

**LA RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y
LOS NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA
ESCRITURA**

Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas
que presenta

Sofía Alejandra Vernon Carter

Maestra en Ciencias

Directora de tesis

Emilia Ferreiro Schiavi

Doctora en Psicología

junio, 1997

A SOFI, MI AMIGA MÁS QUERIDA.

A MI PAPA.

A SERGIO, ANDREA y ALONSO.

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar esta tesis, es necesario para mí agradecer la ayuda de aquellos profesores y amigos que hicieron posible su conclusión:

A la Dra. Emilia Ferreiro, mi directora de tesis, y al Dr. Ricardo Maldonado, por sus comentarios y sugerencias en las asesorías que me brindaron a lo largo del trabajo.

A las Doctoras Verónica Vázquez y Cecilia Rojas por los comentarios e ideas que me dieron en las presentaciones públicas del trabajo, así como por la lectura del manuscrito.

A Gabriela Calderón, por su ayuda en la transcripción y revisión de las entrevistas.

Además, es necesario agradecer su apoyo a muchos amigos: Alejandra Pellicer, Sabina Garbus, Donna Jackson, Ricardo Maldonado, Mónica Alvarado, Miguel Angel Vargas, Celia Díaz, Celia Zamudio, Heidi Allerhand, Camila Anderson, Graciela Quinteros, Flor Bárcenas y Araceli. Todos ellos me enseñaron que, aún en los peores momentos, siempre he tenido algo muy importante: su cariño.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1.1 Una Perspectiva Alternativa	3
1.2 Los Supuestos de este trabajo	6
CAPÍTULO 1: LOS ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1. La conciencia Fonológica	12
1.1 Los Primeros Estudios	13
1.2 Estudios Realizados con Adultos No-Alfabetizados	15
1.3 Estudios sobre Personas “alfabetizadas” en sistemas de escritura no alfabéticos	17
1.4 ¿Hay Distintos Tipos de CF?	19
1.5 ¿Se Desarrolla la CF?	23
1.6 ¿Es Posible “Entrenar” la CF?	27
1.7 Otras Posiciones dentro del mismo Paradigma	32
1.8 Los Estudios en Español de algunas otras Lenguas con “Ortografías Transparentes”	40
CAPÍTULO 2: HIPÓTESIS Y PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES	49
2.1. El Problema y los Objetivos del Estudio	49
2.2. Sujetos	54
2.3. Materiales y Procedimiento	55
2.3.1 Recorte oral con Fichas	56
2.3.2 Reconstrucción	58
2.3.3 Recorte Oral de Palabras (Adivinanzas)	64
2.3.4 Recorte Oral de Palabras a partir de un Texto Escrito (Tarjetas)	66
2.3.5 Tarea de Escritura	68

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LA TAREA DE RECONSTRUCCIÓN	74
3.1 Desaciertos ante los Bisílabos	80
3.2 Desaciertos ante los Monosílabos	84
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE SEGMENTACIÓN ORAL: EL CASO DE LOS BISÍLABOS PAROXÍTONOS ('CV-CV)	87
4.1 Tarea de Adivinanzas	90
4.2 Tarea de Fichas	98
4.3 Tarea de Tarjetas	101
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE SEGMENTACIÓN ORAL: EL CASO DE LOS MONOSÍLABOS (CVC)	107
5.1 Tarea de Adivinanzas	108
5.2 Tarea de Fichas	112
5.3 Tarea de Tarjetas	114
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE SEGMENTACIÓN ORAL: EL CASO DE LOS BISÍLABOS OXÍTONOS	117
6.1 Café y Sofá	117
6.1.1 Tarea de Adivinanzas	117
6.1.2 Tarea de Fichas	119
6.1.3 Tarea de Tarjetas	121
6.2 Cajón, Melón y Nopal	123
6.2.1 Tarea de Adivinanzas	126
6.2.2 Tarea de Fichas	130
6.2.3 Tarea de Tarjetas	132
6.3 Algunos datos complementarios	136

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS POR NIÑO	142
7.1 La Oscilación en los tipos de Respuesta	142
7.2 La Sistemática de las Respuestas de los Niños según su Nivel de Escritura	146
7.3 El Papel de la Escritura	160
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES	169
8.1 Consideraciones Psicolingüísticas	169
8.2 Consideraciones Pedagógicas	183
REFERENCIAS	188

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre lo que se ha denominado conciencia fonológica (en inglés *phonological awareness*) han sido centrales en la literatura sobre los procesos psicológicos involucrados en la adquisición del sistema de escritura alfabético .

Esta perspectiva parte del supuesto de que el ser humano tiene una predisposición innata para adquirir la lengua oral. Sin embargo, sostiene que la adquisición del sistema de escritura hace demandas cognoscitivas a los niños que no están prefiguradas biológicamente: para aprender a leer y escribir, el niño necesita ser capaz de tomar consciencia (*to become aware*) de los elementos mínimos de su lengua, los fonemas, para poderlos hacer corresponder con las unidades mínimas de la escritura (las letras). La capacidad de identificar los fonemas individuales, así como de realizar una serie de operaciones con estas unidades (como quitar un fonema de la palabra, cambiar los fonemas de posición o contarlos) no es natural.

