticos con letras cuyos nombres poseían tal segmento y vocales con letras cuyos nombres contenían sólo vocales y diptongos. Estos datos, sobre el análisis de escrituras de niños angloparlantes, lo llevan a considerar como variable fundamental en la explicación de este modo de producir escrituras al conocimiento de los nombres de las letras (es decir, no sólo la forma en que las palabras suenan para los niños).

Sin embargo la pregunta que introduce J, Alegría resulta fundamental si se pretende ubicar al aprendizaje de las correspondencias sonidos-letras como una variable central.

¿Es posible aprender las reglas de las correspondencias fonema- grafema fuera de un conocimiento explícito de la estructura "segmentada" del habla? ¿Este conocimiento explícito tiene algún efecto favorable en la adquisición de las reglas de correspondencia grafema- fonema?

La posición de E. Ferreiro nuevamente nos permite plantear como necesario reflexionar sobre las implicancias psicológicas, epistemológicas y pedagógicas que surgen al considerar la adquisición de un sistema de escritura como un proceso de aprendizaje y no de adquisición de un conocimiento.

Dicha autora plantea que reducir al niño a un sujeto de "aprendizaje" sin considerar que la apropiación de tal objeto involucra un acto "cognitivo" en el sentido de la construcción

de un conocimiento, lleva a confundir el concepto de información con el de conocimiento, a subestimar el sujeto en tanto cognoscente y a reducir o empobrecer la problemática pedagógica en torno a la noción de escribir y leer: "leer es descifrar un texto y escribir es cifrar una emisión oral". (Ferreiro, E. 1987)

"[...] children need to be specifically instructed about sound-letter correspondences in contexts where meaning is irrelevant. There is nothing to think about before the right associations have been established [...] The process proceeds step by step, association by association, and the final stage is obtained by the addition of pieces of information carefully administered. Psychological research in the field massively helped also to consolidate this view: reading readiness concepts, prediction test of reading achievement [...] The object to be learned is considered as [...] a set of pieces that must be put in correspondence with a set of sounds. The graphic pieces are treated as if writing would be nothing but that; the sound pieces are treated as if language would be nothing but that [...] (Ferreiro, E. 1992 p 159).

3.- PROBLEMAS TEORICOS

.- El problema de la definición del fonema.

La definición del fonema no sólo presenta posiciones encontradas en cuanto a su definición, como vimos con respecto a la posición de la lingüística tradicional y la generativo-transformacional, sino que muy recientemente su status como unidad lingüística y como representación mental, es decir, su **realidad psicológica** empieza a cuestionarse seriamente.

"There is a little unambiguous structural support for positing segments as linguistic units. In particular, there is no need to appeal to segments in modeling ordinary language structure and use...In contrast, structural linguistic evidence suggests that models based on syllables and syllable components might be more appropriate..." (Faber 1992, p 114)

Otros autores como Mark Aronoff, cuestionan la realidad psicológica del fonema, su status como una unidad del lenguaje natural. Dicho autor sostiene que el surgimiento del concepto de fonema (y de las teorías fonológicas que se basan en tal unidad) es una consecuencia del desarrollo de las escrituras alfabéticas más que una unidad propia del lenguaje natural. En un artículo titulado "Segmentalism in Linguistics". The alphabetic basis of phonological theory", Aronoff analiza la relación entre ortografía y fonología en importantes teorías lingüísticas como las de Sapir y Chomsky. Lo esencial de su análisis podría resumirse en esta afirmación:

"These two views (Sapir y Chomsky) differ in important ways, but they share (with Saussure) a certain view of phonology, which, it seems to me, is influenced by orthography itself." (Aronoff 1992, 73)

Aronoff plantea que hay un tipo específico de ortografía que

codifica el nivel fonémico de una forma psicológicamente real en ambos autores. Aunque para Sapir tal "realidad" se interpreta en términos del concepto de conciencia (según las teorías del pensamiento dominante en su época); para Chomsky se trata de realidad psicológica en términos de competencia lingüística.

Al respecto Anderson, S. plantea lo siguiente:

"...most of the history of the twentieth- century phonology is the history of theories of representations, devoted to questions such as "What is the nature of the phoneme [...] ? From a strictly nominalist position, or even less extremely, we might argue that this issue rests on a logical error. The fact that X and Y count as "the same thing" doesn't need to imply the availability for study of such a "thing" which they both are . The fact that we can construct an expression "the set of all sets which are not members of themselves" need not imply that such a paradoxical item has a claim to existence; and in general we must not be misled in our ontology by the possibilities provided by our metalanguage"⁶
(Anderson, S. 1985 p 9)

De hecho Trubetzkoy también abordó el problema de la definición del fonema y planteaba lo siguiente:

"Al definir al fonema debe evitarse recurrir a la psicología, puesto que el fonema es un concepto lingüístico y no fonológico. Debe eliminarse además toda referencia a la "conciencia fonológica" [...] No puede definirse al fonema ni como "representación fónica" ni como representación fónica consciente, oponiéndolo de este modo al sonido del lenguaje (variante fonética).
(Trubetzkoy, N. 1973, p 36)

David Olson preocupado por la interpretación histórica de la evolución de la escritura en la humanidad, se interesa por el problema de determinar la relación entre escritura y reflexión metalingüística. Al respecto afirma que "... writting far from

⁶ El subrayado es nuestro .

transcribing speech tends to provide a model for some aspects abouts of that speech. Es decir desde la perspectiva de Olson "writting systems create the categories in terms of which we become conscious of speech". ⁷ (Olson, 1993)

Morais, por el contrario, considera que afirmar que el sistema de escritura provee categorías o conceptos para pensar sobre la estructura del habla, no implica negar la "realidad psicológica" de las representaciones de los segmentos en un nivel de procesamiento inconsciente y perceptual. Sin embargo, considera interesante comprender "...whether or not conscious phonemic representations are re-elaborations of unconscious one..." (Morais, 1993).

Estas discusiones muestran el problema "representacional" que subyace a las discusiones entre modelos de adquisición tendientes a estudiar el problema de la relación entre conciencia fonológica y principio alfabético.

Empieza a resultar necesario cuestionar y determinar si la conceptualización sobre lenguaje que el niño necesita para acceder a un principio alfabético es fruto de un "acceso conciente" a una representación interna "inconciente"; o si por el contrario, es el resultado de la "comprensión" de un lenguaje no oral sino "escrito", no "natural" sino "artificial" .

Las múltiples investigaciones realizadas en torno al problema de la relación entre conciencia fonológica y adquisición del principio alfabético, evidencian que los niños preescolares "naturalmente" pueden analizar la palabra oral utilizando unidades silábicas o intrasilábicas. Decimos "natural", en el

⁷ El subrayado es nuestro.

sentido de "fácilmente accesible" para el niño en edades preescolares, sin instrucción o entrenamiento previo alguno. Sin embargo las mismas investigaciones evidencian que el acceso a un análisis fonémico resulta muy difícil antes de que el niño reciba una instrucción formal en un sistema alfabético, salvo algunas excepciones que sería necesario abordar con más profundidad.

Esta discusión teórica y el descubrimiento de diferencias de desempeño en tareas de "conciencia fonológica", permiten subrayar la importancia que adquiere en este contexto el estudio de la relación entre conciencia fonológica y adquisición del principio alfabético desde una perspectiva psicogenética. Al respecto resulta interesante la posición de Macken cuando explicita que

"...the nature of linguistic structure becomes clear during change..." "In order to model acquisition... I look at the properties of change itself, under the assumption that the characteristics of diachronic change differentiate linguistic (synchronic) structure."⁸
(Macken 1989, 263)

.- El problema de definir conciencia fonológica.

Antes de presentar una aproximación psicogenética al problema que plantea la relación entre conciencia fonológica y principio alfabético, nos parece importante presentar algunas dificultades que conlleva la definición misma de conciencia fonológica.

En primer lugar, podemos determinar que un problema inherente a dicho concepto se relaciona a las posiciones encontradas entre los autores sobre cuáles unidades del "análisis del speech" pueden ser consideradas como unidades fonológicas y

⁸ El subrayado es nuestro .

cuáles no, problema que ya hemos abordado.

El problema más general intrínseco a la definición del término "conciencia fonológica es el que manifiestan Pratt & Grieve:

"An elementary reason for these debate is that psychology, in common with other disciplines, has not yet been able to provide a well articulated account of concepts such as awareness and consciousness which are involved in the study of metalinguistic awareness [...] With regard to the theory, there is continued debate about the role of conscious cognition in the acquisition of new skills..."⁹ (Pratt & Grieve 1984, 2)

Bertelson también menciona este problema:

"There has been very little discussion, for instance, of the status of the attribute of "consciousness" or of the nature of those aspects of primary linguistic activity that are supposed to be accessed." (Bertelson 1986).

Un tercer tipo de problemas con respecto a este concepto reside no tanto en su naturaleza como a su relación con otros conceptos tales como "working memory" y "decoding skill":

"some view phonological analysis as contributing directly to decoding difficulties; others view phonological analysis as reflecting verbal working memory abilities, at least in part. Still others view phonological analysis and verbal working memory as indenpendtly contributing to decoding skill." (Bowey, Cain & Ryan 1992)

Una investigación interesante que pone de manifiesto "la carga de memoria" involucrada en el análisis fonológico, es la realizada por Yopp (1988) con el fin de determinar "la confiabilidad y validez de los tests que han sido usados para **definir operacionalmente el concepto de "phonemic awareness"**.

A partir de tal análisis, dicho autor identifica dos factores

⁹ El subrayado es nuestro.

importantes que subyacen al concepto de conciencia fonémica: Los tests agrupados en el factor 2 requieren de más operaciones para ser completados y de una carga mayor a nivel "memoria" que los tests agrupados en el factor 1. Por esta razón Yopp propone denominar el factor 2 como "Compound Phonemic Awareness", y al factor 1, "Simple Phonemic Awareness". Todos los tests sin embargo requieren que el niño pueda "manipular mentalmente sonidos individuales", lo cual resulta ser una definición operativa de phonological awareness, a pesar del sentido "metafórico" de la palabra "manipulate" tan utilizada en su definición.

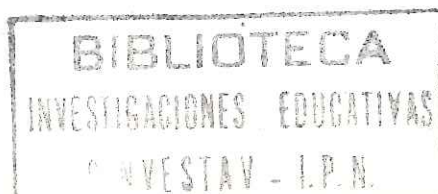
4.- UNA APROXIMACION PSICOGENETICA AL PROBLEMA DE LA RELACION ENTRE CONCIENCIA FONOLOGICA Y PRINCIPIO ALFABETICO.

A continuación sugeriremos que la relación entre conciencia fonológica y principio alfabético también puede ser indagada ubicándonos en la interacción misma de un sistema lingüístico oral y un sistema lingüístico gráfico. Es decir, podemos caracterizar el desarrollo de un principio alfabético como la construcción de una noción que constituye un modo particular de ubicar "el punto" en el cual se produce la intersección entre dos subsistemas lingüísticos: un lenguaje "natural" y un "lenguaje artificial".

Desde el punto de vista psicogenético, para comprender el principio alfabético es necesario que el niño desarrolle un sistema de significantes sonoros tal que le permita acceder a esa forma particular en que un sistema de representación gráfica del lenguaje interactúa con el lenguaje oral. Nuestra posición es que el desarrollo de la conciencia fonológica implica en realidad una reestructuración de "lo oral", y por lo tanto no se puede caracterizar como una simple adquisición de una capacidad para "manipular" fonemas de diversas maneras.

"Si se pasa del "por qué" o razones funcionales de la toma de conciencia, a su "cómo", es decir, al mecanismo que hace conscientes los elementos inconscientes hasta entonces, resulta claro que ese proceso no se reduce, en modo alguno, a un sencillo esclarecimiento que los haga perceptibles sin por ello modificarlos, sino que consiste - desde el principio- en una conceptualización propiamente dicha, o sea, en un paso de la asimilación práctica (asimilación de un objeto a un esquema) a una asimilación por conceptos." (Piaget, J. 1985. p 255)

Es decir, la adquisición de nuestro sistema de escritura no puede conceptualizarse como un problema de habilidades para trabajar sobre el sistema fonológico del lenguaje u otros



aspectos, sino que la psicogénesis del sistema de escritura alfabético implica la construcción de un subsistema lingüístico con su propia especificidad: como un modo alternativo y gráfico de comunicación vía el lenguaje. (Ferreiro 1978, 1981)

Esto no quita que el problema también resida en la imposibilidad de identificar los fonemas consonánticos como unidades aislables vía la experiencia "oral" o vía el manejo de un "lenguaje oral", "lenguaje natural". El descubrimiento de dichos fonemas como unidades aislables del continuo sonoro es producto de una construcción cognitiva (conceptualización) por parte del sujeto que resulta de una interacción con este objeto de conocimiento (Ferreiro 1982).

Es decir si diferentes autores como Gleitman & Rozin caracterizan el problemas en los términos siguientes:

"Los sujetos prealfabetizados, deberán tener un acceso a la naturaleza de este tipo de codificaciones si quieren construir o interpretar cómo los símbolos alfabéticos se relacionan con el lenguaje hablado. Antes que hagan esto, no podrán leer." (Gleitman y Rozin 1977)

Nosotros no abordaremos el problema en términos de "acceso", o "manipulaciones" de las representaciones fonológicas; lo que nos importa es tratar de descubrir cómo los sujetos en desarrollo **construyen este modo de representar el significante del signo lingüístico con el fin de utilizar nuestro sistema de escritura, debido a que tal concimiento implica asimilar los principios que lo rigen y reconstruir la forma en que lo hacen.**

En términos epistemológicos la importancia de esta forma de abordar el problema radica en las consecuencias que podría tener para la lingüística aceptar definitivamente que el "fonema" como tal es una construcción cognitiva que no surge

del lenguaje natural.

La aceptación de que la caracterización del objeto lengua no puede ser el mismo que la caracterización del lenguaje natural implica la necesaria introducción de un carácter genético a las estructuras descriptas, lo cual, a su vez, implicaría la necesaria reconsideración de los estudios psicogenéticos. Obviamente cuando decimos genético no decimos simplemente "evolutivo".

No se trata sólo de describir los momentos o etapas a través de los cuales los niños desarrollan estas nociones; tampoco se trata de aproximarse al problema tratando de ver como opera la información sobre el objeto de conocimiento para el niño: se trata de comprender y explicar el proceso mismo, cómo se estructura este lenguaje artificial, cuáles son los mecanismos subyacentes que rigen el modo de producción de este objeto.

Nuestra mirada, que se dirige a indagar la forma en que ambos subsistemas lingüísticos: lenguaje oral y lenguaje escrito interactúan entre sí para construir el principio alfabético, deviene no sólo de una posición teórica sobre el problema sino también de indagaciones específicas desde esta óptica que dan cuenta de que lo oral se reestructura a medida que se reestructura el mundo escrito imaginado por el niño de diversas maneras en su progresiva comprensión de los principios que lo rigen.

Emilia Ferreiro ha puesto de manifiesto, desde hace mucho tiempo, (Ferreiro 1978) que una vez que el niño considera a la escritura como un objeto sustituto (y lo diferencia de otros sistemas de representación como el dibujo) trata de buscar ciertos criterios de legibilidad y de interpretabilidad para las escrituras. La búsqueda de estos criterios lo lleva a centrar su atención en las partes que constituyen la totalidad

escrita y a construir hipótesis acerca del papel que tienen esas partes en la construcción de la totalidad escrita en tanto representación de una totalidad oral.

Desde la misma perspectiva, Vernon (1986) dice:

"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 en un segundo plano, aunque sin olvidarse de él completamente, para poder centrar su atención en descubrir qué elementos constituyen al significante y cuáles son las relaciones entre ellos. La resolución sólo podrá ser lograda a través de la correspondencia sonora en la escritura, esto equivale a una hipótesis fonetizante por parte del sujeto." (Vernon 1986, p 48)

La misma autora plantea la hipótesis que 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. El niño podría, en un momento dado, enfrentarse a la necesidad de hacer recortes sonoros en la escritura sin darse cuenta de que son los mismos recortes que ha realizado ya durante algún tiempo a nivel oral. Una vez establecida la correspondencia sonora (cuando menos a nivel inicial) 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. Esto supone que el niño debe poder diferenciar las propiedades de las partes y las propiedades de la totalidad para poder coordinarlas. (Vernon 1986)

Las indagaciones psicogenéticas sobre el desarrollo de las escrituras de los niños han mostrado que la construcción de

una hipótesis fonetizante es un problema esencial en el desarrollo, porque sin esta construcción, los niños no pueden iniciar ninguna "reflexión" o "análisis" del signo lingüístico o de la "representación léxica". (Ferreiro 1978)

Desde el punto de vista cognitivo no resulta fácil para el niño encontrar una manera coherente de relacionar o poner en correspondencia un mundo gráfico, y un mundo sonoro. El impacto que tiene la escritura entonces es "obligar" al niño a buscar modos de transformar el significante oral en una totalidad formada también por un conjunto de partes ordenadas linealmente, lo cual implica a su vez construir una misma unidad de análisis, o una unidad homogénea con la cual poder operar en el momento de establecer o interpretar las correspondencias posibles entre ambos "mundos".

En tal sentido, no es fácil para un niño aceptar que tiene que abandonar la hipótesis silábica (primera unidad oral de la cual el niño puede tomar conciencia y utilizar sistemáticamente para interpretar y controlar sus escrituras) para buscar otras unidades más pertinentes para ser representadas. Es sólo después de muchas contradicciones que el niño acepta explorar nuevas categorizaciones posibles de lo oral en tanto algo divisible, clasificable y ordenable.

El otro problema cognitivo que también es central en este modo de ver el desarrollo es el caracterizado por Emilia Ferreiro (1982) quien desde una óptica Piagetiana ha puesto de relieve que la información recibida del medio debe ser siempre asimilada, es decir procesada por el sujeto para resultar efectiva. No es la información en sí la que crea conocimiento.

Por lo tanto, tampoco podemos poner como pregunta fundamental si la información sobre las letras, sus formas, sonidos o nombres, es lo que posibilita este análisis fonetizante de la

escritura o este análisis del signo lingüístico en términos de un conjunto de partes; lo cual no implica negar que dicha información juegue algún papel que es necesario investigar.

Desde el análisis que realiza Ferreiro en su teoría sobre cómo se da el desarrollo de la adquisición de nuestro sistema de escritura, es posible caracterizar que tales problemas cognitivos (relaciones entre el todo y las partes y el desarrollo de esquemas de correspondencia oral y escrito) son analizables desde un punto de vista a) "cuantitativo" (como problemas que se le presentan al niño por tener que establecer cuantas grafías poner para considerar "completa" una totalidad escrita) y b) desde el punto de vista "cualitativo", debido a que el niño también debe decidir cuáles letras poner y en qué orden las va a agregar.

La mayor dificultad consiste en la coordinación de las exigencias gráficas cuantitativas y cualitativas, que se refieren a la adecuada construcción de la palabra escrita; con las nuevas exigencias cuantitativas y cualitativas que el niño va construyendo para evaluar su escritura como una buena o mala representación de la palabra oral.

Especificación del problema.

El presente trabajo tiene como finalidad explorar, desde una perspectiva psicogenética, la interacción entre la construcción de la palabra escrita y la reconstrucción de la palabra oral en el período que va desde la comprensión de la correspondencia sonora (expresada en sus inicios por una hipótesis silábica) hasta la construcción de una hipótesis alfabética.

La importancia de esta exploración radica en la necesidad de comprender la reestructuración de "lo oral" a partir de

considerar el sistema de escritura como un subsistema lingüístico con su propia especificidad: por su manera de "notar" la unidad palabra, y de organizar el sistema de significantes al constituirse como un modo alternativo y gráfico de comunicación via el lenguaje.

Nuestro objetivo es encontrar nuevos observables en la relación entre lo escrito y lo oral durante el pasaje del período silábico al alfabético a partir del estudio de los motivos, criterios, inconvenientes y restricciones que los niños inventan y ponen en juego en el momento de construir sus escrituras, linealmente, letra por letra y en sus intentos por "ir agregando letras" en este ir desde el período silábico al alfabético.

EL desarrollo del análisis de la palabra oral más allá de la unidad sílaba ha sido un aspecto poco indagado desde la teoría de Ferreiro sobre la psicogénesis del sistema de escritura alfabético. El presente trabajo es un intento de explorar un modo posible de aproximación a este problema desde un marco teórico constructivista.

Con tal fin, formularemos interpretaciones posibles (que deberán ser corroboradas en investigaciones posteriores) sobre las categorizaciones de los sonidos de la palabra oral y los recursos para representarlos, que los niños de la muestra realizan al producir sus palabras escritas.

Obviamente, nuestra hipótesis es que tales categorizaciones, ya que se realizan en función de la construcción de algo escrito, van a estar dirigidas por las conceptualizaciones de los niños sobre lo que el sistema representa y por los recursos que utilizan para solucionar los problemas que se les presentan.

Más específicamente, intentaremos analizar en detalle las correspondencias que los niños van estableciendo entre las partes escritas y las partes orales que asignan a sus escrituras, sin olvidar los problemas específicos que surgen al enfrentarse a un universo gráfico.

El análisis que presentamos se limita a la unidad palabra, y no pretendemos que dichos procesos sean iguales al escribir unidades mayores. El descubrimiento del principio alfabético no es el punto final del proceso ya que posteriormente los niños deberán dar cuenta de los componentes ideográficos de nuestro sistema.

Por oposición a los psicolingüistas que abordan el estudio de la lectura para comprender el desarrollo de la conciencia fonológica, tratamos de abordar la manera como los niños resuelven los problemas cognitivos que la construcción de una palabra escrita alfabéticamente conlleva. Se trata de investigar más profundamente el proceso mediante el cual los niños logran reconstruir la palabra oral al reconstruir el modo de organización de una "palabra escrita", lo cual implica comprender cómo logran reconstruir la lógica "ordinal" y "clasificatoria" particular de nuestro complejo sistema alfabético. (Ferreiro 1982)

Las preguntas fundamentales que guían nuestra indagación son: **¿cuándo considerar que los niños construyen el principio alfabético? ¿en qué consiste el pasaje del período silábico al alfabético? ¿de qué manera conceptualizan el lenguaje oral al ser escrito, en este período de transición?**

.- Hipótesis directrices de nuestro análisis.

Si estamos de acuerdo con la afirmación de Read que podría resumirse presentando el título de uno de sus artículos: "The

ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing" (Read 1986), **en esta tesis trataremos de buscar nuevos observables que nos permitan argumentar que las ortografías inventadas por los niños presentan regularidades diferentes según la conceptualización que tienen sobre el sistema de escritura, a partir de lo cual definimos los periodos silábico, silábico-alfabético y alfabético.**

Una vez establecido el principio de correspondencia sonora a partir de la aplicación del esquema silábico como modo de guiar las escrituras, es necesario explicar el desarrollo de las relaciones oral y escrito hasta el descubrimiento del principio alfabético. Y una vez encontrado tal principio hay que dar cuenta de las múltiples aproximaciones de los niños a la adecuada aplicación de tal esquema. Esto puede indagarse a partir de las transformaciones que sufren la palabra oral y escrita (tal cual es pensada por los niños) en el desarrollo de la construcción de la hipótesis alfabética. **Se trata de indagar las transformaciones tanto de los esquemas de análisis orales como de los esquemas de representación.**

Desde el punto de vista psicogenético en la hipótesis silábica se considera a la sílaba como el elemento mínimo sistemáticamente representado de la palabra oral, lo cual da por resultado que la sílaba escrita se forme con una sola letra. **La hipótesis silábica** -por los problemas ya indagados en investigaciones anteriores sobre la tensión entre los criterios gráficos y silábicos (Ferreiro 1978, 1982)- **en determinado momento sufre una transformación importante: deja de considerarse como una unidad mínima y empieza a conceptualizarse como un conjunto de partes formado por las unidades intrasilábicas que hacen la esencia de la estructura de la sílaba en español: la consonante y la vocal.**

Este momento puede devenir como un cambio paulatino, que se

expresa sólo en determinados contextos o puede darse de forma más abrupta cuando el niño puede generalizarlo a diversos contextos.

Muchas escrituras consideradas "silábico-alfabético" en los niveles clásicos establecidos por Ferreiro pueden ser muestras de este momento del pasaje, que podríamos caracterizar como el inicio de un principio alfabético antes de que las escrituras puedan ser consideradas "objetivamente" como alfabéticas. En realidad, podríamos seguir caracterizando a tales escrituras como silábicas-alfabéticas: **silábicas** en el sentido de que la sílaba sigue siendo la unidad que guía el análisis de la palabra oral; pero **alfabéticas** en el sentido de que la sílaba ya no se representa en función de sí misma, sino a través de los dos componentes cuya combinación hace a la esencia de lo que es una sílaba en español, o lo que es el contraste y el corte del análisis oral en sílabas: los contrastes entre las unidades intrasilábicas llamadas "consonantes" y "sonantes" ¹⁰

En ese momento, las unidades que los niños intentan representar van a ser éstas y sus escrituras se tornan en "algo más que silábicas" en el sentido estricto. Clínicamente puede observarse en el momento en que los niños comienzan a dar muestras de una "incompletud" en la representación de las unidades sonoras con una letra por sílaba, cuando agregan letras no por problemas que derivan de la escritura de la palabra en tanto totalidad gráfica (clásicos agregados en monosílabos y bisílabos), sino de agregados que tienen que ver con la adecuada construcción de las partes no escritas.

¹⁰ En nuestro idioma dichas unidades coinciden con las unidades consonante y vocal. En otros idiomas el problema podría ser diferente. La naturaleza y el corte silábico es definido de diferentes maneras según las teorías. La opinión de Hala, es que la naturaleza y el corte silábico "se trata de la realización de una serie de sucesiones "estrechez" y "apertura [...] la sensación de una nueva sílaba es tanto más fuerte cuanto su estrechez es más clara desde el punto de vista fonético. Una consecuencia natural de esto, en las lenguas actuales, es la alternancia de consonantes y vocales. No existen lenguas formadas exclusivamente por vocales, como tampoco existen las lenguas únicamente consonánticas..."(Hala, 1966)

Abordar el estudio de las producciones escritas de los niños nos permite (como a Read) indagar la manera en que los sujetos prealfabetizados atienden a los rasgos fonéticos a partir de los cuales juzgan las diferencias y semejanzas fónicas que consideran importante preservar a nivel escrito, hasta que logran reestructurar todas las oposiciones de sonidos para ser representados como unidades diferentes, según las unidades que establece nuestro sistema alfabético, ya que el mismo no nota sistemáticamente diferencias y semejanzas sólo a nivel fonológico: por ejemplo nuestro sistema usa una misma letra para notar fonemas diferentes (ejemplo de {g} según la vocal siguiente), usa diferentes letras para notar un mismo fonema ({b} y {v}), conserva una misma letra a pesar de cambios fonológicos al combinarse las palabras (por ejemplo cuando decimos "un vaso" seguimos usando la {n} a pesar de pronunciar [m]) etc.

El análisis de las escrituras de los niños, nos muestra tal como lo ha manifestado Read (1986), que ellos se enfrentan a la dificultad de que muchas veces no cuentan con letras para representar las unidades orales que van "segmentando". Como apunta este autor los niños solucionan este problema "spelling for more than one sound" (Read 1975, 331).

Sin embargo al respecto, podemos plantear esta hipótesis: estos esquemas fono-gráficos particulares que los niños utilizan para representar la unidad palabra nos muestran que los niños pueden solucionar los problemas a los que se enfrentan, no sólo estableciendo correspondencias particulares entre lo oral y lo escrito, sino también transformando los sonidos que analizan oralmente para acomodarlos al conjunto de unidades gráficas con las que cuentan, y "transformando" las funciones de las letras con el fin de acomodarlas a sus recortes sonoros, según los criterios de representación que surgen de sus hipótesis sobre el sistema.

.- Descripción del método de análisis: las funciones de letra relleno y sustituta.

Se trata de ver entonces cómo el niño construye modos de ortografiar la palabra oral, analizando el desarrollo del sistema fonográfico que el niño va contruyendo y los usos que de él hace: **en especial atenderemos a dos funciones de las letras que el niño inventa para solucionar sus problemas: la de "relleno" y la de "sustituta"**, porque a través de estas funciones, no convencionales del sistema, podemos comprender mejor la manera como los niños organizan el sistema de significantes orales y escrito.

El análisis de cómo resuelven los niños sus problemas como los siguientes: preservar sonidos que reconocen como una unidad para los cuales no cuentan con una letra pertinente (análisis cuantitativo), conservar semejanzas o diferencias sonoras que ellos mismos determinan por categorizar los sonidos a partir de una hipótesis silábica (análisis cualitativo), o completar una configuración según sus criterios gráficos de "algo bien escrito"; nos permiten comprender mejor qué transformaciones introducen en el sistema de significantes orales y sistema de significantes escritos, al reflexionar sobre ellos en tanto objetos de conocimientos y al conceptualizarlos de manera diferente en el curso del desarrollo.

Esta tesis trata de abordar el problema de la construcción de una hipótesis alfabética, indagando los "sentidos" y los "motivos" por los cuales los niños van "agregando letras" en este pasaje de una hipótesis silábica a una alfabética.

.- Letras en función de relleno gráfico:

En investigaciones anteriores, desde esta óptica psicogenética, (1978, 1982) ya ha sido descrito el importante papel que cumple, en el desarrollo, el problema cognitivo de coordinar las exigencias de los niños para la construcción de la palabra escrita como un todo gráfico (cantidad mínima y variedad interna, construidas en niveles anteriores) y las nuevas exigencias que el esquema sílabico impone a la construcción de las partes del todo escrito, ahora referidas también a las partes del todo oral representado.

En estos casos se ha visto que los niños agregan letras a sus escrituras de monosílabos o bisílabos, no para intentar representar un aspecto oral, sino **para completar su configuración gráfica**. Este tipo de solución al problema es interesante, **porque el niño utiliza letras con una función diferente, "no alfabética"**. Esta solución original no es absurda ya que nuestro sistema también tiene componentes ideográficos que no necesariamente se leen.

Llamaremos a tal función de las letras, **relleno gráfico**, y la caracterizaremos como un intento de completar una configuración con el único objetivo de que la misma esté bien escrita y sea algo "legible". Los valores sonoros de dichas letras, (que en general son letras vocálicas y son manipuladas como simples formas gráficas) no son tomados en cuenta porque no se colocan para representar ningún aspecto oral.

Sin embargo, se ha observado (Ferreiro 1982) que muchas veces tales agregados de letras terminan siendo interpretados oralmente (post-escritura), es decir el niño les adjudica un sentido diferente, al que inicialmente lo motivó a ponerla, para poder preservar el principio de la correspondencia sonora. Muchas veces terminan agregando, transformando, o bien

alargando la pauta sonora representada. Incluso llegan a adjudicar sonidos menores a la sílaba.

Por esta razón, esos agregados son un espacio de análisis fundamental si se intenta comprender la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica del niño (cualquiera que sea su significado específico para un autor) y el descubrimiento de un principio alfabético (cualquiera que sea la manera de conceptualizarlo).

.- Letras en función de sustituta cuantitativa, cualitativa y pesudocuantitativa:

En otros contextos los niños pueden utilizar una letra en función de sustituta en el sentido de que la colocan para sustituir a otra letra que están seguros de que debería ir en la palabra escrita, pero que no saben cuál es.

.- Los niños pueden agregar una letra con esta función, con el fin de representar un aspecto oral desde el punto de vista cuantitativo: es decir, con el "objetivo" de preservar a nivel escrito sólo una presencia, un espacio en un secuencia de sonidos, un esquema sonoro, una forma; debido a su certeza "lógica" de que les faltó algo por representar, dada la evidencia de una incompletud "escrita" (que no es sólo gráfica como en el problema de la cantidad mínima). Desde el punto de vista psicolingüístico tal tipo de representación muestra una "sensibilidad" mínima a la presencia de una forma sonora. En este tipo de situación las letras sustitutas no son elegidas a partir de criterios fonéticos-cualitativos, sino a partir de criterios interfigurales.

.- Los niños también puede recurrir a la función de sustituta, (cuando no conocen una letra pertinente), con el objetivo de marcar un sonido desde un punto de vista cualitativo. En este

caso, su elección puede estar guiada por un criterio de semejanza sonora (fonético): los niños pueden elegir de entre todas las letras que conocen, una, cuyo valor sonoro se acerque lo más posible al sonido que intentan representar. Denominaremos como sustitutas cualitativas a las letras que agregan con tal fin.

En resumen, hemos identificado dos usos posibles de letras sustitutas:

.- cuando el niño sólo logra reconocer la presencia de una unidad oral, pero no su cualidad sonora, decimos que pueden utilizar una letra sustituta cuantitativa para marcar su presencia.

.-cuando el niño logra reconcer una unidad sonora cualitativamente pero no cuenta con una letra con valor sonoro para su marcación, puede utilizar un criterio fonético para la elección de la letra.

Existe una tercera opción que surge cuando los niños "deciden" marcar cuantitativamente un sonido a pesar de que logran reconocerlo cualitativamente. Es decir, existe la posibilidad de que no utilicen un criterio fonético para seleccionar la letra sustituta, aún cuando logren identificar cualitativamente el sonido marcado. Llamaremos **pseudocuantitativa** a esta forma de representar un sonido. Sólo utilizaremos esta denominación cuando identifiquemos un claro intento por parte de un niño de preservar a nivel escrito el sonido desde un punto de vista cuantitativo, no pudiendo hacerlo por no encontrar una letra con qué hacerlo, o simplemente porque no se permite utilizar ninguna letra de su repertorio. De hecho debemos considerar que puede haber niños que sean muy estrictos con el uso adecuado de las letras según sus valores sonoros, y que por lo tanto no se permitan utilizar letras con valor sonoro en función de sustituta.

.- El uso de letras sustitutas silábicas, intrasilábicas y "alfabéticas".

Es posible encontrar letras sustitutas cuantitativas o cualitativas silábicas cuando el niño trata de representar sonidos a un nivel silábico.

También podemos encontrar letras sustitutas (cuantitativas, cualitativas o pseudocuantitativas) intrasilábicas, cuando el niño trata de marcar sonidos "consonánticos" como un "aspecto" de la sílaba oral.

Una tercera opción es que los niños utilicen letras sustitutas para marcar "fonos" consonánticos, una vez que logran acceder a un esquema de representación alfabético. En este caso, la marcación del sonido consonántico se libera de las restricciones impuestas por un análisis silábico de la palabra oral.

Nuestro método de análisis está dirigido a explorar los motivos que llevan al niño a introducir estas letras sustitutas, como un intento de descubrir qué tipo de "centraciones" sobre lo oral permiten tales usos de letras, y qué tipo de criterios sobre lo escrito les permiten validar sus usos. Es decir, por qué el niño considera, en determinado contexto pero no en otros, que una sílaba o un sonido consonántico-silábico no pueden ser marcados con ninguna letra vocálica o consonántica de su repertorio; por qué el niño elige representar en algunos contextos a un sonido silábico o intrasilábico de una forma cuantitativa y en otros de una forma cualitativa.

Nuestro método de análisis podría representarse en un cuadro como el siguiente: ¹¹

función de las letras	unidad oral representada
a) relleno
b) sustituta cuantitativa	silábica
	consonántica-silábica.
	consonántica-alfabética
c) sustituta cualitativa	silábica
	consonántica-silábica.
	consonántica-alfabética.

El agregado de letras entonces resulta ser un espacio de análisis fundamental para entender las transformaciones que el niño introduce en el universo oral y escrito, en el desarrollo de un principio alfabético. Las consideraciones anteriores, por ejemplo el estudio de las letras como relleno gráfico, muestran que no podemos presuponer que las marcas que los niños agregan sean "letras" en el sentido convencional del término por el sólo hecho de estar ahí.

La pregunta que consideramos fundamental es: a qué se refieren las partes escritas que los niños van agregando en el desarrollo del nivel silábico, qué funciones cumplen, cuál o

¹¹ No incluimos el caso de función pseudocuantitativa porque esta función en realidad comparte características de las dos anteriores.

cuáles son las razones por las cuales los niños empiezan a sentir la necesidad de agregar algo, y qué nos dicen acerca de su manera de conceptualizar el sistema de escritura y sobre la categorización de lo oral en términos de semejanzas y diferencias sonoras.

La posibilidad de identificar un sonido en la cadena fónica, y conocer la letra pertinente para representar este aspecto oral de la palabra, no son los únicos factores que permiten la representación de componentes menores a la sílaba. Los niños podrían recurrir a otras formas de solucionar los problemas que la falta de información o de "conciencia" les provoca.

Lo importante es reconocer que en el momento de elegir estas soluciones, las mismas pueden jugar un papel esencial en el desarrollo porque así como amplían posibilidades también las restringen. Por otro lado, son estas conceptualizaciones sobre el sistema, no sólo en sus propiedades generales sino también en lo relativo a las propiedades de sus elementos, las que juegan un papel esencial en las transformaciones que sufre el sujeto en desarrollo (estructuras fonológicas por ejemplo) y el objeto.

Es esencial comprender las transformaciones que sufre el objeto para evitar caer en conceptualizar las escrituras de los niños en función de nuestras categorías alfabéticamente determinadas.

Por otro lado, pensamos que la interpretación de palabras producidas por los propios niños puede resultar una situación experimental muy rica y alternativa o complementaria, para comprender los problemas que la lectura de palabras aisladas tiene en este nivel de desarrollo, y para analizar la relación entre el desarrollo de la escritura y la lectura.

Por último, los recursos que utilizan los niños para solucionar sus problemas, permiten entender cómo están asimilando la información que el medio proporciona sobre las letras y los usos que de ella hacen los niños, que no siempre es el convencional.

.- Caracterización de la muestra y el método.

Realizamos un estudio longitudinal de 5 niños durante su primer año escolar. Dichos niños asistían a escuelas marginadas en la ciudad de México. Los sujetos se seleccionaron en función de ciertas características: debían ser niños que habían comprendido la correspondencia sonora pero que aún se encontraban en los inicios de una hipótesis silábica, utilizando en sus escrituras fundamentalmente letras-vocales. Cabe destacar que incluimos a Israel, un niño que desde el inicio presenta una forma de operar silábico-alfabética, porque su forma de seleccionar las letras sustitutas (objetivo de nuestro análisis) vocales y

consonantes resulta diferente a los otros niños de la muestra y constituye un caso muy sugerente en relación al desarrollo de la conciencia fonológica y la adquisición de un principio alfabético. Las edades de los niños oscilaban entre los 6 y 7 años de edad. Tres de ellos son mujeres y dos hombres.

Aunque desde el inicio supimos que nuestro estudio longitudinal tenía la desventaja de contar con una muestra pequeña (de hecho se intentó cubrir más niños, el trabajo se inició con 10 sujetos pero por diversos motivos fuimos perdiendo en el proceso a 5 de ellos), para los fines de una tesis de carácter exploratorio sobre un modo de análisis posible, resultó enriquecedora. La ventaja fue que pudimos conocer el desarrollo que cada quien realizó hasta que lograron operar con el sistema alfabético.

Realizamos nuestra indagación con entrevistas clínicas periódicas individuales (mínimo una o dos por mes, a veces más según el caso), que duraban alrededor de 30 y 45 minutos cada una. Cada entrevista fue registrada manualmente y grabada con cinta magnetofónica. Las entrevistas consistían, fundamentalmente, en la escritura de palabras propuestas por el investigador y una entrevista con carácter semiabierto que permitió que los niños pudieran escribir palabras propuestas por ellos, o que el investigador agregara otras por algún



interés específico.¹²

Los criterios utilizados para seleccionar las palabras presentadas a los niños fueron los siguientes:

.- A nivel sílaba: Selección de palabras en función de cantidad de sílabas y su posición. Selección del orden de las palabras en función de estos criterios. Semejanzas entre palabras a nivel de alguna de sus sílabas.

.- A nivel de sonidos consonánticos y vocálicos: combinaciones de sonidos consonánticos y vocálicos, elección de palabras en función de la presencia de un sonido en diversas posiciones dentro de la sílaba, palabras semejantes o diferentes por sus inicios y finales, finales diferentes, sonidos finales con funciones morfémicas o no.

.- A nivel palabra: homónimos, homófonos, palabras conocidas por los niños, palabras de dialectos desconocidos para ellos, nombres de marcas, avisos, nombres propios significativos.

Tal multiplicidad de criterios se relaciona con el carácter exploratorio de esta indagación: a los inconvenientes de una menor sistematicidad se contrapusieron las ventajas de realizar una exploración mayor. Es importante subrayar que a pesar de tal diversidad contamos con datos sistemáticos sobre los agregados de letras en cada escritura realizada por los

¹² También se pidió a los niños que escribieran oraciones, textos o que leyeran frases, etiquetas, etc. pero esta información no constituye parte de nuestra base de datos.

niños de la muestra, objetivo de nuestro análisis.

Por ejemplo para reconstruir los análisis que los niños hacen de la palabra oral para escribirla, registramos las verbalizaciones de los niños cuando ponían cada una de las letras y los cambios que introducían en sus escrituras cuando las mismas no les resultaban satisfactorias.

Cuando lo consideramos necesario, pedimos a cada niño que argumentara las elecciones de las letras que colocaba utilizando diversas estrategias tales como: presentar palabras en las que el niño pudiera o no rescatar la letra que había colocado; obligar al niño a comparar escrituras hechas por él; introducir preguntas cuyo sentido era aclarar o contraargumentar sus elecciones, comprender el conocimiento que tenía con respecto a la letra que elegía, o saber que tan convencido estaba sobre la pertinencia de su elección, etc. Incluso se pidió que luego de escribir una palabra, cada niño leyera lo que escribió y en este momento también se le permitía realizar todos los cambios que considerara pertinentes.

Por lo tanto, la decisión de realizar entrevistas clínicas, semiabiertas con los niños, resultó muy enriquecedora debido a que nos permitió conocer los criterios que utilizaban para considerar algo bien escrito o mal escrito, o para comprender

los problemas a los que se enfrentaban y el modo en que los resolvían.

El carácter exploratorio de nuestra indagación nos llevó a realizar entrevistas no previstas con algunos niños en diferentes momentos del proceso, con el fin de recaudar más información sobre el uso y función de las letras que agregaban. Por lo tanto hay niños que tienen más entrevistas que otros en algunos meses. En el siguiente cuadro se observan las entrevistas realizadas con cada niño: Elva, Pati, Erika, Sergio e Israel.¹³

	SEPTI	OCTU	NOVIE	DICIEM	ENERO	FEB	MAR	MAYO
ELVA	* -26	2- 9	18- 23		7-8-11	26	24	23
PATI		*	9-24-25-26	9-10	29	2	3	17
ERIK			* -23-24	10-11	17	1	4-23	12
SERG		*	8-16-17	9-10	20	23	4	9
ISRA	* -28	1- 9	11-23					

Los sondeos realizados para seleccionar los niños de la muestra se extendieron durante los dos primeros meses debido a que al inicio contábamos con más niños y debieron entrevistarse a muchos otros. En general la mayoría de los niños entrevistados en este momento no pudieron ser incluidos

¹³ Las entrevistas marcadas con un asterisco (*) fueron de sondeo para seleccionar a los niños, pero también se tomaron en cuenta para el análisis.

en la muestra porque sus escrituras eran presilábicas, es decir aún no habían logrado construir una hipótesis fonetizante.

Las decisiones que los niños tomaron para graficar las palabras que se les presentaban están fuertemente condicionadas por los contextos temporales de cada entrevista. Por lo tanto en cada capítulo analizaremos los datos siempre en los límites del conjunto de palabras escritas en cada entrevista. Con el fin de facilitar el acceso a los datos presentados en los anexos hemos numerado las entrevistas cuyo análisis se presenta en los diferentes capítulos de la siguiente manera:

E N T	ELVA	PATI	ERIKA	SERGIO	ISRAEL
S O	SIL.INIC sept Cap 1	SIL. INIC oct Cap 1	SILABICO nov Cap 2	SILABICO oct Cap 2	SIL.ALF. sep Cap 3
1	SIL.INIC. 26 septiem Cap 1	SIL. INIC 9 noviembr Cap 1	SILABICO 23 nov Cap 1 y 2	SILABICO 8 noviemb Cap 1 y 2	SIL.ALF. 28 sept Cap 4
2	SIL. INIC 2 octubre Cap 1	SIL. INIC 24 noviembr Cap 1	SILABICO 24 nov Cap 1 y 2	SIL.ALF.INI 16 noviemb Cap 3	SIL.ALF. 1 octub. Cap 3
3	SIL. INIC. 9 octubre Cap 1	SILABICO 25 noviembr Cap 2	SILABICO 10 dic Cap 1 y 2	SIL.ALF.INI 17 noviemb Cap 3	SIL.ALF. 9 octub. Cap 3
4	SILABICO. 18 noviemb Cap 2	SIL.ALF INI 26 noviembr Cap 3	SILABICO 11 dic Cap 1 y 2	SIL. ALF 9 diciemb Cap 4	ALFABETI 11 nov Cap 5
5	SILABICO 23 noviemb Cap 2	SIL.ALF.INI 9 diciembr Cap 3	SIL. ALF 13 ene Cap 4	SIL. ALF 10 diciemb Cap 4	ALFABETI 23 novie Cap 5
6	SIL-ALF INI 7 enero. Cap 3	SIL.ALF.INI 10 dic Cap 3	SIL. ALF 1 feb. Cap 4	ALFABETICO 20 enero Cap 5	-----
7	SIL-ALF INI 8 enero. Cap 3	SIL.ALF. FI 29 enero Cap 5	SIL.ALF FI 4 marzo Cap 5	ALFABETICO 23 febrero Cap 5	-----
8	SIL- ALF 11 enero. Cap 4	SIL.ALF FI 2 febrero Cap 5	SIL.ALF FI 23 marzo Cap 5	ALFABETICO 4 marzo Cap 5	-----
9	SIL- ALF 26 febrero Cap 4	SIL.ALF. FI 3 marzo Cap 5	ALFABETICO 11 mayo Cap 5	ALFABETICO 9 mayo Cap 5	-----
1 0	ALFABETICO 24 marzo. Cap 5	ALFABETICO 17 mayo Cap 5	-----	-----	-----
1 1	ALFABETICO 23 mayo. Cap 5	-----			

En el cuadro puede observarse que no todos los niños tienen el mismo número de entrevistas; esto se debe a que el objetivo de la presente tesis es explorar el desarrollo hasta la adquisición del principio alfabético y no el análisis de problemas de tipo ortográfico. Por ello, cuando un niño lograba escribir convencionalmente no continuamos realizando más entrevistas. Esta es la razón por la cual a Israel se le tomaron menos entrevistas que a otros niños. En el caso de Sergio se continuaron tomando más entrevistas aún cuando alcanzó un nivel alfabético porque en el inicio de este período el niño continuó utilizando letras sustitutas.