Por esta razón, los estudios sobre conciencia fonológica han hecho énfasis en investigar las posibilidades que los niños en distintos momentos de su desarrollo tienen para identificar o "manipular" unidades lingüísticas como la sílaba, el fonema o unidades intrasilábicas (ataque y rima). Las pruebas usuales han consistido, por ejemplo, en pedir a los niños que cuenten fonemas o sílabas en los estímulos proporcionados, que quiten un fonema o sílaba (en una posición predeterminada), que identifiquen, entre una serie de estímulos, cuáles inician o acaban con la misma unidad, etc. Estas tareas intentan probar si los niños con ciertas características son capaces de "operar" con unidades sonoras predeterminadas por el investigador. En el tipo de diseño experimental usado, las respuestas obtenidas son clasificadas simplemente en la dicotomía correcto/incorrecto. El aprendizaje de la lectura y la escritura se describe con una dicotomía similar (saber o no saber, a partir de pruebas estandarizadas de reconocimiento de

palabras o pseudopalabras). La conclusión reiterada de esta literatura es que la capacidad real de leer (y, ocasionalmente, de escribir) se correlaciona solamente con la posibilidad de hacer recortes fonológicos explícitos.

Aunque se ha demostrado que hay una sucesión en el tipo de segmentaciones que los niños pueden manejar (la sílaba, luego las unidades intrasilábicas y finalmente el fonema), en estos estudios no hay un verdadero enfoque evolutivo. La habilidad de segmentar palabras en un tipo de unidad determinada se suma a las habilidades anteriores. La posibilidad, por parte de los niños, de analizar las palabras orales de una manera diferente se explica, de manera implícita, como un aprendizaje a partir de la información recibida del medio. Hay escasos intentos de explicación acerca de los mecanismos psicológicos involucrados en cada aprendizaje sucesivo, los cuales son vistos como lineales y jerárquicos: el paso se da de unidades con significado (más concretas) a unidades cada vez más analíticas y abstractas, sin significado. Suponer relaciones de filiación entre unas respuestas y otras está fuera del paradigma con el que trabajan. Lo mismo puede decirse acerca de la lectura y la escritura. Aunque los trabajos sobre el desarrollo de la escritura en los niños (Read, 1986) dan cuenta de lo que ha sido llamado "creative spelling" (cuando los niños hacen escrituras sin ortografía convencional pero que demuestran el uso de una representación fonológica), el pasaje de estas escrituras a las convencionales no es explicado y, más importante aún, no dan cuenta de pasos anteriores en el desarrollo. Incluso en las versiones más "evolucionistas" (por ejemplo, los trabajos de U. Frith) se identifican etapas de desarrollo sin explicitar los mecanismos de pasaje de una a otra.

En resumen, una gran cantidad de investigaciones, que reseñaremos en este trabajo, han señalado que lo más importante para el aprendizaje de la lengua escrita es tomar conciencia de los fonemas de la lengua para poder hacer correspondencias entre éstos y las letras. Los autores que trabajan desde esta perspectiva sostienen que para aprender a "manipular" los fonemas es necesario recibir una enseñanza directa que explicita la naturaleza segmental de la lengua.

El aprendizaje de la lectura y la escritura es también jerárquico. Los niños tienen que aprender primero las correspondencias letra-sonido más regulares, en palabras cortas con ortografía regular, para luego ir aceptando las irregularidades del sistema. Desde esta lógica, los problemas de aprendizaje de la lengua escrita (específicamente la dislexia de desarrollo) son consecuencia de un déficit lingüístico específico en el dominio fonológico (Snowling, 1995).

Ya que se considera que la mayor dificultad en la adquisición de la lengua escrita es lograr realizar un análisis segmental, el entrenamiento de las habilidades fonológicas se ha convertido en un objeto importante de investigación, porque da las bases para el diseño de programas de intervención en la enseñanza inicial, tanto para los niños de escuelas regulares como para aquellos que han sido diagnosticados como disléxicos.

UNA PERSPECTIVA ALTERNATIVA

A los estudios sobre conciencia fonológica se contraponen otras teorías evolutivas sobre la adquisición de la lengua escrita. En particular quisiéramos resaltar los trabajos de Emilia Ferreiro sobre este tema, que sirven como punto de partida de este trabajo.

Desde la perspectiva piagetiana que presentan los trabajos a los que nos referimos, la lengua escrita no es una suma de habilidades adquiridas únicamente en el contexto escolar. Más bien, se trata de la adquisición de un conocimiento (no de una serie de habilidades) cuya construcción empieza antes de que un niño asista a un plantel escolar.

Ferreiro (1989, 1991b) señala que la construcción del sistema alfabético de escritura ha sido tradicionalmente concebido como el aprendizaje de una técnica de transcripción, en el cual los elementos del sistema y sus relaciones están pre-

determinadas. Un ejemplo sería la manera en que un telegrafista convierte un mensaje escrito alfabéticamente al código Morse. Lo único que cambia es la forma de cada elemento, pero las relaciones entre los elementos son equivalentes.

Si la escritura se concibe como la graficación de los sonidos de la lengua, entonces conserva elementos equivalentes (letras en vez de sonidos, en una relación biunívoca) organizados de la misma manera. En cambio, si la lengua escrita se concibe como un sistema de representación, necesariamente algunos elementos de la lengua oral se conservan mientras que otros se pierden. En este caso, ni los elementos ni las relaciones entre ellos están predeterminados: la representación no es igual al objeto que se representa. Todo lo que se deja de lado al hacer la representación debe ser re-introducido por el que interpreta dicha representación (Ferreiro, 1991b). Leer significa reconstruir el objeto representado (la lengua oral) a partir de las claves provistas por la representación específica.

Ferreiro apunta (1991b, 1996b) que la construcción de un sistema de representación toma un largo proceso. La historia de la escritura muestra que la lengua puede ser representada de maneras muy diferentes entre sí. De manera semejante, aprender un sistema de escritura involucra la reconstrucción de ese sistema: identificar los elementos que están presentes y entender la forma en que se relacionan. La tarea de un niño reside en comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa.

Al igual que en otros dominios del conocimiento, los niños tratan de comprender la información que reciben de su medio (que es poco sistemática) construyendo hipótesis tentativas que les permitan organizar dicha información. Lo que la psicología y la epistemología genética hacen es estudiar los distintos modos de organización de la información, y cómo éstos van cambiando a lo largo del desarrollo.