CAPITULO I

ASIGNACION DE VALORES SONOROS Y USO DE LETRAS RELLENO EN EL PERIODO SILABICO.

En este capítulo analizaremos la relación entre el desarrollo de la hipótesis silábica y la asignación de valores sonoros a las letras consonánticas. También indagaremos la incorporación de letras en función de relleno gráfico que los niños utilizan para solucionar problemas gráficos.

En las entrevistas de septiembre y octubre Elva y Pati presentan aún dificultades en la construcción de una hipótesis silábica para guiar sus escrituras y resultan ser las niñas que aceptan usar letras en función de relleno gráfico.

En cambio Erika y Sergio, niños que desde las primeras entrevistas dan muestras de poder guiar sus escrituras a partir de un esquema silábico, no validan fácilmente el uso de letras como rellenos gráficos. Israel, niño que desde el inicio opera con una hipótesis silábico-alfabético, tampoco valida el uso de letras relleno.

1.1.- El caso de Elva: El uso de letras relleno y la dificultad para analizar silábicamente la palabra oral.

En las primeras entrevistas (ent. sondeo, 1 sep, 2 y 3 oct) Elva tiene problemas para "sostener" el análisis silábico de la palabra oral, al mismo tiempo que debe elegir cuál letra poner y evitar que le queden letras repetidas (variedad interna). La correspondencia sonora desde el punto de vista cualitativo es aún incipiente, así como la aplicación de un esquema silábico. Siempre la primera letra cumple la función de representar cualitativamente la primera sílaba de cada palabra, lo que seguramente ayuda a Elva a cumplir con el mínimo requerido para considerar a las palabras como bien escritas.

Con tal fin Elva utiliza letras vocales con VS ¹ y consonantes, aunque estas últimas presentan restricciones de tipo vocálico: en la **entrevista 1 (sept)**, en la escritura de "tortilla" Elva muestra no poder generalizar el uso de {t} para sílabas con [o] como núcleo.² En este contexto, soluciona el problema introduciendo {V}, letra sin VS, en función de comodín silábico y no introduce {t} aún cuando puede analizar oralmente la palabra sin dificultad: ³

¹ A partir de este momento utilizaremos VS para indicar valor sonoro.

² Elva rescata la {t} de la escritura del nombre de su escuela "Martín Luis Guzman".

³ Solo nombraremos los casos en que los niños utilizan letras como comodines silábicos, pero esta función de las letras será analizada en el capítulo

2. Solo recordamos que constituyen un caso especial de letras sustitutas. La {t} pierde sus restricciones vocálicas en la entrevista 4 nov, momento en el cual la puede utilizar en escrituras tales como "tomate", "zapato" y "abotonar".

TORTILLA: {Vto} {iTov} {V iT o} ⁴
 Elv: Con la [to] (piensa) ¿con ésta? {V}
 E: ¿Acá dice?
 Elv: {Torr}
 E: "tortilla"
 Elv: La [te] {T}
 E: ¿Hasta ahí ¿Cómo dice?
 {V T} ⁵
 Lee: [torr ti..]. ¿con la o? {o}
 (continúa)

En esta misma entrevista, la letra {Q} también presenta la restricción de no usarse en sílabas con [o] o [i], por tal razón no se incorpora en las siguientes escrituras:

REFRESCOS: {JEo}
 BLANCO: {AJ}
 BALCON: {Ao}

En la escritura de "blanco" la niña prefiere colocar un comodín antes que usar {Q}. Elva utiliza esta letra en sílabas con [u] (la incorpora en cruz": {QuT}) ^{6 7 8}.

En esta entrevista tampoco utiliza {P} en la escritura de "popotes": {oui} a pesar de ser una letra con VS estable como lo demuestra en la entrevista anterior (sondeo).

Introduce {s}, de forma más estable y sin restricciones vocálicas, en la entrevista 2 (oct) pero siempre en posición postnuclear. En la entrevista 1 y 4, también incorpora {C} con el mismo valor sonoro de {s}, aunque no la usa

⁴ A partir de este momento cada vez que presentemos el desarrollo de una escritura lo haremos de la siguiente manera: colocaremos en mayúsculas la palabra que es escrita; a su derecha agregaremos los intentos de soluciones gráficas y por último luego de un espacio transcribiremos la parte de la entrevista correspondiente. Los signos { } se utilizarán para encerrar lo que los niños escriban y los signos [] se utilizarán para encerrar los sonidos que los niños digan.

⁵ Cuando presentamos la manera como los niños leen sus escrituras, separamos las letras para mostrar cómo interpretaron cada una de las partes. Ésto no significa que las hayan escrito dejando espacios.

⁶ El sonido [ku] aparece al inicio de su apellido, e incluso Elva lo escribe usando la {Q}.

⁷ En las entrevistas 2 y 3 de octubre empieza a usar {Q} para sílabas con [o] pero en las entrevistas 4 y 5 nov, no la introduce en sílabas con [i].

⁸ Como las restricciones vocálicas en el uso de las letras es un hecho generalizado en todos los niños, presentamos nuestra interpretación sobre este hecho en las conclusiones de este capítulo.

sistemáticamente (no contamos con datos suficientes).

.- Elva utiliza letras en función de rellenos gráficos para completar la cantidad mínima de letras, elige las mismas utilizando criterios interfigurales. Por ejemplo, luego de escribir "vidrios", pone:

VIDRIOS:	{i o}
POPOTES:	{o u i}
INYECCION:	{i o u}
TREN:	{Tiu}
GOL:	{oiu} {oiE} ⁹
CRUZ:	{Qui} {QuT} ¹⁰

Elva asocia de forma particular la {i} y la {t}, quizá por la escritura del nombre de su escuela. Por ejemplo al escribir "tren" la niña dice: " [tre] [te] [te], [ti] [ti] . En "cruz" cuando decide cambiar la {i}, termina poniendo {T}; y en "popotes" también aparece una {i} en posición final.

En otras escrituras, Elva incorpora {E} y {u} como rellenos gráficos: Incorpora {u} en las escrituras de "refrescos" (primer intento: {JEU}) y "salvador" {CEU}. ¹¹ Utiliza {e} en la escritura de "ardilla". Presentamos el desarrollo de algunas escrituras con el fin de mostrar la dificultad de Elva para analizar silábicamente la palabra completa.

⁹ Cambia {u} por {E} porque la entrevistadora la lleva a comparar los finales de "tren" y "gol".

¹⁰ Al leer su escritura dice que {i} está mal y elige poner {t}.

¹¹ El nombre de la niña es Elva y en su apellido aparece la combinación de {ue} y la {e} y la {a} reiteradamente.

SALVADOR: {CEU}

Elv: ¿La [sa]? {C}, ¿la [o]? ¿la [ba]? ... (no escribe piensa).
¿Con la [a]? {E} ¿con la [u]? {u}... (continúa).¹²

ARDILLA: {Aie}

Elv: Con la [a] {A}, di {i}, ... ¿con la [o]? (duda, piensa), ¿con la [e]? ¿con la pe?

E: Como tú creas.

Elv: ...

E: ¿Cuál prefieres?

Elv: La [e], {e}.

Como se puede observar en el desarrollo de estas escrituras, en determinado momento Elva deja de pensar en la palabra y se centra en la búsqueda de letras presentes en escrituras anteriores o en nombres conocidos por ella, para completar la configuración gráfica.

En la entrevista 2 (oct), Elva intenta incorporar letras consonantes conocidas por ella, aún cuando no tienen un VS estable. Por ejemplo, cuando Elva escribe la palabra "cangrejo", la presencia de la vocal [e] la lleva a colocar {G} letra que confunde con "ele" y que presenta el mismo núcleo [e] en su nombre. Es decir se elige en función de la vocal y no de una consonante. Luego la vuelve a utilizar en sílabas semejantes: ¹³

CANGREJO: {QGo}

Elv: ¿Con la [ka]? {Q} ¿con la [o]? con la [i]... (no escribe nada),
¿con ésta? {G} [kan greee jjjjoooo]

E: Y ésta {G} ¿cómo se llama?

Elv: [Ele]... ¿la [o]? {o}

{Q G o}

Lee: [kan gre jo]

GRECA: {GQa}

Elv: [gre] {G}, [ka] ¿con la [Ka]? {Q}.

ELEFANTES: {EGi} — {EGLAT} — {EGLA} — {EGLATE} — {eGLATs}

¹² No utilizaremos una escritura fonética para transcribir las verbalizaciones de los niños. Sin embargo utilizaremos un código fonográfico simplificado. Por ejemplo usaremos siempre [b] para el sonido oclusivo bilabial, [k] para el sonido oclusivo linguovelar. Nunca usaremos [c] sino [s] para el fricativo linguoalveolar sordo.

¹³ Pareciera que Elva rescata {G} de la escritura de "globo" que ella dice bien conocer. En el capítulo 2 veremos que en la entrevista siguiente se convierte en el comodín silábico para sílabas con [o].

Elv: ¿Con ésta? (señala {G}), ¡ah! con la [e] {e}, [le] {G}...
(continúa)

Sin embargo rápidamente Elva utiliza {G} para solucionar conflictos cuando se pierde en el análisis oral de la palabra.

CACAHUATES: {QaGe} — {Q a G T}
Elv: ¿con la [ka? {Q} [ka] ... ¿con la [a]? {a}, ¿con la i?,
¿con la e? con ésta? {G}... (continúa)

CHAVA: {SQa} — {GQT} — {GQG} — {SQA} — {SQAG}
Elv: (Había puesto {SQa} pero al leer esta palabra no está conforme)
(lee diciendo) [cha]... [sss], está mal. (tacha [s] y pone)
{G}... (continúa)

En esta misma entrevista y en la siguiente, Elva también intenta introducir en sus escrituras una letra presente en su nombre propio: la {L}. Elva aún no puede asignarle un VS estable. Por ejemplo: la nombra como "¿la ele?" al escribir "herramienta" y como "la fa" al poner "elefante". En "máscaras" la pone diciendo "la" (la sílaba [ra] se confunde). En la escritura de "luna" la incorpora al final, nombrándola como "ele".¹⁴ En el siguiente ejemplo se puede observar la manera como se incorpora esta letra:

ELEFANTES: {EGi} — {EGLAT} — {EGLA} — {EGLATE} — {eGLaTs}
Elv: ¿Con ésta? (señala {G}), ¡ah! con la [e] {E}, [le] {G},
[fantes] ...¿con la [i]?...
{e G}
Lee: [e] [le]... con la [ele]... [e] [le] [fan]...
¡Ah, con la [fa], con la que empieza Fabiola! (borra {i} pone)
{L}, [fa] [fa] ¿con la a? {A} (continúa...)

Vuelve a introducir la {V} pero sólo en la escritura de "robot" palabra que resultó muy difícil por presentarse luego de "robo", por ser palabra bisílaba y poseer un núcleo silábico repetido. En este contexto la elección se basa en un uso estereotipado de un patrón gráfico presente en su nombre propio, al cual recurre como una solución de compromiso:

¹⁴ En la entrevista 5 nov, la vuelve a rescatar, cuando la coloca al final de la escritura de "Carmen" para completar las letras requeridas según su exigencia de cant. mín. Resulta ser una solución de conflictiva, en un momento en el cual ya no se permite colocar vocales como relleno.

primero pone {L} y luego {V}.

Por lo antedicho, vemos que en esta entrevista el problema del análisis oral de la palabra continúa presentándose, pero ahora la dificultad surge por incorporar letras consonantes para las cuales Elva aún no ha podido construir un VS estable. **Este trabajo centrado en rescatar letras consonantes de nombres conocidos por ella complica enormemente la posibilidad de centrarse en el análisis oral de la palabra.** Los otros niños de la muestra más bien tienden a negar las formas conocidas por ellos, e introducen sólo aquéllas que le sirven para representar las palabras orales.

Sin embargo esta necesidad de incorporar letras consonantes en sus escrituras no resulta del todo negativo. **Resulta llamativa y significativa la gran cantidad de consonantes con Vs que Elva logra introducir en sus escrituras, al menos con respecto a otros niños:** Su repertorio se amplía: {P}, {T} y {Q} ya presentes, agrega {s}, {c}, {R} y {m}. La {R} en realidad tiene un VS muy incipiente, sólo se puede introducir en la escritura de "herramienta".¹⁵ Y la {m} se incorpora con restricciones vocálicas por lo cual no la introduce en la escritura de "Xochimilco"¹⁶. La {s} es la única letra que se incorpora sin restricciones vocálicas. Ningún otro niño de la muestra ha podido asimilar los VS de tantas letras consonantes como Elva.

En las entrevistas 4 y 5 (nov), hay un avance en el uso de la correspondencia sonora cualitativa ya que Elva puede analizar silábicamente toda la palabra oral y restringe la cantidad de

¹⁵ Elva recién va a poder operar bien con esta letra en la entrevista 9 feb.

¹⁶ Sus restricciones se mantienen en la entrevista 4 nov, por lo cual no la introduce en las escrituras de "llamo", "mozo" y "monta". En cambio empieza a ver cambios en las entrevistas siguientes. Nótese que a pesar de no introducirse en las escrituras mencionadas Elva no es indiferente a la presencia del sonido nasal, ya que en varias oportunidades utiliza consonantes como comodines silábicos, pero no vocales.

letras sin VS que utiliza. Cuando lo hace utiliza el recurso de comodín silábico, lo cual le permite coordinar la solución de sus problemas con la adecuada aplicación de un esquema silábico. Por tal razón, Elva abandona el uso de letras relleno (excepto en "gol": {oiu}) e incorpora como comodines las letras SVS: {j}, {d} ¹⁷. Agrega a su repertorio de letras con VS la {Y}, pero en las entrevistas siguientes la usa como comodín silábico.

¹⁷ Esta última letra parecería tener un valor sonoro incipiente. La dificultad para asignarle un valor se debe a la presencia de la {t} en su repertorio. Elva las confunde y dice que {d} es la "te".

1.2.- El caso de Pati: El uso de letras relleno para solucionar el problema de cantidad mínima.

En el sondeo realizado en el mes de octubre se pueden identificar los problemas que se le presentan a Pati por usar criterios gráficos globales simultáneamente con la hipótesis silábica.

En este momento de transición hacia una hipótesis silábica, dos criterios dificultan el avance hacia la correspondencia sonora:

a) la necesidad de introducir en sus escrituras una letra presente en su nombre propio: la {P} que se escribe siempre en la misma posición que en su nombre "Pati" (salvo en un caso en que no puede hacerlo por tener que diferenciar las escrituras entre sí), y b) la exigencia de cantidad mínima, porque Pati utiliza letras en función de relleno gráfico.

En el siguiente cuadro ordenamos en columnas las palabras escritas en la entrevista 1 (nov), respetando su orden de presentación. En la parte superior del cuadro se presentan las palabras que se presentaron y en la inferior la manera como Pati las escribió. Por ejemplo "Salvador" fue escrita: {ssA} y sapo: {sAi}.

salvador sapo	tortillas palo pez	piñata pincel	perro pulpo	piso xochimilco	tren lupe gol
{ssA} {sAi}	{ois} {Poi} {Pio}	{iTs} {is}	{PoA} {PoA}	{ios} ioso}	{PoA} LPA} {oPA}

Las letras relleno que Pati usa en general son vocales: {A} {i} {O} (sólo en "gol" utiliza la {P}, última palabra escrita en esta entrevista). La elección de las mismas está guiada por

un análisis interfigural a partir del cual Pati juega con las letras, repitiéndolas y combinando su orden para crear diferencias y semejanzas interfigurales. Más específicamente, aparecen repeticiones de pares de letras en secuencias que van de dos a tres palabras.

La letra {T} en la escritura de "piñata", al igual que la {P} en la entrevista anterior, son rescatadas de su nombre propio. En la escritura de piñata, luego de poner una {i} la niña dice: "¿una [pe]?, ¿una como ésta?", mientras señala con su dedo su nombre.

En la entrevista 3 (nov), Pati comienza a cuestionar el uso de letras relleno y en las siguientes entrevistas ya no las incorpora. Pati sólo las coloca en la escritura de "tren" {sao}, que es precisamente un monosílabo¹⁸. En esta entrevista este cambio se expresa claramente en las siguientes escrituras:

- CEJA: {sao} — {sHa}
- P: [sss sssee] [jjjj] [se]... (piensa) [ja ja ja ja] (tarda) ¿es la [me]?... la [ja ja] {a}, (tarda) ¿pongo la [o]?
- E: ¿para que diga qué?
- P: [jjj] {o}
- E: A ver leémelo como dice?
- {s a o}
- P: (lee) [se]... (me mira)
- (vuelve a leer) [se a]
- [se a pe]
- [sea]
- E: ¿Lo volvemos a poner para que diga ceja?
- P: [ssss] {s} [se] ¿la de los dos palitos? {H} [ja ja]
- (escribe) {a}

¹⁸ En las siguientes entrevistas también aparecen escrituras en donde algunas vocales se usan sin respetar su VS. Se tratan de soluciones conflictivas. En la entrevista 4 nov: "explican" {Eiao}, "mes" {msa} y "dedo" {aso}; y en la entrevista 6 dic, en la escritura de "yo" {aso}.

- PATIN: {ai} — {ais} — {ai}
- P: [pa pa pa pa] (tarda, le cuesta y escribe) {a}
[ti ti ti] {i}, [tin] [tin]...
- E: ¿En qué termina patín?
- P: La [i]
- E: Lee.
 {a i }
- P: (lee) [pa tin] (duda, se queda pensando)
- E: ¿ya dice patín?
- P: No, le falta, ¿la [o]? {o}
- E: ¿la [o], pero en qué termina patín?
- P: La [i] (borra la o que puso) (se queda pensando)
- E: Y ¿cómo le hacemos, patín... cual le faltará?
- P: ¿La [m]? (duda, no lo escribe) (tarda, pone un palito).
(Lo mira, lo borrra y pone) {s}
 {a i s }
- P: (lee) [pa tiin] (duda)..
- E: ¿Sí termina con la [s]?
- P: Patin [ti] la [i] (borra la {s} (continúa diciendo) [pa tin]
(duda), ¿la [a]?...la [efe].
- E: ¿la efe? ¿cuál es?
- P: (la escribe en una esquina de la hoja) {F}
- E: ¿Si va con la [efe]?
- P: No.
 {a i }
- (vuelve a leer) [pa tin] (duda, mira) ¡ya! (deja 2 letras)

La dificultad para escribir los monosílabos (se niega a escribir "gol"), el transformar sus exigencias gráficas (el mínimo de 3 letras pasa con dificultad a 2) y este rechazo al recurso de usar letras relleno: **todo ello muestra un predominio de la correspondencia sonora y una subordinación de las exigencias gráficas globales a los requisitos que se tornan necesarios según este nuevo modo de construcción de la palabra escrita.** Obviamente la intervención de la entrevistadora y las múltiples interpretaciones de sus escrituras ayudan a la reflexión necesaria para cambiar un recurso o abandonar una exigencia propia.

En esta entrevista aún no se observa la representación de consonantes prenucleares, logro que aparece en la entrevista del día siguiente ({s} adquiere un valor silábico). El ejemplo de "ceja" es muy sugerente. Pati logra segmentar el fono [j], pero le cuesta mucho abandonar su recurso de colocar letras vocales en función de rellenos gráficos. Finalmente logra convencerse de que es necesario cambiar su recurso y así

descubre el uso de {H} como letra sustituta.

El abandono de vocales en función de relleno se da de forma simultánea con un uso mayor de consonantes, lo cual muestra que los nuevos VS que Pati va construyendo y el uso de letras en función de sustituta, le permiten representar aspectos de la sílaba de forma diferenciada.

.- Durante el desarrollo de la hipótesis silábica, Pati logra introducir no pocas consonantes con VS. Cuenta con {m}, {P} y {s}. Las dos primeras tienen restricciones silábicas y sólo se usan en sílabas con [a] y [e] como núcleo, por lo cual la {P} no se incorpora en escrituras tales como "piso": {ios} y "pincel": {is} ¹⁹, a pesar de estar exigida por la cantidad mínima (entre, 1); ni en "sapito": {sio} y "pistola": {isoH}, en la entrevista 3 nov. La {m} tampoco se utiliza en las escrituras de "chocomilco": {Hoio}, "milanesa": {iHsa} y Fermin: {SEi} en la entrevista 4 nov.

La cautela que demuestra Pati para incluir letras consonantes en sus escrituras se puede observar también en que, a pesar de conocer otras letras, sólo las incorpora en las escrituras ya memorizadas por ella: Por ejemplo, usa {L} en "Lupe", {N} para escribir el nombre de su hermano "Enrique" y {R} en "señora", pero no en otras palabras. Sin embargo, la función de comodín silábico le permite introducir de forma generalizada la {H}.

¹⁹ La escritura de "pulpo": {PoA} sería una excepción y no hay datos para comprender si la introducción de {P} en este contexto se posibilita por un criterio posicional.

1.3.- El caso de Erika: La repetición de la última letra.

Erika no acepta con facilidad el uso de letras relleno, porque tal recurso implica no respetar la correspondencia sonora desde el punto de vista cualitativo. Desde las primeras entrevistas escribe guiándose con una hipótesis silábica.

.- Erika utiliza fundamentalmente las vocales como letras con VS. La adjudicación de un VS para las consonantes resulta una tarea muy difícil para esta niña, dada su centración en los núcleos silábicos. Logra introducir {m} y {k} en la **entrevista 1 (nov)**, pero su utilización se asemeja más a un comodín silábico: usa {k} para sílabas con [oclusiva + e] y {m} para sílabas con [bilab +a]:

{k}		{m}
MANTEQUILLA: {mKia}		ZAPATO: {amo}
TELEVISION: {Keio}		DESTAPA: {Eam}
HERRAMIENTAS: {EaKa}		YEMA: {Eam}
		PATIN: {mii}

Desarrollamos la escritura de "mantequilla" y "yema" para mostrar la manera como se incorporan estas letras consonantes:

MANTEQUILLA: {mKia}
 Erik: [man] {m}, la [te]... (tarda, piensa). ¿Así? {K} [man] [te]
 ... la [i] {i}, [ia] {a}.

YEMA: {Eam}
 Erik: [she] ... (tarda) [she] {E}, [e] [she] [shema] ¿la [a]? {a},
 [ma] la [ma] {m}.

La vocal resulta aún un aspecto fundamental en esta representación silábica-consonántica.

Hasta la mitad de la **entrevista 2 (nov)**, realizada al día siguiente, Erika introduce sólo vocales. Comienza a introducir sus dos consonantes cuando se enfrenta al problema de cantidad mínima. La {k} adquiere un VS más definido y se usa para

marcar "la" [ka], en la escritura de "boca":

BOCA: {oak}
 Erik: [bo] {o}, [ka] {a}... (se queda pensando)
 {o a}
 Lee: [bo] [ka] (parece dudar, piensa)
 E: ¿Qué pasa?...¿Ya terminaste o le falta alguna?
 Erik: ¿la [ka]? {K}

El uso de {m} se torna menos preciso: Erika rescata esta letra de escrituras anteriores cuando se ve exigida por introducir una letra en bisílabos o en palabras con núcleos silábicos repetidos. Esto sucede en las siguientes palabras, escritas de forma contigua.

NOPAL: {om...} — {oM...} — {omM}
 Erik: [No] {o}, [pa]... la [pa] {m} ¿así? (borra enseguida la {m} y pone la mayúscula) {M}
 {oM}
 Lee: [no]
 E: ¿Aquí dice [no] (señalo {oM}) o aquí {o} solito?
 Erik: ¡Ah! entonces va la otra, (borra {M} y pone) {m}, [no] [pa], otra [pa] {m}

FRAZADA: {ama}
 Erik: {a}, [fra] ...[a]... [sa] {m} da [a].

CANA: {ama}
 Erik: [ka] {a}, [ña] {m} [ña] {a}

El uso de estas letras muestra que su elección también está condicionada o posibilitada por la presencia de la vocal.

En "mes" y "boca", Erika utiliza {m} y {k} además de la vocal. En realidad se trata de una doble representación del monosílabo. El problema de orden que aparece (las consonantes se colocan en posición final) es interpretable como un problema de anticipación.

En las entrevistas 3 y 4 (dic), Erika logra centrarse más en el aspecto consonántico por lo cual define el VS de {m}: usa {M} mayúscula para [pa] y {m} para [ma]. En este momento Erika logra introducir {T}, {R}, {P}, pero no logra asignarles un

VS. Usa estas letras muy pocas veces y las introduce como sustitutas ²⁰ ²¹.

.- Erika recurre al uso de letras relleno en situaciones muy conflictivas como la escritura de monosílabos. Por ejemplo, en la ent 1 (nov) escribe:

GOL: {oao}
 E: Di tú gol
 Eri: Gol [go] [l] [go] [l]
 E: orale pon gol
 Eri: gol la [o] {o} ¿así? ... {a}
 E: a ver cómo dice
 {o a}
 Eri: lee: [go ol] (piensa, mira) ¿otra [o]? {o}
 E: a ver leélo
 {o ao}
 Eri: Lee: [go ol]

En la entrevista 2 (nov), las siguientes escrituras resultan difíciles de interpretar:

CAMA: {auam}
 MIEL: {EuiE}
 MES: {Eum}

Erika coloca {u} en posición intermedia al mismo tiempo que remarca el sonido [m] (podría tratarse de una letra asociada a tal sonido o una letra sustituta).

²⁰ Cuando se le presenta la {t} no la reconoce y asimila su forma a la vocal {i} (en una oportunidad dice que es la {i}).

²¹ Algo similar sucede con la {R}. En la indagación sobre su conocimiento de letras se pudo averiguar que Erika la conoce bien (forma mayúscula y minúscula) y dice que es la "erre", pero no puede identificar muchas palabras con la misma, salvo su nombre.

CAMA: {auam}

Eri: [ka] {a} [mmm] {u} (borra enseguida y lo vuelve a poner) {au}
{au}
(Lee): [ka aaaa] (agrega) {a} [ma] {m}

En la entrevista 3 y 4 (dic) Erika también intenta usar letras relleno para resolver el problema de cantidad mínima, pero termina no aceptando este recurso (excepto en "yo"): ²²

MIEL: {iEa} — {iEE} — {iEe}
CRUDO: {uoa} — {uoo} — {ouo} — {uoo}
YO: {oaE}
TREN: {Eao} — {Ee}
KIOSCOS: {oa} — {oo}
RATON: {aoe} — {aoo}

El recurso más frecuente que usa esta niña para solucionar el problema de cantidad mínima consiste en la repetición de la última letra. ²³ En la entrevista 1 (nov) escribe:

TREN: {EEE}

Eri: {E} [tren], [tre] [e] (pone otra) {E} [treen] [tre] [e] ¡ya puse [e]!

{E E }

Lee otra vez: [tre en] (duda enojada)

E: A ver que pasa ¿ya está con dos o le falta? a ver lee.

Eri: [Tre] [en] (duda, tarda piensa), le falta, [tre] [e] [tre] [e], falta otra de éstas {E}

{E E E }

Lee: [tre en]
[tre e en]

²² En esta entrevista también escribe "pus" intercalando una {K}: {uKu}, única vez que usa una consonante con esta función. Dicha letra parecería servir de relleno gráfico cuantitativo pero también separador, razón por la cual se coloca entre las vocales.

²³ Erika también utiliza este recurso para transformar una escritura singular en plural, especialmente a partir de la entrevista 4 dic. Nunca usa {s} con este valor morféxico. Algunos ejemplos serían: "tecolote"/tecolotes: {EooE} - {EooEE}; "herramienta"/herramientas: {Eaca} - {EacaA}; etc

LUZ: {UUU}

Eri: La [u] {U} [lu]... (tarda, piensa) [lus] ¿otra [u]? {U} ¿así?
 (tarda sigue pensando) [lus]... [lus]... [luuusss].

E: ¿Qué pasa?

Eri: Falta otra... [lus] (sigue tardando), otra [u] {U}
 {U U U}

Lee: [lu u sus]
 [lu u us]
 [lu u su] [us] [lus]...

CEJA: {Eaa}

Eri: [la se] {m} (la borra enseguida) pone {E} [se]... [ja] ...
 [se jaaa] {a} ¿así, o le falta otra?

E: ¿Tú que crees?

Eri: Que falta otra... lee: [se jaaa] [se jaaa]
 ¡ponemos otra [a]! {a}
 {E aa}

Lee: [se jaaa]

En la entrevista 2 (nov), se observan algunos cambios. Erika no repite la última letra en forma tan generalizada, porque el problema de variedad interna empieza a ser muy patente. La duplicación sólo aparece en muy pocos casos²⁴:

CARMEN: {aEE} (cuando la lee, dice: [karr mmmmm mmmen])
 CRUZ: {UUU} (cuando la lee, dice: [kru us])
 NOPAL: {omm} (cuando la lee, dice: [no paaal])

En la entrevista 3 (dic), Erika repite la última letra pero alterna una mayúscula con una minúscula, para evitar el problema de variedad interna.²⁵

CENAR: {Eaa}
 PAN: {Maa} — {MaA}
 CRUDO: {uoo}
 FOCA: {okk}
 MIEL: {iEa} — {iEE} — {iEe}

Usa por primera vez este recurso en la escritura de "examen", con el fin explícito de evitar colocar dos formas gráficas iguales. (sólo transcribimos una parte del desarrollo de esta

²⁴ En esta entrevista también resuelve el problema utilizando consonantes. Por ejemplo esto sucede en las escrituras antes referidas de "cama", "mes", "boca" y "caña".

²⁵ La alternancia de formas también le sirve para evitar escribir dos veces una misma letra, cuando usa vocales en palabras cuyos núcleos están repetidos. Por ejemplo escribe "cerveza": {Eea} y "jinete": {iEc}. (ver lista de palabras).

escritura)

EXAMEN: {Eae}

Erik:... (lee lo que puso, diciendo) [eks sa me].. (duda) falta otra, ¿otra [e]? {E}, no son de la misma figura.
(continúa)

Después de este descubrimiento parecería generalizar el uso de este recurso para solucionar el problema de cantidad mínima a partir de la escritura de "pan". Por esta razón no utilizó "figuras" diferentes en la escritura de "cenar": {Eaa}. En la **entrevista 4 (dic)**, continúa haciendo lo mismo:

PLATO: {Mao} — {ao} — {Aao}
 RATON: {aoe} — {aoo}
 JARDIN: {ai} — {aiI}
 TREN: {Eao} — {Ee}
 KIOSCOS: {oa} — {oo}
 MAL: {maA}

En algunas escrituras, Erika transforma la sílaba en dos (utilizando el componente "rítmico o ryme" como si fuera otra sílaba), con el fin de hacer corresponder la cantidad de partes escritas con las sílabas de la palabra oral.

MIEL: {iEe}

Eri: [mi] {i} [el] {Ea}

E: A ver cómo dice.
{i E a}

Eri: Lee: [mi el]

E: (leo señalando igual que ella) [mi el] y ésta [a]?

Eri: Sobra, (la borra)

{i E }

(Lee de vuelta): [mi e el], ¿otra [e]? {E}

E: ¡Ah! acá sí se vale poner dos iguales.

Eri: ¡No! (mira, duda, borra {E} pone) {e}

Es importante remarcar la gran facilidad de Erika para diferenciar las propiedades de las letras en tanto signos y marcas gráficas: no le molesta escribir varias veces la misma letra o signo, pero sí la misma "figura".

El principal límite de este nuevo recurso es la imposibilidad de utilizar formas diferenciadas para letras como {O} y {U}. Esto se expresa claramente en la escritura de "kioscos":

 KIOSCOS: {oo}
 Eri: [kio] {o} ... [kos] {a} ¿así?
 E: A ver.
 {o a}
 Eri: Lee: [kio]... (duda borra la {a}, se ríe) ¿dos [o]? (pone) {oo}
 (pone cara de no muy convencida)
 E: ¿No te gusta mucho como quedó?
 Eri: Si hubiera sabido de hacerla de otra forma la haría, pero
 nomás la sé hacer así...
 E: ¡Ah! bueno.. ¿la dejamos así?
 Eri: Sí.

.- El criterio de variedad interfigural aparece con mucha fuerza cuando le quedan dos palabras escritas de la misma manera. Para establecer una diferencia entre este tipo de escrituras, Erika se permite utilizar una letra vocálica en función de relleno separador al final de una palabra. (cuando su función era de relleno cuantitativa prefería intercalarla para poder interpretarla). En la entrevista 2 (nov), Erika agrega {u} con esta función para distinguir las escrituras de "pollito" y "cochino":

COCHINO :{olo}
POLLITO: {oiou}

Eri: [Po], la [o] {o}, [po] {u}
 E: ¿Por qué la [u]?
 Eri: (La borra)
 E: (Le digo que no dije que esté mal, sino que me explique).
 Eri: [Po], [yi] {i}, [to to]...la [o] ;pero me va a decir lo mismo que acá! (señala escritura de cochino que fue la anterior) (tarda, piensa cómo hacerle) [po] [yi] [to to to], la [o] {o}
 E: ¡ah! pero tu dices que no puede quedar igualito.
 Eri: Le ponemos otra [u].. pero aquí o aquí adelante (se refiere al principio o al final)
 E: No se, ¿dónde crees tú?
 Eri: (escribe) {u}
 {o i ou}
 Lee: [po yi to] (duda)
 E: ¿Sí quedó bien?
 Eri: No sé.
 E: Bueno ,¿lo dejamos así?
 Eri: ...

En la entrevista 4 (dic) también hace lo mismo para diferenciar "puro" de "yuyo":

PURO: {uo}
 YUYO: {uoa}

En la entrevista 4 (dic), Erika usa una letra relleno, al transformar la escritura de "ceja" en su plural: {Ea} - {Eai}. (No puede repetir la última letra por la presencia de la palabra "cenar" escrita antes: {Eaa})

1.4.- El caso de Sergio: El uso de {H} como separador intrafigural.

En las primeras entrevistas realizadas en noviembre, Sergio escribe las palabras que se le presentaron guiándose con una hipótesis silábica. Al contrario de las dos primeras niñas, Sergio desde el inicio privilegia la correspondencia sonora y el uso adecuado del valor sonoro de las letras. Esto dificulta el uso de letras como relleno gráfico. Por ejemplo:

- YEMA: {ea}**
- S: [she] {e} [ma] {a}.
- E: ¿Y así con dos podrá decir yema?.
- S: No, faltaría la....
- E: A ver leémelo con tu dedito.
- S: (Lee marcando las letras): [she] [e] [a], me faltaría otra letra aquí (señala espacio entre ambas) (piensa, tarda).
- E: ¿Cuál crees tú?
- S: ¡No se!. ¿Cuál es la [she]? (se enoja)

El niño empieza a decir las letras que se sabe y las escribe en otra parte de la hoja. Pero no coloca ninguna en su escritura de "yema" a pesar de considerar que le falta. En general, el mínimo de letras que Sergio establece para sus escrituras es de 3.

Sergio cuenta con muy pocas letras con VS: la {s} y la {m}. Ambas letras no presentan restricciones vocálicas. También incorpora en sus escrituras diferentes letras SVS como comodines silábicos o como sustitutas: {g}, {G}, {P} y {B}.

Para Sergio la "falta de letras" implica que "falta algo de lo oral para ser representado". La escritura de "yema" constituiría un ejemplo. Al escribir "greca" Sergio logra introducir una letra con la función de sustituta que le permite solucionar el conflicto. ²⁶

²⁶ Esto lo analizaremos en el capítulo 3.

En muchas oportunidades, Sergio recurre a **desdoblar una sílaba en dos para poder repetir la última letra** (excepto cuando aparece un diptongo). Este recurso es muy adecuado para solucionar el problema de cantidad mínima, si consideramos que Sergio es un niño muy exigente con el uso de las letras según sus VS y con la adecuada representación (cualitativa) de los aspectos orales de la palabra.

En la entrevista 1 (nov), escribe "vidrios" de la siguiente manera: "vi {i} dri {i} os {o}".

En la escritura de "gol", se genera un problema de variedad interna: usa {H} como letra relleno separador intrafigural para evitar el efecto que produce la repetición (tolerada sólo en "tren" y en vidrios"²⁷). ²⁸ :

GOL: {oo} ——— {oHo}

S: [Gooo], [gooo] [gooo] {o} [ol] {o} (mira, duda)
 E: ¿Qué pasa?
 S: ¡Falta una letra para separarlo! ¿qué le ponemos para separarlo?
 E: A ver...
 S: No sé por eso le pregunto.
 E: ¿Pero qué crees tú?
 S: (piensa, tarda) qué le ponemos, ¡Ah! ¡la hache muda!
 (borra 2da {o} y pone) {Ho}.
 E: Bueno... A ver cómo dice.
 S: {oHo}
 Lee: [go ol]

Esta función de relleno separador queda claramente explicitada por el niño en la escritura de "destapa":

²⁷ Despues veremos cómo Sergio se las ingenia par evitar el problema gráfico dejando un espacio en blanco en esta escritura.

²⁸ En la entrevista 1 nov, al escribir "cruz" cambia el orden de las letras para evitar que le queden dos {u} juntas y desdobra la sílaba en dos para hacer coincidir las partes escritas con las leídas silábicamente.

DESTAPA: {PaHa}

- S: [de de de] ... la [de]..., ¿podría usar como cuál?
 ésta {B} o ésta {P} (las dibuja con el dedo en el banco)
 E: ¿Cuál prefieres?
 S: [de de] {P}, [taa] {a}, [pa] [pa] ... le pongo la "hache muda"
 para que no se nos revuelva. {Ha}

La {H} no es un recurso utilizado con el fin de agregar más letras, en realidad el problema de cantidad mínima se soluciona transformando una sílaba en dos. Presentamos algunos ejemplos de escrituras realizadas en la **entrevista 2 (nov)**, con el fin de mostrar la manera como Sergio introduce la {H}:

TREN: {SeHe}

- S: [tr] [tr tr], [tsh] [tsh], [ch] [ch], [ttsh] [tttsh] {S},
 [tre] {e}, [tre] [en] [tre] [en] {He}.

TUNEL: {UmeHe}

- S: [tu] [tuu] {u}, [nnne] {n}, [ne] {e}, [ne] [neeel] {H},
 [nel] {e} ²⁹

LUZ: {uHus}

- S: [lus] [lu] {u}, [lu] {H}, [us] {u}, (lee lo que puso, diciendo)
 [lu] [us] , falta otra letra... [usss] {s}.

A partir de este momento Sergio utiliza {H} sistemáticamente con esta función. ³⁰

ENTREVISTA 2 NOV:

DESTAPA: {PaHa}
 ZAPATO: {saHao}
 TREN: {SeHe}
 TUNEL: {UmeHe}
 LUZ: {uHus}
 HERRAMIENTAS: {esama} — {esaHa}
 PATIN: {aiHi}
 GOL: {oHo} — {oo}
 ABOTONAR: {aoHoas}

ENTREVISTA 3 NOV:

TECOLOTE: {PoHoP}
 FRAZADA: {sasaHa} — {sasaa}
 FOCO: {soHo} — {foo}.
 MIEL: {ieHe}
 CARMEN: {BseHe}
 SUEÑO: {seoHo} — {seoo} — {seo}

La {H} resulta no ser "legible", por la función que cumple y por ser "muda". Por ejemplo, Sergio lee de la siguiente manera:

²⁹ En realidad no es un desdoblamiento. Sergio repite parte de la sílaba.

³⁰ Sólo incluimos en la lista, las escrituras en las cuales Sergio utiliza la {H} como relleno separador para resolver el problema de variedad interna.

1.5.- El caso de Israel:

Las escrituras de Israel son silábico-alfabéticas desde la primera entrevista. No utiliza letras en función de relleno gráfico, aunque sí en función de sustituta como veremos en el Capítulo 3.

Israel es muy cuidadoso con el uso de las letras consonánticas según sus VS. Su repertorio está formado por {s}, {r}, {l} y {m}. Cuatro de estas letras están presentes en su nombre propio, incluso en posición postnuclear. Algunas letras consonantes no se liberan de restricciones silábicas, (a pesar del nivel avanzado de Israel) Por ejemplo:

{m} tiene restricciones vocálicas hasta la entrevista 2 y 3 (oct), momento en que esta letra es usada en la escritura de "Xochimilco". En las entrevistas 1 (sept), 2 y 3 (oct), Israel utiliza {t}, en sílabas con [a] y [e] como núcleo (la incorpora al escribir "elefantes", "fantasma" y "herramientas"), pero en la entrevista 3 (oct) no la utiliza en sílabas con [i] y [o] como núcleo:

TORTILLA: {oRiA}
 INQUIETO: {iFieo}
 TORO: {oLo}
 TIGRE: {ie}
 PATO: {Po}

Tales restricciones aparecen incluso cuando Israel puede utilizar estas letras con valor fónico (no silábico). Por ejemplo escribe:

{T}	ENTREV.	{M}	ENTREV.
FANTASMA: {PTAesmA}	3, (oct)	MARIPOSA: {Maioa}	1, (sep)
ELEFANTES: {elAPTes}	3, (oct)	MASCAR: {MAescr}	3, (oct)
HERRAMIENTAS: {eRaieTes}	4, (oct)	FANTASMA: {PTAesmA}	3, (oct)

Israel introduce {s} sin restricciones vocálicas pero enfrenta la dificultad de contar con otra {c} con el mismo VS. En la escritura de "Rosa" resuelve este problema poniendo las dos. En la entrevista 2 (oct) resuelve esta dificultad: {c} se asocia al sonido [k], y {s} al de [s].

En este momento utiliza {s} de forma particular: cuando Israel la usa para marcar el fono fricativo en posición postnuclear, sistemáticamente agrega una {e} antes. Israel nos dice lo siguiente al escribir "fantasma" (esta palabra se escribe luego de "mascar"):

FANTASMA: {PTAesMA}

- E: A ver pon fantasma.
 I: [fan] {P}, [taaa] {TA}, [sss] {es}, [ma] {MA}, ¡ya!
 E: A ver, ¿dónde dice [fan]?
 I: (señala) {PTA}
 E: ¿Y [tas]
 I: (señala) {TAes}
 E: ¿Qué dice ahí {es}?
 I: [es].
 E: ¿Y para [fantasss]?
 I: Esta (señala) {e}, es para que suene [fantasss].
 E: A ver, leémelo despacito.
 {PT Aes MA}
 Lee: [fan tas ma]

MASCAR: {MAescr}

- (luego de escribir la palabra se le pide que la lea)
 E: A ver, cómo dice.
 { Ma es cr}
 I: lee: [ma ss car]
 E: Oye ¿para que suene [ss] hay que poner estas dos (es)?
 I: Sí.
 E: ¿Solita no?
 I: Solita no

No hay datos suficientes para entender por qué Israel considera necesario combinar tales letras en esos contextos. Quizá la representación del plural en las escrituras anteriores de "cacahuates" y "elefantes", sea un dato importante. ³².

³² Tal combinación gráfica también aparece en la primera escritura de "cruz": {usesu} y en la escritura de "herramientas" realizadas en la entrevista

En las entrevistas 3 y 4 (oct), Israel introduce {H}, letra que se usa para marcar el sonido [ch] (no presenta restricciones vocálicas). Al principio su uso presenta problemas porque Israel tiene información sobre la representación de [ch] con un dígrafo. En estas entrevistas Israel también utiliza {j} sin ningún tipo de restricción (incluso se usa como sustituta).³³

.- Israel usa {r} o {R} sólo para marcar la vibrante múltiple, por lo cual {l} es usada para marcar el fono [vibrante simple], aunque no sistemáticamente. Por ejemplo:

{l} o {L}	{r} o {R}
DINERO: {ielo} ³⁴	REFRESCOS: {rsos} ³⁵
CERO: {clo} {co} ³⁶	FRESAS: {rsa} ³⁷
TORO: {oLo}	TREN: {eRp}
ARAÑA: {ALaP} {ALab}	ARDILLA: {as...} {AriA} ³⁸
LORO: {oo} {olo} {oo}	FLOR: {hror} {eror}
MASCARAS: {MAescls} {MAescrs} ³⁹	

No contamos con datos suficientes para comprender si en estos contextos, {l} funciona como sustituta cualitativa o si se trata de una sobregeneralización del uso de esta letra.