De forma muy resumida, el desarrollo de las conceptualizaciones que los niños hacen de la lengua escrita se da de la siguiente manera (basado en Ferreiro, 1988):

1) En un primer momento, los niños logran diferenciar entre diversas formas gráficas de representación como el dibujo y la escritura. Al diferenciar entre distintas representaciones, también descubren algunas de las características de cualquier sistema de escritura: la arbitrariedad de las formas gráficas y su orientación linear. Tratando de comprender el por qué de la escritura y su relación con lo que se dice al leer, conciben que la escritura representa esa propiedad esencial de objetos y personas que el dibujo no consigue atrapar: sus nombres.

2) A partir de la aceptación de la escritura como una representación, los niños establecen una serie de criterios que les permitan decidir cuándo una escritura particular tiene significado (es decir, es interpretable o "legible"). Construyen entonces dos criterios: el de cantidad mínima (una escritura solamente es interpretable si tiene cuando menos dos o tres grafías), y el de variedad interna (las letras al interior de una escritura deben ser diferentes). Estos dos criterios siguen siendo importantes durante mucho tiempo en la evolución, aunque cumplen funciones diferentes en cada etapa.

3) Un próximo paso es establecer criterios que permitan hacer comparaciones entre las distintas cadenas gráficas para asegurar que a nombres diferentes correspondan cadenas escritas distintas.

4) Hasta este momento, los niños hacen corresponder cada cadena escrita con un nombre oral, sin tener criterios específicos acerca de la cantidad o tipo de letras que cada nombre específico debe llevar. La necesidad de comprender el valor de las partes (las letras) dentro de un todo (el nombre) hace que los niños entren en un periodo de fonetización, en el cual tratan de hacer coincidir cada letra con segmentos de la palabra oral. En el español y otras lenguas romances, los niños hacen al inicio correspondencias silábicas.

5) Por supuesto, las escrituras que los rodean, producidas por los adultos, son fuente de conflictos agudos, ya que estas escrituras siempre tienen más letras de las que ellos esperaban encontrar (una por sílaba). Este y otro tipo de problemas (como la aplicación de la hipótesis silábica al mismo tiempo que consideran los

criterios de cantidad mínima, variedad interna y diferenciación entre escrituras) los lleva, poco a poco, a hacer un análisis más fino de la palabra. Finalmente, los niños logran hacer correspondencias entre letra y fonema de forma sistemática.

Estos diferentes momentos en la evolución muestran la solución que los niños dan a sus preguntas sobre la naturaleza del sistema alfabético de escritura. El desarrollo es constructivo, ya que cada período se hace posible a partir de los logros del momento precedente. Cada uno de los periodos señalados se caracteriza por el establecimiento de un tipo particular de relación (y de restricciones) entre los elementos del sistema. Los problemas inherentes a cada tipo de organización señalado (conflictos que se dan entre las mismas teorías que los niños construyen y entre éstas y la información ambiental) dan lugar a la búsqueda de nuevos elementos y nuevas relaciones.

LOS SUPUESTOS DE ESTE TRABAJO

Este trabajo toma como punto de partida la última posición mencionada. Su objetivo es investigar qué relación existe entre las posibilidades de segmentación de la palabra oral y los niveles de conceptualización de la lengua escrita. A diferencia de los trabajos sobre conciencia fonológica, partimos de las siguientes suposiciones, que se irán retomando a lo largo del trabajo:

- a) Al igual que la adquisición de la escritura, el conocimiento sobre las partes que componen la oralidad se da de una manera gradual, ordenada psicogenéticamente.
- b) El desarrollo se da de una manera ordenada pero no jerárquica. Dudamos que la posibilidad de identificar y segmentar un tipo particular de unidad lingüística se agregue de manera simple a los conocimientos anteriores a través de un entrenamiento explícito. Más bien, sostenemos la idea que un tipo de recorte hace

que surjan observables diferentes acerca de la naturaleza de la palabra oral. En un mismo nivel evolutivo, los niños pueden ser capaces de localizar distintos tipos de segmentaciones de la palabra, aunque éstos sean próximos. Sin embargo, los niños tratan de sistematizar los recortes posibles. Las dificultades de este intento de sistematización llevan a los niños a buscar nuevas maneras de analizar las partes de la palabra oral, más sistemáticas y menos susceptibles de ser desestabilizadas.

c) Ya que lo que interesa es ver cómo evolucionan las capacidades de análisis oral de las palabras y no simplemente ver si los niños son o no capaces de producir un tipo de recorte específico, este trabajo intenta obtener datos acerca de los recortes que los niños pueden realizar en un momento de su desarrollo, en ausencia de un modelo específico. A reserva de poder verificarlo longitudinalmente, un conjunto de datos transversales nos podrá indicar cuál es el proceso global de adquisición de este conocimiento.

d) Nuestra hipótesis más fuerte es que el desarrollo de la capacidad de analizar el lenguaje oral no se da de manera independiente al desarrollo del conocimiento de los niños sobre la lengua escrita. Por el contrario, suponemos que los intentos por comprender la naturaleza del sistema de escritura alfabético obligan también al niño a formular preguntas sobre las unidades que componen la oralidad. El problema principal al que los niños se enfrentan es encontrar los fragmentos de una sonoridad continua para hacerlos corresponder con elementos discretos (las letras). En este sentido, la escritura provee información acerca de cuántos recortes serían necesarios para cada palabra escrita, aún antes de dar información sobre las correspondencias cualitativas entre letras y sonidos.

e) Las posibilidades de análisis de la lengua están limitadas por las características propias de cada lengua particular. En este sentido, podemos esperar diferencias con los resultados obtenidos en los estudios sobre conciencia fonológica que han sido realizados en otras lenguas, principalmente en inglés. Asimismo, en una misma lengua, los niños podrían ser sensibles a diferencias de longitud y estructura silábica de las palabras que intentan segmentar. Las características

propias de cada tipo de palabra podrían explicar las oscilaciones (si las hubiese) en el desempeño de los niños.