La dificultad para diferenciar estos sonidos líquidos aparece claramente en las siguientes escrituras: (ent 1, sep):

³³ No consideramos que {G} forme parte de su repertorio estable de letras. Se introduce en una sola oportunidad.

³⁴ Al contrario de la escritura siguiente, cuando se le pregunta al niño por el uso de la {l} dice que es la "erre".

³⁵ El niño en realidad escribe "res" "cos".

³⁶ El niño al leer su escritura dice: "celo" entonces decide cambiarlo.

³⁷ En esta oportunidad y en la escrituras de "tren" son las únicas veces que Israel usa la {r} para marcar dicho fono en grupo consonántico prenuclear. En la escritura de "flor" se usa también como sustituta pero en ese caso parece la repetición de una letra de la palabra.

³⁸ En esta escritura es interesante que haya intentado usarla como sustituta una fricativa, ya que es fácil fricativizar el fono [rr].

³⁹ Más adelante se explicará el uso de la {r} en esta escritura.

DINERO: {ielo}

I: [di] {i} [ne] {e} [ro] {lo}
 E: A ver qué letra es ésta? {l}
 I: la [ere].
 E: a ver pon "Rosa".

ROSA: {Rosc}

I: [rrr] {R} [rro] {o} [sa] {sc}
 E: Con qué termina Rosa?
 I: Con la [se].
 E: Con la [se]... mira acá dice [di ne ro] (señalo por partes) y acá dice [ro sa]. ¿no tienen que ser iguales?
 I: No
 E: A ver cómo dice..
 I: [dinero] y [rrrosa] (pronuncia bien fuerte)
 E: ¿Entonces tu crees que no tienen que ser iguales?
 I: No
 E: A ver, vamos a poner "cero".

CERO: {Cio} — {Co}

I: [se] {C} [ro] {lo}
 E: A ver cómo dice.
 {C lo}
 I: lee: [se llo].. [selo]
 E: ¡Celo! y para "cero"... acá dice "celo" y para "cero".
 I: (tacha la {l} y deja {Co}). ¡Ya!

En otros momentos Israel también tiene dudas al momento de la interpretación. Por ejemplo: en "máscaras" pone {l} a pesar de haber escrito antes "mascar" con {r}. Pero la cambia porque lee "máscalas".



1.6.- SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LOS CASOS ANALIZADOS.

Si bien no tenemos datos suficientes para comprender el uso de letras relleno, o cómo los niños asignan VS a las letras consonánticas, el estudio realizado nos permiten mostrar la importancia de la relación entre la forma como los niños conceptualizan las letras (elementos del sistema) y la manera como creen que opera el sistema en cuanto tal.

.- La letra que un niño elige para resolver una situación conflictiva muchas veces permite reflexionar sobre el sentido que tiene el problema para el niño:

En el caso de Erika, repetir la última letra utilizando grafemas diferentes resulta un recurso muy eficiente en la solución del problema de cantidad mínima, porque dicha niña es muy exigente en el uso adecuado de los VS de las letras y en la adecuada construcción de una correspondencia sonora. Parecido es el caso de Sergio quien soluciona el mismo problema desdoblado la sílaba e introduciendo un relleno gráfico separador.

Pero, diferente es el caso de Elva y Pati quienes se permiten enfrentar el problema de la cantidad mínima utilizando letras como relleno gráfico. Y como profundizaremos en el capítulo 3, otro recurso diferente es el que utiliza Israel cuando incorpora letras con la función de sustituta.

Todos estos recursos son utilizados por los niños para solucionar un mismo problema, pero cada uno muestra una conceptualización del sistema y de sus elementos muy diferente.

Por ejemplo, para Sergio la "falta de letras" parecería llevarlo a considerar que "falta algo de lo oral para ser

representado". Sin embargo, Pati y Elva no consideran que tal incompletud gráfica sea una señal de una incompletud a nivel de "lo escrito", ya que estas niñas eligen utilizar letras en función de relleno gráfico. En el caso de Erika no contamos con datos suficientes para interpretar cómo conceptualiza el problema de la cantidad mínima, pero logra coordinar mejor sus exigencias gráficas con su conceptualización del sistema: de hecho, termina adjudicando una función a las mayúsculas y minúsculas.

Si los diferentes sentidos que puede tener el problema de cantidad mínima resultan más "interpretables" para nosotros, no así los sentidos que puede tener el problema de variedad interna. En el caso de Erika queda claro que el problema de variedad es estrictamente gráfico. Pero en el caso de Sergio, ¿qué es lo que le molesta? ¿Repetir una letra en tanto signo o repetir una letra en tanto "figura" al igual que Erika?

.- Con respecto a los elementos del sistema, nuestro estudio permite mostrar que los niños pueden trabajar con las letras otorgándoles no sólo valores diferentes sino funciones diversas, dependiendo de los problemas que tienen que resolver.

Al respecto la posibilidad de diferenciar las letras en tanto formas gráficas ("figuras", como Erika nos dice) o signos, resulta un dato muy interesante, porque tal diferenciación permite a los niños introducir letras como componentes que cumplen una función puramente "gráfica" .

Por ejemplo, Erika logra otorgar una función a las mayúsculas y minúsculas (obviamente no convencional), Sergio logra incorporar la {H} con un elemento gráfico "separador", porque se niega aceptar el recurso de dejar espacios en blanco. En cambio, Elva y Pati no logran coordinar sus

criterios gráficos con la incipiente correspondencia sonora, utilizando letras-vocales como rellenos gráficos, en las primeras entrevistas.

.- Por otro lado, Elva y Pati no siempre utilizan las letras según sus criterios fonetizantes. Un trabajo centrado en rescatar letras consonantes de nombres conocidos por ellas dificulta la centración en el análisis oral de la palabra. **Los niños más avanzados en su desarrollo, prefieren "negar" las formas conocidas por ellos que no pueden introducir según su esquema silábico.**

.- Con respecto al problema de la asignación de VS a letras consonantes, cabe destacar que Elva, Erika, Pati e Israel presentan restricciones vocálicas para ciertas letras, en alguna de las entrevistas tomadas. (En el caso de Sergio esto no aparece y utiliza solo 2 letras con VS). No tenemos datos suficientes al respecto, pero en el siguiente cuadro incluimos las letras que aparecen con restricciones y el contexto vocálico en que se presentan las mismas:

NIÑO	LETRA	RESTRIC.	# ENTREVIS con restric.	# ENTREVISTA pierden restric.
ELVA:	{t}	[o]	* 1,2 3	4.
	{Q}	[o]	* 1,	2 y 3
		[i]	1,2,3	4 para [i]
	{P}	[o]		(faltan datos)
	{s}	(sin restricciones)		
	{C}	(sin restricciones).		
PATI:	{m}	[i] [o] [u]	1 a 5	(empieza) 6 y 7.
	{P}	[i] [o] [u]		9 (pero faltan datos)
	{s}	(sin restricciones).		
ERIKA:	{m}	[e] [i] [o] [u]	1	*VS incipientes hasta ent. 3 y 4 .
	{k}	[a] [i] [o] [u]	1	*VS incipientes.hasta ent 5
	{k}	[i] [o] [u] [e]	2	
SERGI:	{s}	(sin restricciones).		
	{m}	(sin restricciones).		
ISRAE:	{m}	[i]	1	2 y 3 * (faltan datos)
	{t}	[i] [o]	1,2 3	

* Recordemos que Elva rescata {t} de la escritura del nombre de su escuela Martín, y la {Q} la utiliza para escribir su nombre propio que empieza con {Qu}.

Estas letras van perdiendo sus restricciones vocálicas en diferentes momentos. Esto muestra que el desarrollo de los VS de cada letra se da de forma diferente. Otro hecho llamativo es que la mayoría de las letras no presentan restricciones en contextos vocálicos con [a] y [e] como núcleos, y que {s} aparece sin restricciones en todos los casos.

Una interpretación general sobre las restricciones en el uso de las letras es que la asignación de VS sufre consecuencias por el uso de un esquema silábico. Es decir, en la elección de una letra consonántica el núcleo vocálico juega un papel importante. En las conclusiones finales abordaremos

interpretaciones posibles sobre este fenómeno.

Ningún niño que incorpora {s} en sus escrituras impone una restricción vocálica al uso de esta letra. Debemos considerar entonces que tal tipo de restricciones también se relaciona con el tipo de letra consonántica. El alto grado de fricción del VS de {s}, la posibilidad de ser un sonido prolongable y el hecho de que puede ocupar una posición postnuclear o cumplir con una función morfé mica en algunos contextos, son propiedades importantes que permiten a los niños tratar esta letra de forma diferente.

A Erika le costó mucho adjudicar VS a las pocas letras consonánticas de su repertorio y en su caso, volvemos a encontrar que las vocales [a] y [e] juegan un papel importante en la elección de las letras consonánticas. Por ejemplo, en la primera entrevista introduce {K} para sílabas con [oclusiva + e], y {m} para marcar [bilabiales + a].

Todos los niños de la muestra cuando grafican sílabas utilizando letras vocálicas, lo hacen identificando perfectamente las correspondencias sonoras. Esto nos permite plantear que las correspondencias fonográficas a nivel del subsistema vocálico se organiza de forma bastante independiente al subsistema consonántico, porque la función nuclear que cumplen en la sílaba, resulta ser completamente diferente a la función que cumplen las consonantes (al menos en nuestro idioma), y porque tal subsistema es mucho más simple de organizar (sólo hay 5 vocales).

Por último, los esfuerzos que los niños hacen para establecer correspondencias sonoras cualitativas, y la búsqueda de soluciones a los problemas que se les presentan **son factores que promueven centraciones progresivas en el aspecto consonántico de la sílaba oral, una sensibilidad creciente a**

la presencia de tales sonidos, aún cuando no logren descentrarse del núcleo vocálico. Dichas centraciones y descentraciones son un factor esencial en el desarrollo de los VS de las letras consonánticas y en el desarrollo hacia otras formas de representación de lo oral.

Obviamente el contar con un signo asociado "socialmente" a un aspecto consonántico resulta ser un elemento importante de análisis, porque los niños tratan de comprender "su presencia gráfica" ; y al hacerlo logran una progresiva centración en el aspecto consonántico de la sílaba oral, aunque más no sea silábicamente. Generalizando los contextos de uso de una letra consonántica, los niños logran marcar sílabas diferentes basándose en la presencia de un sonido consonántico "semejante", (cuando se generaliza la {k} para la [ka], [ke], [ki], etc no se marcan las diferencias silábicas sino sus semejanzas basadas en el aspecto consonántico).

La construcción de una hipótesis silábica y la incorporación de letras con VS, permiten que los niños marquen "aspectos consonánticos" sin necesitar un análisis segmental de los sonidos. Esto también nos permite abordar otro problema: el hecho de que Israel represente [ta] con las letras {ta}, no significa "necesariamente" que haya alcanzado una representación alfabética de la consonante [t]. De hecho vimos que puede utilizar {t} sólo en determinadas sílabas, lo cual indica que dicho segmento consonántico aún no se conceptualiza como una "forma sonora" idéntica a sí misma en cualquier contexto silábico.

Tendemos a pensar que una hipótesis silábica impide tal posibilidad de trabajar con los "segmentos". En este momento del desarrollo el sonido [t] más bien se representa como un "sonido consonántico" "un aspecto silábico".

Sólo hemos podido identificar que la construcción de VS para las letras consánticas no es indiferente al uso de una hipótesis silábica, y que el desarrollo de la hipótesis silábica no es indiferente a la construcción de VS para las letras consonánticas.

CAPITULO II

EL COMODIN SILABICO Y LA HIPOTESIS DEL NOMBRE DE LA SILABA.

En este apartado exploraremos nuestra hipótesis de que la aplicación de un esquema silábico y el conocimiento de nombres de letras guían a los niños en las decisiones acerca de cuándo una sílaba podrá corresponder o no al nombre de una letra. Esta idea no resulta llamativa si tomamos en cuenta que los niños saben que no conocen todas las letras de nuestro abecedario. Es posible considerar que los niños piensen que: **"Si existen letras consonantes con nombres silábicos, deben existir nombres silábicos que se corresponden con letras consonánticas que conocen por su forma pero no su VS"**.

El otorgar un VS a una letra, que se conoce solo por su forma, en definitiva es un caso particular del uso de una letra en función de "sustituta", debido a que resulta ser una letra "posible", un comodín. Los niños no tienen criterios para determinar con "certeza" cuál es la letra que corresponde.

En este capítulo no incluimos el caso de Israel, porque este niño utiliza letras como comodines silábicos pero en muy pocas oportunidades. ¹

¹ Israel utiliza una letra como sustituta silábica pero de forma diferente a los casos analizados en este capítulo. Analizaremos el uso de las letras con esta función en el capítulo 3. Solo recordamos que las escrituras de Israel han sido clasificadas como silábico-alfabéticas, desde la primera entrevista.

2.1.- EL CASO DE ELVA:

En las entrevistas de 1 (sept) y 2 y 3 (oct), Elva utiliza letras relleno para completar sus escrituras. La selección de estas letras se basa en criterios estereotipados gráficos, ya que la niña trata de introducir letras presentes en nombres conocidos por ella. Más allá de la primera sílaba, utiliza un criterio gráfico para buscar letras, sin intentar con ello representar algún aspecto de la palabra oral.

La aplicación más estable de la hipótesis silábica se da cuando Elva decide abandonar este recurso de usar letras relleno, y descubre la función de comodín silábico que le permite incorporar letras consonánticas sin VS estables como un recurso para representar sílabas y solucionar sus problemas. Las formas consonánticas sin VS pueden al fin integrarse al esquema de representación silábico.

La creencia de que existe una letra que puede corresponder a un sonido silábico está presente en esta niña desde la primera entrevista. Sólo en noviembre puede sacar un real provecho de la misma y constituirse en un recurso al servicio de la aplicación de un esquema silábico. En la entrevista 1 (sep), Elva expresa este modo de conceptualizar a la sílaba en la escritura de "refrescos" cuando introduce {J} como comodín silábico:

REFRESCOS: {J}E{}

Elv: [rre]... ¿con la erre?...
 E: ¿Qué pasa?
 Elv: Todavía no me sé las letras
 E: Y ¿cuál necesitas para poner refrescos?
 Elv: Una [rre] pone {J} (pero al revés)
 E: ¡Andale! hasta aquí ¿Cómo dice?
 Elv: [rre]... con la [e] {E}
 E: Hasta aquí ¿cómo dice?
 Elv: [rre fres... cos...] iba a decir con la [kos]... (se ríe)
 E: ¿Sí hay una [kos] o no hay?
 Elv: No sé
 E: Bueno ahorita falta [kos].
 Elv: ¿Con la [o]? {o}
 (continúa)

En esta **entrevista 1 (sept)**, son muy pocas las oportunidades en las cuales Elva utiliza este recurso. Sólo en las escrituras de "blanco"² y "tortilla" puede hacerlo. (usa {J} y {V}, ambas letras sin VS)

En la **entrevista 3 (oct)**, Elva comienza a regularizar el uso de {G} cuando logra adjudicarle la función de comodín silábico en varias escrituras. Por ejemplo la usa en ³:

² La dificultad de colocar la vocal [o] en la escritura de "refresco" ayuda a que la sílaba [ko] sea representada con una consonante. Recordamos que incluso la niña dice: "iba decir con la [kos]."

³ Al final de la entrevista escribe una adivinanza y no casualmente escribe "por" (así comienza la adivinanza) utilizando {G}. Elva al ponerla dice "[po].. [or]."

- TORTILLA:** {Gis} — {GiI} — {GiJ}
- Elv: ¿Tortilla? ¿con la [to]? {G}... [torr]...
- E: ¿Esa es la [to]?
- Elv: Tortilla, tortilla... (borra {G})
- E: ¿No es la [to]?
- Elv: No sé... (la vuelve a poner) {G}. [to, to, to]...
- E: Tortilla
- Elv: ¿con la [i]? {i}, ¿con la [o]? (no escribe nada).
- E: No sé tú dime.
- Elv: [torr] [ti] [ia], ..con la [sss]... ¿sí? {s}.
- E: A ver, léelo.
 {G i s}
- Elv: Lee: [tor ti ia]... ¿Acá dice [sortilla], no?.
- E: ¡Ah! sortilla, vamos a comer una sortilla! ¿Y para poner tortilla?
- Elv: (se ríe). Con la [te] (tacha {s} y pone) {I}. No, ésa es la [i]... (se enoja porque no le sale). ¡ah, no! otra vez cuál, tache y tache...! (dibuja una especie de "jota") {J}.
- E: A ver, vamos otra vez (escribimos la palabra otra vez)
- Elv: A ver, ¿la [e]?, , ¿La [i]?, ¿la te?... (no escribe, duda)..., la... ésta {G}.
- E: Y ésa cuál es?
- E: La... [to], (pone lo mismo) {i} {J}.

- MALO:** {MGI}
- ELV: {M} [ma] ... [lo], [lo] ¿con la [o]?..., [lo] {G}... ¿con la [i]? {i}
- Elv: {M Gi}
- Lee: [ma lo]

En la escritura de "tortilla", vemos que la conceptualización de la primera sílaba a partir de su nombre, introduce problemas de ordinalidad en la elección de las letras: La letra {T} forma parte del repertorio de Elva pero la usa principalmente para la sílaba [te]. La representación de la sílaba a partir de un nombre sí conlleva cierta "sensibilidad" a la presencia de una consonante, porque si no, la niña hubiera utilizado una letra- vocal.

Sin embargo tal centración no se da de manera desarticulada de la vocal, y la sílaba termina conceptualizándose como un nombre de letra posible: [to]. Después, la sensibilidad a la presencia de [t] hace que Elva intente introducir la letra llamada "te", pero la termina poniendo al final de la escritura. El problema que tiene para hacer la forma de esta letra parecería estar relacionado con la dificultad de usar la "verdadera" [te] en esta escritura. En la misma entrevista

escribe "tigre": {GioTL — {TioTl}, y no casualmente primero escribe {G} para [ti] pero termina cambiando su escritura y colocando {t} (sin ninguna dificultad para graficarla al igual que en las entrevistas anteriores): primero la pone al final de la escritura y luego la cambia y dice: " la [te] debería de ir acá, ¿no?". De todas formas la niña no queda muy convencida de su escritura y dice: "A lo mejor está mal..."

En esta oportunidad, Elva duda de representar a la sílaba a partir de un nombre o a partir de un aspecto consonántico, para cuya representación cuenta con una letra que empieza a generalizarse. No casualmente en la entrevista 4, (nov) (casi dos meses después) Elva puede ya generalizar el uso de {T} para cualquier sílaba.

Pero no sucede lo mismo con {L}. Como vimos en el capítulo 1, Elva se resiste a abandonar esta letra aunque tampoco encuentra cómo introducirla adecuadamente.

En las **entrevistas 4 (nov)** la hipótesis silábica se estabiliza ya puede operar mejor con comodines silábicos. Continúa utilizando con esta función letras sin VS. Nos referimos a {j} y a {D} ⁴

La {j} se incorpora como comodín al inicio de la entrevista cuando escribe "mantequilla" (para [ki]) y luego se utiliza para marcar sílabas iniciales en "destapa", "mozo" ⁵ y "lápiz". Por ejemplo:

MANTEQUILLA: {mtja}

Elv: Mantequilla, ¿con la [a] termina, no?... [man] {m}, [te] {t}, [ki]... ¿la [ki]?, no me acuerdo cuál es... ¿así? {j}...

⁴ La {d} se asocia al valor [te]. En la escritura de "metro", al necesitar agregar otra letra dice: "¿la te?". Por tal razón en este contexto no la consideramos un comodín, y decimos que tiene un VS incipiente.

⁵ Recordamos que en este contexto no puede utilizar {m} por presentar restricciones vocálicas.

Elva incorpora {D} como comodín en la escritura de "ceja" (entrevista 4) y le sirve para completar la cantidad de 3 letras que necesita:

CEJA: {SDa}
 ELV: [seee] {S} [se]... [se] [jjja]... ¿la [ja]?... (no escribe nada), [sejaaa] {a}... ¿con la [a] termina? ¿no?. (borra la {a}), ... la [ja] {D}, luego la {a}.

Estos comodines silábicos se colocan para representar sílabas que se conceptualizan como nombres de letras, y muchas veces constituyen un recurso importante para evitar colocar una vocal o para cumplir con la exigencia de cantidad mínima. En la entrevista 5 (nov) Elva no introduce comodines silábicos.

Como vemos en el desarrollo del nivel silábico, se presenta una mayor centración en los aspectos consonánticos cuando la palabra inicia con una consonante o cuando su representación involucra un problema de cantidad mínima. Dicha centración como hemos visto es importante y necesaria para lograr representar la sílaba con un comodín.

En este momento del desarrollo tales centraciones no son lo suficientemente fuertes como para que Elva pueda utilizar letras sustitutas a un nivel intrasilábico. Por lo tanto los comodines son letras sustitutas silábicas.

En la **entrev 4 (nov)** sucede algo interesante que nos muestra la dificultad de esta niña para representar sonidos intrasilábicos en este momento del desarrollo. Elva escribe:

TREN: {Tsa} — {Tem}
 Elv: ¿tren? [treeen] {T} [tren] [treeen] [ssss] [tren] {s} (mira duda) {a}
 {Tsa}
 Lee: [treeennnsssss] (se ríe, borra todo) Está mal.
 [tre en eee] la [e] {e}, [treennnn] [la nnnn] {m}.
 {tem }
 Lee: tren
 E: Ahorita si ¿verdad?

Elv: Se rie. (como si hubiera sido descubierta su trampa)

La necesidad de agregar una letra le permite centrarse mínimamente en el final consonántico nasal; reconoce su presencia (sólo como sonido consonántico pero no en su cualidad sonora) e intenta colocar {s} como sustituta cuantitativa intrasilábica. Para validar su uso, superpone el sonido de su VS a los sonidos analizados en la palabra oral. A pesar de sus esfuerzos, no logra considerarla pertinente y el análisis exhaustivo que se origina en este proceso permite a Elva reconocer cualitativamente el sonido final (como nasal). Por esta razón cambia su escritura y agrega {m}.

El uso de {m} podría considerarse como una sustituta cualitativa, pero en estos contextos los fonemas [m] y [n] se neutralizan. Este mismo uso de la {m} aparece en la siguiente entrevista de noviembre (Nro. 5) en la escritura de "camión".

La posibilidad de centrarse, bajo ciertas condiciones, en el aspecto consonántico también puede observarse en la escritura de "cochino":

COCHINO: {Qso}

Elv: [ko] {Q} [chiii] [chiii] {s} [nooo] {o}.

En esta escritura, Elva también logra centrarse en el sonido prenuclear tanto que no casualmente incorpora una letra cuyo valor sonoro se asocia a una fricativa. Es decir, aparece un criterio fonético global relacionado a la calidad del aspecto consonántico. Sin embargo, la hipótesis silábica obstaculiza la posibilidad de que {s} marque tal aspecto como intrasilábico (sustituta cualitativa) y termine logrando sólo una representación silábica-consonántica.

La diferencia con respecto a la escritura de "tren", es que en

esta palabra el sonido consonántico [ch] no está en posición final, ni tampoco aparece involucrado un problema de cantidad mínima.

Como vemos, una vez que **Elva generaliza el uso de un esquema silábico, incluyendo las consonantes con VS incipientes como comodines silabicos**, logra reorganizar su sistema gráfico al servicio de la correspondencia sonora. Esto le permite, además, poder sacar provecho de su centración en los aspectos consonánticos sin caer en contradicción con su esquema silábico más general. Se encuentra en una posición muy favorable para representar consonantes: ningún otro niño de la muestra logró introducir tan tempranamente tantas consonantes en sus representaciones.

Es decir, durante todo su desarrollo del nivel silábico, Elva presenta una centración en el aspecto consonántico que favorece mucho el pasaje al nivel silábico-alfabético: **en su caso, al contrario de los demás niños de la muestra, tal pasaje pareciera que consiste más en agregar vocales que consonantes. Y en este sentido es una niña muy especial.**

2.2.- EL CASO DE PATI:

En el capítulo 1 hemos visto las dificultades a las que se enfrenta Pati para aplicar un esquema silábico de forma estable, debido a la necesidad de incorporar letras de su nombre propio y al uso de letras relleno para solucionar el problema de cantidad mínima.

En la entrevista 3 (nov) vemos que los avances de esta niña se relacionan con la subordinación de sus criterios gráficos globales a sus criterios de correspondencia sonora.

Desde las primeras entrevistas se ha podido observar que esta niña conoce muchas formas consonánticas pero no las incorpora en sus escrituras, las usa sólo en contextos memorizados por ella. Las letras que usa con VS son {m}, {P} (ambas con restricciones vocálicas y posicionales en el caso de la segunda) y {s}, única letra que no presenta restricciones en su uso.

El contar con la letra {s} con VS permite a Pati representar cualitativamente sonidos semejantes al de su VS: fricativos o que puede fricativizar (transformandolos en continuos), utilizando esta letra en función de sustituta.

Por ejemplo, Pati usa {s} como **sustituta cualitativa** para marcar sílabas que presentan sonidos semejantes en tanto fricativos como [f] y [sh], o sonidos que puede "fricativizar"⁶ como lo es la vibrante [rr], al escribir: ⁷

⁶ Incluso tal realización existe como alófono en algunos dialectos.

⁷ Tal transformación no es posible con la vibrante simple.

ESCRITURA	VERBALIZACION	ENTREVISTA.
HERRAMIENTA: {esia}.	[rrssrrss]	1 (nov)
ELEFANTES: {eESO}.	[ffff] ¿la ese?	2 (nov)
YEMA: {sma}.	[she] [she] [sh] [sh]	3 (nov)
HERRAMIENTA: {esia}.	[rrssrrss]	3 (nov)
ABOTONAR: {aooS}.	[narrrrshshshss]	3 (nov)

Com vemos en estos ejemplos, Pati logra introducir esta letra como sustituta cualitativa, gracias a que puede actuar sobre la articulación de los sonidos, transformándolos, para acercar sus "cualidades" sonoras al de la letra sustituta, acción que resulta muy importante para validar su uso. Sin embargo, al igual que Elva, el uso de una hipótesis silábica obstaculiza la posibilidad de marcar tales aspectos como intrasilábicos (coloca una letra por sílaba). Termina representando a la sílaba como siempre, aunque ahora lo hace a partir de su aspecto consonántico (representación silábica-consonántica).

En un sólo caso utiliza {m} en función de sustituta cualitativa cuando la incorpora para solucionar el problema de cantidad mínima en la escritura de "dona": {Oma}

Pati se vuelve una niña muy cuidadosa en el uso de las letras con VS; y más sensible a la presencia de sonidos consonánticos, aún cuando tal centración no siempre sea suficiente para identificar cualitativamente tales sonidos.

Cuando la correspondencia sonora desde el punto de vista cualitativo se estabiliza en la **entrev 3 (nov)**, Pati tiene problemas para solucionar el problema de cantidad mínima. Esto la lleva a centrarse más en un aspecto consonántico y sucede lo siguiente:

- CEJA:** {sao} — {sHa}
- P: [sss] {s}, [sssee] [jjjj] [se] ... (piensa), [ja], [ja], [ja], (tarda), ¿es la me?
- E: ¿Si es la [me]?, ¿tu qué crees?
- P: La [ja], [ja], {a}, (tarda) ¿pongo la [o]?
- E: ¿Para que diga qué?
- P: [jjjj] {o}
- E: A ver, léelo, ¿cómo dice?
- {s ao}
- P: Lee: [se...] (mira a la entrevistadora)
 [se...a] (duda)
 [se a pe] (duda)
 [se a] (duda)
- E: A ver aquí dice [sea], y ¿para poner "ceja"?
- P: (vuelve a escribir) [sss] {s} [se], ¿la de los dos palitos? {H}⁸
 [ja] {a}

En este momento, Pati descubre la posibilidad de usar una letra sin VS como letra sustituta para representar un aspecto consonántico, para el cual no cuenta con una letra con VS adecuado, ni siquiera como sustituta cualitativa.

Más adelante aprovecha este descubrimiento, (el uso de {H} para solucionar un problema) pero con otra función, la de comodín silábico:

- TELEVISION:** {Hism}
- P: [te] [te] [te] ... (piensa) ¿es como una de éstas? {H}, [te] [te]...[le] [le] [le], (repite muchas veces lo mismo, tarda mucho), (mira sus otras escrituras: {smo}) ... la [me], (no escribe nada), [te] [le] [vi], ¿la [i]? {i}, [te] [le] [vi] [siónsss] {s}.
- E: A ver, léelo como quedó.
- P: {H i s}
- Lee: [te le vi...]
 [te le vi...] (no termina de leer, se para...)
 [te vi sión] (duda, se da cuenta).
- E: Pero ¿para "televisión", acá dice ¿"tevisión"? Tú dices "televisión" o "tevisión"?
- P: "televisión".
- E: Y tú ¿qué escribiste?
- P: El nombre.
- E: A ver cómo dice.... (continúa)

⁸ Esta letra es rescatada del modelo de escritura "chocomilco", marca conocida por la niña

Pati tiene información sobre la existencia de una letra llamada "te" (de hecho la utiliza en "piñata": {iTS}, aunque no para marcar [te]). La presencia de la sílaba [te] en posición inicial permite a Pati darse cuenta que dicho sonido silábico puede corresponder al nombre de una letra. Pero su problema es que no conoce cuál letra podrá ser, la niña pregunta: "¿una como ésta?". Aprovecha el descubrimiento de {H} como letra sustituta para utilizarla también como comodín silábico.

Al comienzo de este capítulo y en el análisis de las escrituras de Elva, decíamos que se necesitaba como condición necesaria para realizar este tipo de representación silábica, una mínima centración en el aspecto consonántico, mínima sensibilidad a la presencia de un aspecto consonántico, o mejor dicho una centración en la coarticulación misma. Si no se da tal nivel de sensibilidad, los niños se centran en la vocal y no en la coarticulación misma, y entonces representan la sílaba a partir de su núcleo (usando una letra-vocal). Por ejemplo, Pati utiliza un comodín silábico para la sílaba inicial [te] en "televisión", pero no la usa para marcar la [te] de "tomate" , ni la [te] de "mantequilla":

MANTEQUILLA: {aeia}

- P: mantequilla, [ma], [ma], ¿la [a]? {a} ... [maaate] ... ¿la [a]?
 E: ¿Ya la pusiste, no?... ¿Otra vez la ponemos?
 P: (no contesta) ... [ma], [mate] ... ¿la [e]? {e}...
 [ki], [ki], [ki] {i}, [ia] {a}.

En la escritura de "lápiz", Pati logra centrarse en el aspecto consonántico de la primera sílaba de esta palabra, lo cual le permite incorporar un comodín silábico:

LAPIZ: {His}
 P: [la], [la], (mira a la entrevistadora)
 E: No sé , tú dime...
 P: ... (tarda) (pone) {H} [la] [piss] [pi] {i} [sss] {s}
 E: A ver cómo dice:
 P: {{H is}
 Lee: [la piss]
 E: ¿Y ésta cuál es? ({H})
 P: La [la].

A partir de este momento, cuando diversas situaciones favorecen la descentración del núcleo silábico (por ejemplo, cuando un problema de variedad le impide utilizar una vocal), Pati sistemáticamente recurre al mismo comodín para marcar sílabas que piensa "pueden corresponder" a nombres de letras posibles. Después de todo, si ya aceptó utilizar {H} como letra sustituta, ya aceptó otorgarle un VS contextual según sus necesidades.

En esta entrevista, su uso es tan generalizado que termina por incorporar esta nueva forma de representar las sílabas como nombres de letras, incluso cuando no hay ningún problema que se lo exija, simplemente, porque la sílaba "le sonó así".

Usa {H} como comodín silábico de manera generalizada durante toda la **entrevista 3 (nov)**, que también es la entrevista en que la hipótesis silábica se estabiliza. En el caso de Pati vemos que el uso de {H} como comodín silábico se presenta sólo en sílabas con [a] y [e] como núcleo. La lista de palabras escritas con una {H} como comodín es la siguiente:

ESCRITURAS.	VERBALIZACIONES DE LA NIÑA.
TELEVISION: {His}	[te, te, te] "¿Es como una de éstas?"
LAPIZ: {His}	[la, la, la].
TABLITA: {aiH}	la [ta]
PALETA: {PHa}	[le, le, le]
ATRAPA: {aHa}	[tra tra tra ta ta ta]
PESCADO: {PsHo}	[ka, ka]
PISTOLA: {isoH}	[la, la, la]

Pati comienza utilizando este comodín para solucionar un

problema y termina generalizándolo para representar a la sílaba de una nueva manera: no a partir de su aspecto consonántico, ni de su aspecto silábico; sino a partir de considerarla un nombre de letra posible (centrándose en la coarticulación misma).

En el caso de Sergio (que veremos a continuación), esta idea lo lleva a tratar de establecer correspondencias específicas: una letra "comodín" diferente para cada uno de estos nombres de letras diferentes, lo cual constituye una representación "cualitativa" del nombre de una sílaba.

Pero en el caso de Pati, el corresponder una sílaba con un nombre de letra no la motiva para buscar diferentes formas de letras. Por el contrario, ella se conforma con **representar a tales sílabas desde un punto de vista cuantitativo**: Pati no intenta marcar semejanzas y diferencias entre los nombres silábicos representados, sino la presencia de dichas sílabas como "casos especiales" (sílabas para las cuales no sabe cual letra le corresponde), diferenciándolos únicamente del grupo de sílabas que puede representar con una vocal. **Por tal razón la {H} es un comodín silábico cuantitativo.**

Este tipo de uso del comodín muestra que la centración en el aspecto consonántico es mínima pero no se puede negar, y la centración en el aspecto vocálico es cualitativa pero se puede descentrar de ella: Pati no representa a la sílaba ni a partir de la vocal, ni a partir de la consonante, sino marca la presencia de una sílaba como una unidad, una coarticulación entre una consonante y una vocal.

El uso del comodín permite a PATI descubrir una nueva forma de representación: utilizar letras sin VS para marcar sólo la presencia de un aspecto sonoro, en este caso silábico, sin importar el hecho de que la sílaba marcada no se preserve en

su especificidad, ni que implique no marcar a nivel escrito sus diferencias con otras sílabas del mismo tipo. Pati descubre la posibilidad de trabajar cuantitativamente cuando no puede hacerlo cualitativamente y logra aprovechar al máximo una característica que resulta ser una propiedad intrínseca de esta función de "comodín".

Tan es así, que cuando Pati logra centrarse en un aspecto consonántico prenuclear de una forma cualitativa, introduce una {s} como sustituta cualitativa silábica, utilizando un criterio fonético en la elección de tal letra.



2.3.- EL CASO DE SERGIO:

En el capítulo 1 hemos explicitado que Sergio utiliza un esquema silábico de forma estable desde las primeras entrevistas. En las entrevistas 1, 2 y 3 (nov) cuenta con sólo dos consonantes con VS: {s} y {m} y con muchas formas sin VS.

Sergio incorpora letras sin VS, aprovechándolas como comodines silábicos: en la entrevista 1 (nov) utiliza {g}⁹ {G}, {P}¹⁰ y {B} para marcar sílabas diferentes, pero todas con [e] como núcleo:

ELEFANTES: {egaes}

- S: [e] {e} [le] ¿cual es la [ele]?.. [le le ele le] (se pone nervioso, mira de reojo una escrituras que están en un sobre)
 E: A ver, ¿podrá ser alguna de éstas? (refiriéndose a las escrituras que está mirando el niño)
 S: (tarda, no convencido) ¿Esa? {g} [e le fan tes] [e le fan....] (continúa)

CANGREJO: {Geo}

- S: [kan kan kan] cangrejo [kan gre jo] [ka ka] ¿ésta {G} es la [ka]? (mira el cuaderno que tiene el nombre y apellido y otras cosas). ¿Sí puede ser?

PEZ: {Pes}

- S: [pe pe pe] ¡no sé cuál es la [pe]! [pe pe] ¿Cuál es la pe? (se fija en las hojas escritas que hay) ¿ésta {P}?... [pe pe pe] ¿pez o pescado?... (continúa)

GRECA: {Ba} {Bsa}

- S: [gre], [gre], [gre], la [gre] es la que necesito, pero no sé dónde está, (mira su cuaderno).
 E: A ver, ¿cuál puede ser?
 S: La [gre], la [gre], ¿ésta es la [gre]? {B}, [gre] [ka] {a} ... (continúa)

Sergio, a diferencia de Pati trabaja cualitativamente tratando de graficar cada sílaba de forma distinta: busca activamente en su entorno diferentes formas de letras para marcar sílabas diferentes que lo único que poseen en común es el núcleo [e].

⁹ En la entrevista 1 (nov) cuando el niño busca la letra [she] para escribir "yema", escribe varias letras en otra parte de la hoja. Al poner {g} se le pregunta qué letra es esa y el niño responde "la {a}" pero en realidad dudando mucho. Parece ser una letra sin VS que es rescatada de su nombre propio.

¹⁰ Los datos con los que contamos sobre el uso de esta letra no son muchos. Pero pareciera que la misma no tiene aún un VS. En la escritura de "pez" citada más adelante se puede observar que pareciera una casualidad el hecho de que la haya puesto en esa palabra.

Es decir, mientras Pati trabaja a nivel representacional de forma cuantitativa, Sergio está muy centrado cualitativamente en la coarticulación misma de una consonante y una vocal.

Sergio también introduce su única letra con VS, la {s}, en función de **sustituta cuantitativa**, para resolver el problema de cantidad mínima, como una solución alternativa en palabras cuyas últimas sílabas resultan difíciles de desdoblar (estrategia a la cual recurre en otros casos). Sergio escribe:

PATO: {aso}
S: [pa pa pa] {a} [ttt] [pa] [tt] [pa] [tss tss] {s} [to] {o}

TORTA: {osa}
S: [toorr toorr toorr] {o} [ta] [torrta] [toorr] [ta] (empieza a graficar la {a} pero se para y pone) {s} (luego) {a})
 {o sa}
Lee: [torr ta]

GRECA: {Ba} {Bsa}¹¹
S: (segundo intento de escritura de esta palabra)
 [gre] {B} [se] [jjjj] ssss] {s} {a}.

Como vemos en estos ejemplos, el problema cuantitativo lleva a Sergio a remarcar la presencia de las consonantes, pero termina superponiendo el sonido de {s} para validar su uso, por no poder contar con un recurso adecuado para solucionar este problema.

¹¹ Se le pide que vuelva a escribir esta palabra ya que el niño estaba inconforme con su primera escritura hecha con sólo dos letras.

2.4.- EL CASO DE ERIKA:

Erika, al contrario de Elva, introduce muy pocas letras consonánticas y presenta muchas dificultades para descentrarse de los núcleos silábicos durante el desarrollo de la hipótesis silábica. Incluso se encuentra en una situación peor a la de todos los otros niños, porque le costó mucho otorgar un VS estable a las dos únicas letras consonánticas de su repertorio: {m} y {k}.

Tiene muchos problemas para centrarse en el aspecto consonántico y no introduce letras sin VS; ambas condiciones necesarias para marcar sílabas a partir de su nombre y para introducir letras como comodines silábicos. Por tales razones, Erika no utiliza letras consonánticas con esta función.

Su dificultad para centrarse en el aspecto consonántico se manifiesta en la manera como adjudica un VS a las letras {m} y {K}: las utiliza en sílabas que presentan fundamentalmente una [a] o [e] como núcleo, al menos hasta las entrevistas 3 y 4 (dic) (se asemeja mucho al uso de un comodín. Ver cap. 1). Por ejemplo, en la **entrev.1 (nov)**, Erika asocia {m} con sílabas [bilabial + a] y no diferencia a nivel escrito sílabas con la oclusiva [p] y nasal [m] ¹²:

ZAPATO: {sa} {a} [pa] {m} to {o}
 PATIN: {m} [pa] ... [tin] {i} ...
 YEMA: [ye] (tarda) [ye] {e}, [e] [ye] [yema] ¿la a? {a}, [ma] la
 [ma], {m}

Obviamente, tampoco utiliza letras sustitutas cuantitativas ni cualitativas. En general Erika soluciona el problema de cantidad mínima representando dos veces la misma sílaba.

¹² En el capítulo 1 presentamos el desarrollo de la construcción del VS de las letras de su repertorio.

Erika **se resiste** a abandonar su estrategia de repetir la representación de la última sílaba, a descentrarse del núcleo silábico e introducir nuevas letras. Todo ésto la lleva a no poder descubrir otros recursos que impliquen nuevas formas de centrarse en el aspecto sonoro, para solucionar sus problemas.

Pero en la **entrevista 3 (dic)**, cuando Erika se ve exigida a cambiar su forma de resolver los problemas, también logra descentrarse del núcleo silábico e introducir otras letras consonantes: empieza a cuestionar seriamente su recurso de repetir la última letra por el problema de variedad que enfrenta.

En su caso, la introducción de nuevas consonantes a su repertorio se relaciona principalmente con el problema de variedad intra e interfigural en escrituras contiguas. Por ejemplo cuando a Erika se le pide que escriba el plural de "cacahuate" sucede lo siguiente:¹³

- CACAHUATES: {KaEe} — {Kaee} — {KaaT} — {KaTa} — {KaTE}
- Erik: {k} [ka] [ka] {a} ... {E} tes
- E: A ver cómo dice.
- Erik: {K a E}
- Lee: [ka ka ua]... (mira se ríe, se muestra avergonzada)
- E: ¿Qué pasó, se te olvidó algo? No importa, lo volvemos a poner.
- Erik: [ka] {k} [ka] {a} ...{E}... ¿otra [e]? {e}
- E: A ver cómo quedó, léemelo.
- {K a E e}
- Lee: [ka ka ua te]
- E: A ver despacito. ¿Acá (señalo {K}) dice [ka], y acá (señalo {a}) dice [ka], y acá dice [ua], (señalo {E})...
- Erik: ¡Ah no! ¡otra [a]! (borra {E} pone) {a} (deja la última {e} como estaba).
- {k a a e}
- Lee: [ka ka ua te]
- E: Muy bien, acá dice cacahuate... y ¿para cacahuates?
- Erik: ¿así? (sin decir más cambia la última {e} por una {T})

El problema de variedad interfigural no casualmente se da cuando Erika empieza a prestar más atención a determinados

¹³ Recordamos que en las entrevistas anteriores resolvía este mismo tipo de situación agregando vocales.

sonidos consonánticos finales: En el capítulo 1 mencionamos que Erika logra centrarse en el final nasal en la escritura de "examen", tanto que termina agregando una vocal.

Luego de "examen" se le pide que escriba "destapen" . La presencia de la nasal y el problema interfigural resultan ineludibles. Erika vuelve a aprovechar el recurso de introducir una consonante:

DESTAPEN: {EaE} — {EaT} — {EaTe}

Erik: destapen... [des] {E} ... [ta] {a} [pen] {E}... (duda, piensa)

E: ¿Qué pasa?... ¿Ya dice destapen o le falta otra?

Erik: Le falta otra... ¿así? (tacha {E} y agrega) {T}.

E: A ver léelo cómo quedó con tu dedo.

Erik: {E a T}

Lee: [des ta pe]... (vuelve a dudar, piensa, tarda)... {e}

{E a Te}

Lee: [de ta pen

En la escritura de "tos" logra introducir {s}, por la exigencia de cantidad mínima:

TOS: {oa} — {os}

Erik: tos {o} tos... tos... (tarda mucho, piensa) ... {a}

E: ¿Cómo dice?

Erik: {o a}

Lee: [to ssss]

E: A ver que no vi bien... Acá dice...

Erik: {o a}

Lee: [to sss sss] ¡Ah! (tarda mucho) (borra {a} pone) {s} (la niña sonríe, parece muy contenta por haber encontrado {s}).

E: Ah! muy bien te acordaste ¿no?

Estas reflexiones tienen sus frutos ya que al final de esta entrevista, Erika puede empezar a incluir nuevas letras de forma anticipada: al escribir "perico" primero introduce {T} y en "reloj", la posición inicial de la sílaba [rre] la ayuda a colocar {R}, cuyo VS también resulta difícil de coordinar con los sonidos de la palabra oral en otras posiciones.¹⁴

En la **entrevista 4 (nov)**, realizada al día siguiente, incluso

¹⁴ La centración en la vibrante solo es posible cuando su frecuencia vibratoria es múltiple tanto que incluso la necesita remarcar mucho para poder validar el uso de la {R}

Erika logra incluir una letra como sustituta silábica (no hay datos para comprender si funciona como los comodines silábicos que presentamos con los otros niños) para solucionar un problema de variedad: se anima a incluir {P}, letra con VS incipiente, como comodín silábico en la escritura de "refresco".

REFRESCO: {REPo}

Erik: [rre] {R}, (sin decir nada coloca) {E}, [fre] {P}, [ko] {o}.

E: A ver ¿cómo dice?

Erik: {R E P o}

Lee: [rre fres ko]¹⁵

¹⁵ Nótese que la niña no lee la {E}. Lamentablemente no se indagó sobre este hecho.

2.5.- SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LOS CASOS ANALIZADOS.

En el inicio de este capítulo planteamos que los comodines silábicos, son letras que los niños utilizan para representar sílabas que les "suenan" como nombres de letras posibles. Es decir, implica una particular forma de representar a las sílabas, no a partir de su aspecto consonántico, ni de su aspecto vocálico, sino como la coarticulación misma de una consonante y una vocal.

En el análisis de este capítulo hemos mencionado dos condiciones necesarias para que los niños puedan utilizar letras como comodines silábicos: una es que puedan centrarse en la coarticulación misma, lo cual implica centrarse mínimamente en el aspecto consonántico y vocálico de la sílaba oral. De lo contrario no podrán conceptualizar una sílaba como el nombre de una letra posible. La otra condición es que se permitan utilizar letras sin VS o con VS incipientes, porque de lo contrario no podrán utilizar una letra como "comodín" o sustituta; es decir, una letra a la que se le puede adjudicar un VS contextualmente, porque resulta al menos "posible" hacerlo.

Erika es una niña que desde las primeras entrevistas guía sus escrituras silábicamente, pero para hacerlo necesita centrarse mucho en el núcleo silábico y le cuesta mucho centrarse mínimamente en el aspecto consonántico de la sílaba oral.

Al contrario de Elva, no se anima a introducir las muchas letras consonantes sin VS; apenas logra incorporar dos, y ésto le origina muchas dificultades para comprender cómo adjudicarles un VS. Estos dos hechos impiden a Erika usar letras en función de comodín silábico. En su caso, la mayor centración en el aspecto consonántico está favorecida por problemas relacionados al todo oral o escrito (palabra), y

representa estos aspectos utilizando letras consonánticas con VS incipientes.

ELVA en cambio, logra aprovechar la función de comodín silábico para incorporar letras sin VS, solucionar problemas gráficos globales y en general estabilizar su hipótesis silábica. Es decir, contrariamente a Erika, aprovecha su hipótesis de que existen sílabas que se corresponden con nombres de letras posibles, para adaptar su sistema gráfico a las nuevas exigencias que impone el uso de una hipótesis silábica.

PATI es la niña que saca más provecho de la hipótesis del nombre de la sílaba. Descubre una nueva forma de representar las sílabas a partir de sus nombres, y al hacerlo descubre la posibilidad de realizar **representaciones cuantitativas usando letras SVS** cuando no puede hacerlo cualitativamente. Es decir, logra aprovechar al máximo una característica que resulta ser una propiedad intrínseca de esta función de "comodín". Y logra encontrar un recurso adecuado con este fin: el uso de letras SVS para hacerlo.

Más allá de la incorporación de letras sustitutas en tanto comodines silábicos, hemos visto que **Pati** además logra utilizar {s} como **sustituta silábica cualitativa**, lo que le permite marcar aspectos consonánticos fricativos o que pueden "fricativizarse". Es decir, en este momento del desarrollo, **Pati** descubre la posibilidad de utilizar un criterio **fonético** en la elección de una sustituta.

SERGIO logra, como **Pati**, incluir comodines como un recurso para marcar sílabas que cree se corresponden con nombres de letras. Pero, a diferencia de **Pati**, trabaja **cualitativamente**: busca activamente en su entorno diferentes formas de letras para marcar sílabas que lo único que poseen en común es el núcleo [e]. Esta forma de trabajar hace que los comodines casi

pierdan su carácter de sustituta, ya que cada letra se coloca como si fuera "la" letra. Sin embargo, Sergio logra incluir letras que se validan no por su VS sino en tanto letras "posibles". El trabajo que hace es muy importante para su desarrollo porque constituye una "idea" sobre cómo graficar sonidos usando letras posibles para tal fin.

La exigencia de cantidad mínima es, en el caso de Sergio, el problema que lo lleva a **descubrir el uso de letras sustitutas cuantitativas** (en Pati recordamos que fue la hipótesis del nombre). Es el único niño que utiliza este recurso para marcar aspectos intrasilábicos durante el desarrollo de la hipótesis silábica. (pero Pati logra descubrir la función cuantitativa al usar un comodín silábico)

Sin embargo utiliza una letra con VS, la {s}, con esta función. Esta letra no es apropiada para marcar cuantitativamente un aspecto consonántico porque posee un VS bien definido. Esto se puede observar porque su VS resulta difícil de ser negado y termina por ser agregado a la pauta oral representada, para poder validar su uso. Es decir, la función de sustituta cuantitativa se descubre pero no logra adaptar su sistema gráfico al incorporar tal función en su sistema. La función de sustitutas cuantitativa se usa como una solución de compromiso, sólo para resolver el problema de cant. mín.

Como vemos todos los niños nombrados, excepto Erika pueden sacar provecho de su hipótesis de que "si existen letras consonantes con nombres silábicos deben existir nombres silábicos que se corresponden con letras consonánticas".

Obviamente las únicas condiciones necesarias para usar comodines y realizar este tipo de representación de la sílaba oral es poder centrarse en la coarticulación misma de una

consonante con una vocal, y permitirse incorporar letras SVS o con VS incipiente.

En el desarrollo de la hipótesis silábica, y en un momento en que los niños cuentan con dificultades para construir el VS de las letras consonánticas, tal recurso es importante porque permite a los niños superar estas limitaciones y construir "su propia información" adjudicando VS contextuales según sus necesidades. Como hemos visto, también el comodín cumple una función importante en relación al desarrollo de este nivel silábico: permite coordinar de manera adecuada el uso de las letras con sus esquemas silábicos.

CAPITULO III

EL USO DE LETRAS SUSTITUTAS EN EL FINAL DEL PERIODO SILABICO E INICIO DE UN MOMENTO DE TRANSICION.

En todos los niños de la muestra, menos Erika, hemos podido identificar el momento en que la sílaba oral empieza a conceptualizarse como un conjunto de partes, aunque este incipiente acceso a un nivel intrasilábico no logra organizarse en un nivel autónomo.

La presencia de un esquema silábico en este momento se puede observar no sólo por cómo los niños utilizan las letras sustitutas que analizaremos a continuación, sino también porque aún dicho esquema impone restricciones vocálicas en la asignación de valores sonoros para algunas letras consonánticas, por la imposibilidad de representar grupos consonánticos y especialmente por la mayor presencia de representaciones silábicas que intrasilábicas.

Las restricciones que los niños estudiados presentan en esta etapa para poder representar unidades intrasilábicas, los conocimientos en los cuales se apoyan para poder realizar tal tipo de representación, y las dificultades que tienen para adaptar sus recursos gráficos a los cambios que se generan, nos permitirán ejemplificar esta manera de interpretar el final del período silábico e inicio del silábico-alfabético.

Aclaremos que los comodines, son un caso particular de letras en función de sustituta. Por lo cual, al igual que en el capítulo 2, hablaremos también de "**sustitutas silábicas**"

cuando un niño utilice una letra sustituta para marcar una sílaba, sin estar motivado por la representación de tal unidad como si fuera el nombre de una letra. Ya hemos visto que las sustitutas silábicas también pueden ser elegidas en función de un criterio fonético basado en semejanzas a nivel del aspecto consonántico o vocálico, (**sustituta silábica cualitativa**).

Recordamos que los niños pueden utilizar **letras sustitutas** para marcar aspectos **intrasilábicos**, representándolos de forma **cuantitativa** (sonidos que no reconocen cualitativamente pero marcan su "presencia"), o **cualitativa** (sonidos que reconocen y marcan preservando alguna de sus propiedades sonoras). Diremos que un niño utiliza una letra en función de **sustituta pseudocuantitativa**, cuando logrando reconocer un sonido cualitativamente, marca sólo su presencia.

3.1.- EL CASO DE ELVA:

En la entrev. 6 (ene), Elva vuelve a sacar provecho de la función de comodín silábico, y finalmente logra otorgar un VS a la letra {L} de su nombre propio. Las reflexiones que realiza en sus varios intentos por buscar un comodín le permiten, finalmente, agregar las vocales y descubrir la función de letras sustitutas cuantitativas.

Sin embargo, Elva no logra adaptar sus recursos gráficos a esta nueva forma de operar en tantos niveles representacionales (palabra, silábico e intrasilábico). Sólo empieza a poder trabajar en un nivel intrasilábico en forma muy restringida: condicionada por el VS de letras, por la posición del segmento (inicial o final) y por los criterios gráficos globales.

Podríamos considerar este momento como el inicio de una hipótesis silábico-alfabética: Las vocales se agregan con muchos esfuerzos: a veces no aparecen, otras se colocan luego de interpretar una palabra, y las letras sustitutas intrasilábicas surgen en realidad de la búsqueda de comodines silábicos. Al respecto la escritura de "ferrocarril" es esencial:

FERROCARRIL: {D} — {e Q...} — {TeoQi} — {YeoQi} — {YeoQai}
 Elv: [fe]... ¿Cuál es la [fe]?
 E: A ver, ¿cuál?
 Elv: (tarda)... [fe]... [feee] ¿ésta? (dibuja) {D}... no, no, esa no es [fe], es [de].
 E: Muy bien, ¿cuál otra puede ser?
 Elv: (tarda) ... ¿ésta? {e} ... [fe] [rrro] .. [rrrooo] [rrrooo], [fe] [rrrooo] [ka], (deja un espacio al poner) {Q}
 E: ¿Por qué dejaste un espacio?
 Elv: (borra todo)
 E: No, no, no digo que esté mal, sólo pregunto.
 Elv: [fe] {Te} [rrrooo] {o} [ka] {Q} [rrilll] [rrilll] {i}... (señala {Y} en la marca del grabador "SANYO" y dice) [fe] ¿ésta es la [fe], no?
 E: ¡Ah! Y entonces ésta (señalo {T}) cuál es?
 Elv: La [te] (borra {T} y pone {Y}). (trata de leer lo que dice en la marca referida) [sa] [sa] [ene] [ye] [o] ¿sayo?
 E: A ver, vamos a leer cómo quedó.
 Elv: {Ye o Q i}
 Lee: [fe rro ka rril] (duda) ... ¡Ah!, ¡falta la [a]! (borra {i} y pone) {ai}

La presencia de la sílaba [fe] en el inicio de esta palabra motiva a Elva a incorporar un **comodín siláico**, la {Y}, para marcar el nombre de una sílaba: la niña dice [fe] ¿cuál es la [fe]? En sus intentos por encontrar una letra pertinente con tal función, se **provoca una mayor centración en el aspecto consonántico inicial**: Elva no se permite colocar cualquier letra consonántica con VS en este contexto, por ejemplo, al querer usar {D} dice: "no esa no es [fe] es [de]". Esta búsqueda origina, a su vez, que Elva se de cuenta de la necesidad de marcar el aspecto vocálico, agrega una vocal, pero al hacerlo no declina en su búsqueda de una letra consonántica. La búsqueda de un **comodín [la ye]** se convierte en una **letra sustituta cuantitativa**.

.- La dificultad de agregar vocales cuando pone primero una letra consonántica también se puede observar en la representación de la sílaba [ka]: la {a} se agrega en un segundo intento. Cuando Elva escribe la siguiente palabra, "fantasma", conserva el comodín y aprovecha el trabajo realizado en la escritura anterior:

FANTASMA: {Yatsms}

Elv: [fa] [fa] [fannn] {Y} [fan] {a} [ta] [ta] {t} tasss {s} ma {m}
 E: [fantasmasss]
 Elv: [fan] [tas] [masss] (agrega) {s}.

En "ferrocarril" y "fantasma" pudo utilizar una letra en función de sustituta porque la búsqueda del comodín origina una mayor centración en el aspecto consonántico, pero el comodín se elige por conceptualizar la sílaba como nombre de una letra posible.

Por la manera como continúa representando los sonidos, pensamos que el uso de letras sustitutas cuantitativas intrasilábicas resulta aún difícil para Elva:

.- sólo lo puede hacer cuando la situación de escritura es semejante: sonido inicial de la palabra, conceptualización de la sílaba como el nombre de una letra, selección de la letra en tanto comodín, agregado posterior de la vocal. La escritura de la primera sílaba de "reloj" nos sirve para ejemplificar:

RELOJ: {YoTai} ——— {YeTo}

Elv: [reeee] {Y} [loooo] {o} [tttt] {T} {a} {i} (mira lo que puso y se rie mucho).
 E: Andale no vaciles, una más y ya dejamos. (la vuelve a escribir)
 Elv: [reeee] {Y} {e} [lo] {To} [oojjjj] [ooottt] (duda, mira) ya salen (se refiere a los niños de su salón)
 E: ¿Dónde dice reloj?
 Elv: {Ye To}
 [re looo]
 E: Bueno, vamos a dejar aquí.

En este ejemplo se puede observar cómo el comodín pasa a funcionar como sustituta, en el proceso de la escritura.

.- La marcación del final consonántico, [j], de esta misma palabra nos muestra otro hecho: **Elva logra centrarse cualitativamente en el final consonántico pero le resulta muy difícil su representación, porque no encuentra un recurso adecuado para hacerlo: elige colocar como sustituta cuantitativa intrasilábica una {t}, letra que por tener valor sonoro, le dificulta su interpretación.**

Elva rescata {t} de la escritura anterior: "cacahuates": {Qaat}. Intenta superponer su VS a la pauta oral analizada (también agrega letras rellenos). Pero tales recursos no resultan adecuados. Termina volviendo a escribir la palabra y cambiando las letras y su orden: en vez de {oT}, escribe {To} y no agrega letras rellenos. (Es importante tomar en cuenta que Elva contaba en su repertorio con {Q} letra que hubiera podido usar como sustituta cualitativa con mas éxito)

Esta misma dificultad se le presenta en la escritura de "ceja", en la cual Elva intenta dos veces introducir una letra como sustituta cuantitativa, pero termina no "aceptándolas", por no poder validar las letras puestas con esa función. **Es importante notar la dificultad que surge por intentar utilizar letras con VS para marcar [j]:**

CEJA: {sa} — {n...} — {seLa} — {sea}

Elv: [se se se se] {s}, [se jaaaa] {a}, [se se], (borra {a}), {n},
[se] (borra {n} y pone) {e}, [jaaaaa] {La}.

E: ¿A ver cómo dice?

Elv: {se La}
[se jaaaa]

E: Esta {L} ¿cuál es?

Elv: La [le].

E: ¿Y sirve para "ceja"?

Elv: ...no... (se distrae) (borra {L}) [see jaaaa] [a e i o u]
(repite varias veces y escribe) {a} {e} {i} {o} {u}.

Elva rescata {L}, de la escritura anterior de "Magdalena": {maLa}. Las dudas sobre su pertinencia son originadas por la entrevistadora. Resulta llamativo que Elva no recurra a

utilizar {Y} o {H}, letras sin VS que ya utilizó en otras oportunidades.

Este hecho nos permite plantear la hipótesis de que Elva opera diferenciando la función de las letras: la {Y} sirve como "comodín", para marcar nombres de sílabas, por lo cual no puede utilizarla para marcar un aspecto intrasilábico, con una función diferente.

.- En la escritura de "Alejandro", cuando Elva tiene que recurrir a un comodín, agrega {Y} sin dificultad. En este caso, el comodín queda como sustituta silábica, porque no se dan las condiciones descritas en el análisis de la escritura de "ferrocarril".

ALEJANDRO: {aLYo}

Elv: [aaa] {A}, [leeee] {L}, [jaaa] {Y}, [dro] {o}.

En definitiva, Elva enfrenta un problema a nivel de recursos lo que le impide representar aspectos intrasilábicos (cuyas cualidades sonoras la niña logra reconocer): ni puede incorporar letras sin VS para marcar la "presencia" de tales aspectos, ni puede utilizar criterios fonéticos para marcar tales sonidos con letras de su repertorio en tanto sustitutas cualitativas. En este momento pudo descubrir el recurso de letra sustituta cuantitativa, pero logra utilizarlo en contextos muy restringidos.

En la entrevista 7 (ene), el uso de sustitutas cuantitativas aparece con más fuerza, motivado por el problema de cantidad mínima y por la conceptualización de sílabas como nombres de letras. Esto sucede en la escritura de "puro" y "pasajeros" ¹:

¹ Elva introduce en su repertorio la {d} pero confunde su forma con la {b}.

PASAJEROS: {Pasaa...} — {Pasadeos}

Elv: [paaa] {P} [paaa] {a} [sss] {s} [ssaaa] {a} [je jjee] {a}
[jeeee] (borra enseguida la {a})

E: [Pa sa jeee].

Elv: ¡Ah, la je! {de} [ros] {o} ... (continúa).

La escritura de la sílaba [je] de "pasajeros" se parece a la de "ferrocarril" dado que el recuerdo del nombre de la letra "je" resulta ser un factor importante. Sin embargo ya no "funciona" como un comodín silábico, porque en todas las escrituras de esta entrevista coloca simultáneamente la letra sustituta y la vocal correspondiente. Nuevamente el comodín se transforma en una sustituta cuantitativa intrasilábica.

Hacia el final de esta entrevista, el uso de {t} como letra sustituta se generaliza tanto que termina por constituirse en una nueva forma de graficar los sonidos consonánticos, es decir en un intento por marcar sus presencias: en la escritura de "refresco", Elva coloca en forma conjunta {te} para marcar la sílaba [fre], sin ni siquiera fijarse en la pertinencia de la letra utilizada. En "crudo" y "mano", Elva incluso utiliza una sustituta cuantitativa cuando en realidad podía colocar una letra con VS convencional:

CRUDO: {Quto} — {Qudo}

Elv: [kru] [kru]... [kruuu] {Q}, [kuuu] [dooo], [kuuu] {u}, [dooo] {to}.

E: A ver, léelo.

Elv: {Qu do}

Lee: [kruuu] [dddooo]... ¡Ah! (borra {t} y pone) {d}.

MANO: {mat...} — {mae...} — {mamo}

Elv: [ma] [maaa] {ma}, [no] [no] [no] {t}, [mmm]

E: ¿Esta (señalo {t}) es la [mmm]?

Elv: ¡No!, ¡Ah, no!. (borra {t} y pone) {e}... (piensa) ¡Ah, no!, (borra {e} y pone) {mo}

Elva no utiliza el recurso de letras sustitutas cualitativas. Cabe destacar que reconoce y marca el sonido nasal {n}, utilizando sistemáticamente una {m}. Este hecho nos lleva a pensar que generaliza el VS de esta letra para marcar un modo de articulación nasal, razón por la cual no consideramos que {m} cumpla una función de sustituta, en estos contextos.

Es posible considerar que a Elva le resulta difícil incorporar letras sustitutas cualitativas, por no poder operar simultáneamente con las semejanzas y diferencias sonoras al comparar sonidos entre sí: **Elva no puede construir una relación de semejanza basada en criterios fonéticos (que nosotros podríamos describir como "fricativos pero con diferente punto de articulación" etc).** O bien los sonidos son diferentes y cada uno tiene entonces un signo diferente, o bien son semejantes y se representan con el mismo signo.

Esto lo podemos inferir porque Elva:

- a) o se centra en las semejanzas entre sonidos con igual modo de articulación y termina negando las diferencias en cuanto a sus puntos de articulación (lo cual la lleva a extender el VS de la letra {m} asociada a una nasal).
- b) O bien, se centra en las diferencias, y es tan minuciosa que ni siquiera se permite utilizar {t} para marcar [d] (pierde los criterios de semejanza).

3.2.- EL CASO DE PATI:

En el inicio del nivel silábico-alfabético que corresponde a la entrevista 4 (nov), Pati continúa operando en un nivel representacional silábico y sólo empieza a poder trabajar en un nivel intrasilábico de forma muy restringida: **condicionada por el VS de letras, por la posición del segmento y por los criterios gráficos globales.** En este momento (al igual que Elva), Pati tiene problemas por no poder acomodar sus recursos gráficos para representar diferentes unidades orales en forma cuantitativa y cualitativa.

.- La representación de muchos aspectos consonánticos prenucleares resulta favorecida por el VS de {s}, así como por {P} y {m} en algunos contextos, ya que estas letras continúan presentando restricciones vocálicas. Además, Pati continúa usando {H} como **comodín silábico** ².

.- Pati aprovecha el recurso de utilizar {s} en función de **sustituta cualitativa para representar aspectos consonánticos intrasilábicos** (descubierto en el final del nivel silábico): lo usa para marcar sonidos fricativos o que puede fricativizar, como [rr] ³ y el africado [ch]:

FERMIN: {sEi}	[Fff sss]
PUERCO: {poso}	[rrshsh]
CARMEN: {asm}	[rrshsh]
TORTA: {osa}	[rrshsss]

Pati escribe "torta" de la siguiente manera:

² Esto sucede en las escrituras de "iglesia": {iHsa}, "milanesa": {iHsa} y "tecolotes": {EoHs}. La niña introduce la letra diciendo: [gle, gle], [la, la], o [lo, lo]. Es decir refiriéndose a la sílaba.

³ Incluso tal realización existe como alófono en algunos dialectos.

TORTA: {osa}

P: [to] [to] (tarda un poco) ... {o} [torrr] [torrshsh] {s}
[ta]...(piensa, tarda) ¿la [a]?

Sin embargo hay diferencias con respecto al momento anterior: Pati sólo logra hacerlo cuando dicho sonido es postvocálico, inicial o cuando se presenta en palabras con exigencia de cantidad mínima.

Este hecho es interesante, porque cuando estaba en el nivel silábico Pati utilizó la misma letra, {s}, y el mismo tipo de criterio fonético, para marcar una consonante prenuclear silábicamente, mientras que ahora logra marcar una consonante como un aspecto intrasilábico, sólo cuando es postnuclear o está en posición inicial en la palabra.

Si ponemos énfasis en estas situaciones de escritura es para mostrar lo difícil que es para Pati representar los aspectos consonánticos prenucleares en un nivel intrasilábico. Al respecto la escritura de "cochino" es interesante:

COCHINO:

P: [ko], [ko], {o} [chchch] [chsss] {s}... ¿la [o]? {o}.

Cuando el sonido africado (cualitativamente reconocido) se encuentra en posición prenuclear, pero no a inicio de palabra, Pati también utiliza una {s} como **sustituta cualitativa**, pero le adjudica un valor **silábico**.⁴

.- Pati también utiliza {s} como letra **sustituta cuantitativa intrasilábica** para marcar sonidos que no reconoce "cualitativamente", pero su presencia se torna necesaria de ser marcada por el problema de cantidad mínima:

ESCRITURAS VERBALIZACION DE LA NIÑA y OBSERVACIONES

⁴ En una oportunidad, Pati utiliza una {P}, y no {s}, para marcar una fricativa en posición inicial. Nos referimos a la escritura de "frazada": {Psa}. No contamos con datos que nos permiten comprender este hecho.

BOCA: {osa} [sss] (superpone el sonido de la letra) ⁵
 DEDO: {aso} [de do de do] ¿la ese?
 NOPAL: {opas} (Sólo agrega {s} despues de leer)

Otros datos nos permiten sustentar de que en realidad no hay un reconocimiento cualitativo del aspecto consonántico sino sólo cuantitativo:

a) Los sonidos [k] y [d] no se representan nunca en esta entrevista, la escritura de "dedo" es el resultado de un cambio en el orden de las letras utilizadas en la escritura anterior de "torta".

b) En "nopal" rescata {s} de la palabra escrita justo antes y la coloca solo después de leer lo que puso. En "dedo" sucede lo mismo. Pati en realidad juega con las letras cambiándoles el orden (con respecto a la palabra escrita antes):

DEDO: {aso}

P: [dedo] [dedddo] ¿la a? {a}... [de] [de] [do] [do] [do].. ¿la ese? {s}...{o}.

NOPAL: {oH...} — {opa} — {opas}

P: ¿la [o]?, {o}...

E: A ver, qué pusiste

P: [lo], [lo],...

E: ¿Lo? o ¿nno?

P: [nno] , [pa] [pa] [pa] {H}

E: A ver, leémelo.

P: {o H}

Lee: no pal (me mira, duda, se para, tarda).

E: ¿Sí está bien?

P: No.

E: ¿Qué hacemos?

P: Lo borramos. (borra {H}), pongo la [pe] {P}, luego ¿la [a]?, {a}

E: A ver ¿cómo dice?

P: {o pa}

Lee:[no paaal], [pa], (mira y agrega) {s}

{o pa s}

Lee: no paalll

⁵ Al final termina cambiando {s} por {H}. Pero esto sucede por criterios inter-figurales, porque la escritura de "boca":{osa} le queda igual que la de "Rosa" escrita inmediatamente antes.

El uso de {s} en estas situaciones constituye una solución conflictiva y resulta tan inadecuada que se acerca mucho a una letra en función de relleno gráfico. (estos casos se parecen al de Sergio al final del silábico)

Lo interesante de este análisis es que vemos como Pati cae en un problema por sobregeneralizar el uso de {s}, utilizando un criterio interfigural para su elección, en vez de buscar una letra sinVS como de hecho lo hace, cuando elige {H} como comodín silábico (no utiliza cualquier letra en esos contextos).

Es decir, Pati presenta dificultades para acomodar sus recursos a esta forma de representación, que surge por la necesidad de resolver una situación conflictiva.

.- Otros ejemplos resultan difíciles de interpretar. Nos referimos a las escrituras de "mecate" y "tren" en las cuales Pati introduce {s} como letra sustituta:

MECATE: {maso} ——— {mase}
 P: [mmm] {m}, [mmm] [mmme], [ka] {a}, [katss] [katsss] {s}, [me ka tsss] [te] [te], ¿la a?...¿la o? {o}... (luego cambia la {o} por {e})

En esta escritura, por un lado, podríamos considerar que la elección de {s} se basa en una sobregeneralización en el uso de esta letra, que Pati intenta validar superponiendo su VS a la pauta oral analizada. Por otro, Pati logra jugar con los sonidos de la letra y [s] de la pauta oral analizada, logrando incluso un sonido articulado. Esto último nos lleva a pensar que puede considerarse un caso de letra en función de sustituta cualitativa. (Pati logra crear un "sonido coarticulado" y no superpuesto, porque los puntos de articulación de estos sonidos se lo permiten hacer).

.- En las **entrevistas 5 y 6 (dic)** hay avances: Pati agrega nuevas letras con VS en su repertorio, {F} y {l} ⁶ y **comienza a intentar representar cuantitativamente algunas consonantes prenucleares, pero aún no puede generalizar su representación en un nivel intrasilábico.** Pati organiza sus recursos gráficos de la siguiente manera:

.- Continúa utilizando **sustitutas silábicas:** en las escrituras de "sandalia" (ent 5) y "tren" (ent 6), utiliza {r} y {P}:

SANDALIA: {sarHa}
P: [sa] {sa}, [da] {r}, [lia] {Ha}

TREN: {Pl}
P: [tre] [tre] [tre] {P}, [treeennn] {l}. (me mira)
 {P l}
Lee: tre en

No contamos con datos que nos permitan inferir los criterios de selección de tales letras. De todas formas no podemos considerarlas como comodines silábicos, porque no cumplen con las condiciones que especificamos con respecto a su uso: utiliza letras con VS, (no sin VS), y las incorpora para resolver un problema y no por asociarlas con el nombre de una letra.

.- En otros contextos, Pati introduce una letra **sustituta silábica cualitativa**, porque podemos considerar el uso de criterios fonéticos en su elección.

En la entrevista 6 (dic), Pati utiliza {m} para sustituir a {P}, al representar sílabas con sonidos consonánticos semejantes por ser bilabiales (aunque diferentes por ser oclusivos) en las siguientes escrituras:

⁶ La primera se usa con restricciones vocálicas y la segunda sólo se introduce en posición postnuclear en la entrevista 6.

ESPAÑOL: {Esmo}

P: [español] {E}, [essss] {s}, [pa] {m} [ñol] {o}.

NOPAL: {oml}

P: [no] {o}, [pal] {ml}.

CERVEZA: {semea}

P: {s} [seee] {e}, [ve] {m}, [ve] {e}, [sa] {a}

También utiliza {m} para representar la nasal {n} en las escrituras de "cenar": {sema} y "jinete": {ime}. En realidad estos ejemplos podrán tratarse de una sobregeneralización del VS de {m} en contextos en los cuales el sonido [p] no se reconoce como tal. No tenemos datos suficientes para determinar su función, porque no aparecen intentos de transformar los sonidos que nos permitan inferir que Pati reconoce simultáneamente sus diferencias y sus semejanzas.

.- Pati reorganiza el uso de letras que cumplen la función de **sustituta cuantitativa intrasilábica**, lo cual es un avance.

Pati usa {H}, letra sin VS, con esta función (abandona el uso de {s})⁷, motivada por la necesidad de solucionar un problema en las siguientes escrituras (no la generaliza):

SANDALIA:	{sarHa}	[lia].	(pone {Ha} juntas)	(ent 5)
RELOJ:	{eHo}	[lo, lo]	(pone {Ho} juntas).	(ent 5)
PATO:	{PaHo}	[to, to]	(pone {Ho} juntas).	(ent 6)

Como se puede observar, Pati recurre a la {H} para marcar aquellas consonantes frente a las cuales sólo logra un mínimo de sensibilidad, más relacionado a una presencia consonántica que se torna innegable por un problema gráfico a nivel del todo, que a su cualidad sonora. Por esta razón no nos llama la atención que recurra a utilizar la misma sustituta que usó como comodín silábico cuantitativo en entrevistas anteriores.

⁷ También introduce {T} pero como una solución conflictiva, más adelante analizamos porqué se introduce con esta función.

En la entrevista 5, la {H} se incorpora con valor silábico en la escritura de "cacahautes":{Haoes}, por un problema de variedad. En "cejas" también la incorpora, pero esta palabra resulta difícil de interpretar:

CEJAS: {seHs}

P: [se] [seee] {se} (tarda, sin decir nada pone) {ms} (mira la hoja, duda, dice) [ce nar]

E: ¿Sí dirá cejas?

P: No, (borra {ms}) [se] [jjj] [jjj] {H} [jasss] {s}.

{se Hs}

Lee: [se jas]

E: Dime, ¿ésta, cuál letra es? (señalo {H})

P: [se] [sejas]

E: ¿Y qué letra es?

P: Para cejas...

Como vemos, por un lado, Pati usa {H} con valor silábico, pero por otro, sus verbalizaciones muestran sus intentos por aislar el sonido [j] del contexto silábico.

.- En la ent 5 (dic), Pati también utiliza {t}, letra sin VS, como sustituta pseudocuantitativa intrasilábica.

La incorpora por primera vez con esta función en la problemática escritura del monosílabo "pan". Pati, nuevamente, busca esta letra, ya utilizada en otras escrituras, apoyándose en un criterio gráfico y no fonético:

- PAN: {Pama} — {PaHa} — {Pasa} — {PaTa}.
- P: [pa] ... {Pa} [pan] [nn], {ma}
 {Pa ma}
- Lee: [pa na]
- E: ¿Pana o pan?
- P: [pa]... [na]
- E: ¿Y para pan?
- P: (tacha {ma} y coloca sin decir nada), {Ha}
 {Pa Ha}
- Lee solita: [pa paaannn] (tarda, duda, se queda pensando)
 [pa nnn]
 [pa annn]
- E: ¿Si está bien?
- P: No.
- E: A ver ¿lo quieres poner de nuevo?
- P: [pa] {Pa} (coloca sin decir nada) {sa}
- E: A ver cómo dice, leémelo.
- P: {Pa sa}
- Lee: [pa nar]
- E: ¿Panar?!
- P: [pa].... ¡Ah la [t]! (pone) {PaTa}

La problemática escritura de "pan" es la que origina la necesidad de introducir una letra sin VS, {T},⁸ como sustituta pseudocuantitativa, al no permitirse incorporar {m} como sustituta cualitativa, para marcar el fono nasal final que reconoce⁹.

Luego, rescata el uso de {T} como sustituta para marcar la misma nasal, en las escrituras que se escriben en un contexto contiguo y en sílabas que también tienen [a] como núcleo:

⁸ El hecho de que la niña diga ¡ah! la [t] no significa que Pati le haya adjudicado un VS a esta letra. En esta entrevista Pati no utiliza esta letra en ninguna palabra, ni cuando el sonido [t] aparece asociado a contextos con [e], ni en posición final.

⁹ No contamos con datos suficientes pero quizá su rechazo de la {m} como sustituta en "pan" se refiera más que a un problema fonético (sería raro no aceptar una {m} para marcar una [n] en posición postnuclear) a un problema ortográfico: intento de no dejar una {m} en posición final, por lo cual agrega una vocal.

LAGUNA: {auTa}

P: [la] {a} gu {u} [na] (tarda, piensa) [na] ... [na] [lagu] [na] {Ta}

{a u Ta}

Lee: [la gu na]

E: ¿Y ésta cuál es?

P: La [ttt]

E: ¿Y sí sirve para laguna?

P: Sí.

LANA: {aTa}

P: [llla] {a} ... (tarda, piensa) [la] [la] ... [na] {Ta}

.- El único caso en que Pati logra **representar pseudocuantitativamente** una consonante prenuclear, sin estar exigida por algún problema de tipo gráfico, es en la escritura de "lloviendo" realizada en la ent. 6. Lo hace usando nuevamente {t}, como letra sustituta. (Pati logra segmentar el sonido marcado y cuenta con {f} en su repertorio)

LLOVIENDO: {oteo}

P: [sho] {o} [vvvfff] {t}, [bien] {e}, [do] {o}.

.- En una sola oportunidad, Pati utiliza una **letra sustituta cualitativa intrasilábica**. Esto sucede en la problemática escritura del monosílabo "yo", en la cual {s} se agrega en función de sustituta para marcar la fricativa [sh]. Al colocarla, Pati verbaliza "[shshsh]".

Por último, resulta llamativo que Pati aún tenga dificultades para marcar justamente los sonidos consonánticos que aparecen en la escritura de su nombre propio.

Pati más bien trabaja sobre los sonidos que puede reconocer cualitativamente. Por eso es que el uso de letras sustitutas cuantitativas se ve restringido a ciertos contextos: sólo representa cuantitativamente consonantes cuya presencia no puede negar por problemas gráficos a nivel del todo.

Sin embargo el uso de sustitutas cualitativas para marcar

sonidos (especialmente prenucleares) a nivel intrasilábico no resulta posible para Pati en este momento, lo cual la lleva a realizar representaciones pseudocuantitativas (a nivel intrasilábico) o cualitativas silábicas.

3.3.- EL CASO DE SERGIO:

En la entrevista 2 (nov) el uso de letras sustitutas no muestra diferencias significativas en la marcación de las consonantes prenucleares (con respecto a momentos anteriores).

.- continúa utilizando sólo dos letras, {s} y {m}, con VS estable (ninguna de las cuales presenta restricciones vocálicas). La diferencia con respecto a la entrevista anterior es que logra utilizarlas **para representar un aspecto intrasilábico**.

.- Incorpora {H} como **relleno gráfico separador**, que como vimos en el capítulo 1, resulta una manera de solucionar el problema de variedad que aparece en diversas situaciones (fundamentalmente relacionadas al problema de cant. min).

.- Continúa utilizando letras sin VS como **comodines silábicos**, pero ya no busca activamente, elige dos y las alterna: {B} y {P}. Por ejemplo, incorpora los comodines de la siguiente manera:

MANTEQUILLA: {maBia}

S: [mmmm] {m} [muma] {a} [te] ... la [te], la [te], la [te]
 ... (tarda, piensa, en voz baja sigue repitiendo "la te") ¿podría usar la que es de [pa]? la que tiene... (no logra explicar)

E: Y ¿Cuál es?

S: ésta (escribe) {B}... [man te] [ki] {i} [lla] {a}

DESTAPA: {PaHa}

S: [de] [de] [de] ... la [de]... ¿podría usar como cuál? (la hace con el dedo en el banco) ¿ésta {B} o ésta {P}?

E: No sé, cual prefieres?

S: [de] [de] {P} [taaa] {a} [pa] [pa] {Ha}, le pongo la hache muda para que no se nos revuelva.

YEMA: {Bma}

S: La [she] (tarda piensa) tengo que usar ésta (dibuja {B} en el banco) [she] {B} [mmm] [mmm] {m} [mmaa] {a}

TELEVISION: {Bmio}

S: la [te] , la [te], la [te] (repite muchas veces lo mismo, tarda bastante) (piensa) [te] {B} [te] [le] [te] [le] [ele] [vision] [te] [le] la [lll] , [lll], [te] {m} [le] [vi] {i} [sion] {o}

TOMATE: {oaB}

S: [to] {o} [maaa] {a} [teee] {B}

.- En esta entrevista Sergio logra marcar un inicio consonántico utilizando la misma letra {B}, pero en función de **sustituta pseudocuantitativa intrasilábica**. Tal posibilidad es aún muy incipiente porque lo hace sólo en la escritura de "lapiz":

LAPIZ: {Bais}

S: [laaa] [lll] {B} [laa] {a} [pii] {i} [sss].

Este tipo de representación, es un avance con respecto al momento anterior, porque logra introducir una letra más adecuada con esta función (letra sin VS). (Recordemos los problemas que tuvo en entrevistas anteriores, por incorporar {s} con esta función).

Sin embargo, termina utilizando la misma letra, {B}, con dos funciones: como comodín silábico y como sustituta intrasilábica. Esto no sería muy problemático porque se trata de un caso aislado.

Pero sí es un problema el que Sergio cuente con sólo dos letras consonantes con VS en su repertorio. Esto dificulta la posibilidad de utilizar letras como sustitutas cualitativas para marcar sonidos que reconoce pero para los cuales no cuenta con una letra con VS para su representación. En muchos casos, incluso el de "lapiz", Sergio no puede operar con un criterio fonético por esta razón, por lo cual termina utilizando letras sin VS para marcar sólo la presencia de una consonante que puede aislar del contexto silábico. **El problema**

consiste en que termina realizando una representación pseudocuantitativa (cuantitativa solo en apariencia).

.- Por ejemplo, en la escritura de "televisión " (presentada más arriba) hemos podido observar cómo Sergio reconoce la presencia de la [ele] y utiliza una {m}, letra con VS, seguramente basándose en un criterio silábico-vocálico dado el nombre de esta letra, a falta de un recurso fonético más consonántico. Esta segunda opción también resulta problemática porque Sergio conoce demasiado bien el VS de {m} .

.- Este niño sí puede utilizar un criterio fonético. Lo demuestra en las siguientes escrituras, en las cuales selecciona {s}, en función de **sustituta cualitativa, para marcar sonidos intrasilábicos** que puede transformar en "continuos":

TREN: {seHe}

S: [tr] [tr] [tr] [ch] [ch] [tsh sh] {s} [tre] {e}... [tre] [en] {He}

HERRAMIENTAS: {esama}-{esaHa}

S: [e], la [e], la [e] {e}, la [rrr], [err] [esh] [esh] {s}, [rra] {a}, [mien] [ta], [ta], [ta] {Ha}... (continúa)

ABOTONAR: {aoHoas}

S: [a] {a}, [bo] {o}, [to] [to] (duda, se para) {Ho}, [narr] falta una [rshrsh] {s} ¹⁰

En estos casos, Sergio puede utilizar un criterio fonético porque los sonidos representados pueden "transformarse" o "acercarse" al VS de la letra sustituta, {s}, gracias a que su punto de articulación es linguoalveolar (ésto le permite accionar sobre ellos). Es importante remarcar que **sólo puede hacerlo en posición inicial, final o postnuclear** (como en el caso de Pati ya analizado); tanto es así que en la escritura

¹⁰ Este sonido al igual que el que pronuncia en "herramientas", es una [rR] fricativizada, tal cual se pronuncia en algunas regiones como por ejemplo, en el norte de la Argentina.

de "herramienta", Sergio convierte la [rr] en postnuclear.

.- En la **entrevista siguiente, 3 (nov)**, Sergio empieza a perder el control:

.- utiliza {P} y {B} como **comodines** en las escrituras de "tecolote", "mecate" y "Carmen".

TECOLOTE: {PoHoP}

S: [te] [te] (piensa), {P}, [ko] {o}, [lo] [te], [te ko lo te] (no escribe nada), (duda), [te ko lo te] (silabea toda la palabra), [te] [te] [ko] [looo] ... (piensa) {Ho}, [te] {P}.

MECATE: {mosB} — {mosaB} — {mosB}

S: [me] {m}, [kaaa] {osa}, [te] {B}¹¹ ... (continúa)

CARMEN: {BseHe}

S: [ka] [ka] {B}, [karr] {s}, [me] {e}, [karr] [me] [en] {H}, [en] {e}.

.- Estas mismas formas: {B} y {P}, al igual que la entrevista pasada, se siguen utilizando como **sustitutas cuantitativas intrasilábicas** para marcar los **inicios consonánticos** de las palabras "cochino" y "casa". En "cochino" Sergio duda y cambia la letra sustituta.

COCHINO: {HoIo} — {BoIo}

S: [ko ko ko ko go] {Ho} [ko chi] ... Lee: [ko ko], ésta está mal, tendría que poner una letra como ésta, {B}.

Sergio no diferencia el uso de estas letras según la función que cumplen: las usa como comodines y sustitutas intrasilábicas. Sin embargo en ambas funciones se utilizan para hacer una representación "cuantitativa". Cuando Sergio las incorpora en escrituras cercanas, las cambia. Por ejemplo: escribe "cochino" usando {B}, inmediatamente después escribe "tecolote" usando {P}. Escribe "mecate" usando {B}, luego

¹¹ Importante recordar que la escritura anterior fue "boca" escrita: {soa}

escribe "casa" usando {P}.

Esta "estrategia" de fijarse en escrituras anteriores para seleccionar las letras, a veces le crea problemas:

Sergio intenta rescatar letras de la escritura de "foca" cuando escribe "mecate", inmediatamente después. Pero elige mal las letras:

FOCA: {soa}
S: [fff] [sss] {s} [fooo] {o} [ka] {a}

MECATE: {mosB} — {mosaB} — {mosB}
S: [mmmeee] {m} [kaaa] {os}, [kaaa] ... [te] {B}
E: A ver leémelo.
S: {m os B}
Lee: [meee kaaa] (duda) (borra {B} coloca) {aB}
{m os a B}
Lee: [me ka aaa te]
E: A ver, [me] (señalo {m}), [ka] ... 3 letras para [ka]. ¿si está bien?
S: (duda, borra la {a})
E: No digo que esté mal, quiero que me cuentes por qué [ka] lleva tantas letras. Pusiste para [me] una, y para [ka] tres.
S: (duda, se pone nervioso)
E: ¿Si está bien?
S: (pone cara de que no)
E: A ver, vuélvelo a poner. (tapo escritura anterior)
S: [meee] {m} [kaa] {soa} [te] {B}
{m so a B}
Lee: [me ka te]
[me ka...] (borra y pone) {soB}

CASA: {ASA} — {PASA}
S: [kaa] {a} [ssa] {sa}
{a sa}
Lee: [ka sssa]
[ka sssa], la [sssa], (duda y dice) no, (agrega) {P}

En la escritura de "mecate" Sergio rescata de la palabra anterior ("foca"), las letras para representar [ka], sílaba cuyo aspecto consonántico empieza a cobrar fuerza: intenta mantener las mismas letras para un sonido semejante. pero las elige mal.

Inmediatamente después escribe "casa", logrando marcar la consonante prenuclear por su posición inicial. Los problemas que enfrentó en las escrituras anteriores lo llevan a elegir

la otra sustituta cuantitativa con que cuenta, {P}.

En resumen, Sergio abandona sus intentos por preservar las semejanzas y diferencias sonoras, por los problemas a los que se surgen. Termina por marcar las consonantes desde un punto de vista cuantitativo, alternando las dos letras sin VS que usa como letras sustitutas, {B} y {P}.

.- Cuando la exigencia de cantidad mínima o la posición final de un sonido llevan a Sergio a centrarse más en su cualidad sonora, también tiene problemas para elegir la letra sustituta, por su restringido repertorio de letras con VS. Esto sucede en la escritura de "boca" y "nopal" :

BOCA: {oa} — {oaa} — {oaHa} — {osa}

S: [bo] {o} [ka] {a}

E: A ver ¿cómo dice?

S: {o a}

Lee [booo kaaaa]

[booo kaaa] [booo kaa], [booo kkgg] (sonido obstruyente)
(agrega) a).

{o aa}

Lee: [bo kaaa], (duda, borra 2da {a}, agrega) {Ha} (duda)

E: A ver, vuélvelo a escribir.

S: [booo] {o} [kaaa] {sa}

NOPAL: {moP...} — {moHam} — {moHaa}.