Por último, la importancia de los temas aquí tratados en el campo educativo es innegable. Para los teóricos de la conciencia fonológica, el objetivo de la enseñanza de la lectura y la escritura es "transferir las maravillas de la fonología del habla a la escritura (...) desarrollar la conciencia (fonológica) debería ser el primer objetivo del maestro que enseña a leer" (Liberman y Liberman, 1992, p. 349). La conciencia de los fonemas, en su opinión, es la base para comprender el sistema alfabético.

El gran debate en los Estados Unidos entre esta posición (*phonics* o *code emphasis*) y el Lenguaje Integral (*Whole language*), que prioriza el uso de textos reales en el salón de clases desde el inicio de la escolarización, se ha estancado. La enorme producción de literatura en revistas especializadas ha llevado a que la "evidencia científica" apoye la posición de la conciencia fonológica, desacreditando a la otra posición, que ha incluso sido descrita como "romántica" (ver, por ejemplo, Stanovich y Stanovich, 1995; Share y Stanovich, 1995).

Sin embargo, la posición derivada de la conciencia fonológica no promueve más que la vieja idea de enseñar la lengua escrita a partir de las correspondencias entre letras y fonemas. Esta vieja idea aparece como renovada por las nuevas evidencias científicas que, llevadas a la práctica pedagógica, hacen retroceder al debate actual, por varias razones, y con consecuencias diversas:

- a) La conciencia fonológica privilegia la enseñanza de la lectura sobre la escritura.
- b) No se ocupa de las condiciones intra-psicológicas del conocimiento de la lengua escrita (que es un conocimiento social), sino solamente de los aspectos individuales involucrados en el aprendizaje.
- c) Por lo anterior, tampoco interesa a esta perspectiva cuáles son los contextos sociales (dentro y fuera del aula escolar) que favorecen la adquisición de la lectura

y la escritura con las funciones que le son características en la comunidad de referencia del aprendiz.

d) El foco en los aspectos individuales del aprendizaje han propiciado el establecimiento de correlaciones entre distintos tipos de habilidades (como la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras, la memoria de trabajo o *working memory*) y el aprendizaje efectivo de la lectura.

Una consecuencia en el campo educativo ha sido la elaboración de pruebas sobre diferentes habilidades fonológicas que intentan predecir qué niños serán capaces de aprender a leer en el tiempo establecido escolarmente (ya que las habilidades que evalúan se correlacionan con desempeños adecuados posteriores en la lectura de listas de palabras) y qué niños tendrán un retraso lector atribuible a un déficit específico (ver, por ejemplo, Adrián, 1993 y Jiménez y Ortiz, 1995). En este sentido, hay una vuelta atrás al tema de los pre-requisitos de la lectura, que en décadas anteriores se planteaba en relación a la coordinación viso-motora.

Como señala Ferreiro (1994), el establecimiento de pre-requisitos crea barreras: los niños de sectores marginados son siempre los que están por debajo de nivel que se considera óptimo para iniciar el aprendizaje. Es decir, los que menos información tienen sobre la lengua escrita y las funciones sociales que cumple. Como consecuencia, se retrasa su ingreso formal a la escuela, o se les proporciona (en el preescolar) un entrenamiento previo que poco tiene que ver con la lectura (identificar rimas en contextos puramente orales, dibujar, etc.). Cuando a un niño se le identifica como "poco apto" para iniciar o continuar el aprendizaje, se culpa al niño como individuo, dejando de lado la responsabilidad del método de enseñanza usado y las condiciones sociales y escolares de aprendizaje.

Otra consecuencia, ligada a la anterior, es la producción de materiales educativos para entrenar a los niños en aquellas habilidades que están correlacionadas con el aprendizaje de la lectura, ya sea como actividades remediales o de "aprestamiento", que descontextualizan a la escritura y atienden únicamente al aprendizaje mecánico del código, sin tomar en cuenta los

conocimientos anteriores (tanto sobre el sistema de escritura mismo como de sus funciones sociales) o los intereses propios del niño y de la comunidad a la que pertenece. La idea general es que si esos pre-requisitos (las habilidades fonológicas) pueden ser enseñadas, entonces hay que hacerlo de la forma más directa y rápida posible, sin preocuparse demasiado de las condiciones individuales o sociales en las que se enseña.

Sabemos ahora que los niños no son totalmente ignorantes al ingresar a la escuela. Sin embargo, no todos los niños saben lo mismo. Su conocimiento está determinado por su participación en contextos sociales en los cuales la lengua escrita sea usada. Es decir, depende de la cantidad y la calidad de la interacción que tengan tanto con la escritura misma como con otros sujetos alfabetizados. La pregunta clave no es, entonces, cuáles son aquellos conocimientos o habilidades que el niño debe poseer para poder ser alfabetizado, sino cómo lee, escribe y analiza la lengua antes de saber leer y escribir de manera convencional. Es decir, se hace necesario saber cuáles son los antecesores del conocimiento de la lengua escrita en términos de las diferentes nociones, representaciones, relaciones y conceptos sobre las cuales se construyen nuevas concepciones (Ferreiro, 1994). Sin embargo, estos antecesores no pueden (ni deben) ser enseñados directamente. Más bien, es necesario, a partir del conocimiento sobre la génesis del conocimiento de la lengua escrita, construir en la escuela las condiciones que favorecen el proceso de apropiación de este conocimiento.

Este trabajo polemiza con los estudios hechos desde la perspectiva de la conciencia fonológica. Es imposible en un mismo trabajo atender la gran cantidad de interrogantes que surgen a partir de los trabajos sobre esta corriente teórica. Nuestro estudio se centra únicamente en la discusión acerca del tipo de análisis de la oralidad que los niños son capaces de hacer y como éstos se vinculan con el proceso de adquisición de la lengua escrita. Por esta razón, el capítulo 1 hace una descripción de lo que se ha estudiado desde esa postura. En el capítulo 2 se explica cuáles son los objetivos y el problema del estudio, así como la metodología

utilizada. En los capítulos subsiguientes se aborda el análisis y discusión de los resultados. Finalmente, se discuten los principales hallazgos de este estudio.

CAPÍTULO 1

LOS ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Desde hace más de 20 años, uno de los temas principales de investigación sobre la adquisición de la lengua escrita ha estado centrada en lo que en inglés ha sido llamado *phonological awareness*¹, traducido al español como "conciencia fonológica" (en adelante, CF).

Esta perspectiva parte del supuesto que el sistema de escritura alfabético es un código de transcripción de la lengua oral. Lo que la escritura transcribe, de una manera imperfecta, es básicamente la fonología. Por esta razón, desde el inicio, la atención se centró en investigar las capacidades de los niños para analizar conscientemente la lengua principalmente en fonemas² (de allí el término CF, aunque

¹ La relevancia de este tema es evidente al considerar la cantidad de artículos escritos en revistas dedicadas al tema de lectura. Por ejemplo, el *Reading Research Quarterly* publicó 30 artículos entre 1988 y 1996. El *Journal of Research in Reading* sacó un número entero dedicado a este tema en 1995. El *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, una revista internacional relativamente nueva, ha dedicado la mayoría de sus páginas al estudio de la conciencia fonológica, incluyendo dos números enteros en el periodo comprendido entre 1994 y 1995. La editorial Lawrence Erlbaum Associates publicó tres libros editados sobre el tema entre 1990 y 1992.

² Todos los autores a los cuales nos referimos en la revisión bibliográfica hablan de la CF segmental como referida a la capacidad de los sujetos para segmentar y manipular fonemas. Sin embargo, los autores del denominado "grupo de Bruselas", entre los que se encuentran Bertelson, Morais, Content y Alegría, intentan hacer una distinción entre dos diferentes niveles de la conciencia segmental: una conciencia fonémica, que se refiere a la conciencia de fonos, aunque éstos no tengan una función distintiva en la lengua y la conciencia fonológica (o fonética), en la cual los hablantes pueden identificar fonemas específicos de su lengua. La segunda es, para estos autores, más avanzada que la primera. En palabras de Morais, Alegría y Content (1987, p.14), "*It is likely that, as mastery of alphabetic orthography progresses, what we learn is to represent speech consciously as a sequence of phonemes rather than phones. Here, we take phoneme in the classical sense of minimal unit of expression which is relevant for meaning differentiation. (...)*

Phonemes are three or four times less numerous than phones. The conscious representations of phones are presumably more like mental images than concepts. They represent perceptual properties, in much the same way as the mental image of a dog represents a particular dog, not the class of dogs. Unlike representations of phones, representations of phonemes cannot be derived by simply inspecting perceptual outputs, mental images of phonological strings, or articulatory cues. (...) During learning to read, insistence on the identical graphic representation of phonemes whatever the context(...) is likely to favor phonemic awareness. Thus, while the acquisition of alphabetic literacy is not a necessary condition of phonetic awareness, it could be so regarding

otras unidades lingüísticas también han sido estudiadas), y la relación de esta capacidad de análisis con el aprendizaje de la lectura. Consecuentemente, desde este punto de vista, la mayoría de los problemas en el aprendizaje de la lectura provienen no de déficits perceptuales visuales o auditivos, sino que consisten, precisamente, en un déficit para analizar la estructura sonora de la lengua.

Las preguntas básicas que han guiado los estudios sobre el desarrollo de la CF han sido las siguientes: ¿qué características deben tener los hablantes para ser capaces de "operar" fonológicamente?, ¿qué relación guarda la CF con el aprendizaje de la lectura (específicamente en un sistema de escritura alfabético)?, ¿la CF es una causa o un efecto del aprendizaje de la lectura?, ¿es posible "enseñar" los recortes fonológicos?, ¿hay un desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica?, si fuera así, ¿a qué edades y en qué circunstancias se hacen posibles los distintos tipos de recorte sobre la oralidad?

1. LOS PRIMEROS ESTUDIOS

El primer estudio experimental sobre la CF fue realizado por Bruce en 1964 (citado por Goswami y Bryant, 1990), quien dio a niños de una edad mental de 5 a 9 años tres diferentes tareas de omisión de fonemas (inicial, medio o final de la palabra). De manera sorprendente, los niños de 5 y 6 años mostraron una total

phonemic awareness. Conversely, since alphabetic orthography maps onto phonemic structure, phonemic awareness is necessary to progress in alphabetic literacy. Phones being in a many-to-one correspondence to graphemes, the elaboration of representations of more abstract units is made necessary".

Ya que el interés de la mayoría de los investigadores de la CF es ligar este conocimiento con el aprendizaje de una lengua escrita alfabéticamente, el resto de los autores se centran en las unidades fonológicas del lenguaje, representadas de una manera aproximada por las letras, dejando de lado casi completamente el análisis que los niños pueden hacer de las propiedades articulatorias de los fonos. Ya que este trabajo parte de la suposición de que la escritura permite al individuo tomar conciencia de las unidades mínimas de su lengua, nosotros también nos referimos a la conciencia de los fonemas, no de fonos.

incapacidad para resolver la tarea. De 30 ítems, los de 7 años tuvieron un promedio de 8.75 respuestas correctas, los de 8 años 16.4 y los de 9 años 26.7.