S: [nnnnn] [noo] {m}, [noooo] {o}, [pa] [pa] (no escribe),
[noooo], [pa] [pa] {P}, (enseguida la borra) [noooo] {H}, [paaaa]
{a}, [no] [paaa], [no] [paa] [paaann], {m}:
{mo H am}

Lee: no pa an. (entrevistadora dice que es nopal, no "nopan")
{mo Ha m}

S: Lee: [no pa] (borra {m}), [nooo] [paaaa] [al] {a}
{mo Ha a}¹²

Lee: no pa al

Cuando se tratan de sonidos fricativos (o que puede fricativar) que logra reconcer cualitativamente por su posición inicial, Sergio vuelve a aprovechar su conocimiento de {s} como sustituta cualitativa intrasilábica:

FRAZADA: {sasaa} — {sasaHa}

S: [fra fff fra fra] {sa} [ssa] {sa} (lee lo que puso) [fra sa dda]
{a}.

Lee: [fra sa] ¿dónde había puesto [ffff]?, ¿aquí {sa}, o aquí {sa}?

FOCA: {soa}

S: [fffsss] {s} [fooo] {o} [ka] {a}.

FOCO: {foo} — {soHo}

S: [fooo fff] {s} [fooo] {o} [ko kkgg o] {Ho} ¹³

CARMEN: {BseHa}

S: [ka] {B} [carr] {s} [me] {e} [ca car me en] {H}, [en] {e}
(continúa).

Desde el punto de vista de su trabajo sobre las formas sonoras, en las ent 2 y 3 (nov) hay un avance en su centración sobre los aspectos consonánticos. Dicha posibilidad se ve favorecida por el problema de cantidad mínima, el inicio consonántico de una palabra o la posición postvocálica de un segmento. Más allá de estas situaciones, Sergio no logra representar sonidos consonánticos, a no ser que cuente con una letra con VS para hacerlo.

¹² Aquí también usa la {H} como sustituta a pesar de las dificultades que tiene su uso con tal función (trata de interpretarla silábicamente). Pero no la quita como en otras oportunidades, quizá porque aparece en posición intermedia.

¹³ La {f} es abandonada porque aún es una letra SVS, y no forma parte de su repertorio.

Puede identificar mejor a las consonantes posibles de ser prolongadas, como lo son las continuas, (vibrante cuando es fricativada) y nasales. Aun no puede segmentar los sonidos intermitentes u oclusivos, muy cerrados. Estas diferencias en cuanto al tratamiento de las formas sonoras, no pareciera relacionarse a el grado de "sonoridad" de los segmentos, ya que el VS de {s} resulta ser el sonido más sordo de todos. Consideramos que lo que está involucrado es la forma en que se articulan, "por lo que le permite a Sergio hacer con ellos", razón por la cual hemos decidido prestar atención a este aspecto. ¹⁴

Desde el punto de vista de la organización de sus recursos gráficos, Sergio crea dos líneas de trabajo: para seleccionar las sustitutas cuantitativas, utiliza un patrón de alternancia secuencial de las formas sin VS, y para seleccionar las letras sustitutas cualitativas utiliza criterios fonéticos.

¹⁴ Tomemos en cuenta que cuando Sergio representa una oclusiva en realidad lo hace para completar una cant. min de letras como en la entrevista

3.4.- EL CASO DE ISRAEL

Israel es el único niño de la muestra cuyas sus escrituras pueden clasificarse como silábico-alfabéticas, desde las primeras entrevistas.

.- La representación de consonantes se posibilita principalmente por el conocimiento de letras con VS estables, algunas de las cuales aún presentan restricciones silábicas. También introduce letras sustitutas, y no se permite utilizar letras consonánticas sin VS. A lo sumo logra incorporar letras con VS incipientes.

Otra característica de Israel es que diferencia el uso de las letras según la función que cumplen. En este sentido resulta llamativo el control que ejerce sobre su búsqueda de letras en función de sustituta.

Por ejemplo, en las **entrevistas de sondeo y 1 (sept)**, Israel luego de haber colocado {m} en la escritura de "mesa" , incorpora esta letra como **sustituta silábica** para escribir [fre] de "fresa" y [ye] de "inyección". En ambos casos marca una sílaba que presenta una [e] como núcleo y supera el problema de no poder introducir una letra SVS, validando el uso de {m} porque su nombre también posee una [e]. (escribe "fresa" exactamente debajo de "mesa"). Esta forma de elegir la sustituta muestra que no es un "comodín" tal como lo definimos en el capítulo 2.

.- En la **entrev 3 (oct)**, utiliza {b} como **sustituta silábica**, para representar la misma sílaba, [ña], en las escrituras de "araña" y "mañana".

Y en la **entrev. 2 (oct)**, Israel utiliza, {P}, letra con VS incipiente, también como sustituta silábica para representar

Pero en la **entrevista de sondeo** (sep), Israel no puede identificar el sonido [f] inicial en la escritura de "foco" . En esta no es indiferente a su presencia y repite una vocal.

FOCO: {OOO}
 I: [fo] {oo} [ko] {o}
 E: ¿Oye, si se puede poner todas igualitas para "foco"?
 I: Sí.
 E: A ver qué dice acá {o///}
 I: [o]
 E: Y acá {oo///}
 I: [fo]
 E: y acá. {///o}
 I: [ko]. [foco]... ¿ponemos mesa?.

.- En la **entrev. 1 (sept)**, también utiliza {b}, letra con VS incipiente, como **sustituta pseudocuantitativa intrasilábica** para marcar un inicio consonántico que pareciera poder reconocer por su posición inicial. Conserva la misma letra para el mismo inicio, aunque lo ayuda el contexto cercano de ambas palabras.

PATO: {bAo}
 I: [pa] [pp] {b} a {a} to {o}

PALO: {balo}
 I: [pp] {b} [a] {A} [pa lo] {lo}

En cuanto a la elección de la letra {b} no hay datos suficientes para comprender su VS, pero resulta llamativo que utilice una bilabial obstruyente. No resulta sin embargo una representación cualitativa, por lo cual interpretamos que se trata de una representación pseudocuantitativa.

.- Israel tiene la particularidad de ser el único niño que utiliza **vocales** como **letras sustitutas cuantitativas intrasilábicas**, cuando no puede reconocer el sonido representado.

En algunos contextos, Israel logra darse cuenta que "con dos letras", "falta algo por ser representado", en palabras cuya representación involucra un problema de cantidad mínima. Pero como no puede identificar "ese algo" como un segmento consonántico, incorpora vocales (ver escritura de "foco" ya presentada):

GLOBO: {ioo}

I: [glo] {io} [bo]... otra vez [la o] {o}

VIDRIOS: {iAos}

I: [vi] {i}

E: ¿Qué vas poniendo hasta ahí?

I: [vi...vi drios] {Ao}

E: Acá dice [vi] y ¿dónde dice [drios]?

I: (señala) {o}

E: Y ésto {A}, ¿para qué es?

I: Para pronunciar la [vi vidri]

E: ¡Ah! [vidri]...

I: [vidrios]. ¡Ah! no, faltó la [ese], (agrega) {s}.

NIÑO: {iRo} — {iAo}

I: [ni nnnnninni] {i} [ño] {R} [ooo] {o}

E: A ver ¿cómo dice?

I: {i Ro}

Lee: [ni ño]

E: Pero ¿ésta cuál es?

I: La [rrrr]

E: Es la de "mascar" verdad (el niño la puso para esa escritura) y sirve para "niño".

I: (piensa) ¡Ah! no, (la borra) pone: {a}

FRIJOL: {iJou}

I: [fri] {i} [jj] {J} [joooo] {o} [lll] {ü}.

E: ¿Y esa es la [lll]?

I: La [u].

E: Y ¿"frijol" se escribe con esa así?

I: Sí. (lee su escritura) [fri jooollll]

El problema de cantidad mínima no se manifiesta sólo a un nivel gráfico sino que termina por implicar un problema de tipo representacional: el niño explica que puso {A}, en "vidrios", para "pronunciar" [vi]. Por esta razón no consideramos que estas vocales estén cumpliendo una función de relleno gráfico, sino de sustitutas cuantitativas. Su caso se parece al de Sergio o Erika.

.- "Frijol" es una escritura llamativa por presentar una {ü} ¹⁷ con diéresis en función de sustituta, y porque Israel no apela a introducir {l}, letra cuyo VS es estable y ya fue usada en otras oportunidades. Estos hechos nos llevan a pensar que, en este contexto, el sonido [l] no se identifica cualitativamente.

.- Al igual que Elva, Israel no introduce letras sustitutas cualitativas pero, a diferencia de ella, logra utilizar una letra **sustituta cuantitativa intrasilábica para graficar de manera particular un sonido consonántico**: nos referimos al uso de {u} para representar [b]:

En la entrevista 2 (oct), Israel conceptualiza {u} de una forma muy particular: en la escritura de "cruz" dice que le tiene que poner "los puntitos" (la diéresis) porque si no esta letra "no suena". Casi sistemáticamente, (excepto en "frijol"), Israel usa la {u} sin puntitos cuando su función es de sustituta, pero agrega la diéresis cuando representa un núcleo silábico en las escrituras de "bruja": {üjA} y "cruz": {üs}. ¹⁸ Al escribir "chava" Israel incorpora la {u} de la siguiente manera:

CHAVA: {HeuaE}

I: ¿chava?, [ch ch] (piensa) [ch] {He} [cha va] {uAE}

E: A ver, ¿dónde dice "cha"?

I: (señala) {He}

E: ¿Y "va"?

I: señala {AE}

E: ¿Acá {He} dice [cha] y acá {AE} dice [va]. y ésta {u} ¿para qué es?

I: Para sonar [cha].

E: y ¿tantas letras para "[cha]? ¿sí?

I: Sí

E: ¿En qué termina "chava"?

I: (mira) en la [e].

¹⁷ A continuación presentamos el análisis del uso de la {u} que resulta ser una letra muy especial.

¹⁸ Es posible que Israel tenga alguna información sobre el uso de la {u} en relación a la {g}, que lo lleve a intentar utilizarla con esta función de "acompañar". El apellido de Israel termina en "guez"

Resulta difícil interpretar si Israel coloca {u} por un problema relacionado a la graficación del sonido [ch], o por "completar" la marcación de la segunda sílaba. Es obvio que Israel necesita acompañar la {H} con otra letra para marcar el sonido [ch] ¹⁹ ²⁰.

Sea cual sea la razón, Israel termina rescatando {u} de esta escritura (y no {e}), para representar el sonido [b] en la siguiente palabra "roba". Luego la sigue manteniendo en la escritura de "robot" para la misma oclusiva bilabial.

ROBA: {RouA} — {RouAe}

I: [rrro] {Ro} [va] {uA} [va]

E: Pero, "chava" y "roba" ¿no terminan igual? A ver "chava"

I: En la [e].

E: y ¿"roba"?

I: En la [a].

E: ¿No se parecen?

I: quién sabe...

E: "chava y "roba" ¿terminan igual o no?

I: no sé. ¡Ah! sí chava y roba... no más hay que ponerle la [e].

(agrega en la escritura de "roba") {e}

¹⁹ Es posible que tenga información sobre el hecho de que [ch] es un dígrafo.

²⁰ En la siguiente entrevista termina usando sólo {H} para representar la [ch] en la escritura de "Xochimilco", lo cual muestra la dificultad de Israel para comprender el uso de dígrafos en este momento del desarrollo.

ROBOT: {Rouob}

- E: pon robo.
 I: ¿robo o robot?
 E: primero pon robo y luego robot.
 I: [rro] {Ro} [bo] {u} [oott] {ob}
 E: ¿Cómo dice?
 I: {Ro uob}
 Lee: [rro bot]
 E: ¿Acá dice robo o robot?
 I: Hasta ahí ({Rouo}) dice [rrobo] y con ésta {b}, [rrobot]. (muestra con el dedo)

En estos contextos cercanos, donde aparecen unidades silábicas semejantes (por la presencia del sonido [b] y por su posición final en bisílabos), la letra sustituta {u} termina por constituir una forma particular de **graficar el sonido consonántico [b]**, sonido que Israel da muestras de poder identificar.²¹

Más allá de los sonidos consonánticos a inicio o final de la palabra oral, o de situaciones que involucran problemas de cantidad mínima, Israel no puede representar con una sustituta un aspecto intrasilábico consonántico.

Decíamos que Israel no recurre al uso de **letras sustitutas cualitativas**. Este hecho no es llamativo si consideramos las exigencias de Israel en cuanto al uso adecuado de los VS de las letras consonánticas, o sus intentos siempre referidos a marcar con una misma letra sonidos específicos.

A Israel pareciera costarle mucho operar con criterios de semejanzas y diferencias para seleccionar sustitutas, por tal razón, más bien tiende a) ó a utilizar sustitutas cuantitativas o pseudocuantitativas, b) ó bien a sobregeneralizar el VS de una letra (negando las diferencias). Cuando Israel utiliza la letra {m} para marcar la nasal [n] en posición postvocálica, tampoco podemos considerar que se trata

²¹ No hay datos suficientes, pero no casualmente Israel cuenta con {b} en su repertorio. Aún cuando su VS sea incipiente y es utilizada para marcar otro sonido, es posible pensar que Israel tiene alguna información sobre esta letra, la cual indiscutiblemente se asocia con una bilabial obstruyente.

de una letra sustituta cualitativa, ya que en esta posición las nasales se neutralizan (archifonema) y pierden su carácter distintivo. Nos referimos a las escrituras de "tren" y "pon" realizadas en la entrev. 1 (sept). (ésta última es la primera palabra de una oración escrita por el niño)

Cuando volvimos a entrevistar a Israel un mes después, el niño ya escribía de forma alfabética y había logrado incorporar casi todas las letras del abecedario en su repertorio, subsistiendo muy pocas dificultades.

3.5.- SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LOS CASOS ANALIZADOS.

En las conclusiones finales abordaremos las características generales de este nivel de transición o inicio del silábico-alfabético. Las mismas se refieren a las posibilidades y restricciones que tienen los niños tanto para analizar la palabra oral en segmentos intrasilábicos, así como para organizar de forma coherente sus recursos gráficos.

En este momento del desarrollo, los problemas que tienen los niños surgen por tener que operar a tres niveles de análisis diferentes, al mismo tiempo que utilizar letras con y sin VS, con diferentes funciones.

Como vimos en el desarrollo del capítulo, todos los niños tienen dificultades para organizar las letras con VS y sin VS, cuando cumplen la función de sustitutas. He aquí las diferencias y semejanzas encontradas:

En el caso de **Elva**, los avances en la representación de las sílabas en tanto nombres de letras, se da simultáneamente con los avances en la centración de las consonantes en posición inicial. Esta situación particular hace que Elva descubra las letras sustitutas a partir del uso de comodines silábicos. El representar un aspecto intrasilábico posibilitado por un análisis a nivel silábico muestra el momento de transición de una forma particular.

Su dificultad para trabajar en un nivel intrasilábico se manifiesta en la forma como Elva organiza sus recursos gráficos: no logra seleccionar letras que sean adecuadas para representar aspectos intrasilábicos, según las funciones que ella misma les adjudica. Esto dificulta la representación de los aspectos consonánticos, cuando no cuenta con una letra para hacerlo. Es decir, ésto dificulta la generalización de

una representación organizada en un nivel intrasilábico.

Por ejemplo, Elva logra adjudicar la función de comodín silábico a una letra particular: busca activamente una letra cuyo VS no sea claro para ella (Ejemplo de {Y} que rescata de la marca de la grabadora). Pero como no acepta utilizar esta letra con otra función, termina seleccionando letras con VS (presentes en escrituras anteriores), para marcar sonidos consonánticos que puede reconocer cualitativamente. Estas letras no resultan adecuadas como sustitutas intrasilábicas porque sus VS impiden reconstruir la palabra oral, al momento de la interpretación (por ejemplo cuando el final consonántico de "reloj" no puede corresponderse con un final [ot]).

Elva hubiese podido utilizar un criterio más fonético para representar tales sonidos consonánticos (que reconoce a nivel oral pero para los cuales no tiene una letra pertinente), a partir de las letras con valor sonoro de su repertorio. Pero no descubre la posibilidad de "accionar" sobre los sonidos, de transformarlos para poder validar el uso de una letra con un VS diferente. O los sonidos son iguales y se representan con la misma letra, o son diferentes y se representan con sonidos diferentes. Elva es muy cuidadosa con los VS de las letras de su repertorio y por ésto no puede "aprovecharlas" de otra forma. (en este sentido se diferencia de Sergio: su problema reside en que no cuenta con muchas letras con VS para hacerlo).

De hecho, Elva no sólo trata de ser cuidadosa con las letras estables de su repertorio, sino también con las que incluye asignándoles una función definida. Usa {Y} sólo con la función de comodín silábico, luego {t}, con la función cuantitativa (una vez que termina por aceptarla con tal función).

Como vemos, a Elva aún le cuesta mucho operar en un nivel

intrasilábico: tiene dificultades para reconocer los sonidos consonánticos (sólo logra segmentarlos en determinados contextos) y para representarlos, cuando no cuenta con una letra para hacerlo.

Israel se parece en muchos aspectos a Elva: no se permite introducir letras sin VS, pero tampoco puede introducir la función de sustituta cualitativa. Soluciona sus problemas colocando vocales o letras con VS incipientes.

Pero características muy especiales de Israel hacen que el conjunto de elementos gráficos con el que cuenta no sea un obstáculo para la representación de aspectos intrasilábicos:

Israel logra crear formas de graficar sonidos tanto intrasilábicos como silábicos con cierto grado de "regularidad", cuando puede segmentarlos, gracias a su habilidad para controlar criterios interfigurales en función de la representación de sonidos específicos, al menos en los límites de una entrevista y de contextos cercanos.

Diferencia perfectamente las letras según sus funciones y niveles de representación; incluso usa marcas tan sutiles como una diéresis para diferenciar las funciones de una misma letra. Soluciona el problema de no poder incorporar letras sin VS, usando letras con VS incipientes.

La única situación que no es resuelta por Israel es la marcación de consonantes que no puede negar pero tampoco identificar. Israel termina no pudiendo marcar ni siquiera la propiedad de consonante, de los segmentos consonánticos que representa utilizando una letra sustituta cuantitativa, porque elige usar una vocal, al menos en muchos contextos. Tampoco acepta (al igual que Elva) introducir letras sustitutas cualitativas, aunque su posibilidad de buscar formas

originales de graficar sonidos le permite superar en parte este problema.

Más allá de esta dificultad, es el único niño que logra acomodar el conjunto de sus unidades gráficas, no sin concesiones importantes, pero sin perder el control en su manejo.

Pati en las primeras entrevistas aprovecha el recurso de letras sustituta cualitativa descubierto en el período silábico para marcar aspectos intrasilábicos, pero logra hacerlo cuando dicho sonido es postvocálico o inicial, y cuando se presenta en palabras con exigencia de cant. min.

Al igual que Elva y Sergio no logra operar de forma coherente con el conjunto de recursos gráficos, por ser muy complejo. No logra adaptarlo a los requerimientos que surgen en este momento del desarrollo:

Puede reorganizar su sistema de sustitutas pero centrándose exclusivamente en los niveles en que trabaja: {H} como comodín silábico y {S} como sustituta intrasilábica. Por tal razón, termina sobregeneralizando el uso de {s}: esta letra se usa como sustituta cuantitativa y cualitativa.

Por último en las entrevistas de diciembre vemos los intentos de esta niña por reorganizar sus recursos gráficos y por introducir letras sustitutas cuantitativas para marcar aspectos intrasilábicos. Sin embargo no logra organizar sus recursos, por ejemplo: el comodín {H} se para solucionar situaciones conflictivas, por lo tanto termina usándose para marcar sílabas y aspectos consonánticos. Las representaciones cualitativas sólo se posibilitan ayudadas por criterios vocálicos, por lo tanto terminan adquiriendo valor silábico. Y en un nivel intrasilábico solo logra utilizar el recurso de

representaciones cuantitativas como una solución de conflicto.

Sergio en un inicio logra operar con sus recursos gráficos. Su éxito se basa en los cuidados que presta a los contextos en que las letras se utilizan. Al contrario de Pati, organiza las letras según la función que cumplen: como relleno usa una {H}, como comodines usa letras SVS, y como sustituta cualitativa intrasilábica usa {S}. Sin embargo no logra diferenciar el uso de las letras sin VS para representar una sílaba o un aspecto intrasilábico. (como la usa una sola vez con esta función no resulta un problema). En un segundo momento, Sergio incorpora un patrón gráfico de alternancia para seleccionar las letras sin VS, pero al hacerlo termina por no poder diferenciar estas letras según el nivel representacional: La misma {B} y {P} sirven para marcar sílabas en tanto nombres de letras, y aspectos consonánticos intrasilábicos.

CAPITULO IV

EL USO DE LETRAS SUSTITUTAS EN EL PASAJE DEL SILABICO AL ALFABETICO.

Hemos podido observar este momento del desarrollo en los casos de Elva, Sergio, Erika y Pati. Se trata del momento en que los niños ya pueden representar consonantes prenucleares de forma generalizada debido a que su esquema silábico sufre una transformación importante: se concibe como un conjunto de unidades intrasilábicas (consonante y vocal). Si antes prevalecían las representaciones silábicas, mientras que las intrasilábicas aparecían de forma restringida, ahora se da la situación inversa: las representaciones silábicas se restringen a determinados contextos. Este avance también se relaciona con la posibilidad de estos niños de incorporar más letras consonánticas con VS estables en sus repertorios.

El análisis de las escrituras nos permitirán mostrar las dificultades que aún aparecen en este momento del desarrollo para coordinar criterios gráficos con criterios sonoros, la representación de las partes con la representación del todo. Especialmente, ésto se manifiesta en la imposibilidad de los niños para preservar la identidad fonológica de las consonantes que marcan con letras sustitutas cuantitativas.

Al poder operar de forma más generalizada en un mismo nivel de análisis, los niños reorganizan sus recursos gráficos con el fin de simplificar la elección de las letras. Los criterios globales gráficos aún se presentan pero pierden su fuerza.

4.1.- EL CASO DE ELVA:

En la entrevista 8 (enero), Elva aún no puede representar grupos consonánticos y presenta dificultades para representar aspectos postvocálicos y prenucleares en algunos contextos. Sin embargo, hay avances importantes con respecto a las entrevistas anteriores:

Elva simplifica sus recursos gráficos: abandona el uso de comodines silábicos y el recurso de letra sustituta pseudocuantitativa se generaliza, introduciendo sólo una letra con tal función, {N}: ¹

RATON: {r}—{Naton}—{Natóm}
 JARDIN: {NaMim}
 HERRAMIENTAS: {eNaiTas}
 YO: {No Ná} — {No}
 TREN: {TeTN}²
 JARRITO: {NaiTo}³ — {Natio} — {Natito}
 JINETE: {NimeTes}⁴
 LLOVIENDO: {Noimo} — {Notino} — {NoNiTe...}—{NoNiego}

¹ En esta entrevista Elva abandona el uso de la {d}. Nótese que en la escritura de "jardín" termina incorporando la {M} también como sustituta, por la necesidad de incluir 2 letras sustitutas en una misma palabra.

²

La última {N} tiene un acento. Al leerlo lo interpreta duplicando la palabra: trennn {te} trece nnn {tN}

³ Primero escribe la {o} y luego la {t} delante. La entrevistadora le hace leer lo que puso parte por parte. AL llegar a la {////} le pregunta si ahí dice "rri" y la niña dice que no. Decide invertir las letras.

⁴ Se trata de hacerle comparar esta escritura con la anterior porque aquí agrega la vocal. Pero la niña se ve muy perturbada, cambia de tema.

Algunos ejemplos del proceso de escritura de estas palabras son:

RATON: {r}—{NatoN}—{Natóm}

Elv: [rra] [rrrra] [rrrr] {N} [rrraaaaa] [aaaa] {a}, [tón] [toooo] {to}, [ton]

E: A ver, ¿cómo dice?

Elv: {Na to}

Lee: [rraaa toooo], [nnn] (agrega) {N} [nnnn], [rratónnnn]

E: Oye, y ésta ({N}), ¿sirve para [rra] y para [tónn]? ¿Cuál es?

Elv: La [nnn]

E: ¡Ah, sí!, es la [nnn], y ¿sirve para [rra]?

Elv: ...

E: ¿Sí está bien, o hay que cambiarla?

Elv: Mejor, así... (quita última {N})

E: ¿Ratón sí termina con la o?

Elv: [ratónnnn] [nnnn] no, con la [nnn] (coloca {m}).

JARDIN: {NaMim}

Elv: [jjja] [jaaa] {N}, [jaaa] {a}, [ddd] {M}, [din], [diii] [diii], {i} [din], [jar] [dinnnnn] {m}.

E: ¿Ya terminasate? ¿Está bien?

Elv: Está bien.

E: ¿Y así?, ¿con todas las mismas?

Elv: No, no son todas las mismas, porque ve, ésta el la [nn] (señala {m}), y ésta es la [mmm], (señala) {M}.

YO: {No Na} — {No}.

ELV: Está bien fácil, [yo] [yooooo]⁵ {N}, [yoooo] {o}, yo, yo, yo... {Ná}

E: Y aquí, ({Ná}), ¿qué dice?

ELV: Ya.

E: Pero había que poner "yo".

ELV: (borra {Ná}).

E: ¿Sí dice "yo" aquí?

E: (lee lo que puso diciendo) "yo", sí.

TREN: {TeTN} (con acento la última {N})

ELV: [Ten] [teen] {T}, [treeeee] {e}, [teeennn], [treeennn] {TN}...(contináu)

Dicha letra sustituta realmente funciona como un "comodín" (consonántico) para marcar la presencia de consonantes que Elva logra "segmentar", cuando no cuenta con una letra con VS para hacerlo. (por tal razón se trata de una representación pseudocuantitativa).

⁵ La pronuncia como una linguopalatal africada (como en la palabra "conyuge").

En esta entrevista, Elva resuelve el problema que involucra la elección de una letra sustituta pseudocuantitativa (antes no pudo encontrar una letra sin VS): generaliza el uso de {N} y la escribe en mayúscula para diferenciarla de la letra {n}, que posee VS, (en una ocasión también usa {M}).

.- Elva no marca los sonidos que no reconoce cualitativamente (que no logra segmentar), razón por la cual aparecen representaciones silábicas (también porque algunas letras aún presentan restricciones vocálicas en sus usos).

.- Pocas veces introduce una sustituta cualitativa en esta entrevista; aún se resiste a operar con los fonemas consonánticos "diferentes" con base en una relación de semejanza fonética. Sin embargo, lo puede hacer cuando rescata el uso de {s} para la africada [ch] en la escritura de "chocolates" y cuando incorpora la {m} para marcar [v] en la escritura de "cerveza":

CHOCOLATE: {soQolates}

Elv: [ch] [ch] [ch], [sh] [shsh], {s}, [chooo] {o}, [koooo] {Qo}...

CERVEZA: {semsa} — {semesa}

Elv: [seee] [sss], {s}, [seeee], {e}, [rre] [rrr] [ve] [vvvv]
[veeee]

{m} [saaaaa]

E: A ver, léelo.

Elv: {se m sa}

Lee: [ser ve sa]

E: Acá (señalo {m}), ¿dice [veee]?

Elv: No, (agrega) {e}.

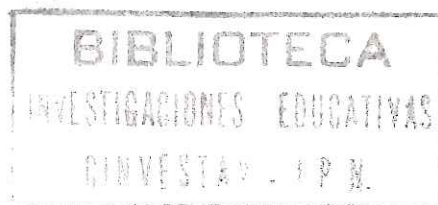
En ambos casos, el criterio de semejanza se basa en el punto de articulación entre ambos sonidos (el del VS de la letra y el representado). Sin embargo, en "cerveza", {m} se coloca primero en función de sustituta silábica, por lo que también podemos pensar que subyace un criterio silábico-vocálico en la elección de esta letra. (el "nombre" de la letra "me" y la presencia de [e] en la sílaba marcada ([ve])).

.- No consideramos que {m} cumpla una función de sustituta, cuando Elva la utiliza para marcar la nasal [n] en varias escrituras. Más bien interpretamos que se trata de una **generalización del uso de esta letra para representar un modo de articulación nasal.**

En las escrituras de "ratón" y "jardín", Elva muestra tener información sobre la existencia de letras diferentes para los sonidos [m] y [n], pero al momento de escribir marca [n] sin considerar las diferencias entre estos sonidos.

En la **entrevista 9 (feb)**, Elva introduce más letras con VS en su repertorio: {c}, {r}, {n}, {b} y {F}. También utiliza en función de sustitutas {n}, {g} con VS incipientes y {ll} sin VS. En esta entrevista aún **no representa grupos consonánticos** pero comienza a poder utilizar letras sustitutas para marcar sonidos, aún cuando no logra una identificación cualitativa (aun cuando no logra segmentar tales sonidos).

.- En la primera parte de la entrevista utiliza diferentes letras como sustitutas: usa {n} ⁶ para marcar principalmente los sonidos [ll] y [b] en las escrituras de:



⁶ El uso de esta letra como sustituta podría surgir de la presencia de (n) en su primer apellido: Elva cuando escribe su segundo apellido rescata esta letra del final del primero (na) para representar la [b] de "Cuevas". A partir de este momento la sigue utilizando.

MANTEQUILLA: {mateina}
 CASTILLO: {castio} {castino}⁷
 DIRECTOR: {bitoro} {binetoro}⁸
 GABRIELA: {Faniela}⁹

Introduce {F} en posición inicial en las escrituras de:

GABRIELA: {Faniela}
 GELATINA: {Felatina}
 CHOCOLATE: {Focolate}

Introduce {g} y {ll} en las siguientes escrituras: ^{10 11}

JESSICA: {P...} — {gesica}
 RELOJ: {relog}
 CHIPILO: {gipilo}
 TELEVISION: {telegism} — {telegisom}
 DINOSAURIO: {biosallo} — {bimosago}

No hay datos suficientes para comprender la selección de las letras sustitutas, pero podríamos pensar que se trata de letras elegidas en función de la posición en que se introducen en la palabra oral y en el tipo de vocal: por ejemplo, {n} se usa en posición intermedia, {F} en posición inicial y asociado a sílabas con [a] y [e] como núcleo, y {g} en sílabas con [i] y en posición intermedia. Las excepciones serían "chocolate" (porque {F} se usa en una sílaba con [o]) y "chipilo" (porque la {g} se usa en posición inicial). Recordamos que es posible que la representación de la [ch] sea diferente a los otros casos mencionados.

⁷ La {n} la agrega intercalándola, luego de interpretar su escritura.

⁸ Agrega {ne} por intervención de la entrevistadora que le pregunta donde dice "dire". (la niña había escrito la palabra muy rápido).

⁹ Cuando escribe la segunda sílaba dice: "bi bi bi".

¹⁰ En una oportunidad incorpora una letra con VS {P}, como sustituta. Nos referimos a la escritura de "cachauates": {cacaPates} que por tal motivo resulta ser una excepción.

¹¹ En "chipilo" es posible que Elva utilice un criterio fonético al elegir {g} para marcar el sonido [ch]. La niña busca activamente una letra con tal fin, mostrando que segmenta tal sonido. Por otro lado, es la única vez que usa {g} en posición inicial. Rescata esta letra de la escritura de "Jessica": Elva coloca {g} diciendo [ye] [ye] [ye]. Pronunciando el segmento consonántico como una africada linguopalatal.

.- En esta entrevista también se resiste a utilizar letras en función de **sustituta cualitativa**: en ambos casos, tales representaciones se realizan con letras referidas a sonidos nasales: incorpora {n} para marcar [ñ] en la escritura de "araña" y {m} para marcar un sonido bilabial en la escritura de "barbacoa":

BARBACOA: {mamacoa} — {bamacoa}

- Elv: [ba] [vvvva] [vvva] [ba] [ba], {ma}, [baaa] [ba], {ma}, [ko], {ko}, [aaa] {a}.
- E: Y ésta letra (señalo {m}), ¿cuál es?
- Elv: [mmmm], la [nnnn]
- E: Y ¿sirve para "barbacoa"?
- Elv: Sí, porque empieza [mmmmmbba] [nnnba] (transforma el sonido, pone caras al realizar dicho esfuerzo, hace sonido como de abeja), [ba] [ba].
- E: ¡Ah!, muy bien... y ésto cuando lo leo empiezo [baaaena] (leo escritura de su apellido que empieza con {b}) y si empiezo [baaaarbacoa] ¿Baena y "barbacoa" empiezan diferente?
- Elv: [bba] [bbba], (repite las palabras silabiando varias veces y al final decide cambiar la primera {m} por {b}).

Con respecto a las líquidas cabe destacar que la incorporación de {r} con VS y el reconocimiento de la vibrante asociada a esta letra, pareciera introducir dificultades en la diferenciación de dicho sonido líquido- vibrante con la lateral [l].

Por ejemplo, Elva representa la vibrante simple usando {l} en las escrituras de "corona" : {colona} y "araña": {alana}. Usa {r} sólo para marcar el sonido vibrante múltiple. La única excepción es la escritura de "dinosaurio": {biosaro}, (coloca {r} para la vibrante simple), pero cuando se le vuelve a pedir que escriba esta palabra, Elva utiliza una sustituta, {g}.

Al igual que Israel, pareciera tener problemas para diferenciar el sonido lateral [l] de la vibrante simple [r]. Por tal razón tendemos a considerar que, {l} no está cumpliendo una función de sustituta en las palabras referidas, más bien parecería tratarse de una sobregeneralización del uso de {l}.

.- En la entrevista 10 (marzo), Elva ha podido construir un esquema alfabético, aunque muy inicial. El desarrollo de su conciencia fonológica le permite ir abandonando poco a poco el uso de letras sustitutas cuantitativas y en su lugar introduce nuevas letras con VSC.

Hay un avance en la representación de los grupos consonánticos: Elva introduce una **pseudo letra** {&} como sustituta para marcar un grupo consonántico que se conceptualiza como un solo sonido:[cl]. A pesar de las dificultades para representar "los" sonidos del grupo consonántico, Elva no niega la presencia de sus componentes. Además la niña da muestras de poder diferenciar este grupo de otros.

En la última entrevista (mayo), Elva introduce nuevas letras en su repertorio y el uso de sustitutas cuantitativas desaparece.

4.2.- EL CASO DE SERGIO:

En las entrevistas 4 y 5 (dic) hay un gran avance, un salto revolucionario: logra "segmentar" y marcar con una letra sustituta consonantes fricativas, nasales, líquidas y con más problemas las oclusivas. El único sonido que no marca es [ll].

.- Sin embargo, sus escrituras aún presentan restricciones o problemas relacionados con la estructura fonológica de la sílaba oral más presente en español: [CTE-VOC]. Por ejemplo:

Muchas representaciones silábicas realizadas utilizando una sólo letra vocal, surgen cuando Sergio representó la consonante postnuclear de la sílaba anterior. Esto ocurre en:

PALABRA	ESCRITURA	NUMERO DE ENTREVISTA
FANTASMA:	{BaTasa}	4
DESTAPEN:	{TesaB}	4
CASTILLO:	{BTasio} {lasio}	5
KIOSCOS:	{tiosos}	5
CANASTA:	{Parasa}	5

Aún no puede representar grupos consonánticos (la centración en la estructuración en CTE y VOC, impide centrarse en la oposición entre CTE-CTE).

Continúa agregando letras en monosílabos, transformando sílabas CVC en dos sílabas [CV] y [VC], o en [CV] y [CV]:

PALABRA	ESCRITURA	NUMERO DE ENTREVISTA
PAN:	{BaHaP}	4
TOS:	{Toso}	4
TREN:	{TeHem}	5
MAL:	{maHal}	5

Por último, aún aparecen representaciones silábico-consonánticas por la influencia de una hipótesis silábica en el uso de letras consonantes:

FERROCARRIL: {BeroPmi}

S: [fff] {B}, [fe] {e} [rrrr] {r} [rrro] {o} [ka], la [ka], {P}...

ARQUITECTO: {aBiTo}

S: [aaa] {a} [arrki] {B}, [kiil] {i} [te] [te] {T}, [to] {o}.

Las escrituras desarrolladas muestran que si bien Sergio ha hecho un gran avance con respecto al momento anterior silábico, debido a que logra representar consonantes prenucleares de forma generalizada, aún enfrenta problemas que surgen por la presencia de un esquema de representación silábico.

De hecho, Sergio aún controla el análisis oral de la palabra, apoyándose en una silabización:

LAGUNA: {Paruma}

S: [lll] {P} [laa] {a} [guuuu] {ru} [nna] {ma}

PAN: {BaHaP}

S: [pa] {B} paaa {a} [pa a nnn] [pa aaa] {Ha} [paa nnn] {P}

ALEJANDRO: {ABePao}

S: [a] {A} [llll] {B} [leee] {e} [jjj] {P} [jaan] [a] [dro] {o}

CEJAS: {sePas}

S: [ss] {s} [see] {e} [jjj] {P} [jaas] {as}

.- Sergio empieza a resistirse a transformar los sonidos y a utilizar letras sustitutas cualitativas, excepto cuando utiliza {s} para marcar el sonido [ch] en la escritura de "cuchara" {BusaPa} (transforma el sonido [ch] en [shsh])¹². Por ejemplo:

Utiliza {m} para marcar [n] sin intentar hacer ninguna transformación de los sonidos, tratándolos como si fueran los

¹² En la escritura de una oración, Sergio no se permite marcar la africada [ch] en la escritura de la palabra "mucho", utilizando sólo {s}, pareciera darse cuenta de la diferencia entre el modo de articulación fricativo del sonido [s] y africado [ch]. Sergio dice lo siguiente: [mmm] {m}, [muuu] {u} [ch] [shsh] [shsh] {s}, [cho] {To}.

mismos:

LAGUNA: {Paruma}

S: [lll] {P}, [laaa] {a}, [guuu] [ru] , [nna] {ma}.

CENAR: {semaB}

S: [sss] {s}, [see] {e}, [nnarr] {ma}, [rrr] {B}.

TREN: {TeHem}

S: [tre] [ttt] {T}, [treee] {e}, [trtr] [treee] [tre] [enn] {He}, [nnnn] {m}.

TIBURON: {TiPuoB...} — {TiPuom}

S: [ti] {Ti} [buuu] {B}, ¡ya me equivoqué!¹³ (empieza de nuevo) [ti] {Ti}, [bu] {Pu}, [rón] {o} (lee lo que puso, duda)

E: ¿En qué termina "tiburón"?

S: En la [nnn], (pone) {B}, [ti bu ron], ¡ah, no! (tacha {B} y pone) {m}.

En estos contextos, no podemos considerar que {m} cumpla una función de sustituta. Su elección parecería relacionarse a una sobregeneralización de su uso. El único caso en que Sergio expresa la necesidad de marcar diferencias entre sonidos nasales se da cuando representa el sonido [ñ], en la escritura de "español".

ESPAÑOL: {esBasmc} — {esBasmcP}

S: [eeesss] {es} [esss] [pppp] {B}, [es] [paaa] ...[aaa] ... acá no va ésta (se refiere a la {B}) ... (la borra pero luego de pensar la vuelve a poner)... {B}, [esss] [paaa] {a}, [nnn] [shshsh] {s}... [niol] [niioll] [mmm] {m} [niol] {o}. (duda) (continúa)

En la escritura de "destapen", Sergio se permite utilizar una {t} para marcar el sonido [d]. Pero en "crudo" no acepta este recurso y coloca una letra sustituta cuantitativa en su lugar.

¹³ Mas adelante veremos que Sergio utiliza un patrón gráfico de alternancia de letras, para seleccionar las sustitutas. Acá dice que se equivocó porque acababa de poner {B} en la escritura anterior de "pez" y entonces ahora le tocaba poner {P}.

CRUDO: {PuTo} — {PuBo}
 S: [cruuu] {P} [uuu] {u} [do] {To}.
 {Pu To}
 (Lee [cru to], [cruto] (borra {T} y pone) {B})...

.- La mayor resistencia que presenta Sergio para utilizar sustitutas cualitativas se da simultáneamente con una generalización en el uso de sustitutas pseudocuantitativas y cuantitativas.

Sergio puede identificar muchos sonidos consonánticos sin dificultades, y ésto lo lleva a no poder negar la presencia de tales segmentos a nivel escrito, razón por lo cual los representa sistemáticamente de forma pseudocuantitativa. Pero, aún cuando en el desarrollo de las escrituras, no aparece un análisis segmental de tales sonidos, Sergio los marca utilizando una letra sustituta cuantitativa.

Las elecciones de Sergio resultan muy acertadas. Si bien no puede preservar las diferencias cualitativas a nivel de las partes utiliza un patrón gráfico que le permite crear diferencias intrafigurales e interfigurales, pero a nivel cuantitativo. En sus escrituras muchas veces sólo podemos saber que ahí hay una consonante diferente o una palabra diferente.

.- En la entrevista 4 (dic), Sergio grafica las palabras utilizando las letras {B}, {P} y {r} como sustitutas pseudocuantitativas o cuantitativas, que selecciona en función de un patrón de alternancia interfigural. ¹⁴

¹⁴ Las letras con VSC son {m}, {t} y {s}. {r} tiene un VS incipiente.

En la primera parte de esta entrevista, Sergio alterna el uso de {B} y {P} para representar de forma cuantitativa las diferencias fónicas iniciales, o las repite para marcar sus semejanzas. La letra {r} resulta ser la segunda opción a nivel intrafigural¹⁵:

PALABRAS	ESCRITURAS	LETRAS SUSTITUTAS
FERROCARRIL:	{BeroPmil}	{B} {P}
FANTASMA:	{BaTasa}	{B}
LAGUNA:	{Paruma}	{P} {r}
LANA:	{Para}	{P} {r} ¹⁶
CARMEN: {Bamel}	{Bamé}	{B} {r} (la {l} es intento de {r})
CACAHUATES:	{BaBuaTs}	{B} {B}

Sergio continúa alternando las mismas sustitutas. Como utiliza letras con VSC no necesita concentrarse en seleccionar letras sustitutas en función de las semejanzas y diferencias entre los sonidos iniciales:

PALABRAS	ESCRITURAS	LETRAS SUSTITUTAS
DESTAPEN:	{TesaB}	{B}
EXAMEN:	{esame}	
CEJAS:	{sePas}	{P} ¹⁷
CENAR:	{semaB}	{B}
CRUDO:	{PuTo}-{PuBo}	{P} {B}

A partir de "crudo" hay una serie de escrituras en las que necesita incorporar dos letras sustitutas: coloca primero {B} y luego {P}. Como tercera opción selecciona {r}.

¹⁵ En "ferrocarril" y "fantasma", Sergio inicia con la misma sustituta, pero la cambia en "laguna" y la vuelve a mantener en "lana". Después la cambia en "carmen" pero la mantiene en "cacahuates".

¹⁶ Sergio termina por confundir las formas de la {r} y la {m} por fijarse en la escritura de "laguna" al querer escribir "lana". Esta confusión es expresada por el mismo niño cuando nos dice: ¿lana? [nnn] {m}... aquí tendría que poner la [enc] (borra {m} y pone {r}).

¹⁷ En esta escritura Sergio nos cuenta que conoce "la forma de esta letra" [P] pero "no se cual es".

PALABRAS	ESCRITURAS	LETRAS SUSTITUAS		
ALEJANDRO:	{ABePao}	{B}	{P}	
RELOJ:	{BePor}	{B}	{P}	{r}
FOCA:	{PoBa}	{P}	{B}	
ROCA:	{Boa}- {BoPa}	{B}	{P}	
SANDALIA:	{SaBaPa}	{B}	{P}	
ARQUITECTO:	{aBiTo}	{B}		
PAN:	{BaHaP}	{B}	{H}	{P} ¹⁸
TOS:	{Toso}			
MIEL:	{mieP}		{P}	
PUS:	{Bus}	{B}		
PLUMA:	{Buma}	{B}		
CABLE:	{BaPe}	{B}	{P}	
AMABLE:	{amaPe}		{P}	
MAPLETON:	{maBeTo}	{B}		

Como se puede observar, Sergio sólo cambia su patrón de alternancia cuando necesita colocar sustitutas iniciales en dos palabras contiguas que comienzan diferente. Por ejemplo, esto sucede en las escrituras de "reloj" y "foca". En "sandalia" no necesita hacerlo porque la primera sustituta no es inicial (falla en las escrituras de "pluma" y "cable"). A nivel intrafigural no tiene problemas porque incorpora tres letras sustitutas.

.- En la entrevista 5 (dic), Sergio agrega {r} a su repertorio de letras con VS estable. ¹⁹ Continúa alternando las letras sustitutas, pero como varias veces necesita colocar dos sustitutas en una palabra, termina por comenzar casi siempre con la misma. En la escritura de "jardin" incorpora {l} como sustituta porque necesita una tercera opción.

Esta [H] se usa como relleno separador. Es el único caso en esta entrevista en donde Sergio prefiere seguir su patrón figural para marcar la consonante final en vez de utilizar la letra [m] con valor de nasal. Este conflicto se vuelve a dar en la siguiente entrevista.

¹⁹ La letra {l} parecería aún no tener un VS estable, pero no contamos con datos suficientes. Resulta especialmente llamativo que Sergio no haya construido un VS estable para la letra {P} ya que es una de las primeras letras presentada en la escuela. En varias oportunidades Sergio explicita no conocer "cómo suena".

PALABRAS	ESCRITURAS	LETRAS SUSTITUTAS
HERRAMIENTAS:	{erameta} - {erametas}	{B} {P}
ESPAÑOL:	{esBasmo} - {esBasmoP}	{B, P} {B}
CERVEZA:	{seB...}	{P}
PLATO:	{PaTo}	{P}
PATO:	{PaTo} - {BaTo}	{P, B} ²⁰
CHOCOLATE:	{BoPolaT}	{B} {P}
QUICK:	{BuiP}	{B} {P}
CUCHARA:	{BusaPa}	{B} {P}
JINETE:	{BiPeT} (acento en la P)	{B} {P}
CABALLO:	{BaPao}	{B} {P}
JARDIN:	{BaPlim}	{B} {P} {l}
FLORES:	{PoBes}	{P} {B}
YO:	{Ba} {Po}	{B, P} ²¹
CASTILLO:	{BTasio} - {lasio}	{B, l} ²²
PEZ:	{Bes}	{B}
TIBURON:	{tiB...}{TiPuo} {TiPuoB} {TiPuom}	{P}
PASAJEROS:	{BasaPeros}	{B} {P}

Sergio cambia su manera simplificada de seleccionar las letras sustitutas sólo en la representación de "pato" y "plato" por la exigencia de diferenciar tales escrituras.

.- En la escritura de "tiburón" aparece un problema interesante. Sergio duda sobre cómo marcar el final consonántico: primero intenta poner una sustituta cuantitativa (utilizando un criterio gráfico para seleccionarla), y luego coloca {m} (apoyándose en un criterio fonético). Sergio sigue escribiendo:

²⁰ En esta escritura, Sergio cambia la sustituta por el problema de variedad interfigural que se crea con la palabra escrita justo antes.

²¹ La exigencia de cantidad mínima torna difícil la escritura del monosílabo "yo". Sergio termina cambiando su escritura, por una pregunta de la entrevistadora sobre la letra {a}.

²² La escritura de "castillo" también resultó difícil para Sergio. (no pudimos identificar lo que sucedió). Coloca {B} y al volver a repetir la sílaba para colocar {a} también introduce {T}. Después lee lo que puso y decide cambiar la sustituta {t} por {l}, letra con VS aún inestable.

PALABRAS	ESCRITURAS	LETRAS SUSTITUTAS
MONTAÑA:	{moTara}	{r}
LLOVIENDO:	{PoreBo}	{P} {r} {B}
GRABADORA:	{ParaBora}	{P} {r} {B} {r}
PESCADORES:	{BeslaroPs}	{B} {l} {r} {P}
JARRITO:	{PariTo}	{P} {r}
KIOSCOS:	{tiosos}	{T}
YUYO:	{PuPo}	{P} {P} ²³
PURO:	{Buro}	{B} {r}
TREN:	{TeHem}	
MAL:	{maHal}	
CANASTA:	{Parasa}	{P}
CRUZ;	{Bus}	{B}

Sergio utiliza como letras sustitutas {P}, {r} y {B}. En la escritura de "grabadora" se enfrenta a la dificultad de tener que introducir 4 letras sustitutas (como cuenta con 3, repite una). Pero en "pescadores", logra introducir otra letra sustituta {l}.

Sergio escribe estas palabras en diferentes partes de la hoja (no una debajo de la otra, como lo estaba haciendo). Esta nueva variable le permite utilizar una misma sustituta en palabras que no comienzan igual. Por ejemplo:

A pesar de que Sergio escribe "lloviendo" y "grabadora" una luego de la otra (desde el punto de vista temporal), no intenta marcar los inicios diferentes cambiando las letras sustitutas iniciales (comienza colocando {P} en las dos escrituras).

En cambio, Sergio coloca diferentes sustitutas en posición inicial al escribir "pescadores" y "grabadora", porque ambas palabras se escriben una debajo de la otra. Lo mismo sucede en las escrituras de "pescadores" y "jarrito", porque estas palabras también son escritas una debajo de la otra.²⁴

Repite la letra sustituta para marcar un mismo segmento.

²⁴ El uso de {t} en la escritura de "kioscos" resulta una excepción.

Sergio escribe "yoyo" del otro lado de la hoja y preserva la misma letra {P} para el mismo sonido [y]. Al lado escribe "puro" y elige otra letra sustituta porque ambas palabras empiezan diferente. Como segunda opción continúa usando {r}. En "tren" introduce {H} pero como letra relleno separador.

La manera como Sergio utiliza las letras sustitutas, muestran que **ha comprendido un principio importante de nuestro sistema alfabético: sonidos diferentes se escriben con letras diferentes.** Esta idea también se manifiesta en su dificultad para aceptar utilizar letras con VS para marcar sonidos semejantes pero diferentes. Sin embargo, la manera como selecciona las letras sustitutas no le permite preservar las identidad fonológica de un sonido consonántico cuando el mismo aparece en diferentes palabras. De todas formas es importante remarcar que no existen sistemas alfabéticos puros.

.- En la **entrevista 6 (enero)**, surgen cambios importantes que nos permiten considerar las escrituras de Sergio como alfabéticas.

Sergio marca las consonantes independientemente de su posición en la sílaba oral, incluso cuando forman parte de grupos consonánticos. ²⁵

Sergio continúa utilizando letras sustitutas cuantitativas, pero las mismas se eligen de forma diferente. En esta entrevista trata de crear un máximo de diferenciación entre las consonantes representadas: Sergio incorpora en sus escrituras muchas letras que funcionan como verdaderos **"comodines alfabéticos"**. Las letras que utiliza en función de

La omisión de consonantes en posición postnuclear o formando grupos consonánticos pasa a ser una excepción. Un dato interesante es que el sonido [l] se marca con [l] en posición pre y postnuclear, pero en grupos consonánticos se marca con una sustituta.

sustituta son : {D} {f} {g} {C} {B} {H}. ²⁶

BARBACOA:	{DaFagoa}	{D} {f} {g}
REMBRANDT:	{REMBRANDT}	
CHOCOLATES:	{CoBolates}	{C} {B}
FERROCARRIL:	{HeBofalil}	{H} {B} {f}
BIBLIOTECA:	{CicoteFa}- {Cicotela}- {Cicoteta}-{f...}	{C} {c} {f}

Esta búsqueda de un máximo de diferenciación también se puede observar en la escritura de "barbacoa": Sergio prefiere no repetir una misma letra sustituta, a pesar de que en la palabra aparece la misma consonante.

En "biblioteca", la representación de [b] también implica repetir una letra sustituta. Pero, en esta oportunidad ²⁷ Sergio soluciona el problema manteniendo la misma letra pero no el mismo grafema. Utiliza {c} en mayúscula y en minúscula.

La dificultad para aceptar utilizar letras sustitutas cualitativas también aparece en este momento del desarrollo. Al escribir "chocolates" Sergio dice:

CHOCOLATES: {CoBolates}

S: [ch sh ... suena diferente]. Es que si pongo la [ese] no suena bien, ésta es la [sh sh sh], no suena igual. (piensa) ¿ésta es la [sh]? {C}.

En el siguiente grupo de escrituras vemos que Sergio disminuye la cantidad de sustitutas que utiliza.

²⁶ La letra {g} no se vuelve a introducir en el resto de la entrevista, por lo que podemos pensar que las letras de su nombre no resultan muy acertadas para cumplir con tal función. Al inicio de la entrevista la entrevistadora le presenta a Sergio las formas {D} y {f} para indagar sobre su conocimiento de letras. Sergio las rescata para usarlas como sustitutas. También es importante tener en cuenta que en un momento de la entrevista Sergio copia espontáneamente la marca del lápiz, "REMBRANDT", en el medio de la hoja.

Parecía que la {c} se rescata de la escritura anterior de "chocolate".

DIRECTOR:	{BiDetof}	{B}	{D}	{f}
PERFUMAR:	{PeBumaf}- {PeBumf}	{P}	{B}	{f}
TREN:	{TBen}- {TBefn}- {TBef}	{B}		{f}
TUNEL:	{Tunel}			
TRABAJA:	{TBafaDa}	{B}	{f}	{D}
PLATO:	{PBato}	{B}		
PATO:	{Pato}			
ROSA:	{Bosa}	{B}	vsc	
ROCA:	{Bofa}	{B}	{f}	
PRESIO:	{Pesio}- {Be...}		vsc	
PRESO:	{Peso}		vsc	
POLLITO:	{PoDito}- {PoDió}	vsc	{D}	vsc
COCHINO:	{BoCfino}-{Bofsfino}	{B}	{Cf}	vsc
PLUMA:	{PBuma}-{Pu...}	{PB}	vsc	

Inicia este grupo de escrituras, colocando "director". Incorpora {B} como primera opción, y luego rescata de la escritura de "Rembrandt" la letra {D}. Como tercera opción usa {f} (luego de preocuparse mucho por saber cuál era la [rrrr]).

Sergio utiliza {B} como primera opción de sustituta, pero aún así respeta las semejanzas y diferencias fónicas a inicio de palabras. La letra {f} aparece casi sistemáticamente como segunda opción de sustituta y {D} como tercera. (excepto en "pollito")

En "cochino" intenta usar {fs} para marcar [ch], porque no se permite utilizar sólo {s} como letra sustituta cualitativa. Termina colocando una {C} (es posible que Sergio tenga alguna información sobre el dígrafo {CH}).

Luego continúa escribiendo:

CERDO:	{SeBDo}	{B}	{D}
MAL:	{mal}		
REMEDIO:	{Demefo}	{D}	{f}
FANTASMA:	{faBtasmaz}	{f}	{B}

En este grupo de palabras podemos inferir que Sergio busca otro modo de establecer la secuencia de selección de las letras sustitutas. Utiliza 3 letras {B}, {D} y {F} y las elige siguiendo una secuencia que podríamos caracterizar como:

{B} {D} ; {D} {f} ; {f} {B}

Si en una palabra coloca el primer par de sustitutas, en la siguiente palabra repite la última utilizada e introduce otra nueva.

Luego de escribir "fantasmas" , Sergio da vuelta la hoja y continúa escribiendo "refrescos" del otro lado.

REFRESCOS:	{feHesBo}- {feHesBos}	{f}	{H}	{B}
MANTEQUILLA:	{mate...}- {mantefiBa}		{f}	{B}
CARMEN:	{D...}- {faBmef}	{D,f}	{B}	{f}
XOCHIMILCO:	{sofimiBo}-{sofimilBo}		{f}	{B}
TELEVISION:	{TelefisiOf}		{f}	{f}

Sergio parecería cambiar nuevamente su forma de seleccionar las letras sustitutas. Excepto en "refrescos", abandona el uso de 3 letras sustitutas e incorpora sólo dos, eligiéndolas siempre en el mismo orden. Es posible pensar que Sergio trata de simplificar el trabajo de selección de las letras sustitutas. (El niño ya estaba cansado).

En la **entrevista 7 (feb)**, Sergio introduce muchas letras con VSC, abandona el uso de letras sustitutas y las palabras se representan casi convencionalmente.

4.3.- EL CASO DE ERIKA:

En la entrevista 5 (enero), Erika amplía su repertorio de letras con VS agregando {s}, {r} {P} y {T} ²⁸. También logra incorporar letras sustitutas cuantitativas que le permiten representar las consonantes prenucleares de forma generalizada.

.- Si antes prácticamente no introducía más de una letra por sílaba (salvo en algunos pocos contextos), ahora Erika coloca dos letras de manera conjunta para cada sílaba, alternando sistemáticamente letras consonánticas y vocálicas (excepto en la primera palabra). Por ejemplo escribe "cochino" de la siguiente manera:

COCHINO: {Kosiso} — {KosiLo}
 Eri: [ko] {ko} [chi chi] (duda) {si} [no no no] (se para duda, se tarda) (escribe) {so}.
 E: A ver leémelo
 {ko si so }
 Eri: Lee: [ko chi no...]
 [ko chi no] (duda)
 E: ¿Qué pasa?
 Eri: Está mal, (tarda) mira la hoja, borra {so} escribe {Lo}
 {Ko si Lo}
 Lee: [ko chi no]

A veces introduce letras sustitutas cuantitativas para marcar sonidos que no logra identificar, pero que admite su presencia. Otras veces, tales letras representan sonidos que la niña logra identificar cualitativamente. Se trata de representaciones pseudocuantitativas.

.- El uso de un esquema intrasilábico se manifiesta por las dificultades que tiene Erika para representar grupos

²⁸ En pocas oportunidades usa {L}, letra con un VS incipiente que se rescata de una escritura memorizada: Lulú. Introduce finalmente {r}, presente en su nombre propio. Desaparece el uso de las vocales mayúsculas así como {M} y {R}.

consonánticos, y por sus intentos de "regularizar" a nivel escrito la estructura de la sílaba oral: **Erika tiene problemas para dejar vocales juntas o consonantes al final de las palabras.** Ejemplos como los siguientes también aparecen en la entrevista 6 (feb):

REMEDIOS: {remeiso} — {remesiso}

...
 {re me iso }
 Eri: Lee: [re me ...]
 [re me... dio]
 E: ¿Qué pasa?
 Eri: No sé si está bien
 E: ¿Cuál?
 Eri: Ésta (señala {i})
 E: A ver...
 Eri: (duda, se queda mirando)
 E: A ver, vuélvelo a poner.
 Eri: (escribe) {re} {me} [re me dio dio dio] ¿así? {si} {so}
 E: Orale, a ver cómo lo lees.
 {re me siso }
 Eri: Lee: [re me diiio]

MAESTRA: {mareta} — {maretaPa}

...
 {ma re ta }
 Eri: (Lee solita) [ma es tra] (duda)
 [ma es tra] (parece seguir dudando)
 [ma es tra...]
 E: ¿Si?
 Eri: No, ¿así? (agrega) {Pa}
 E: A ver, léemelo.
 {ma re ta Pa }
 Eri: Lee: [ma es tra a]

DIRECTOR: {direTo} — {direTro}

Eri: [di] {si} (tardó) [diii re] la [rre] {re} [torr torr torr]
 (piensa y escribe) {To}
 {si re To }
 Lee solita: [di re torr] (parece no estar convencida)
 [di re to] (parece seguir dudando)
 E: ¿Cómo dice director o direto?
 Eri: Lee: [di re to] ...[torr torrr] (borra {To}) pone {Tro}
 {si re Tro }
 Lee: [di re tor]

FANTASMA: {FaTama} — {FaTamsa} — {FaKa...} — {FaTamaTa}

Eri: (había puesto) {FaTama} (y luego) {FaTamsa} (dice) está mal.
 E: No lo borres, lo ponemos de vuelta.
 Eri: (dice) [fan] (y escribe) {Fa} {ka}
 E: Pero es [fan tas tas] ¿Esa cuál es?
 Eri: La [ka]... (borra {K} y escribe) {Ta} {ma}
 E: Pero ésta (señalo {s} que había puesto en el primer intento de escritura) ¿dónde está? ¿no tiene que ir? mira [fan tass ma].
 Eri: (Erika mira la escritura y parece no saber qué hacer)
 (agrega) {Ta} ¿así?
 E: No sé, a ver léelo.
 {Fa Ta ma Ta }
 Eri: Lee: [fan tas ma]
 E: ¿Dónde termina?
 Eri: Aquí (señala {ma})
 E: Bueno, lo dejamos.

.- Erika se parece a Sergio y Elva en que la representación de consonantes desde el punto de vista pseudocuantitativo y cuantitativo se generaliza como una forma alternativa de graficar los sonidos. Termina constituyéndose en un modo tan validado como lo es el uso de letras con VS estable. Sin embargo, Erika no tiene las posibilidades de estos otros niños para centrarse cualitativamente en los sonidos consonánticos y para operar a nivel gráfico como lo hace Sergio:

.- En la entrevista 5 (enero), Erika repetidamente decide controlar la selección de las sustitutas con un criterio intrafigural: repitiendo una letra ya puesta en una palabra para marcar la presencia de otra consonante. Algunos ejemplos de éstos son los siguientes:

COCHINO: {Kosiso} — {KosiLo}
 ROSA: {PoPa} — {rosa}
 FANTASMA: {Fatama} — {Fatamsa} — {FaTamaTa}

En todos estos ejemplos Erika termina por cambiar la sustituta e incluir una letra con VS. Por ejemplo: ²⁹

ROSA: {PoPa} — {rosa}

Eri: [Ro] {Po} [sa] {Pa}

E: A ver ésta {Po} es la "ro" de Rosa.

Eri: (mira) ¡No está mal! (borra todo) (y escribe) {ro sa}

POLLITO: {PosiKo} — {PosiTo}

Eri: [poooo] {Po} (tarda, duda) [gi gi] [lli] {si} [to] {ko}

E: A ver leelo (mientras señalo las letras que puso) po lli to to ¿sí está bien?

Eri: (mira, duda) [po lli to to] ¡Ah! está mal (borra {ko}) y (escribe) {To}

E: A ver, léelo todo.

{Po si To }

Eri: Lee: [po lli to]

.- También selecciona las letras sustitutas cuantitativas a partir de un criterio interfigural combinado con un criterio de tipo silábico-vocálico. Al respecto se diferencia de Sergio no sólo por sus criterios vocálicos, sino porque su patrón interfigural resulta ser mucho más contextualizado: rescata letras de palabras escritas justo antes (y no utilizando un patrón general). Por ejemplo:

Se permite dejar {m} como letra sustituta para marcar [le] en la escritura de "televisión": {Pemeio}, por la presencia de la vocal [e]. Intenta volver a utilizar {m} en la escritura siguiente, "chocolate": {komo...} — {kokosate}, pero termina cambiándola y repitiendo la sustituta ya puesta, {K}. ³⁰

TELEVISION: {Pemeoi} — {Pemeio}³¹

CHOCOLATE: {Komo...} — {kokosaTe}

²⁹ Hay muchos ejemplos en donde aparece este conflicto. Ejemplos: "taza", "fantasma", "pato". Casi todas las escrituras muestran esta dificultad.

³⁰ Lo mismo sucede en "teresa": {Terema} — {Teresa}

³¹ Cambia el orden de {o} e {i} cuando lee lo que escribió, diciendo: ¡Ah, lo pongo más adentro!.

Confunde {P} con {T} ³² en la escritura de "herramienta" y combina tales letras en la escritura de "taza" y "maestra"

HERRAMIENTA: {eramePa} — {erameTa} ³³
 TAZA: {Tapa}
 MAESTRA: {mareTapa}

Después de escribir "herramientas": {erameTasa}, palabra que le obligó reflexionar sobre la representación del plural, Erika utiliza {s} para representar cuantitativamente la consonante de la última sílaba de "remedio". ³⁴ A partir de este momento, {s} es una letra privilegiada para ser usada como sustituta en sílabas con [i] como núcleo.

En otras escrituras, Erika incluye otras letras en función de sustitutas y se eligen de la misma manera (criterios interfigurales combinados con vocálicos). Por ejemplo:

REFRESCO: {remePo} — {rePePo} — {rePeko}
 POLLITO: {posiKo} — {PosiTo}
 COCHINO: {Kosiso} — {KosiLo}
 PATO: {PaLo} — {Pato}
 PLATO: {Ta...} — {Pako} — {Tato} — {Lato}
 FERROCARRIL: {Pesokasi} — {PeroKasi}
 ROSA: {PoPa} — {rosa}

Para escribir la sílaba [to] de "pollito", Erika primero rescata la letra {K} utilizada en la escritura anterior de "refresco". Es importante observar que ambas sílabas presentan el mismo núcleo [o].

Al escribir "pato", rescata {L} para marcar la consonante de la última sílaba, y la vuelve a rescatar como solución de

³² En varias oportunidades Erika confunde {P} con {T} colocando una en vez de la otra. Faltan datos para saber si tal confusión se basa en la manera como categoriza ambos sonidos oclusivos o si es una asociación en términos gráficos.

³³ El cambio de {P} por {T} se da por intervención de la entrevistadora quien le pide que escriba "taza" y le hace comparar la sílaba "ta" en ambas escrituras.

³⁴ Erika pareciera no reconocer cualitativamente el sonido consonántico [d].

compromiso al escribir "plato".

En la escritura de "rosa" también vemos que rescata la letra {P} puesta en posición inicial en una palabra escrita justo antes. No atiende a las diferencias fónicas iniciales y la vuelve a colocar en la misma posición.

Esta forma tan contextual y secuencial que Erika utiliza para elegir letras sustitutas, le impide marcar las diferencias fónicas (ni siquiera puede hacerlo a nivel cuantitativo). Erika no tiene las posibilidades de los otros niños para controlar la selección de las letras sustitutas, y no logra utilizar letras sin VS. Por lo tanto, necesita apoyarse en criterios silábicos y figurales muy poco "generalizables" (necesita un análisis muy secuencial).

.- En la entrevista 6 (feb), Erika continúa sin poder reorganizar el uso de las letras sustitutas y sigue utilizando criterios interfigurales combinados con vocálicos.

Por ejemplo, escribe la primera palabra "lunes" usando {L}, {F} y {S}, letras que mantiene como **sustitutas cuantitativas** durante toda la entrevista: {s} como sustituta en sílabas finales ³⁵; {L} y {F} parecerían alternarse.

{S}	{L}	{F}
LUNES: {LUFese}	LUNES: {LUFese}	LUNES: {LUFese}
FEBRERO: {Femeso}	CERVEZA: {SeLesas}	CERVEZA: {seFe...}
SALVADOR: {saFasa} {SaFaro}	GATO: {LaTo}	SALVADOR: {saFa...}
CERVEZA: {seFe} {SeLesas}	BIBLIOTECA: {Lioteta}	BARBACOA: {fafafa}
ARAÑA: {arasa}	XOCHIMILCO: {SoLimiko}	
MANTEQUILLA {matetisa}	TREN: {TeLe}	

³⁵ La única excepción es "perfumar". Aunque no contamos con datos es posible considerar un criterio fonético involucrado, dada la presencia de una fricativa.

No contamos con datos suficientes que nos permitan comprender la manera como Erika controla la selección de cada sustituta. Los datos con los que contamos son muy poco claros al respecto y como Erika coloca letras de a pares, muy rápidamente, es difícil interpretar por qué lo hace. Por ejemplo, no contamos con verbalizaciones que nos permitan entender si hay o no transformaciones de sonidos para poder determinar si se trata de de letras sustitutas cualitativas.

.- En las entrevistas 7 y 8 (marzo), Erika introduce nuevas letras con VSC: {L}, {V}, {C}, {G}, {D}, {CH} y {N}³⁶, y puede centrarse aún más en un análisis cualitativo de las consonantes, por lo tanto el uso de letras sustitutas disminuye notablemente.

La manera como Erika grafica las palabras nos llevan a pensar que aún se encuentra en un momento de transición entre el silábico-alfabético y el alfabético.

.- Sigue intentando separar las vocales pero ahora introduce un guión para hacerlo. (por ejemplo: "barbacoa": {vavako-a}, "dedal": {DeDa-A})³⁷

.- En la entrevista 7 (marz), el elemento vocálico resulta presente como criterio en la selección de letras sustitutas cuantitativas y sólo introduce **letras con VS** para hacerlo. La manera como las incorpora nos lleva a intepretar que se tratan de representaciones **cuantitativas** (no cualitativas):

³⁶ Estas dos últimas letras se introducen en la segunda entrevista de marzo. En la primera, aún conserva la {K}, pero en la segunda la introducción de la {c} lleva a Erika a abandonar la {k}.

³⁷ Erika había abandonado la exigencia de alternar C y V, pero las preguntas de la entrevistadora la llevó a introducir este criterio en algunas escrituras como la de "columpio".

En la escritura de "columpio", Erika se enfrenta al problema de cómo graficar el diptongo. Rescata {P} como letra sustituta y la incorpora para marcar los sonidos oclusivos [d] y [b] cuando aparecen en sílabas con [i] y [o], en las siguientes escrituras:

COLUMPIO:	{Kolo...} {Kolupio} {Kolupipo}
REMEDIO:	{remeio} {remepio}
LIBRO:	{Liporo}

No consideramos a esta letra como sustituta cualitativa porque no contamos con datos que nos permitan inferir que Erika reconoce las diferencias entre los sonidos marcados y el valor sonoro de la letra. Más bien parecería que cuando los sonidos [d] y [b] aparecen en los contextos mencionados, Erika no los reconoce como tales. De hecho utiliza {D}, letra con VS estable, para marcar el sonido [d] en otros contextos.

La identificación del sonido oclusivo parecería cambiar al presentarse en un grupo consonántico. Esto sucede no sólo en "libro", sino también en la escritura de "maestra" donde Erika no recurre a una {t} sino a la {D} para graficar este grupo.

En la **entrevista 8 (marzo)**, Erika introduce diferentes letras para marcar el sonido [ll]. Por ejemplo: ³⁸

POLLITO:	{positos} {positoso}
GALLINA:	{gasina}
GALLO:	{gano}
GALLOS:	{ganososo}

En las escrituras de "pollito" y "gallina" la elección de {s} se relaciona con la presencia de la vocal [i], ya que dicha sustituta se rescata de las escrituras anteriores, "gratis": {gatisi} y "lápiz" {Lapisi}.

³⁸ En el habla de México, la pronunciación de este fono puede cambiar dependiendo el contexto en el español de México. Lamentablemente no contamos con datos suficientes para comprender su identificación. En posición inicial este fono se marca con la letra {l} o {y}.

Al escribir "gallo" rescata {n} de la escritura de "gallina": {gasina}, palabra que pertenece a un mismo campo semántico.³⁹

Los agregados de vocales en posición final también constituyen datos que nos permiten inferir la influencia de patrones gráfico-silábicos en este momento del desarrollo.

.- En la **entrevistas 9 y 10 (mayo)**, Erika escribe alfabéticamente. Disminuye las repeticiones de letras, marca mejor los grupos consonánticos y representa adecuadamente los diptongos.^{40 41} Introduce {n}, {F} y {ll} con VS. También incorpora {h}. En este momento prácticamente no usa letras sustitutas. Sus escrituras son alfabéticas y casi convencionales.

³⁹ Utiliza {H} en "joven" pero no hay datos para comprender tal uso de esta letra. De hecho contaba con una letra con VSC.

⁴⁰ Un hecho llamativo es que parecería costarle más la marcación de fonos postnucleares que grupos consonánticos.

⁴¹ Aún no trabaja con alternancias ortográficas. Las letras que deja de usar son las de su nombre propio: {k} y {j}.

.- EL CASO DE PATI:

En las entrevistas 7, 8 y 9 (enero, febrero y marzo), las escrituras de Pati presentan cambios importantes.

En la entrevista 7 (ene), incorpora nuevas letras con VS en su repertorio {r}, {n} y {g} {t}, {v} y {c} (conformado hasta este momento por {m}, {s}, y {l}). Las letras {p} y {f} finalmente pueden ser utilizadas en cualquier contexto vocálico.

Estos cambios en su repertorio, le permiten representar de manera más generalizada las consonantes prenucleares, sin necesidad de introducir letras sustitutas cuantitativas.

Aún aparecen dificultades en la graficación de los sonidos por la presencia de un esquema silábico. Por ejemplo:

.- En las escrituras de "Xochimilco" y "refresco", el nombre que Pati adjudica a la letra {c}: [ka], provoca un problema en la representación de los constituyentes finales de tales palabras: Pati cambia el orden de las letras para no dejar {o} al final, porque considera que la palabra no termina en [ko] sino en [ka]:

XOCHIMILCO: {soimilco}

P: [ch ch ch] {s} , [chi]

E: ¿Qué vamos a poner?

P: "chimilco"

E: acuérdate es sochimilco.

P: {o}, [ch ch ch] [chiii] [chiii] {i}, [mil] [mi mi] [milll] {l} [ko], [ko ko ko] {o} {c} [ko] [ko].

E: ¿A ver cómo quedó?

P: {so i mil oc}

Lee: [so chi mil co]

E: y si digo "sochimilco", ¿cuál es el último sonido de todos?

P: ¿La [ka]?

E: Ah ésta es la [ka]?

P: Sí.

REFRESCO: {reFesoc}

- P: [rre] {re}, [fff] [fff] (tarda) la [fe] ...la [fff] {F} [fe fe fe] {e}, [es es] {s}, [ko ko ko] {o} {c}
- E: (tapa escritura y pregunta) ¿En qué termina refresco?
- P: la [ka].
- E: ¿En la [ka]? a ver escucha... [rrefreskooooooooo]
- P: ¿en [ko]?
- E: A ver leélo.
- P: {re Fes oc}
- Lee: [rre fres kro]
- [rre fres kro]
- [rre fres ko]

.- En todas las entrevistas referidas, Pati no marca grupos consonánticos y la representación de algunos segmentos depende de las vocales con las cuales se articulan: los sonidos [k], [v], [t] no se reconocen como tales cuando se coarticulan con la vocal [i]. Y el sonido [ch] se marca con una sustituta, menos cuando aparece coarticulado también con una [i], en cuyo caso no se marca (en este momento Pati no cuenta con la letra {ch} en su repertorio).

.- Es la única niña (de los casos analizados) que se permite utilizar **letras sustitutas cualitativas** en este momento del desarrollo, y casi no incluye letras sustitutas cuantitativas. Sin embargo hay una diferencia con respecto a cómo introduce estas letras en este momento (con respecto al período silábico), ya que no intenta transformar los sonidos representados para validar el uso de tales letras.

En las entrevistas 7 (ene) y 8 (feb), Pati marca el sonido [ch] con la letra {s} como letra sustituta cualitativa, excepto cuando dicho sonido se coarticula con la vocal [i], en cuyo caso no se representa: ⁴² ⁴³

⁴² Este sonido africado presenta un momento oclusivo y uno fricativo y no casualmente se representa con una letra cuyo valor sonoro se relaciona a un sonido fricativo linguopalatal.

⁴³ En un caso, Pati también utiliza {s} como sustituta cualitativa para marcar [f] en la escritura de "fantasma". No contamos con datos suficientes para determinar por qué no utilizó {F} en este contexto.

ESCRITURA	VERBALIZACION AL COLOCARLA	
MUCHO: {muso}	{cho cho cho ch cho} {so}	(ent 7)
CHOCOLATES: {soco..}	{so} [cho]	(ent 7)
CHANCHO: {saso}	[cha cho]	(ent 8)

En la entrevista 9 (marzo), Pati utiliza distintas letras para marcar el sonido africado, según el contexto vocálico en el que aparece. Coloca {s} en "Xochimilco": {sosimilico}, pero {g} en "chocolate" {gocolate}.⁴⁴

La representación del sonido africado [ch] resulta muy llamativo: Pati cambia la letra sustituta según el contexto vocálico y utiliza una letra asociada a un sonido fricativo y otra asociada a un sonido oclusivo, ambos modos de articulación que intervienen en dicha afrizada.

En posición intermedia, Pati introduce {m} y no {v} (letra que utiliza con VS en otros contextos), para marcar el sonido obstruyente [v]:

ESCRITURA	VERBALIZACION DE LA NIÑA	
CERVEZA: {semesa}		(ent 7)
LLUVIA: {guma}	[...via via vvv] ¿la eme? {ma}	(ent 8)
TRABAJO: {amago}	[ba ba] {ma}	(ent 8)

Interpretamos que {s}, {m} y {g} cumplen la función de sustituta cualitativa, (y no consideramos que se trate de una generalización en el uso de tales letras) porque Pati no las introduce de forma sistemática, sino sólo en algunos contextos. Sin embargo, la niña no intenta transformar los sonidos representados, razón por lo cual no podemos comprender que tanto reconoce las diferencias entre los sonidos marcados y los sonidos asociados a las letras sustitutas.

.- Las consonantes líquidas presentan un problema especial: la

⁴⁴ En esta escritura, así como en "alto": {alito}, Pati agrega una letra vocal, evitando que le queden letras consonantes juntas.

vibrante simple, [r], se marca de la misma manera que la lateral, [l]. El único sonido que se marca con {r} y se reconoce como diferente es la vibrante múltiple [rr]. Por esta razón aparece casi siempre en posición postnuclear. Esto continúa hasta la entrevista del 17 de mayo, momento en el cual Pati diferencia claramente laterales de vibrantes.

Estos datos nos llevan a pensar que en realidad la letra {l} no se coloca en función de sustituta cualitativa. Mas bien se trata de la generalización de un VS para marcar un modo de articulación más que un sonido específico.

Un caso difícil de interpretar es el uso de la letra {ñ} en la escritura de "mantequilla": {mateciña}. Pati rescata esta letra de la escritura anterior de "muñeca". Como se trata de un caso aislado no es posible determinar si su elección se basa en un criterio fonético (en cuyo caso podría funcionar como una sustituta cualitativa) o si se trata de una sustituta cuantitativa.

.- En este momento, Pati **no utiliza letras sustitutas cuantitativas**, excepto dos veces. En ambas oportunidades la niña marca sonidos frente a los cuales sólo es sensible a su presencia:

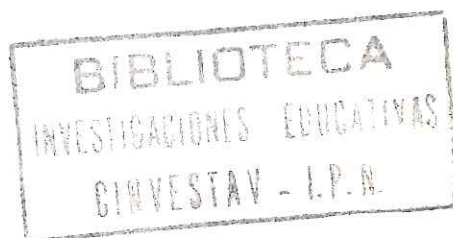
En la **entrevista 7 (ene)**, Pati introduce {l} como letra sustituta en las escrituras de "director":{liletor} y "dinosaurio": {ilosalo} ⁴⁵. En la entrevista 8 (feb), utiliza una sustituta cuantitativa para marcar el inicio consonántico de "lluvia": {guma}. ⁴⁶

⁴⁵ El uso de {l} en las escrituras de "director" y "dinosaurio" es difícil de interpretar. Simplemente remarcamos que en esas palabras aparece siempre una vibrante, incluso en una de ellas, la letra sustituta, {l}, se coloca dos veces.

⁴⁶ Pareciera que el sonido [ñ] tampoco se identifica a nivel oral pero no contamos con datos suficientes.

En todos estos casos, Pati sólo puede identificar la presencia de los sonidos marcados pero no su cualidad sonora. El sonido [d] no se vuelve a marcar nunca, y en "director" y "lluvia", Pati incorpora la letra sustituta después de interpretar estas escrituras.

En la **entrevista 10 (mayo)**, sin duda las escrituras realizadas son alfabéticas. Los grupos consonánticos se representan y los sonidos postnucleares también. En este momento, Pati no introduce letras sustitutas y las dificultades que tiene corresponden a problemas de tipo ortográfico.



4.5.- EL CASO DE ISRAEL.

En el caso de Israel no hemos podido observar un período de transición silábico-alfabético. Este niño, ya en las entrevistas realizadas en el mes de noviembre, logra incorporar casi todas las letras del abecedario y representar las palabras alfabéticamente. Por tal razón la posición de las consonantes en la sílaba oral deja de ser un factor importante. Comienza a representar grupos consonánticos aunque con dificultades ⁴⁷ y representa a la palabra casi convencionalmente. Utiliza un esquema ortográfico simplificado ⁴⁸ y no usa letras en función de sustituta.

⁴⁷ Al representar grupos consonánticos repite letras (por ejemplo: "brazo" {rasso}), cambia el orden de los constituyentes ("explican": {EspilcaN}). Sin embargo logra representar grupos consonánticos de forma convencional en las escrituras de "frazada" y "Rodrigo".

⁴⁸ Por ejemplo conoce la {v} y la {B} pero utiliza una sola por entrevista. No incorpora {h} en su repertorio, ni tampoco {q}, en su lugar utiliza {c}.

4.6.- SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LOS CASOS ANALIZADOS.

En general todos los niños avanzan significativamente en la identificación de los sonidos consonánticos prenucleares, (al menos logran segmentarlos) y pueden representarlos gracias a una transformación en el esquema silábico. La sílaba escrita se conceptualiza como un conjunto de unidades intrasilábicas, formada por una consonante y una vocal.

.- La presencia de tal esquema silábico se manifiesta en la tendencia a regularizar la estructura silábica a nivel escrito. De esta forma surge una tensión entre sílaba oral y sílaba escrita, entre el análisis oral y análisis escrito.

Esta "tensión" se manifiesta en los problemas que tienen los niños para representar sílabas que no presentan la estructura CTE y VOC: aparecen agregados de letras, omisiones y problemas de orden en la representación de los constituyentes de sílabas con diptongos, grupos consonánticos, o consonantes en posición postnuclear. En este momento del desarrollo les resulta imposible marcar grupos consonánticos (excepto un par de excepciones en las cuales incluso la estructura [CCV] se transforma en [CV CV]).

Sin embargo tal intento de "orden" no resulta del todo negativo, ya que permite a los niños (especialmente Erika) anticipar la cantidad de elementos que deben representar y disminuir el esfuerzo del análisis del todo oral.

La transformación que surge en el esquema silábico permite que la restricción cuantitativa de una letra por sílaba desaparezca y favorece la centración en los componentes consonánticos al poder diferenciarse de los vocálicos. De esta forma las representaciones estrictamente silábicas resultan ser las excepciones y la representación de los sonidos

consonánticos prenucleares se generalizan.

El avance en la segmentación de sonidos consonánticos permite a los niños representarlos utilizando letras con VS o sustitutas pseudocuantitativas (cuando no cuentan con una letra para hacerlo); y el avance en sus esquemas de representación a nivel intrasilábico, les permite representar sonidos, aún cuando no logran segmentarlos y reconocerlos cualitativamente, simplemente por la certeza "lógica" de su presencia o por la necesidad de "acompañar" las vocales con otras letras. (ejemplos de escrituras en donde los niños colocan pares de letras CTE y VOC de forma conjunta, a veces con mucha rapidez, sin ni siquiera intentar analizar los sonidos involucrados a nivel cualitativo).

En este momento, los niños no aceptan transformar los sonidos con el fin de acercar sus pautas sonoras para incorporar letras sustitutas cualitativas. Por lo tanto representan los sonidos que reconocen de la misma manera que marcan aquellos frente a los cuales sólo aceptan su presencia. Es decir representan tales sonidos de la misma forma, utilizando letras sustitutas cuantitativas (o pseudocuantitativas) que eligen apoyándose en diferentes criterios, gráficos y silábico-vocálicos.

.- La transformación del esquema silábico posibilita que los niños reorganicen sus conjuntos de unidades gráficas para trabajar en un nivel representacional intrasilábico. Sin embargo realizan ese trabajo de forma diferente:

En la entrevista 8 (ene), Elva generaliza el uso de una letra sustituta cuantitativa para marcar tales aspectos intrasilábicos. Es decir, simplifica al máximo el control de las unidades a nivel gráfico (decisiones sobre cuál letra poner como sustituta). También logra superar sus dificultades

para incorporar letras sin VS con esta función: elige una letra con VS, pero la coloca en mayúscula cuando cumple la función de sustituta ({N}), y en minúscula cuando se usa a partir de su VS.

Si bien tal estrategia le permite simplificar la elección de las sustitutas (desde el punto de vista gráfico), le introduce una dificultad: no puede preservar a nivel gráfico las diferencias entre las consonantes representadas con tales letras, ni siquiera "cuantitativamente" y "contextualmente". Quizá este problema lleve a Elva a incorporar letras sustitutas diferentes en la entrevista siguiente.

Sergio trata de coordinar el uso de sustitutas con la marcación de semejanzas y diferencias a nivel intra o interfigural. Tal elección le permite en algunos contextos (por ejemplo, sustitutas en posición inicial) controlar la marcación de sonidos diferentes con letras sustitutas diferentes. Pero ya vimos las dificultades a las que se enfrenta al hacerlo.

Por otro lado, su patrón de alternancia gráfica no le permite preservar la "identidad" de un mismo segmento en diferentes contextos: un mismo sonido se marca de forma diferente según el contexto en que aparezca. (y una palabra también)

Erika presenta más dificultades que los otros dos niños para adaptar su conjunto de unidades gráficas a este nuevo nivel silábico-alfabético. Si bien logra incorporar letras sustitutas cuantitativas para marcar aspectos intrasilábicos, no logra encontrar una forma controlada de seleccionar tales letras, ni tampoco logra incluir letras sin VS con esta función. Termina ayudándose con criterios silábico-vocálicos.

El caso de Pati es semejante al de Erika en el sentido de que

no introduce letras sin VS en función de sustitutas. Pero se diferencia de ella porque logra utilizar un criterio fonético para seleccionar las letras con tal función. Esto la lleva a introducir letras sustitutas cualitativas y no cuantitativas.

Es la única niña que se permite utilizar letras sustitutas cualitativas (los otros niños incluyen tales letras en contextos muy restringidos). Sin embargo, lo hace de manera diferente con respecto a las entrevistas anteriores (nivel silábico): Pati no transforma los sonidos para validar tales letras, lo cual nos dificulta su interpretación.

Es decir, el uso generalizado de letras sustitutas cuantitativas o pseudocuantitativas aparece junto a la creciente dificultad para transformar los sonidos que representan con el fin de incorporar letras sustitutas cualitativas.

Los niños se resisten a operar con criterios de semejanzas fonéticas entre sonidos consonánticos "diferentes" (desde el punto de vista fonológico): o bien sobregeneralizan un VS para un modo de articulación, o bien rechazan el uso de una letra por su centración en las diferencias acústicas. Pati se diferencia de los otros niños porque se permite incorporar las letras en función de sustitutas cualitativas, pero se asemeja a ellos porque no intenta transformar los sonidos que representa con tales letras.

En el capítulo 3 ya dimos una interpretación posible de este hecho que no es una característica propia de este momento del desarrollo, porque tal dificultad surge por la progresiva comprensión de que las letras coresponden a determinados sonidos.

Sergio en un momento logra establecer las diferencias y semejanzas entre los sonidos, pero ésto lo lleva a colocar dos letras, resolución que desde el punto de vista gráfico, no le resulta muy satisfactoria. Nos referimos a las escrituras de "español" y de "mucho": marca [ñ] utilizando {sm}, y [ch] utilizando {st}. Como vemos una letra se coloca para marcar las semejanzas y otra para las diferencias. Pero esta solución tampoco es sistemática y depende del contexto.

REFLEXIONES FINALES

El carácter exploratorio de este estudio de casos nos permite presentar algunas hipótesis o reflexiones sólo con el fin de plantear nuevas preguntas sobre el desarrollo que va del período silábico al alfabético.

Nuestras hipótesis surgen de la exploración de los motivos, criterios e inconvenientes que los niños tuvieron al momento de ir agregando letras en sus producciones. En especial, hemos atendido al uso y función de las letras, y las "centraciones" y "acciones" que los niños realizan sobre las unidades orales para poder graficarlas.

La importancia de explorar el análisis de la palabra oral en función de la construcción de la palabra escrita, reside en **poder determinar el "papel" que juega lo gráfico en el análisis de la palabra oral, y el que juega lo oral y la información que los niños reciben con respecto al sistema, en la construcción de la palabra escrita.**

Consideramos que los problemas involucrados en la reflexión sobre la unidad palabra en un lenguaje escrito son diferentes a los involucrados en la reflexión sobre la palabra en el lenguaje oral, porque **la escritura es un modo alternativo y gráfico de comunicación vía el lenguaje.**

En el lenguaje oral la unidad palabra se realiza como un TODO oral simultáneamente articulado y significativo, en el lenguaje escrito (alfabético) dicha unidad se realiza gráficamente, y "parte por parte". Estas dos formas de "materializar" la unidad palabra son completamente diferentes, así como lo es también el tipo de situación o

contexto comunicativo propio a cada uso del lenguaje; por lo cual es admisible pensar que la relación entre las partes y el todo a nivel oral y escrito se construyen de manera diferente.

Los problemas "cognitivos" y "lingüísticos" involucrados en la adquisición del principio alfabético son necesariamente complementarios y posibles de ser analizados bajo una "misma mirada", porque el desarrollo de un "análisis segmental-fonológico" implica para el niño comprender la estructura fonológica de la palabra, y tal forma de concebir a la palabra no responde a un acto "natural", sino que implica una reflexión específica, un "acto" cognitivo, forzado por una particular situación. Nosotros indagaremos la situación de escritura.

1.- EL DESARROLLO DE LA HIPOTESIS SILABICA:

LA CONSTRUCCION DE UNA HIPOTESIS SILABICA: formas de representar la sílaba oral.

.- Desde un punto de vista psicolingüístico los datos que hemos recogido muestran que durante el desarrollo de la hipótesis silábica los niños tienen dificultades para descentrarse de los sonidos coarticulados en un nivel silábico, y cuando logran hacerlo, difícilmente llegan a encontrar una forma conveniente (para los niños) para representar unidades orales menores a la sílaba.

Por ejemplo, vimos que los agregados de letras que van más allá de una letra por sílaba responden a situaciones conflictivas para los niños (no sistemáticas) y muchas veces constituyen formas gráficas de resolver un problema (por ejemplo, los usos de letras relleno para resolver la exigencia de cantidad mínima en los casos de Elva y Pati).

.- Sin embargo, un análisis detallado de los procesos de escritura muestra que los niños pueden centrarse en unidades menores a la sílaba, incluso en sonidos consonánticos, pero siempre condicionados por el contexto silábico: cuando prolongan un sonido o desdoblan una sílaba en dos por la necesidad de agregar letras, cuando se centran en los inicios o finales de palabras, etc (ejemplos de escrituras de palabras monosílabos o bisílabos analizados en el primer capítulo), etc.

En realidad cualquier centración en las unidades menores de la palabra oral implica un esfuerzo para el niño que sólo es realizado cuando tiene un motivo para hacerlo.