Más tarde, el grupo de los laboratorios Haskins realizó varios estudios sobre la capacidad de los niños para analizar el lenguaje oral en unidades sonoras menores a la palabra. Según la suposición inicial de Liberman (1973), para aprender a leer, un sujeto debería ser capaz de ser "consciente" (aware) de la estructura fonológica de su lengua. Sus primeros estudios mostraron que, efectivamente, los niños preescolares tenían grandes dificultades para segmentar palabras fonológicamente, pero que podían dividirlos en sílabas con facilidad (Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974). Además, demostraron que los niños que tenían bajos rendimientos en pruebas de lectura al inicio de la primaria también eran poco hábiles para segmentar en fonemas, mientras que los niños con buen rendimiento en estas pruebas de lectura tenían un buen rendimiento en las tareas de segmentación. De estos trabajos surgió la idea de que la capacidad de segmentar fonemas era un prerequisite para el aprendizaje de la lectura³.

Aunque la veracidad de estos datos nunca ha sido cuestionada (y de hecho han sido confirmados de forma repetitiva), la aparición de la posibilidad de hacer un análisis fonológico a los 6 o 7 años (edad en que comúnmente los niños empiezan a recibir una enseñanza formal de la lectura y la escritura) fue vista como decididamente sugerente. Se elaboraron diversas hipótesis sobre la relación causa/efecto entre la CF y la lectura. Era necesario determinar si la CF aparecía a) naturalmente, como producto de la maduración biológica; b) como consecuencia del aprendizaje de la lectura, y c) si aparecía en usuarios de cualquier sistema de escritura, o solamente en aquellas personas con conocimientos del sistema de

³ "The problem of reading has to do with the cognitive prerequisites to understanding alphabetic systems: properties of these orthographies require their users to become aware of and to focus attention on the phonological substratum of speech" (Gleitman y Rozin, 1977, p.3).

escritura alfabético. Estas hipótesis empezaron a ser probadas con distintos tipos de poblaciones.

2) ESTUDIOS REALIZADOS CON ADULTOS NO ALFABETIZADOS:

Si el aprendizaje de la lectura es la causa de la CF, sería esperable que las personas no alfabetizadas no pudieran realizar tareas fonológicas, a diferencia de las personas alfabetizadas. El estudio más citado es el realizado por Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979), en el cual compararon a un grupo de adultos no alfabetizados portugueses con un grupo de adultos recién alfabetizados. Las tareas consistían en a) agregar un fono a las palabras presentadas y b) omitir un fono. A pesar de que las palabras tenían significado, muchas veces la transformación resultaba en una palabra no existente en la lengua. Los adultos no alfabetizados tuvieron sólo 46% de éxito en las tareas de agregado de fonos. El grupo de recién alfabetizados obtuvo mejor puntaje en ambas tareas. Ante esta evidencia, los autores concluyeron que la "conciencia" (*awareness*) del habla como una secuencia de fonos no se adquiere espontáneamente en el transcurso del crecimiento cognoscitivo, sino que es necesario un entrenamiento específico. Para la mayoría de las personas, argumentan, éste se obtiene a través del aprendizaje de un sistema alfabético de escritura.

En otro estudio con una población semejante a la anterior (Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986) los autores trataron de mostrar que los analfabetos tendrían una desventaja real frente a las tareas que involucraban fonemas, pero que operarían de manera similar a los recién alfabetizados en otras tareas. En este caso, los autores usaron varias técnicas diferentes. Dos de ellas eran tareas de omisión (todas sobre pseudopalabras): en una, los sujetos tenían que omitir el primer fono (siempre /p/); en otra, debían omitir un fonema /u/ en posición inicial, el cual equivalía a la primera sílaba; la tercera consistía en identificar cuál de cinco palabras

presentadas rimaba con la palabra-muestra; la última consistía en una tarea de omisión sobre una secuencia de sonidos musicales, en la cual los entrevistados tenían que cantar las tres últimas notas. Solamente en esta última tarea se obtuvieron resultados semejantes para los dos grupos, aunque resultó difícil para todos. En las otras tres tareas el grupo no alfabetizado tuvo peores resultados que el grupo alfabetizado. Es interesante notar que tuvieron peores resultados en la tarea de omisión de la consonante (que no correspondía a una sílaba completa). La conclusión, nuevamente, fue que los adultos analfabetas son relativamente insensibles a los fonos.

Aunque estos estudios sugieren que, efectivamente, la lectura favorece la CF, en otro estudio de Morais, Content, Bertelson, Cary & Kolinsky (1988), en el cual pedían a adultos analfabetos portugueses tareas de omisión inicial de fonos (vocales o consonantes), los resultados fueron sorprendentes: los aciertos fueron el 89% de las veces en la tarea de omisión de vocales (que equivalían a una sílaba) y 69% en la omisión de consonantes. La diferencia fundamental fue que en este estudio, se hizo un período de entrenamiento en el cual se informaba a los sujetos si sus respuestas eran o no correctas. La interpretación de esto fue que es posible "entrenar" a los sujetos para hacer tareas fonológicas **en ausencia** de instrucción formal de la lectura. Cabe preguntarse si, con la retroalimentación proporcionada, los adultos tuvieron oportunidad de comprender la tarea, a diferencia de las otras muestras estudiadas anteriormente. Por otra parte, no se tomaron en cuenta los conocimientos que estos adultos podrían tener sobre el sistema de escritura, aunque se los definiera como analfabetos.

3) ESTUDIOS SOBRE PERSONAS "ALFABETIZADAS" EN SISTEMAS DE ESCRITURA NO ALFABÉTICOS.

Para poder saber si es sólo el aprendizaje de una escritura (cualquiera que sea el sistema) el responsable de la posibilidad de operar con fonos, o si esto sucede solamente en sujetos alfabetizados (en un sistema alfabético), se hicieron comparaciones con usuarios de sistemas de escritura diversos, desde la misma línea teórica.

El más citado fue el realizado por Read, Zhang, Nie & Ding (1986) comparando dos grupos de chinos adultos: uno que conocía exclusivamente la escritura tradicional china y otro grupo que había aprendido también la versión alfabética standard del chino (pinjin). La tarea propuesta a los sujetos era similar a la ideada por Morais et. al. (1979): se pedía a los sujetos que añadieran u omitieran una consonante al inicio de una sílaba oral. Los chinos que conocían el pinjin tuvieron significativamente mejores resultados que el grupo que solamente conocía el chino escrito tradicional. Esto llevó a la conclusión de que no solamente es la lectura la que lleva a la CF, sino que es específicamente la exposición a la escritura **alfabética**, la que desarrolla esas habilidades segmentales (fonéticas).

Otro estudio fue realizado por Mann (1986) comparando niños japoneses de primer grado cuya edad promedio era 8;4 con niños americanos de edad semejante. En un primer experimento, con niños japoneses exclusivamente, esta autora verificó la habilidad para contar moras⁴, fonemas y una actividad no-lingüística (contar ángulos de 30%). Los resultados de este primer experimento son congruentes a los encontrados con adultos portugueses y chinos: los puntajes en las tareas de conteo

⁴ Fonéticamente, muchas lenguas oponen vocales y consonantes largas a las cortas. Una mora es el incremento en la longitud que distingue una vocal larga de una corta (Kenstowicz, 1994, p. 45). Coulmas (1994, p. 132), al explicar el sistema de escritura japonés dice lo siguiente: "*Each Kana sign stands for a mora: that is, a short syllable. Syllables with long vowels count as two moras and are represented by two Kana*".

de moras fueron muy altos, mientras que en la tarea de conteo de fonemas los porcentajes de éxito fueron más bajos.

En un segundo experimento, se trabajó con una muestra de niños japoneses de tercero a sexto grado, algunos de los cuales sabían leer inglés o alemán, mientras que el resto nunca había recibido instrucción formal en algún sistema de escritura alfabético. A estos sujetos se les aplicaron las mismas pruebas de conteo de moras y fonemas, aunque adaptando la prueba a una situación grupal. Al contrario de lo podía predecirse, los dos grupos mostraron desempeños parecidos.

En un tercer experimento, comparando niños americanos y japoneses de primer grado, se dieron tareas tradicionales de omisión de sílabas y fonemas en posición inicial (basadas en las tareas propuestas por Morais et al., 1979). En estas tareas, los niños americanos mostraron una ventaja relativa en la omisión de fonemas, mientras que los japoneses tuvieron una ligera ventaja en la omisión de sílabas, lo cual parecería indicar, una vez más, que la naturaleza del sistema de escritura facilita la conciencia de aquellas unidades orales que representa.

Por último, se dieron las mismas tareas presentadas en el experimento III a niños japoneses de cuarto y sexto grado, seguidas de una pequeña entrevista para indagar cómo habían llegado al resultado. Los de cuarto grado no habían recibido enseñanza del alfabeto romano, mientras que los de sexto habían recibido 4 semanas de clase un año y medio antes. Los resultados muestran que los de sexto grado eran mejores en las tareas fonológicas que los de cuarto, y estos últimos mejores que los de primer grado estudiados anteriormente.

Este estudio parece indicar, nuevamente, que la experiencia lectora en un sistema alfabético juega un papel fundamental sobre la CF. Pero muestra también que el conocimiento de un alfabeto no es la única forma de volverse consciente sobre los fonemas. El hecho de que los niños japoneses de cuarto grado (que no habían recibido información sobre sistemas alfabéticos) pudieran manejar fonemas

contrasta con las experiencias realizadas con adultos no alfabetizados. Según la autora, esto se puede deber a que el aprendizaje de Kana, que es una escritura que representa unidades sonoras (silábicas), puede promover la conciencia de fonemas tanto como de sílabas⁵. Esto, sin embargo, parece contradecir los hallazgos de Read con lectores chinos, ya que el script chino, a pesar de ser un sistema logográfico de base, incluye también marcas que indican unidades fonológicas. Estos problemas no son resueltos por la autora.

4) ¿HAY DISTINTOS TIPOS DE CF?

En la discusión sobre la relación (causa/efecto) entre la CF y la lectura, aparece un problema relacionado, que tiene que ver con la posibilidad de que haya o no varios tipos de CF. Como vimos anteriormente, desde un principio los datos disponibles mostraban que los sujetos tenían mucha más facilidad para identificar u omitir sílabas que fonemas. Datos desde otras posiciones teóricas también han mostrado que los niños pequeños son capaces de recortar palabras en sílabas sucesivas (Bellefroid y Ferreiro, 1979).

Por lo tanto, un punto primordial en esta discusión es si hay o no distintos niveles de CF. Estos niveles se pueden referir, por un lado, al tipo de unidad lingüística con la cual se pide que los sujetos operen. Por el otro lado, puede referirse al tipo de tarea o actividad requerida. Con respecto a esta última posibilidad, los estudios sobre la CF que se refieren exclusivamente a la "manipulación" de fonemas han usado distintos tipos de tareas, no todos con el mismo grado de dificultad. Por ejemplo, es más difícil decir la palabra *sun* al revés, que reconocer que esa misma

⁵ *"Perhaps a more reasonable interpretation is to accept the differences between the present findings and those obtained with alphabetic-illiterate adults as differences in phonological awareness. We might then explore the possibility that other types of secondary language activity are responsible for the superior phonological awareness of the older Japanese children. One clear likelihood is that awareness of both syllables and phonemes is promoted by the experience of learning Kana, owing to the fact that it is a phonological orthography"* (Mann, 1986, p. 87).

palabra está compuesta de tres sonidos sucesivos (Treiman y Zukowski, 1991). Como vimos anteriormente, la tarea de omisión de fonemas medios y finales propuesta por Bruce era difícil de resolver aún para niños que ya sabían leer.