.- La centración en el aspecto silábico de forma sistemática y controlada también les implicó un esfuerzo que, como nos han mostrado Elva y Pati, no resulta fácil.

Aclaremos que no nos referimos a la posibilidad de los niños de "encontrar" una sílaba en una palabra: Elva puede en determinado momento analizar la palabra oral en su componente silábico inicial (de hecho mencionamos que representa sistemáticamente la primera sílaba de la palabra utilizando una letra con VS para hacerlo); pero lo que no puede hacer en las primeras entrevistas, es controlar todo el análisis oral de la palabra en sus componentes silábicos, porque dicho control implica construir una forma de actuar, a partir de la actividad realizada en determinados contextos. Implica conceptualizar una acción, abstraer una manera de operar, reorganizar el todo oral en un nuevo nivel de análisis.

Desde el punto de vista psicolingüístico podríamos decir que implica reorganizar el todo oral en un nuevo nivel de análisis, y desde el punto de vista de la escritura implica **conceptualizar la acción de silabear como una forma de pensar en la palabra oral para ser escrita, según el motivo que los llevó a analizarla en este caso.** Es decir, para producir escrituras, debieron construir una forma de conceptualizar una palabra escrita.

No negamos que sea posible interpretar que esté involucrado un problema de "working memory". Pero, en otras investigaciones de corte psicogenético ha quedado demostrado el problema cognitivo que subyace al problema de mantener en la memoria activa las partes que van analizando. En este momento del desarrollo, los niños tienen dificultades para coordinar el todo y las partes (conservar el todo, a pesar

de centrarse en las partes).¹

Por lo tanto, el problema no es si los niños pueden "acceder" a un cierto nivel de análisis oral, sino más bien si pueden sistematizar sus centraciones en cierto nivel, si pueden intelectualizar una forma de operar.

.- Al respecto, en el capítulo 1, hemos identificado los problemas que tuvieron algunos niños para generalizar una representación silábica:

En las primeras entrevistas, Elva y Pati presentan problemas para representar toda la palabra oral en función de un criterio silábico, y hemos identificado que un trabajo centrado en rescatar letras consonantes de nombres conocidos por ellas o solucionar problemas de tipo gráfico, les complican la posibilidad de centrarse en el análisis oral de la palabra. Es decir, es un problema referido a la situación misma de escritura.

Sergio y Erika, que desde el inicio muestran haber construido una hipótesis silábica, más bien tienden a negar las formas conocidas por ellos, e introducen sólo aquéllas que les sirven para representar las palabras orales, según su hipótesis:

En las primeras entrevistas, Sergio introduce sólo dos letras con VS, pero logra incluir otras letras sin VS como comodines silábicos. Estos niños tampoco aceptan con facilidad el uso de letras en función de rellenos gráficos.

¹ No era nuestro objetivo analizar este momento del desarrollo en particular. Para más información sobre los problemas sobre la coordinación de las partes y el todo ver Tesis de Sofía Vernon, ya citada en la introducción.

Elva, una vez que avanza en el uso de una correspondencia sonora cualitativa, también restringe el uso de letras sin VS y cuando lo hace utiliza el recurso de comodín silábico (ent 4 y 5). Pati, en la entrevista 3, también logra subordinar sus criterios gráficos globales a las nuevas exigencias de una hipótesis fonetizante, lo cual la lleva a abandonar el uso de letras relleno.

El abandono de las letras relleno y el uso de los recursos gráficos con otras funciones y otros sentidos, no resultan llamativos si consideramos que descubrir las correspondencias sonoras, en la base de nuestro sistema alfabético, no implica negar que "lo gráfico" también resulta una propiedad intrínseca a nuestro sistema relacionada a la comprensión de "lo escrito". El problema es cómo **coordinar** ambos aspectos.

.- Una consecuencia interesante para indagar sobre este hecho es que **los niños analizados parecieran necesitar de recursos gráficos para representar palabras como "bien" escritas desde el inicio de su desarrollo**, pero a falta de ellos (no usan comas, ni puntos etc) utilizan las mismas letras.

Al respecto, la posibilidad de los niños para diferenciar las letras en tanto formas gráficas ("figuras") y signos, les permite utilizarlas como marcas "gráficas" a falta de otros recursos. Por ejemplo, Sergio utiliza {H} como relleno gráfico separador (de hecho es una letra "muda") para evitar que sus escrituras aparezcan como revueltas, debido a que su intento por dejar espacios en blanco no le resultó un recurso validable. Erika explícitamente indica que no le molesta repetir dos letras pero sí dos veces la misma figura, razón por la cual otorga una función particular a las mayúsculas y minúsculas. Israel utiliza diéresis sobre

{u} para diferenciar su función en tanto sustituta o vocal con VS convencional.

En el período silábico, los niños lograron construir un esquema de análisis silábico pero no pudieron hacer lo mismo en un nivel intrasilábico. Pueden espontáneamente, en determinado contexto, centrarse en un nivel intrasilábico, pero no lo pueden hacer intencionalmente, o "sistemáticamente", sino sólo contextualmente cuando un problema les exige hacerlo.

**FORMAS ALTERNATIVAS DE REPRESENTAR LA SILABA ORAL:
centraciones posibles a partir de un esquema
silábico.**

En nuestro análisis pusimos especial atención en el uso que los niños hicieron de las letras consonánticas, porque el contar con letras vocales y consonantes en un nivel silábico implica contar con dos formas posibles y alternativas (no complementarias) de representar la sílaba (dada la restricción cuantitativa de usar una letra por sílaba).

Si bien los niños utilizan un esquema silábico como un intento de "controlar" el análisis secuencial del todo oral (palabra) y como una conceptualización de cómo construir una palabra escrita, también es cierto que los niños marcan de diferentes formas las sílabas orales según el contexto o según el problema con el que se enfrentan:

Los niños realizan diferentes tipos de centraciones en los sonidos cuya articulación hace de la sílaba oral una unidad, una "forma sonora", desde un punto de vista "fonético-funcional".² Lo importante es que pueden centrarse en los aspectos consonánticos y vocálicos de la sílaba oral sin descentrarse de la sílaba como una unidad oral.

Hemos visto que todos los niños utilizaron diferentes tipos de letras para marcar las sílabas orales y el análisis de tales elecciones nos ha mostrado que lo hacen con cierta sistematicidad, cierta "lógica". Tan cuidadosos han sido para elegir las letras que, a veces, ni siquiera aceptaban marcar una sílaba con las letras de sus repertorios, por lo

² Consideramos a la sílaba como una "forma sonora" de la lengua, porque más allá de los problemas teóricos que existen para definirla como una unidad fonológica, cualquier hablante de español puede abordar el análisis de la palabra oral en sus componentes silábicos de forma al menos "natural". Pero también es importante remarcar que tal hablante, no puede hacer lo mismo cuando analiza otras lenguas. Si no fuera una "forma sonora" de nuestra lengua, si su "existencia" no implicara cierto "patrón sonoro regular", tal análisis "formal" no sería posible de ser realizado, al menos "naturalmente".

cual terminaban incorporando letras que conocían sólo por su forma, inventándoles una nueva función: la de "comodines silábicos".

Podemos inferir el tipo de centración analizando la manera como seleccionan las letras de su repertorio para representar las sílabas. Hemos podido determinar 3 formas de centración que posibilitan 3 formas alternativas de representar la sílaba oral:

.- REPRESENTACIONES SILABICO-VOCALICAS. El núcleo sonoro de la sílaba oral está representada por una vocal. La misma constituye la "cúspide" (el "corazón") de la sílaba, tanto que en español puede constituir sílaba por sí sola y nunca un aspecto consonántico puede ocupar su función nuclear. No casualmente en español (y no en inglés por ejemplo) es muy generalizado que los niños establezcan una correspondencia entre el sonido vocálico y el valor sonoro de una letra-vocal, para representar la sílaba oral en este momento del desarrollo. **Cuando los niños representan la sílaba a partir de su núcleo, podemos pensar que hay una centración mínima en este aspecto de la sílaba a partir del cual se representa.**

b) REPRESENTACIONES SILABICO-CONSONANTICAS. En otras oportunidades ciertas sílabas se representan a partir del aspecto consonántico de forma sistemática. Por ejemplo, hemos visto que Sergio y otros niños representan sílabas con el sonido [s] utilizando sistemáticamente la letra {s} con valor silábico. **Esto implica cierta posibilidad de centración en el aspecto consonántico de la sílaba oral, porque de lo contrario los niños hubieran utilizado letras vocales en estos contextos silábicos.**

En los casos a) y b) las centraciones mínimas en los aspectos silábicos permiten a los niños establecer una relación de semejanza entre unidades que en realidad son diferentes (como unidades las sílabas [si] y [sa] son diferentes), por lo cual se permiten representar sílabas diferentes utilizando un mismo signo, ya sea una vocal o una consonante. Es decir, **al centrarse mínimamente en un aspecto de la sílaba, el nuclear o periférico, logran representarlas como equivalentes. Estas centraciones obviamente no implican una descentración de la sílaba como unidad, por lo cual las letras que colocan adquieren valor silábico.**

En el caso b) hemos observado, sin embargo que los niños adjudican restricciones en el uso de letras consonánticas, por lo cual las mismas en determinados contextos vocálico-silábicos no resultan válidas.

Es difícil interpretar este fenómeno pero, al menos podemos abstraer una conclusión provisoria: **en los casos estudiados, la mayoría de las veces, la asignación de valores sonoros a letras consonantes sufre consecuencias por el uso de un esquema silábico.**

Las interpretaciones a este hecho pueden ser varias y cualquier afirmación al respecto implicaría realizar estudios específicos sobre la asignación de valores sonoros durante el período silábico. Podemos presentar las siguientes hipótesis:

.- Es sabido que el fenómeno de la coarticulación a nivel del habla produce efectos de asimilación tal que rasgos de una consonante o de una vocal son modificados sensiblemente en un "análisis fonético". Este fenómeno a nivel habla puede provocar que la centración sobre el aspecto consonántico prenuclear, o la sensibilidad a la presencia de los

segmentos en posición explosiva presentada en el punto b) dependa del contexto vocálico en cuestión. Es decir, podemos plantear como hipótesis que Israel, por ejemplo, no utiliza {t} para [ti] y [to] pero sí para [ta] y [te], porque en esos contextos no logra el mínimo de "sensibilidad" necesario del aspecto consonántico. Un dato difícil de explicar desde esta hipótesis es que incluso Israel, cuyas escrituras son silábico-alfabéticas desde el inicio, pueda utilizar {t} con valor "fónico" en algunos contextos, pero en otros ni siquiera pueda ser "sensible" a la presencia de tal fono.

Una segunda interpretación posible, no incompatible con la primera, puede indicar que el problema no sería sólo en términos de "sensibilidad" (lo cual puede ser una variable explicativa en algunos casos en el período silábico), sino que el efecto de coarticulación con determinadas vocales dificulte la "identificación" de [t] en diferentes contextos como perteneciendo a una misma "clase" de sonidos, como un mismo "segmento" .

Estas hipótesis parecerían poder explicar este fenómeno al menos en parte, sobre todo porque tales restricciones no se dan de la misma manera con todas las letras. Vimos cómo los niños que utilizan {s} (Israel por ejemplo) no adjudican restricciones en su uso. **Por lo tanto, algo relativo a las propiedades de las unidades consonánticas (asociado a una letra) parecería ser un factor involucrado.** Ya explicamos antes que el carácter especial de la {s} parecería relacionarse a la posibilidad de los niños de prolongar este sonido, de "accionar" sobre el mismo, logrando una centración mayor en su "cualidad" sonora. Por otro lado, también planteamos que el carácter especial de dicho sonido se da por presentarse en contextos postvocálicos (no todos los sonidos en español pueden ocupar tal posición) y por

cumplir una función morfé mica en determinados contextos finales.

Pero esta posición no explicaría el hecho de que las restricciones vocálicas en el uso de las letras consonantes no se dan con determinadas vocales: [a] y [e]. Es decir, los niños tienden a elegir letras consonánticas en estos contextos vocálicos pero se muestran más reacios a utilizarlas en otros. Por lo tanto algo relativo a la presencia de las vocales (y no sólo a las consonantes) parecería ser un factor importante. ¿Como explicar ésto?

Tendemos a pensar que **también es necesario tener en cuenta la relación entre las propiedades, "nombre" y "valor sonoro"** de las letras consonánticas, ya que corresponden a sonidos diferentes (en las letras vocales son iguales).

Si este factor fuera posible de ser tomado en cuenta, **entonces la dificultad para generalizar una letra consonántica debería de relacionarse con la influencia que ejerce una hipótesis silábica en la manera como los niños asignan VS a las letras consonánticas.**

El papel de la vocal podría ser importante en la manera como los niños asignan VS a las letras consonánticas. La [e] es un sonido muy presente en el nombre convencional de las letras consonánticas en español, por lo cual no resultaría llamativo que, **al principio, resulte "más fácil" asignar un valor sonoro (estable) a una letra cuando el mismo coincide con el nombre de la letra:** en el ejemplo de Israel, una letra, {t}, **tiende a ser más fácilmente "elegida" en contextos con [e] como núcleo.** El desarrollo del VS de {t} es lo que permitirá a Israel generalizar los contextos de usos para dicha letra. En este sentido una hipótesis posible es **que los valores sonoros de las letras consonánticas**

implican un desarrollo.

Sin embargo, hemos visto que el sonido [a] también resulta ser un factor importante en la elección de las letras consonánticas, aún cuando este sonido no tiene una presencia relevante en los nombres de las letras en nuestro sistema de escritura. Sin embargo, por alguna razón (que no hemos podido determinar) pareciera ser un sonido que en posición nuclear silábica, facilita la elección de una letra consonántica. Es importante remarcar que los niños no sólo asignan VS a las letras a partir de la información que reciben sobre sus nombres, sino que también se permiten asignar VS en función de sus conocimientos y creencias. Consideramos importante estudiar **las creencias de los niños sobre cuándo un sonido silábico corresponde a un nombre posible de letra, y qué implicancias tiene en el desarrollo de los valores sonoros de las letras consonánticas tal tipo de creencias, ya que como hemos visto tales factores son importantes en el tipo de representación silábica que realizan los niños.**

.- En el tipo de representación b) también hemos identificado otro problema que se da en el caso de Erika. En las primeras entrevistas, esta niña está muy centrada en el aspecto vocálico, razón por la cual incorpora muy pocas letras consonánticas en sus escrituras y presenta muchos problemas para lograr adjudicarles un VS estable.

En la entrevista 1, Erika seleccionó letras consonantes más por la calidad del núcleo silábico que por la calidad del aspecto consonántico, aunque tal aspecto no le fue del todo indiferente, ya que eligió una misma letra para sílabas [oclusiva + vocal e], y otra para sílabas [bilabial + a].

La centración en las vocales le permitió a Erika "completar" la información necesaria para considerar como semejantes ciertas sílabas y validar representarlas como equivalentes. Si Erika no hubiese tomado en cuenta el aspecto nuclear seguramente hubiera sido más "específica" en la categorización de los aspectos consonánticos-silábicos para poder determinar el uso de la letra-consonántica, o de lo contrario hubiera marcado tales sílabas con letras diferentes.

Sin embargo, también tenemos que tomar en cuenta su sensibilidad al aspecto consonántico. De hecho aparece una cierta regularidad, que nos permite clasificar el tipo de sílaba que representa con una u otra letra, a partir de propiedades relacionadas con tales sonidos: las sílabas que nosotros describimos como [oclusiva + e] o [bibabial +a] resultan ser descripciones de categorías relativas a la realización de los sonidos según su modo y punto de articulación. Obviamente no utiliza criterios fonológicos (fonémicos), excepto para la selección de las letras vocales.

Una interpretación muy sugestiva que podemos plantear es que **en español, el subsistema vocálico se organiza de forma bastante independiente al subsistema consonántico, seguramente porque la función nuclear que cumple la vocal en relación a la organización silábica de la palabra, resulta ser completamente diferente a la función que cumple la consonante, al menos en nuestro idioma, y porque tal subsistema implica organizar un conjunto menor de elementos gráficos (las letras). De hecho todos los niños de la muestra cuando grafican las sílabas utilizando letras vocálicas, lo hacen identificando perfectamente las correspondencias sonoras (hay algunos problemas pero no son significativos).**

A Erika también le costó mucho diferenciar la representación de sílabas con [P] y [m] + [a], como si el rasgo bilabial fuera suficiente para considerar a estas sílabas como semejantes desde el punto de vista del aspecto consonántico, dada la presencia de la misma vocal nuclear. (entrevista 1). Lo interesante de su caso es que en las entrevistas 3 y 4 (dic), Erika diferencia la sílaba [pa] de [ma] a nivel escrito, usando formas diferentes: {M} y {m}, sin embargo conserva sus semejanzas utilizando la misma letra.

Una aclaración importante es necesario hacer: no decimos que cuando Erika representa con {m} las sílabas [ma] y [pa] considere desde el punto de vista "sonoro" que son sílabas iguales; sino sólomente que elige o DECIDE representarlas con una misma letra. **Toda representación implica una decisión sobre aquello de lo representado que se quiere conservar y aquello que no se va a retener, en este caso a nivel escrito.** Lo interesante es analizar sus decisiones y tratar de dar una interpretación posible sobre el tipo de centración que permite a Erika tomar su decisión sobre cómo escribir algo o no.

Sin embargo, como en los otros casos que abordamos sobre restricciones vocálicas en el uso de consonantes, volvemos a encontrar cierta particularidad en la presencia de las vocales [a] y [e] en posición nuclear.

Como conclusión importante para nuestro análisis es que, como vemos, las centraciones orales de los niños se dan a nivel silábico, y por lo tanto la sensibilidad frente a sus componentes resulta muy difícil de realizar "más allá" de la coarticulación misma. La elección de una letra consonante no implica que el niño esté marcando un fono consonántico, porque el niño al decidir cuál letra utilizar, toma en cuenta no sólo la calidad de la consonante sino también la

de la vocal.

Sólo cuando el niño logra generalizar una letra para cualquier sílaba que contenga tal segmento "sonoro", podemos pensar que hay una centración mayor en tal aspecto; sin embargo, su valor silábico a nivel escrito, nos pone en aviso de que no se trata de una representación fonológica.

Consideramos que la hipótesis silábica es el hecho central que al impedir a los niños centrarse exclusivamente en el sonido consonántico para su representación, les impide categorizar tales sonidos según la lógica categorial del análisis fonológico: en términos de oposiciones e identidades.

Sin embargo, la hipótesis silábica conjuntamente con el conocimiento de las letras consonánticas y vocálicas permiten a los niños no necesitar un análisis segmental de los sonidos consonánticos para poder representarlos como "aspectos" consonánticos.

Estos niños trabajan con una lógica categorial en términos de semejanzas y diferencias sonoras, que es la lógica más pertinente a los fines de representar sílabas: si los niños marcan dos sílabas con la misma letra NO podemos considerar que son "iguales" para ellos, sino que son "semejantes" y "escritas" como equivalentes.

Esto nos permite describir un conflicto importante en el desarrollo. Por un lado los niños tienden a considerar las semejanzas y diferencias sonoras para seleccionar las letras; por otro, poco a poco van comprendiendo un principio importante en nuestro sistema de escritura, en tanto alfabético: a cada letra le corresponde un sonido diferente.

c) **REPRESENTACIONES DE NOMBRES SILABICOS.** Decíamos que a veces los niños se resisten a representar ciertas sílabas utilizando las letras (con VS estables) de su repertorio, y en algunos casos de éstos, utilizan otra letra consonántica que conocen sólo por su forma. **El no usar una letra de su repertorio (posible) y el elegir una "sustituta silábica" y no una vocal, nos permite interpretar en este caso, que los niños perciben ciertas sílabas como unidades "especiales", debido a que las conceptualizan como nombres posibles de letras. Por tal motivo interpretamos como "comodines silábicos" a las letras que colocan en su lugar, es decir a las letras que los niños conocen sólo por sus formas y a las que pueden adjudicarles VS contextuales según lo necesiten. Recordemos las múltiples verbalizaciones de los niños que hacen referencia a ésto (como en el caso de Elva, cuando riéndose y dudando mucho nos decía que pensó que había una [kos]).**

Si los niños saben que las letras tienen nombres silábicos, ¿por qué no pensar que hay nombres silábicos que corresponden a letras desconocidas para ellos, pero que admiten que existen? De hecho, los niños no saben cuántas letras existen y sí saben que hay más letras de las que ellos integran en sus repertorios.

Este tipo de hipótesis que hemos denominado "la hipótesis del nombre de la sílaba" implica desde el punto de vista psicolingüístico que los niños se centren en la coarticulación misma de los aspectos consonántico y vocálico de la sílaba oral. Si los niños no se centraran en la coarticulación misma, hubieran podido incorporar una letra vocálica o consonántica de su repertorio sin ninguna dificultad.

Este tipo de representaciones resulta muy importante porque muestra la capacidad de los niños para acomodar sus recursos gráficos a las necesidades e hipótesis que surgen en el desarrollo: **inventan funciones y VS para las letras cuando lo necesitan.**

En el caso de Pati, el uso de un comodín silábico le permitió descubrir la posibilidad de representar la sílaba cuantitativamente cuando no pudo hacerlo cualitativamente. Pati logró aprovechar al máximo una característica que resulta ser una propiedad intrínseca de esta función de "comodín". En el capítulo 2 mencionamos que esta niña incorporó {H} como letra sustituta para preservar a nivel escrito la PRESENCIA de un "tipo" de sílabas, a saber aquéllas que la niña asoció con nombres de letras que no supo reconocer cuáles eran. Decimos que se trata de una representación cuantitativa porque Pati decidió marcar sólo su presencia, preservando más bien las semejanzas entre las sílabas marcadas con la misma letra.

Este modo de representar la sílaba resultó ser muy diferente al modo en que Sergio eligió hacerlo. Este niño, por el contrario, buscó realizar una representación desde el punto de vista cualitativo. Representó cada "nombre de sílaba" con una letra diferente buscada activamente en su entorno, y esforzándose por crear un máximo de diferenciación a nivel escrito.

Es decir, encontramos que hay dos formas de representar las sílabas: desde el punto de vista cualitativo, preservando alguna cualidad sonora y desde el punto de vista cuantitativo preservando sólo una "forma", "una presencia".

No contamos con datos suficientes como para generalizar nuestras interpretaciones sobre estas formas de

representación, pero en principio podemos concluir que la hipótesis silábica resulta ser un factor que influye en la construcción del valor sonoro de las letras. En tanto esquema de análisis oral, también influye en el tipo de centración que el niño realiza del continuo oral. Pero el conocimiento de "letras" consonánticas, y la información sobre la existencia de diversas formas de letras en un número indeterminado para el niño, también resultan ser factores importantes en el tipo de centración que el niño realiza sobre la sílaba oral y en la manera como la representa.

Las conceptualizaciones de los niños sobre cómo opera el sistema de escritura y los conocimientos que logran construir sobre sus elementos son variables que interactúan entre sí, produciendo formas diferentes de notar a la palabra y formas de centración en la sílaba oral.

2.- EL FINAL DEL PERIODO SILABICO Y EL INICIO DE LA TRANSICION HACIA EL PERIODO ALFABETICO.

En este momento (analizado en el capítulo 3) encontramos como característica general que la representación de las unidades intrasilábicas está posibilitada por las mismas situaciones en todos los niños cuyas escrituras hemos analizado: por el conocimiento de letras consonánticas con VS, por las exigencias gráficas globales relacionadas a la palabra en tanto forma escrita, y por la posición de los segmentos en la palabra oral: posición inicial, final o postvocálica. Más allá de estos contextos o conocimientos los niños no pueden representar aspectos a un nivel intrasilábico.

Con respecto a las unidades gráficas, en términos generales hemos visto que los niños realizan intentos coherentes y con cierta sistematicidad, para organizar sus recursos gráficos según las funciones que les asignan.

Por ejemplo, hemos visto sus precauciones cuando seleccionan:

.- letras sin VS como comodines silábicos (Elva cuando conserva {Y}; Sergio cuando alterna {P} y {B}; Pati, cuando usa {H} en una entrevista: etc);

.- letras con VS posibles para ser usadas en tanto sustitutas cualitativas (Pati y Sergio cuando usan {s} para marcar fricativas);

.- marcas diacríticas cuando necesitan diferenciar las funciones de las letras (Israel utiliza diéresis para diferenciar el uso de {u}).

.- letras sustitutas para marcar un mismo sonido consonántico (por ejemplo, cuando Sergio e Israel tratan de conservar una misma sustituta preservando sus semejanzas, al menos en los límites de contextos contiguos y en una misma entrevista), etc.

Es decir, tenemos datos para afirmar que los niños tratan de ser coherentes con el uso de las letras según las funciones que cumplen. Es posible encontrar regularidades aún cuando sus criterios no son convencionales.

Esta sistematicidad incipiente e intentos de coherencia para organizar el conjunto de recursos gráficos con los que cuentan, es lo que nos permite sugerir que **las dificultades que surgen para su "manejo" , se relacionan con la dificultad que tienen para operar en tres niveles diferentes de análisis y representación.**

Tener que establecer usos y funciones de letras, operando simultáneamente a nivel de la palabra, sílaba y de las unidades intrasilábicas, complejiza las posibilidades de los niños de aprovechar las letras para usarlas con otras funciones. **Esta posibilidad es fundamental en este nivel porque, como hemos visto, los niños pueden necesitar representar sonidos consonánticos para los cuales no cuentan con una letra con VS para hacerlo.**

En las conclusiones del capítulo 3, hemos mostrado que los niños terminan por organizar sus recursos gráficos privilegiando:

a) o bien la función que cumplen las letras según el "tipo" de representación, (si sirven para realizar representaciones cuantitativas o cualitativas). Por ejemplo, Pati cuando intenta reorganizar sus recursos gráficos en la entrevistas realizadas en diciembre, logra diferenciar el uso de las

letras según el tipo de representación, pero tal elección la lleva a utilizar la misma letra para marcar una sílaba o un aspecto intrasilábico: usa {H} para marcar sílabas y consonantes.

b) o bien el nivel representacional en que se utilizan (silábico o intrasilábico). Elva logró incorporar letras sustitutas sin VS a un nivel silábico en función de comodines. Pero como no acepta utilizar estas letras como sustitutas con otra función (a nivel intrasilábico), termina por incorporar letras con VS, lo cual le genera problemas para su interpretación (no puede generalizar este recurso).

Pati, en un principio, también organiza su conjunto de recursos gráficos privilegiando el nivel representacional en el que trabaja. Usa determinadas letras para realizar representaciones silábicas y otras, como {s}, para representar sonidos a un nivel intrasilábico. Su problema es que termina sobregeneralizando dicha letra en contextos cuyo uso no resulta pertinente (complejiza la interpretación de lo escrito y por lo tanto también su validación).

Sergio, comienza organizando muy bien sus recursos gráficos, aunque no incorpora letras sustitutas cuantitativas intrasilábicas (sólo puede hacerlo una vez). Pero en un segundo momento, al incorporar tal función para las letras sin VS, termina por utilizarlas tanto para marcar sílabas (comodines) como aspectos consonánticos. Pero como utiliza una estrategia de alternancia gráfica para seleccionarlas, ésto no le trae mayores problemas.

Organizar estos cuatro aspectos resulta difícil para todos, especialmente porque implica además una cierta coordinación con propiedades inherentes a las letras según tengan o no VS estable.

Israel (como explicamos en el capítulo 3) es el único niño que logra coordinar los criterios gráficos y de representación de las semejanzas y diferencias sonoras, logrando encontrar formas de representar sonidos consonánticos a través de marcas específicas, dentro de los límites de una entrevista o contexto y de las posibilidades de análisis intrasilábico de este momento del desarrollo.

Pero su caso también es especial por el tipo de concesiones que hace: es el único niño que no puede marcar la presencia de una "consonante" (cuando no reconoce tales sonidos cualitativamente), porque al hacerlo utiliza una vocal. Todos los demás niños, cuando utilizaban letras sustitutas intrasilábicas para marcar sonidos que no reconocían cualitativamente, lograban preservar, al menos, el carácter de "consonante" de tales segmentos.

Por lo tanto podemos concluir que la "dificultad" para operar en un análisis intrafigural, a nivel escrito, también depende de las posibilidades de los niños para adaptar el conjunto de recursos gráficos con los que cuentan a este nuevo nivel de análisis. Es decir que el problema no se centra únicamente en relación a la construcción de la identidad de los sonidos consonánticos, o en la habilidad para segmentar o analizar la palabra oral en sus componentes.

Como vimos, Pati y Sergio operan con letras sustitutas cualitativas a un nivel intrasilábico, lo cual les permite aprovechar sus conocimientos de valores sonoros de letras consonánticas en función de sustitutas cualitativas. Sin embargo, Elva e Israel no se permiten hacer tal uso. El hecho de que estos niños no muestren una menor capacidad para operar con los sonidos a nivel intrasilábico, nos lleva a pensar que la posibilidad de utilizar este recurso no sólo

depende de contar con letras con VS, sino también de permitirse marcar sonidos como equivalentes cuando resultan ser sonidos diferentes. Es decir podemos pensar, a modo de hipótesis, que los niños, a medida que van comprendiendo que a cada letra corresponde un sonido, también van comprendiendo que a sonidos diferentes les corresponden letras diferentes. Esto les dificulta la posibilidad de jugar con las diferencias y semejanzas sonoras para aprovechar sus conocimientos de letras con VS en función de sustitutas cualitativas.

Lo importante de esta hipótesis sería el plantear que esta forma alfabética, pero no "ortográfica", de graficar sonidos que está a la base de nuestro sistema, es un principio que los niños tienen que comprender, y que no se relaciona con el análisis segmental de los sonidos, sino más bien con la construcción de relaciones sonoras en término de "identidades" y "oposiciones".

Las afirmaciones de Liberman (ya presentadas en nuestra introducción) resultaron fructíferas para comprender que no es la ortografía del inglés lo que dificulta el acceso a la lectura, sino el acceso al principio alfabético de nuestro sistema. Sin embargo, "el análisis segmental" no resulta ser el único problema cognitivo involucrado. Sugerimos como importante valorar que el acceso a un sistema de escritura alfabético presenta como problema central la construcción de identidades fonológicas. Es importante aclarar que tales variables no son excluyentes.

3.- LA TRANSICION ENTRE EL PERIODO SILABICO Y EL ALFABETICO.

Hemos podido observar este momento del desarrollo en cuatro de los cinco casos analizados: Elva, Sergio, Erika y Pati.

.- El análisis de sus escrituras en este período, nos permite considerar que los niños puedan representar consonantes y vocales de forma generalizada sin que esto implique la construcción de un esquema alfabético, entendido como la representación de la estructura fonológica de la palabra oral.

En este momento la representación de las consonantes y vocales de forma generalizada se posibilita por una transformación de su hipótesis silábica: la sílaba escrita se concibe como un conjunto de unidades intrasilábicas.

Si antes prevalecían las representaciones silábicas, mientras que las intrasilábicas aparecían de forma restringida, ahora se da la situación inversa: **aparece un nivel de representación intrasilábico generalizado y las representaciones silábicas se restringen a determinados contextos.**

No consideramos a esta manera de representar la palabra como "objetivamente" alfabética porque todos los niños analizados no logran representar grupos consonánticos y presentan dificultades originadas por el uso de un esquema silábico a nivel escrito, que transforma tanto el orden de los constituyentes de la palabra oral, como su cantidad de segmentos. Por otro lado, más allá de las representaciones que hacen usando letras con VS estable, sus recursos gráficos no les permiten superar una representación fonográfica contextualmente definida, (no logran representaciones "fonológicas" de los segmentos

"establemente notados"), razón por lo cual en este momento del desarrollo un segmento o una palabra puede ser escrita de diferentes maneras según el contexto en el que se represente.

.- La presencia de tal esquema silábico se expresa en las consecuencias que tiene, a nivel escrito, el intento de los niños por regularizar la estructura silábica, como una alternancia de CTE y VOC. Tal intento de "orden" no sólo permite explicar los "errores" observados en el capítulo 4, sino que también permite a los niños anticipar la cantidad de elementos que deben representar y disminuir el esfuerzo del análisis del todo oral. **De esta forma surge una tensión entre sílaba oral y sílaba escrita, entre el análisis oral y análisis escrito.**

La restricción cuantitativa de una letra por sílaba desaparece. La centración en los componentes consonánticos como elementos diferenciados de los vocálicos permite a los niños "segmentarlos" y representarlos de forma generalizada, utilizando letras sustitutas (pseudocuantitativas), cuando no poseen una letra con VS para hacerlo. Y la transformación de sus esquemas silábicos les permite "admitir" la "presencia" de aspectos consonánticos, por una certeza que surge de un patrón gráfico, más que por un análisis oral. En estos casos los niños utilizan letras sustitutas cuantitativas para su representación.

.- **Al generalizar el uso de sustitutas cuantitativas en un mismo nivel de análisis, los niños logran reorganizar sus recursos gráficos con el fin de simplificar el control que implica la selección de los mismos.** Los criterios globales gráficos aún se presentan pero pierden su fuerza. Las diferencias entre los niños se dan en la forma en que realizan este trabajo.

Los niños intentan coordinar un "universo" sonoro con un "universo" gráfico; pero cuando no cuentan con una letra con VS, sólo logran utilizar criterios gráficos contextuales, no pueden establecer relaciones entre cada parte oral y escrita de forma sistemática y estable. Es decir, no logran inventar una anotación a partir del cual preservar las identidades fonológicas de los sonidos representados.

El resultado es un esfuerzo importante de coherencia consigo mismo y con el conjunto de palabras escritas en el límite de una entrevista. Pero más allá de las convencionalidades asimiladas del sistema alfabético, no pueden crear ni siquiera ciertas "regularidades" que podrían funcionar como "pseudo-convenciones" establecidas por el niño para controlar su manera de representar los sonidos consonánticos (por ejemplo elegir ciertas letras sustitutas para ciertos sonidos) lo cual mostraría un tipo de análisis y una representación de los sonidos muy diferente a la que realizan, tan limitado gráficamente.

En este sentido podríamos afirmar que la manera de graficar los sonidos consonánticos para los cuales no cuentan con una letra pertinente, no expresa un intento por "representar" las "identidades" de las formas sonoras, sino sólo de marcar sus presencias.

Pero las resistencias de los niños para transformar los sonidos, (como antes hacían algunos de ellos) muestra que cuando operan con letras con VS, aceptan el principio "alfabético" según el cual formas sonoras iguales se representan con una misma letra, formas sonoras diferentes se representan con diferentes.

El problema que tienen entonces no se da por una falta de "comprensión", sino de "construcción", por no poder

"coordinar" una forma de operar a nivel gráfico y a nivel sonoro, una forma de conservar las semejanzas y diferencias a nivel de las partes y a nivel del todo. **El problema de los niños es que no construyen sus escrituras a partir de un todo oral pre-analizado y un todo escrito pre-imaginado.** Lo hacen parte a parte, contextualmente.

Pero no hay ninguna escritura que en este sentido logre ser estrictamente alfabética. No hay sistemas alfabéticos puros.

ANEXOS

LISTAS DE PALABRAS ESCRITAS POR ELVA.

ANEXO 1. ELVA

ENTREVISTA SONDEO SEPTIEMBRE

MARIPOSA: {miEosP}
 CABALLO: {QAO}
 PERRO: {PoP}
 PEZ: {Pz}
 MARTIN: {mtA} {mti} —
 {mtia} {mti}

ENTREVISTA 1. SEPTIEMBRE:

REFRESCOS: {JEo} {JEu} {JEo}
 BLANCO: {E...} {Ao} {AJ}
 ARDILLA: {Aie}
 TORTILLA: {Vto} {iTov} {ViTo}
 SALVADOR: {CEu}
 BALCON: {Ao}
 VIDRIOS: {io}
 POPOTES: {oui}
 INYECCION: {iou}
 TREN: {Tiu}
 GOL: {oiu} {oiE}
 CRUZ: {Qui} {QuT}

ENTREVISTA 2. 2 DE OCTUBRE:

CANGREJO: {QGo}
 GRECA: {GQ} — {GQa}
 ELEFANTE: {EGi} — {EGLAT} —
 {EGLA} — {EGLATe}
 ELEFANTES: {EGLATs}
 CACAHUATES: {QaGe} — {QaGT}
 CHAVA: {SQa} {GQT} {GQG} —
 {SQA} — {SQAG}
 ROBO: {E..} {oi} {oG} {oGo}
 ROBOT: {oLi} {oLV} {oLVS} {oLVe}
 FLOR: {Psa} {smaG}¹ {smG}
 MARTIN: {mTí}
 MAMA: {mamá}
 PEZ: {Po} {PS}
 GLÓBO: {Goi} {Goo}
 MASCAR: {mo...} {msQi}
 MASCARAS: {msQiuL} {msQil} {msQi}

ENTREVISTA 3. 9 DE OCTUBRE:

TORTILLA: {GiI} {GiJ}
 FRIJOL: {ioe}
 HERRAMIENTA: {EL...} {ERoi}
 XOCHIMILCO: {Ci100Q}
 INQUIETO: {ioLa}
 ARAÑA: {Aou}
 MAÑANA: {Mio} {Mia}
 PALO: {PoPo}
 LUNA: {iuL} {uiL}
 MALO: {MGi}
 PATO: {Pa}
 TIGRE: {GiotL} {TiotL}
 SED: {Sio}

ENTREVISTA 4. 18 DE NOVIEMBRE:

MANTEQUILLA: {mtja}
 MEXICO: {MjQo}
 ZAPATO: {sPTo}
 DESTAPA: {jPu} {JsT} {JsTP}
 YEMA: {Yim} {Ym}
 LLAMO: {Yoj} {Yso}
 MOZO: {jso}
 METRO: {mdo}
 MONTA: {JTab} {JTac}²
 CEJA: {SDa}
 TREN: {Tsa} {Tem}
 TELEVISION: {TG...} {Teo} —
 {Teso} {Teio}
 TOMATE: {Tme}
 LUZ: {uso} {ues}
 HERRAMIENTAS: {eamTs}
 PATIN: {Pim}
 LAPIZ: {jis}
 GOL: {oim} {oiu}
 ABOTONAR: {aoTa}
 TABLITA: {Tic} {Tia}
 SALVADOR: {Sao}
 GRECA: {eQa}
 CANGREJO: {Qeo}

ENTREVISTA 5. 23 DE NOVIEMBRE:

ELVA: {ELVA}
 CUEVAS BAENA: {Qea aea}
 XOCHIMILCO: {Simo}
 EXPLICAN: {Eia}
 BOCA: {oQa}
 FOCA: {oaQ}
 ROCA: {oaQ} {aQa} {oQma} {Qoa}
 NOPAL: {oPa}
 DINOSAURIO: {ioso}
 KILOMETROS: {iomo}
 KILO: {io}
 FRAZADA: {asa}
 FRAZADAS: {asas}
 PINACATES: {iaQTs}
 CARMEN: {QmL}
 MECATES: {mQTs}
 MECATE: {mQT}
 CAMION: {Qom}
 SECA: {SQa}
 CRUZ: {Qs...} {Qus}
 SUEÑOS: {Sos}
 SUEÑO: {So}
 MES: {ms}
 COCHINO: {Qso}
 TECOLOTE: {TouT}
 TECOLOTES: {TouTs}
 MIEL: {meL}
 TABACO: {Tao}

¹ La {a} es pseudolectra.

² La "jota" en realidad es una pseudolectra.

ENTREVISTA 6. 7 DE ENERO:

ELVA: {ELva}
 CUEVAS: {Qea..} {Qeo.} {Qeuvas}
 FERROCARRIL: {D} {eQ..} {TeoQi} —
 {YeoQi} {YeoQai}
 FANTASMAS: {Yatsms}
 ALEJANDRO: {ALYo}
 MAGDALENA: {maLa}
 CEJA: {sa} {n...} {seLa} — {sea}
 CENAR: {sea} {seo...}
 CACAHUATES: {Qaat}
 RELOJ: {YoTai} {YeTo}

ENT 7. (CONTINUACION)

PURO: {Puto}
 YUYO: {t...} {Yuoa} {Yuao} {yuyo}
 TOS: {Toso} {tso} {tos}
 LAGUNA: {Lauma} {Laauma}
 LANA: {Lama}
 PUS: {Pus}
 CARMEN: {Qamel} {Qamem}
 PAN: {Pama}
 ARQUITECTO: {aiTo}
 PASAJEROS: {Pasadeos}
 PESCADORES: {PeQoes}
 EXAMEN: {esm} {esmi} {esame}
 DESTAPEN: {bt...} {betP.} {betape}
 CRUDO: {Quto} {Qudo}
 MIEL: {miel}
 HERRAMIENTAS: {eants}
 REFRESCO: {bteo}
 MANTEQUILLA: {mtiea} {mtia} {mateia}
 MANO: {mato} {mamo}

FANTASMA: {aTm}

ENTREVISTA 8. 11 DE ENERO:

ELVA: {ElvA}
 CUEVAS: {Qems}
 BAHENA: {aema}
 PLATO: {Pato}
 PATO: {Pato} {Pató}
 RATON: {r...} {NatoN} {Natóm}
 ESPAÑOL: {el...} {esPaNo}
 JARDIN: {NaMim}
 CASET: {Qase}
 HERRAMIENTAS: {eNaiTas}
 CHOCOLATES: {soQolates}
 PALTA: {Pata}
 PATA: {Patá}
 YO: {No Ná} {No}
 TREN: {TeTN}
 JARRITO: {NaiTo} {Natio} {Natito}
 CERVEZA: {semsa} {semesa}
 MAL: {mal}
 ARETES: {aNtas} {aNTs}
 JINETE: {NimeTes}
 LLOVIENDO: {Noimo} {Notino} —
 {NoNiTe...} {NoNieo}

ENTREVISTA 9. 26 DE FEBRERO:

ENTREVISTA 10. 24 DE MARZO:

ELVA:		{ELVA}
CUEVAS:		{cuenas}
BAHENA:		{baena}
BARBACOA:	{mamacoa}	{bamacoa}
XOCHIMILCO:		{soimico}
DINOSAURIO:	{niNe...}	{misaro} —
	— {miosaro}	{biosaro}
MANTEQUILLA:		{mateina}
CASTILLO:	{castio}	{castino}
CORONA:		{colona}
PLANTA:	{Pata}	{Pamata}
PLATA:		{Pata}
DAMA:	{lama} {nama}	{bama}
REMEDIO:		{remebo}
DIRECTOR:	{bitoro}	{binetoro}
MAESTRA:		{maesta}
GABRIELA:		{Faniela}
JESSICA:	{P...}	{gesica}
RELOJ:		{relog}
CARMEN:	{Camem}	{Camem}
TREN:		{tem}
CRUZ:		{cus}
CHIPILO:		{gipilo}
FANTASMAS:		{Fatasmás}
CAFE:		{caFe}
CERVEZA:		{sevesa}
ARAÑA:		{alana}
TELEVISION:	{telegism}	{telegisom}
BIBLIOTECA:		{mioteca}
DULCE:	{guse}	{buse}
CACAHUATES:		{cacaPates}
REFRESCOS:		{reFecos}
GELATINA:		{Felatina}
ENGORDA:		{elloba}
PRECIO:	{Peso} {Pesolls}	{Peso}
PRESO:		{Peso}
MES:		{mes}
DINOSAURIO:		{bimosago}
CHOCOLATE:		{Focolate}
SALVADOR:		{saBalor}

ELVA:		{ELVA}
CUEVAS:		{cuevas}
BAHENA:	{vaeva}	{vaEna}
VACA:		{LavacabaLeche} ³
CHANGO:		{chago}
DIRECCION:		{Diresom}
RELOJ:	{reLomg} ⁴	{relog}
BALAZOS:		{haLasos}
BAÑO:	{haNo}	{vaNo} ⁵
BECERRO:		{hesero}
BICICLETA:		{visieta} —
	{visiñéta}	— visiéeta
YEMA:		{ñema} ⁶
CLEMENTE:		{&emete} ⁷
CLASES:		{&ases}
HERRAMIENTA:		{eramietas}
TELEVISION:		{teLeDisom}
TELEVISA:		{teLeDisa}
DULCE:		{DuLse}
FERROCARRIL:		{FeroCaLi}
SEÑOR:		{Senor}
BARBACOA:		{vavacoa}
ESTRELLA:		{esteña}
BIBLIOTECA:		{Dioteca}
MANTEQUILLA:		{mateDiña} ⁸
LLUVIA:		{ñuDia}
MARIPOSA:		{maDiposa} ⁹
QUESO OAXACA:	{cesollagaca}	¹⁰
YESO:		{lleso} ¹¹
RONDA:	{roeDa}	{ronDa}
LAPIZ:		{Lapis}
CHIPILO:	{ll...}	{ChipiLo}
PLANTA:		{pata}
SILLA:		{silla} ¹²
LLAVEROS:		{llaberos}
JOVEN:	{gomen}	{gobem}
DEDAL:		{bebaL}
DAMA:		{bama}
TREN:		{teem} ¹³
SOL:		{sol}

³ La niña dice que la maestra les enseñó a poner "chango" con "che".

⁴ Cuando pone la (m) dice: "lo un", luego agrega la (g) sin decir nada. Al leer lo que puso duda, borra y vuelve a escribir la palabra.

⁵ En esta escritura se le indaga sobre el uso de la (h) y la (v) para el fono [v]. La niña pareciera no poder argumentar por qué escribió algunas con (v) y otras con [h], de hecho cambia su escritura.

⁶ Cuando la niña usa la (ñ) en la palabra anterior dice que es la [shgg] (pronunciado como gigio) y que con esa se podría escribir yema.

⁷ La (&) sirve para "cle", porque la había puesto en "bicicleta". También la usa en "clases".

⁸ Transforma la pauta oral cuando clige la letra para [ã]. Elva dice: [yyyyshshguaa] (como gigio)

⁹ La (D) la intercala después de escribir toda la palabra, a raíz de una intervención de la entrevistadora.

¹⁰ La niña conoce sólo la forma de la letra (ll). Justifica su elección diciendo que "cuando lleva nombre suena "ua ua ua". (se refiere a cuando se escribe en una palabra)

¹¹ Elva dice que la (ll) también sirve para "yeso". Cuando se le compara la escritura de "lhrvia" y "yeso" la niña dice que los sonidos [y] "son iguales pero son gemelas", aclarando que "son parecidas".

¹² Lo pronuncia más como [y] no tanto como [i]. Cuando se le pregunta no usó la misma que en "yema", la niña responde que "yema" se dice: [jema] [ic ic]; [yic], [yia], [yia], [yia] ". Termina escribiendo "llavero".

¹³ En realidad pone dos veces la palabra tren: (te) (em), pero lo hace en forma continua sin dejar espacio y luego lo lee todo junto: [treemnnn]. [treecennnn].

ENTREVISTA 11. 23 DE MAYO:

AJEDREZ:		{gedres}
ESTRELLA:		{estreya}
HOY ES LUNES 23 DE MAYO:		{HoY es lunes 23 de mayo}
YOYO:	{ño ño}	{yo yo}
LLAVE:	{ñade}	{ñabe}
MUÑECA:		{muñeca}
YEMA:	{ñema}	{yema}
SEÑOR:		{seyor}
CORDILLERA:		{cordiyera}
CLASES:		{clases}
MASTIL:		{mastil}
DADO:		{bado}
		{da} {be} {di} {do} {bu}
DELFIN:		{belfin}
DICCIONARIO:		{dis son nario}
TAZA:		{tasa}
TEMA:		{tema}
JABON:		{gabon}
BANDERA:		{bandera} {dandera}
JOVEN:		{goben}
VENTANA:		{bentana}
BICICLETA:		{dis si cle ta}
TELEVISION:		{teledision}
BOLCAN:		{bolcan}
ABUELO:		{aguello}
BUENO:		{buenno}
VENDER:		{benber}
MARTIN:		{martin}

LISTAS DE PALABRAS ESCRITAS POR PATI:

ANEXO 2 PATI

SONDEO REALIZADO EN OCTUBRE

MARIPOSA: {PioA}
 PATO: {Poi}
 PERRO: {PAo}
 SALVADOR: {PoA}
 GATO: {APo}
 PAJARO: {PoA}

ENTREVISTA 1. 9 DE NOVIEMBRE

SALVADOR: {SSA}
 SAPO: {SAi}
 TORTILLA: {Ois}
 PALO: {POi}
 PEZ: {PiO}
 PIÑATA: {iTS}
 PINCEL: {iS}
 PERRO: {POA}
 PULPO: {POA}
 PISO: {iOs}
 XOCHIMILCO: {iOsO}
 HERRAMIENTAS: {ESiA}
 TREN: {POA}
 LUPE: {LPA}
 GOL: {OPA}

ENTREVISTA 2. 24 DE NOVIEMBRE

PATI: {PATi}
 MARIPOSA: {miOs}
 GUSANO: {USO}
 ZAPATO: {SaO}
 SALVADOR: {Sam}
 DONA: {Oma}
 HERMANA: {ema}
 PATO: {POi}
 PERRO: {POa}
 PALO: {POa}
 CHOCOMILCO: {HOiO}
 GOL: {Oio}
 ELEFANTES: {eESO}
 TELEVISION: {eos} {eOis}

ENTREVISTA 3. 25 DE NOVIEMBRE:

MANTEQUILLA: {aeia}
 ALPURA: {aua}
 ZAPATO: {sao}
 ZAPATOS: {sau} {sao} {saos}
 YEMA: {so...} {sma}
 CEJA: {sao} {sHa}
 TREN: {Poa} {smo} {sao}
 TELEVISION: {Hism}
 TOMATE: {oma} {ome}
 LUZ: {us}
 HERRAMIENTA: {esia}
 HERRAMIENTAS: {esias}
 PATIN: {ais} {aif} {ai}
 LAPIZ: {His}
 GOL: {o...}
 ABOTONAR: {aoso} {aOos}
 TABLITA: {aio} {aiH}
 PALETA: {pHa}
 ATRAPA: {aHa}
 PESCADO: {PsHo}
 SOPE: {soP}
 SAPITO: {sio}
 PISTOLA: {isoH}

ENTREVISTA 4. 26 DE NOVIEMBRE:

DINOSAURIO: {iosao}
 COCHINO: {oso}
 PUERCO: {poso}
 BOCA: {osa}
 NOPAL: {oH} {opa} {opas}
 SOPA: {soa}
 ROSA: {osa}
 BOCA: {osa} {OHa}
 SUEÑO: {sos} {soao}
 CHOCOMILCO: {sHio} {HoiO}
 MEXICO: {Mio}
 CARMEN: {aso} {as...} {asm}
 ENRIQUE: {em...} {ENie}
 MECATE: {maso} {mase}
 KILOMETROS: {iomos}
 IGLESIA: {iHsa}
 MILANESA: {iHsa}
 PERMIN: {sEi}
 MESITA: {msa}
 SILLA: {sia}
 EXPLICAN: {Eiao}
 MIEL: {mei}
 MES: {msa}
 TECOLOTES: {p...} {EoHs}
 FRAZADA: {Psao} {Psa}
 PLUMA: {Uma}
 CRUZ: {sus}
 TORTA: {osa}
 DEDO: {aso}
 SEÑORA: {soa} {soar} {soaRa}

ENTREVISTA 5. 9 DE DICIEMBRE:

PATI: {PATi}
 FERROCARRIL: {Foai}
 FANTASMA: {Fasma}
 CENAR: {sema}
 CEJAS: {seHs}
 PAN: {Pa} {Pama} —
 — {PaHa} {Pasa} {PaTa}
 CACAHUATES: {Haoes}
 LAGUNA: {auTa}
 LANA: {aTa}
 SANDALIA: {sarHa}
 EXAMEN: {Esame}
 DESTAPEN: {esame}
 CRUDO: {uso}
 PODRIDO: {oio}
 COCHINO: {oio}
 CARMEN: {ame}
 PERICO: {Pio}
 TOS: {os}
 ARQUITECTO: {aieo}
 FOCA: {Foca}
 RELOJ: {eo} {eHo}
 NOPAL: {omH} {oma}
 ROCA: {oa}
 PUS: {us}
 ALEJANDRO: {aeao}
 MIEL: {mH} {me} {mie}

ENTREVISTA 6. 10 DE DICIEMBRE:

PATI: {PATi}
 HERRAMIENTAS: {ERmia}
 ESPAÑOL: {ESmo}
 PATO: {PAHo}
 PLATO: {Po}
 YO: {oso} {aso}
 PASAJEROS: {Pseo} {Pseos}
 JINETE: {ime}
 JARDIN: {ai}
 TREN: {Pl}
 CHOCOLATE: {ole...} {olae}
 KIOSCO: {oso} {osa} {oso}
 PESCADORES: {Psaos}
 JARRITO: {aio}
 YUYO: {uo}
 PURO: {uo}
 PEZ: {Ps}
 MAL: {a...} {ml}
 CERVEZA: {semea}
 LLOVIENDO: {oteo}
 NOPAL: {oml}

ENTREVISTA 7. 29 DE ENERO:

PATI: {PATi}
 TELEVISION: {Teleisn}
 VINAGRE: {inale}
 DINOSAURIO: {ilosalo}
 XOCHIMILCO: {soimiloc}
 FANTASMA: {satasma}
 DINOSAURIOS: {ilosals}
 ROSA: {rosa}
 ROCA: {roa} {roca}
 CASTILLO: {aisio} {asio} {casio}
 TIMBRE: {Time}
 MAESTRA: {maesa}
 DIRECTOR: {lileTor}
 TREN: {nteLn}
 CARMEN: {Came} {Carme}
 MUCHO: {muso}
 MENTAS: {metas}
 ARAÑA: {alaia}
 RATON: {rato}
 MANTEQUILLA: {mateia}
 BIBLIOTECA: {iloteca}
 CHOCOLATES: {socolaTes}
 CERVEZA: {semesa}
 REFRESCO: {refesoc}
 PERFUMAR: {PeFumar}
 BARBACOA: {varma...} {varvaca...} —
 — {varvacoa}
 PLATO: {PlaTo}
 {lato}
 PATO: {PaTo}
 PRESO: {Peso}
 PRESIO: {Pleso}
 PLANTA: {lata}
 LATA: {lata}
 MAL: {mala}
 SOL: {sol}
 GATO: {gaTo}
 GALLINA: {gaina}

ENTREVISTA 8. 2 DE FEBRERO:

PATI: {PaTi}
 JAULA: {aula}
 PAJARO: {Paalo}
 GALLETA: {aeTa} {gaeTa}
 GATO: {gaTo}
 GOTA: {goTa}
 GARRA: {gara}
 VESTIDO: {esio} {esTio}
 VAQUITA: {vaiTa}
 VERANO: {vealno} {velano}
 VESTIDO: {vesTio}
 LLUVIA: {guma}
 CRUZ: {cus}
 GOL: {glo} {gcolo}
 KILO: {ilo}
 PLUMA: {luma}
 TRABAJO: {amago}
 COCHINO: {coino}
 CHANCHO: {saso}
 FERROCARRIL: {Ferocari}
 MES: {mes}
 NUBES: {nuse}

ENTREVISTA 9. 9 DE MARZO:

PATI GARCIA. {PaTi Garcia}
 FEBRERO: {Feberor} {Feberro}
 {Febero}
 {Hoy es jueves 9 de marzo}.
 SALVADOR: {sabaror} {sabarro}
 {sabaro}
 DEDAL: {de.} {b.} {dedal}
 COLUMPIO: {colupio}
 CASTILLO: {casiyo}
 MUÑECA: {muñeca}
 MANTEQUILLA: {matedaña}
 RELOJ: {reloj}
 CHOCOLATE: {gu..} {gocolate}
 CHOCOLATES: {gocolates}
 XOCHIMILCO: {sosimilico}
 BARBACOA: {baracoa}
 ROSA: {rosa}
 CARMEN: {carne}
 BIBLIOTECA: {biloteca}
 ALTO: {alito}
 MIEL: {miel}
 COMAL: {comal}
 MABEL: {mavle}
 SALEN: {salen}
 PIEL: {Piel}

ENTREVISTA 10. 17 DE MAYO:

PaTricia Garcia Hernades
 Hoy es martes 17 de mayo

YOYO: {yoyo}
 IGLESIA: {ilesia}
 HIGO: {igo}
 JIRAFÁ: {girafa}
 PASTEL: {PasTel}
 DE CUMPLEAÑOS: {decumpleaños}
 ESTRELLA: {estreha} {esTrella}
 LLAVE: {llave}
 YOLANDA: {H...} {llolanda}
 ONA: {Hona}
 HOY: {Hoy}
 HAMA: {Hama}
 DRAGON: {dragon}
 MEXICO: {mexico}
 TAXQUEÑA: {taceña} {tasceña}
 CASCABEL: {cascabel}
 FRIO: {frio}
 EXAMEN: {Hensamen}
 QUESOS: {quesos}
 QUE: {que}
 {quique quiere queso}
 CRISTOBAL COLON: {qurisTobalcolon}
 FERROCARRIL: {Ferocali} {Ferocaril}
 MASTIL: {masTil}
 CRUZ: {curs}
 ALEJANDRO: {alejandro}
 BANDERA: {vadera}
 JAVIER: {Javier}
 BAÑO: {vaño}
 CASCABEL: {cascabel}
 YEMA: {llega}
 BARBACOA: {barbacoa}
 BESOS: {veso}

ENTREVISTA DE SONDEO (NOVIEMBRE):

MARIPOSA: {mioa}
 PERICO: {Mio}
 CABALLO: {Kao}
 CANGREJO: {ako}
 CONEJO: {oKo}

ENTREVISTA 1. 23 DE NOVIEMBRE:

MANTEQUILLA: {mKia}
 ZAPATO: {amo}
 DESTAPA: {Eam}
 YEMA: {Eam}
 CEJA: {Eaa}
 TREN: {EEE}
 TELEVISION: {Kaio} {KEio}
 TOMATE: {oaE}
 LUZ: {uuu}
 HERRAMIENTAS: {EaKa}
 PATIN: {mii}
 LAPIZ: {aii}
 GOL: {oao}
 ABOTONAR: {aooa}
 TABLITA: {aia}

ENTREVISTA 3. 10 DE DICIEMBRE:

FERROCARRIL: {eoKi}
 FANTASMA: {ama} {aKm} {aKma}
 CENAR: {Eaa}
 CEJA: {Ea}
 CEJAS: {Eai}
 PUS: {uku}
 CACAHUATES: {KaEe} {Kaae} {KaaT} —
 — {Kata} {kaTE}
 LAGUNA: {aua}
 LANA: {ama}
 CARMEN: {Kme}
 ARQUITECTO: {aiEo}
 EXAMEN: {EaEo} {EaeE}
 DESTAPEN: {EaE} {EaT} {EaTe}
 CRUDO: {uoa} {uoo} {ouo} {uoo}
 ALEJANDRO: {aEao}
 PAN: {Maa} {MaA}
 TOS: {oa} {os}
 FOCA: {okk}
 ROCA: {ooa} {oka}
 MIEL: {iEa} {iEE} {iEe}
 RELOJ: {Eoa} {REo}
 PERICOS: {Tio} {Eio}

ENTREVISTA 2. 24 DE NOVIEMBRE:

DINOSAURIO: {ioao}
 COCHINO: {oio}
 POLLITO: {oiou}
 TECOLOTE: {EooE}
 TECOLOTES: {EooEi} {EooEE}
 CARMEN: {aEE}
 CRUZ: {uuu}
 XOCHIMILCO: {oiio}
 CAMA: {auam}
 MIEL: {EuiE}
 KILOMETROS: {ioEoi}
 SUEÑO: {oEo}
 MES: {Eum}
 EXPLICAN: {Eia}
 BOCA: {oaK}
 NOPAL: {omm}
 FRAZADA: {ama}
 CAÑA: {ama}
 MECATE: {EKE}

ENTREVISTA 4. 11 DE DICIEMBRE:

HERRAMIENTA: {Eaea}
 HERRAMIENTAS: {EaeaA}
 ESPAÑOL: {Eao}
 PLATO: {Mao} {ao} {Aao}
 PATO: {Mao}
 REFRESCO: {REPo}
 RATON: {aoe} {aoo}
 PURO: {uoa} {uo}
 YUYO: {uoa}
 PASAJERO: {MaEo}
 PASAJEROS: {MaEoo}
 CHOCOLATE: {oEaE} {oaEe}
 CERVEZA: {Eea}
 JINETE: {iEe}
 JARDIN: {ai} {aiI}
 YO: {oaE}
 TREN: {Eao} {Ee}
 PESCADORES: {Eaoe}
 LLOVIENDO: {oEo}
 JARRITO: {aio}
 RICO: {io}
 KIOSCOS: {oa} {oo}
 MAL: {maA}
 ARETES: {aEe}
 RANA: {ama}
 RESORTE: {RoE}
 TACO: {Ao}
 CAMION: {Kao}
 MUCHACHA: {uaA}

ENTREVISTA 5. ENERO:

TELEVISION: {Pemeoi} {Pemeio}
 CHOCOLATE: {Komo...} {kokosaTe}
 HERRAMIENTA: {eramePa} {erameTa}
 TAZA: {Tapa}
 HERRAMIENTAS: {erameTasa}
 REMEDIO: {remeiso} {remesiso}
 TERESA: {Terema} {Teresa}
 MAESTRA: {mareTa} {mareTapa}
 DIRECTOR: {sireTo} {SireTro}
 REFRESCO: {remePo} {rePePo} —
 — {rePeko}
 POLLITO: {posiKo} {PosiTo}
 COCHINO: {Kosiso} {KosiLo}
 PATO: {PaLo} {Pato}
 PLATO: {Ta...} — {Pako} —
 — {Tato} — {Lato}
 FERROCARRIL: {Pesokasi} {PeroKasi}
 ROSA: {PoPa} {rosa}
 ROCA: {roka}
 PLUMA: {Puma}
 PLUMAS: {Pumasa}
 FANTASMA: {Fatama} {Fatamsa} —
 — {FaTamaTa}
 SUSANA: {susana}

ENTREVISTA 7. 4 MARZO:

ERIKA NAJERA: {Erika Najera}
 COLUMPIO: {Kolo} {Kolupio}
 — {Kolupipo}
 REMEDIO: {remeio} {remepio}
 SALVADOR: {savaro}
 CARMELA: {cameLa}
 PATO: {pato}
 GABRIELA: {garisa} {gariesa} —
 — {garieLa}
 MAESTRA: {maeDa}
 PASAJERO: {pasagero}
 PASAJEROS: {pasageso} {pasagero}
 — {pasagerro}
 MIEL: {miLe}
 JARDIN: {gaDiI} {gaDil}
 CEJAS: {segasa}
 DEDAL: {DeDasa} {DeDa-A}
 BARBACOA: {vavako-a} {vavaKoka}
 LIBRO: {Liporo}
 CONDUCTOR: {coDucor} {coDutor}
 FERROCARRIL: {verocarri} {verocari}
 TREN: {TeE} {Tese}
 LUNES: {Luse} {Lunes} {Lunese}
 MARIA: {maria} {mari-a}
 DIRECTOR: {Diretor}
 GOL: {golo}
 SILLAS: {sima} {sisa}
 MANTEQUILLA: {ma te ci... }
 PELOS: {pelor} {pelos}
 QUESO: {ceso}
 CASA: {casa}
 CASAS: {casasa}

ENTREVISTA 6. 1 DE FEBRERO:

LUNES: {LUFese}
 FEBRERO: {Femeso}
 SALVADOR: {saFasa} {saFaso} —
 — {SaFaro}
 CERVEZA: {seFe} {SeLesas}
 ARAÑA: {arasa}
 PATIN: {Pata} {Pati}
 GATO: {LaTo}
 CARMEN: {kama} {Kame}
 PERFUMAR: {Pemu.} {Pesuma}
 MANTEQUILLA: {mateti.} {matatisa}
 — {matetisa}
 BIBLIOTECAS: {Liioteta} {Liioteka}
 XOCHIMILCO: {soLimika} {SoLimiko}
 BARBACOA: {fafafo} {fafaKa} —
 — {FaFakoka}
 PUENTE: {Pe...} {PupeTe}
 TREN: {TeLe}
 MAR: {mara}
 CRUZ: {tu...} {kusu}

ENTREVISTA 8. 23 DE MARZO:

Erika.. Najera gava
 CHELA: {CheLa}
 LLAVE: {llave}
 JOVEN: {hoves} {hoven}
 PATIN: {pati} {patii}
 FUMAN: {usma} {uma} {susma} {susmas} {usma}
 EXAMEN: {esames} {esamene} —
 — {esamefe} {esame}
 PARED: {pare} {parre} {par-Re} {parRe}
 GELATINA: {jesatina} {jelatina}
 GOTAS: {gotas}
 GRACIAS: {gasias}
 MARCOS: {macos}
 MIERCOLES: {miecoles}
 CASAS: {casas}
 PLUMAS: {pumas} {pumasa}
 LAPIZ: {Lapisi} {Lapisi}
 GRATIS: {gatisi}
 POLLITO: {positos} {positoso}
 GALLINA: {gasina}
 GALLO: {gano}
 GALLOS: {ganoso}
 LLUVIA: {yullia} {yuvia}
 CHOCOLATE: {chocolate}
 GALLETA: {galletas}
 CHUPIRUL: {chupiLu}
 REFRESCOS: {reHe...} {relleco}
 LLANTAS: {llata}
 DULCE: {duse}
 DULCES: {duses}
 PEPITA: {pepita}
 POPOTE: {popote}
 JUGO: {gu...}
 GUSANO: {gusano}
 CHOCHITO: {chochito}
 MASTIL: {matiI} {matili}
 MESA: {mesa}
 MESAS: {mesasa}
 SILLA: {siHa} {silla}
 SILLAS: {sillas}
 SALVADOR: {savador}
 RELOJ: {reloHa} {reloHo}
 DEDAL: {deda} {dedas} {dedada} —
 — {dedaDas} {deda-A}
 CARMELA: {cameLa}
 CARMEN: {came} {comes} {cameme}

ENTREVISTA 9. 11 DE MAYO:

FUMAN:		{Fuman}
CHUCHITO:		{hochito}
CHOCOLATE:		{hocolate}
OSO:		{so}
GELATINA:	{gelatia} {gelatini}	{gelatina}
GARZA:	{gasa}	{garsa}
JERINGA:	{eg...} {geriga}	{geRiga}
POLLITOS:	{pollitoso}	{pollitos}
LLAVE:		{llave}
LLORE:		{llore}
JOVEN:	{goves}	{goven}
BIBLIOTECA:	{viDioteKa}	{vivioteKa}
CHUPIRUL:	{chupiru}	{chupiLun}
GRACIELA:		{gasiela}
BEATRIZ:		{veatis}
QUINTEROS:	{ciDero}	{citero}
CHELA:		{chela}
JARDIN:	{gaDis} {gaDih} {gadil}	{gaDin}
MASTIL:	{matin}	{matis}
PLUMAS:	{puma}	{pumasa}
REFRESCO:	{reFeco}	{reFerco}
JUGOS:		{gugos}
CALOR:		{calor}
SALVADOR:	{savaDos}	{savaDorro}
PARED:	{parere} {parre} {paren}	{parer} {paer}
MARISELA:		{marisela}
VERNISE:		{verenise}

ENTREVISTA 10. 12 DE MAYO:

NOMBRE:		{Erika.. Najera Gavan}
		{12 de mayo}
DRAGON:		{rangon}
RELOJ:	{relo}	{relog}
HORMIGA:		{omiga}
MIL:	{100}	{miLi}
CRUZ:		{cursu}
TAXQUEÑA:		{tasceña}
AZTECAS:		{atecas}
CIUDAD:		{suDar}
MUÑECA:		{muñeca}
ESPAÑOL:	{epañol}	{epañio}
HUEVO:		{guevo}
YEMA:		{yema}
CLARA:		{casra}

LISTAS DE PALABRAS ESCRITAS POR SERGIO:

ANEXO 4 SERGIO

SONDEO OCTUBRE:

MARIPOSA: {AioA}
 GUSANO: {uAo}
 SERGIO: {sioE}

ENTREVISTA 1. 8 DE NOVIEMBRE:

SERGIO: {sergio}
 SALVADOR: {sao}
 MUÑEQUITA: {ueia}
 YEMA: {ea}
 HERRAMIENTAS: {eaea} - {eaia}
 SAPO: {sao}
 ZAPATO: {sao} - {saeo} - {saao}
 ELEFANTES: {egaes}
 MANZANA: {asaa} - {asa}
 PATO: {aso}
 TORTILLA: {oia}
 TORTA: {osa}
 PEZ: {Pes}
 CANGREJO: {Geo}
 CRUZ: {usu}
 XOCHIMILCO: {oi io}
 VIDRIOS: {i io}
 KIOSCO: {iso}
 GOL: {oo} - {oHo}
 GRECA: {Ba} - {Bsa}
 TREN: {Bee}

ENTREVISTA 2. 16 DE NOVIEMBRE:

SERGIO: {sergio}
 MANTEQUILLA: {maBia}
 DESTAPA: {PaHa}
 ZAPATO: {saHao}
 YEMA: {Bma}
 CEJA: {sHa} - {Sa} - {SHa}
 TREN: {SèHe}
 TUNEL: {UmeHe}
 TELEVISION: {Bmio}
 TOMATE: {oaB}
 LUZ: {uHus}
 HERRAMIENTAS: {esaHa} - {esama}
 TUERCAS: {ueas}
 PATIN: {aiHi}
 LAPIZ: {Bais}
 GOL: {oo} - {oHo}
 ABOTONAR: {aoHoas}
 TABLITA: {aia}
 MACETA: {asa}

ENTREVISTA 3. 17 DE NOVIEMBRE:

SERGIO: {sergio}
 MEXICO: {mio}
 DINOSAURIO: {ioao}
 COCHINO: {Hoio} - {Boio}
 TECOLOTE: {PoHoP}
 NOPAL: {moHam} - {moHaa}.
 XOCHIMILCO: {soimió}
 MILANESA: {iamsa}
 MAMA: {mamá}
 FOCA: {soa}
 MECATE: {mosB} - {mosaB} - {mosB}
 CASA: {ASA} - {PASA}
 KILOMETROS: {iomo} - {iomos}
 FRAZADA: {sasaa} - {sasaHa}
 FOCO: {foo} - {soHo}
 BOCA: {oa} - {oaa} - {aoHa} - {osa}
 MIEL: {ieHe}
 CARMEN: {BseHe}
 SUEÑO: {seo} - {seoo} - {seoHo}
 CRUZ: {us us} - {us}
 MES: {ms}

ENTREVISTA 4. 9 DE DICIEMBRE:

{Sergio Tiro Huesca}

FERROCARRIL: {BeroPmi}

FANTASMA: {BaTasa}

LAGUNA: {Paruma}

LANA: {Parm} - {Para}

CARMEN: {Bamél} - {Bamé}

CACAHUATES: {BaBuaTs}

DESTAPEN: {TesaB}

EXAMEN: {esame}

CEJAS: {sePas}

CENAR: {semaB}

CRUDO: {PuTo} - {PuBo}

ALEJANDRO: {ABePao}

RELOJ: {BePo} - {BePor}

FOCA: {PoBa}

ROCA: {Boa} - {BoPa}

SANDALIA: {SaBaPa}

ARQUITECTO: {aBiTo}

PAN: {BaHaP}

TOS: {Toso}

MIEL: {mieP}

PUS: {Bus}

PLUMA: {Buma}

CABLE: {BaPe}

AMABLE: {amaPe}

MAPLETON: {maBeTo}

ENTREVISTA 5. 10 DE DICIEMBRE:

{Sergio TriGo Huesa}

HERRAMIENTAS: {erameta} {erametas}

ESPAÑOL: {esBasmo} {esBasmoP}

CERVEZA: {sePBsa}

PLATO: {PaTo}

PATO: {PaTo} - {BaTo}

CHOCOLATE: {BoPolaT}

QUICK: {BuiP}

CUCHARA: {BusaPa}

JINETE: {BiPeT}

CABALLO: {BaPao}

JARDIN: {BaPlim}

FLORES: {PoBes}

YO: {Po} {Ba}

CASTILLO: {BTasio} {lasio}

PEZ: {Bes}

TIBURON: {TiB} {TiPuo}

{TiPuoB} {TiPuum}

PASAJEROS: {BasaPeros}

MONTAÑA: {moTara}

LLOVIENDO: {PoreBo}

GRABADORA: {ParaBora}

PESCADORES: {BeslaroPs}

JARRITO: {PariTo}

KIOSCOS: {tiosos}

YUYO: {PuPo}

PURO: {Buro}

TREN: {TeHem}

MAL: {maHal}

CANASTA: {Parasa}

CRUZ: {Bus}

ENTREVISTA 6. 20 DE ENERO:

{Sergio Tiro HuesGa}

BARBACOA: {DaFagoa}

CHOCOLATES: {CoBolates}

FERROCARRIL: {HeBoFalil}

BIBLIOTECA: {F...} {CicoteTa} - {Cicotela} - {CicoteFa}

DIRECTOR: {BiDetof}

PERFUMAR: {PeBumf} - {PeBumaf}

TREN: {TBef} - {TBefn} - {TBen}

TUNEL: {Tunel}

TRABAJA: {TBafaDa}

PLATO: {PBato}

PATO: {Pato}

ROSA: {Bosa}

ROCA: {Bofa}

PRESIO: {Be..} {Pesio}

PRESO: {Peso}

POLLITO: {PoDió} - {PoDito}

COCHINO: {BoPs...} - {Bofsfino} - {BoCfino}

PLUMA: {Pu..} {PBuma}

CERDO: {SeBDo}

MAL: {mal}

REMEDIO: {Demefo}

FANTASMA: {FaBtasmaz}

REFRESCOS: {feHesBo} - {feHesBos}

MANTEQUILLA: {mate} {mafte...} {mantefiBa}

CARMEN: {D...} {faBmef}

XOCHIMILCO: {sofimiBo} - {sofimidBo}

TELEVISION: {Telefisiof}

ENTREVISTA 7. 23 DE FEBRERO:

{Sergio tGiGo Huesca}

PUENTE: {puente}

NUBE: {nuve}

LOLA: {Lola}

VESTIDO: {vestido}

GELATINA: {gelatina}

ALFONSO: {Alfonso}

DADO: {dado}

JOSE LUIS: {Joseluis}

MERENGUE: {merenlle} {mereny}

QUESO: {ceso}

CANGREJO: {canrello}

POLLITO: {poyito} {pollito}

CHOCOLATE: {Kocolate}

ENTREVISTA 8. 4 DE MARZO:

{Sergio Trigo Huesca}

MAESTRA: {maestra}
 GATO: {gato}
 POLLITO: {poquito}
 POQUITO: {pocito}
 TELEVISION: {Television}
 COLUMPIO: {columpio}
 PASAJEROS: {pasajeros}
 MUCHOS: {muHos}
 CHORIZO: {Horiso}
 LIBRO: {livro}
 VESTIDO: {vestido}
 SOCHIMILCO: {soHimilco}
 MANTEQUILLA: {mantecigua}
 MEÑIQUE: {mequice}
 FOCO: {foco}
 MUÑECA: {muñeca}
 MAÑANA: {mañana}
 MERENGUE: {merenge}
 GIS: {gis}
 CONCHIS: {conchis} {conhiis}
 PEDRO: {pedro}
 GABRIELA: {gavriela} {gaviela}
 BOCA: {boca}
 VERDE: {verde}
 VINO: {vino}
 BARVACOA: {barbacoa}
 AVISO: {aviso}
 BEATRIZ: {Beatris}
 PAVIMENTO: {pavimento}
 VOLCAN: {bolcan}
 ABUELO: {aguelo}



ENTREVISTA 9. 9 DE MAYO:

MAYO: {mayo}
 YOYO: {yoyo}
 LLAVE: {llave}
 MANTEQUILLA: {mantequilla}
 LLAVERO: {yavero}
 ALFONSO: {ALFONSO}
 LLUVIA: {lluvia}
 CASTILLO: {castillo}
 YACARE: {yacare}
 YESO: {lleso}
 YUCATAN: {yucatan}
 YEGUITA: {lleguita}
 LLAMA: {yama}
 LLAMA: {llama}
 MUCHAS: {muchas}
 CHORIZO: {choriso}
 QUE QUI: {que qui}
 QUIZO: {quiso}
 QUIQUE: {quique}
 COPA: {copa} {vino}
 SEXTO: {sexto}
 TAXI: {taxi}
 XOCHIMILCO: {sochimilco}
 MEXICO: {MEXICO}
 PLUMA: {pluma}
 CHEQUE: {cheque}
 JUEGO: {guego}
 BUSCA: {vusca}
 JOYA: {jolla}
 BRILLANTE: {vriillante}
 TRABAJO: {travajo}
 JERINGA: {jeringa}
 GALLINA: {gallina}
 JARABE: {jarave}
 VOLCAN: {volcan}
 CHIQUAHUA: {chiguagua} {chiguaga}

ENTREVISTA SONDEO.24 DE SEPTIEMBRE:

ISRAEL: {Israel}
 MARIPOSA: {Maioa}
 TORTUGA: {orua}
 GUSANO: {uAo}
 SAPO: {Ao}
 MOSCA: {osA}
 GLOBO: {ioo}
 PATO: {bAo}
 PALO: {balo}
 MANO: {MAo}
 RODRIGO: {Roio}
 FOCO: {OOO}
 MESA: {MesA}
 FRESA: {MsA}

ENTREVISTA 1. 28 DE SEPTIEMBRE:

ISRAEL: {Israel} {caos} {Rigez}
 SALVADOR: {ceor}
 MIGUEL: {iel}
 BLANCO: {lAo}
 BALCON: {Alo}
 REFRESCOS: {rsos}
 FRESAS: {rsa}
 INYECCION: {imso}
 LLAVE: {iAe}
 YESO: {eso}
 ARDILLA: {as...} {AriA}
 DINERO: {ielo}
 ROSA: {RosC}
 CERO: {clo} {co}
 POPOTES: {ooTs}
 TREN: {em}
 CRUZ: {us}
 GOL: {oGl}
 VIDRIOS: {iAos}

ENTREVISTA 2. 1 DE OCTUBRE:

ISRAEL: {Israel}
 ANGREJO: {ceJo}
 CACAHUATES: {cs..} {ccuAes}
 CHAVA: {HeuAE}
 ROBA: {Ro uA} {RouAe}
 ELEFANTES: {elAPtes}
 FANTASMA: {PTAesMA}
 ROBOT: {Rouob}
 MASCAR: {MAescr}
 MASCARAS: {MAescrls} {MAescrs}
 FLOR: {hror} {eror}
 PEZ: {Pes}
 FRESA: {PesT} {Pesa} {Psea} {Psesa}
 CRUZ: {usesu} {us} {üs}
 BRUJA: {üJA}
 TREN: {eRP}
 NIÑO: {i Ro} {iAo}

ENTREVISTA 3. 9 DE OCTUBRE:

ISRAEL: {Israel}
 XOCHIMILCO: {oHimico}
 TORTILLA: {oRiA}
 HERRAMIENTAS: {eRaieTes}
 FRIJOL: {iJoü}
 INQUIETO: {iFieo}
 TORO: {oLo}
 ROJO: {RoJo}
 TIGRE: {ie}
 TIGRES: {ies}
 SED: {sJ}
 ARAÑA: {ALaP} {ALab}
 LORO: {oo} {olo} {oo}
 PALO: {PLo}
 MALO: {MaLo}
 PATO: {Po}
 PAVO: {Pbo}
 MAÑANA: {MabA}

ENTREVISTA 4. 11 DE NOVIEMBRE:

MANTEQUILLA: {Israel} {montecilla}
 DESTAPA: {es...} {destapa}
 ZAPATO: {zapato}
 YEMA: {llema}
 CEJA: {lle...} {ceja}
 TREN: {Ten}
 TELEVISION: {Teleicion}
 MARIPOSA: {mariPosa} {mariPoza}
 TORTUGA: {TorTuga}
 SALVADOR: {zalvador}
 HERRAMIENTAS: {eramientes}
 LUZ: {Lus}
 PATIN: {paTin}
 LAPIZ: {LaTis}
 GOL: {gol}
 ABOTONAR: {avotonar}
 TABLITAS: {talitaes}
 BRAZO: {rasso}
 PERRO: {Perro}
 PRESIDENTE: {recidte}
 DENTISTA: {dentista}
 ARDEN: {ardn}
 DINERO: {dinero}

ENTREVISTA 5. 23 DE NOVIEMBRE:

ISRAEL: {Israel}
 DINOSAURIO: {dinosaurío}
 XOCHIMILCO: {sochmilco}
 TECOLOTES: {tecolotes}
 COCHINO: {cochino}
 EXPLICAN: {Espilcan}
 MECATE: {Mecate}
 BOCA: {Boca}
 NOPAL: {Nopal}
 CARMEN: {carMen}
 SUEÑO: {sueño}
 MIEL: {Miel}
 CRUZ: {rus}
 MES: {Mes}
 FRAZADA: {rasada} {frasada}
 MEXICO: {México}
 MAESTRA: {maesra}
 SALVADOR: {salBaor} {salBaro}
 CANGREJO: {canreJo}
 CACAHUATES: {cacaguates}
 CHAVA: {chaBa}
 BRUJA: {ruJa}
 RODRIGO: {Rodrigo}
 FRIJOLES: {Frijoles}
 TRABAJA: {raBaJa}
 ENFRIAR: {enFriar}
 BLANCO: {Baco} {Banco}
 RES: {Res}
 GRECA: {reca}
 ABLANDAR: {Aladar} {Alandar}

Associates.

- Ehri, L. (1991). Learning to read and spell. In Rieben, L. & Perfetti, CH. (Eds). Learning to read. Lawrence Elbraum Associates.
- Faber, A. (1992) "Phonemic segmentation as epiphenomenon: Evidence from history of alphabetic writing". In: The Linguistics of Literacy. (op cit)
- Ferrerio, E. (1978). "What is written in a written sentence? A development answer". Journal of Education, 160, 4, 24-39.
- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1979). "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Siglo Veintiuno Ed. México.
- Ferreiro, E. (1980). "Lenguaje y Conocimiento". Trabajo presentado en la "Semana de Piaget", organizada por la Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Educación Especial. México.
- Ferreiro, E. (1981). "La posibilidad de Escritura de la Negación y la Falsedad". En: Cuadernos de Investigación Educativa. Nro 4. DIE. México.
- Ferreiro, E. (1982). "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje". Ponencia presentada en Actes de les primeres jornades sobre Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen". Barcelona.
- Ferreiro, E., Gomez Palacios, M & col. (1982). Fasciculo 2. "Evolución de la escritura durante el primer año escolar". En: Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA, México.
- Ferreiro, E. (1983). "La psicogénesis de la lengua escrita y su relación con la evaluación psicopedagógica". Resumen de ponencia presentada, como invitada especial, a las Segundas Jornadas Nacionales de Psicología Escolar. Caracas, Venezuela, mayo 1983.
- Ferreiro, E. (1987). "El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares". En: El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio. Comp. Nora Emilce Elichiry. Ed Nueva Visión. Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1990). "Literacy Development: Psychogenesis". En: How children construct Literacy. Ed Goodman. International Reading Association.

- Ferreiro, E. (1992). "Psychological and Epistemological problems on written representation of language". En: Learning and instruction. V.3, cap 9 . Ed: Carretero, M; Pope, M; Simons, R. Pergamon Press.
- Gleitman, L. & Rozin, P. (1977). "The structure and Acquisition of Reading I". In Reber, A. & Scarborough, D. (Eds), Toward a Psychology of Reading, Hillsdale, N.J., Lawrence Elbraum Associates Inc.
- Gombert, E. (1990). "Le développement métalinguistique". Presses Universitaires de France.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). Phonological skills and learning to read. Lawrence Elbraum Associates.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1992). "Rhyme and analogy". En: Reading acquisition. Lawrence Elbraum Associates.
- Hála, B. (1966). La sílaba. Su naturaleza, su origen y sus transformaciones. Consejo Superior de Investigaciones Científicas Instituto Miguel de Cervantes. Madrid.
- Liberman, I. (1973). "Segmentation of the spoken word and reading acquisition". Bulletin of the Orton Society, 23.
- Liberman, Shankweiler, Fisher & Carter. (1974). "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child". In: Journal of Experimental child Psychology, 18, 201- 212.
- Liberman, I., et al. (1977). "Phonetic segmentation and the recording in the beginning reader". In: Reber, A. & Scarborough, D. (Eds), Toward a Psychology of Reading, Hillsdale, N.J., Lawrence Elbraum Associates.
- Liberman, I., & Shankweiler, D. (1991). "Phonology and Beginning Reading". In Rieben, L. & Perfetti, CH. (Eds). Learning to read. Lawrence Elbraum Associates.
- Lyons, J. (1981). Introducción en la lingüística teórica. Ed Teide, Barcelona. (primera edición en inglés: 1968)
- Macken, M: (1989). "Where's Phonology?". In Phonological Development. Modelos, research, implications. Ed by Ferguson, Ch., Menn, L. & Stoel-Gammon, C. NY press.
- Martinez Celdrán, E. (1989). Fonología general y española. Ed Teide, Barcelona.
- Mann, V., Tobin, P., & Wilson, R. (1987). "Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children". IN: Merrill Palmer Quarterly, Jul

1987. Vol 33 No 3.

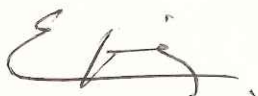
- Mann, V. (1991). "Are we taking too narrow a view of the conditions for development of phonological awareness?" In: Brady, S. & Shankweiler, D. (Eds). Phonological Processes in Literacy. Hillsdale, N. J., Lawrence Elbraum Associates.
- Morais, J. (1993). "How writing contributes to develop a mental model of speech". Discussion paper presented at the Workshop on Written Language and Literacy sponsored by the European Science Foundation. October 1993.
- Morais, J. (1991). "A bridge between language and literacy". In Sawyer, D.J. & Fox, B.J. (Eds). Phonological awareness in Reading. New York: Sringer-Verlag.
- Morais, J., Alegría, J. y Content. (1987). "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view". En: Cahiers de Psychologie Cognitive, 7.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., y Alegría, J. (1986) "Literacy training and speech segmentation". En: Cognition, 24.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J., & Bertelson, P. (1979). "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?". En: Cognition, 7, 323-331.
- Olson, D. (1993). "On the relations between speech and writing". Paper presented at the Workshop on Written Language and Literacy sponsored by the European Science Foundation. October, 1993.
- Perfetti, CH. (1991). "Representations and awareness in the acquisition of reading competence". In Rieben, L. & Perfetti, CH. (Eds). Learning to read. Lawrence Elbraum Associates.
- Piaget, J. (1975). Problemas de Psicología Genética. Ed. Ariel, Barcelona.
- Piaget, J. (1985). La toma de conciencia. Ed Morata, Madrid. (primera edición 1974)
- Pratt. C., & Grieve, R. (1984). "The development of metalinguistic awareness: An introduction". IN: Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications. Ed Tunmer, W; Pratt, C.; & Herriman, M. Springer Verlag. NY. 1984

- Quilis, A. y Fernández, J. (1972). Curso de Fonética y Fonología españolas. Sexta edición, 1972. Ed por Consejo Superior de Investigaciones Científicas Instituto Miguel de Cervantes. Collectanea Phonetica, Madrid.
- Read Ch. (1975). "Lesson to be learned from the preschool orthographer". In Foundation of language development. A multidisciplinary approach Vol 2. NY London, Academic press. Paris Unesco Press.
- Read, Ch., Ahang, Y., Nie H. Y. & Ding B.Q (1986). "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing". Cognition, 24, 31-44.
- Read, Ch. (1986). Children's creative spelling. London: Routledge and Kegan Paul.
- Read, ch. (1991). "Access to syllable Structure in Language and Learning". In Brady, S. & Shankweiler, D. (Eds). Phonological Processes in Literacy. Hillsdale, N. J., Lawrence Elbraum Associates.
- Rueda, M: (1993) "¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico?". En: Lenguaje y Comunicación. # 8. Universidad Pontificia de Salamanca, Febrero 1993.
- Treiman, R. (1992). "The role of Intrasyllabic units in learning to read and spell". In: Gough, P., Ehri, L. & Treiman, R. (Eds). Reading acquisition. N. J. Lawrence Elbraum Associates.
- Treiman, R. & Zukowski. (1991). "Levels of phonological awareness". In Brady, S. & Shankweiler, D. (Eds). Phonological Processes in Literacy. Hillsdale, N. J., Lawrence Elbraum Associates.
- Trubetzkoy. N. (1973). "Principios de Fonología". Ed Cincel. Madrid.
- Tunmer, W. E., & Rohl, M. (1991). "Phonological awareness in Reading". In Sawyer, D.J. & Fox, B.J. (Eds). Phonological awareness in Reading. New York: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., & Nesdale, A. (1985). "Phonemic segmentation skill and beginning reading". In: Journal of Educational Psychology, 77, 417-427.
- Tunmer, W., Herriman, M., & Nesdale A. (1988). "Metalinguistic abilities and beginning reading". IN: Reading Research Quarterly. Spring 1988.
- Vernon, S. (1986). "El proceso de construcción de la

correspondencia sonora en la escritura". (en la transición entre los períodos pre-silábicos y el silábico). Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la Especialidad de Educación. DIE del CINVESTAV. México.

Yopp, H. (1988). "The validity and reliability of phonemic awareness tests". In: Reading Research Quarterly. Vol. XXIII/2.

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 8 de abril de 1994.



Doctora
Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi
Profesora titular del Departamento
de Investigaciones Educativas



Maestra en Ciencias
María Alejandra Pellicer Ugalde
Profesora adjunta del Departamento
de Investigaciones Educativas



Maestra en Ciencias
Sofía Alejandra Vernon Cartes
Profesor-Investigador y Coordinadora
de la Maestría en Psicología Educativa
de la Facultad de Psicología en la
Universidad Autónoma de Querétaro



Doctora en Lengua y Literaturas
Hipánicas
Cecilia Rojas Nieto
Investigadora del Centro de
Lingüística Hispánica del
Instituto de Investigaciones
Filológicas en la Universidad
Nacional Autónoma de México