Yopp (1988), en un estudio realizado con 104 niños preescolares para evaluar la validez, confiabilidad y dificultad relativa de las distintas tareas que se han usado para evaluar la CF, encontró que el orden de dificultad para resolverlas es el siguiente (después de la descripción de cada tarea presentamos la media de respuestas correctas obtenidas por la autora, sobre el número total de ítems presentados):

A. Rima (*rhyming*): a partir de una serie de ejemplos, los niños tenían que decir si dos palabras rimaban o no (14.23/20).

B. Discriminación auditiva: La autora leía a los niños pares de palabras y les pedía que dijeran si las dos palabras eran iguales o diferentes. Las palabras eran muy semejantes entre si, y el propósito era ver si los niños hacían diferenciaciones finas entre fonemas ingleses de una misma categoría fonética (20.47/30).

C. Síntesis (*phoneme blending*): Tres grupos de ítems eran provistos oralmente a los niños, y cada uno era más difícil que el anterior. En el primer grupo, se daba a los niños dos fonemas aislados para que los juntaran, produciendo la palabra entera. El segundo grupo consistía en palabras de tres o cuatro fonemas, divididas en dos partes (*st-ep* o *f-at*). La tercera consistía en palabras de tres o cuatro fonemas segmentadas en tres partes (*c-a-t* o *d-e-sk*) (19.47/30).

D. Apareamiento de pares de palabras (*word-to-word matching*): Se pedía a los niños que dijeran si dos palabras tenían los mismos sonidos iniciales (por ejemplo, *big* y *baby*, o *cat* y *sit*). Después de los ejemplos con retroalimentación y los ítems experimentales, se procedía con otro grupo de palabras en donde los niños comparaban los finales de las palabras (*rain* y *pin* o, *shirt* y *pet*). El último grupo de

palabras presentado servía para comparar los sonidos intermedios (*hop* y *big*, *bite* y *ride*) (15.12/24).

E. Aislamiento de sonidos (*sound isolation*): Se pedía a los niños que identificaran un sonido de la palabra (inicial, medio o final, con 5 ítems de cada posibilidad). La consigna inicial era "Voy a decir una palabra y tú me dices con qué sonido empieza". Se daba un ejemplo (8.77/15).

F. Conteo de fonemas (*phoneme counting*): Se usó el procedimiento usado por Liberman, ya descrito anteriormente. Los niños debían dar un ligero golpe en la mesa por cada fonema de las palabras presentadas oralmente por el experimentador. Los ítems eran fonemas aislados, o palabras de dos o tres fonemas (23.8/42).

G. Segmentación de fonemas (*phoneme segmentation*): En esta primera versión de la misma prueba, ideada especialmente para este estudio, los niños tenían que dividir cada palabra provista por el experimentador en sus fonemas componentes (11.78/22).

H. Segmentación de fonemas: esta versión había sido usada anteriormente por otros autores. El niño tenía que dividir una palabra (un dibujo servía de estímulo) en los fonemas que la componen, poniendo una ficha por cada fonema (8.58/16).

I. Omisión de fonemas (*phoneme deletion*): Esta prueba también fue administrada en dos versiones distintas (ambas usadas en estudios anteriores). En una de ellas, se requería la omisión tanto de fonemas como de sílabas (por ejemplo, omitir *shine* en *sunshine*, para luego proceder a omitir otras sílabas y finalmente fonemas al inicio, medio o final de la palabra (5.96/13). La segunda versión fue tomada del estudio antes mencionado de Bruce (1964, citado por Goswami y Bryant, 1990), en el cual los niños debían omitir sonidos al inicio, medio o final (por ejemplo, quitar la /t/ de *stand*) (7.89/30).

Uno de los problemas del estudio de Yopp (que es extensivo a casi todos los autores) es que no explora el tipo de conocimientos que los niños tienen del sistema de escritura. Es decir, no verifica cómo leen o escriben. Su única medida a este respecto es una "prueba de aprendizaje" en la cual enseñaba a los niños varias tarjetas escritas con pseudopalabras (por ejemplo *hof*, *dap*, *gos*), y les pedía que dijeran cada una de las letras y luego "leyeran" la palabra entera. Todas las pruebas usadas se relacionaron significativamente con esta "prueba de aprendizaje", aunque las de omisión de fonemas (versión de Bruce) y la de aislamiento de sonidos tenían, según la autora, un mayor nivel de predicción sobre la capacidad de los niños para decodificar "palabras" desconocidas.

Diferentes circunstancias permitieron el surgimiento de nuevas preguntas de investigación: en primer lugar, el hecho de que la gran mayoría de los trabajos sobre CF se haya hecho en inglés y, secundariamente, en francés⁶. La ortografía de estas dos lenguas dista mucho de ser totalmente alfabética, y es difícil sostener que cada letra representa un sonido. Por lo tanto, la hipótesis de la sucesión CF → correspondencias letras/fonemas → lectura no ha sido fácil de sostener. En segundo lugar, como ya hemos visto anteriormente, la CF ha sido evaluada de maneras muy distintas a lo largo de 30 años de investigaciones, y se ha mostrado que no todas las situaciones experimentales tienen el mismo grado de dificultad. Por lo tanto, no necesariamente evalúan lo mismo.

⁶ La gran mayoría de los estudios han sido realizados en inglés y, secundariamente, en francés o danés. Otros grupos hablantes de otras lenguas (chino, japonés, portugués) han sido realizadas con el fin de comprobar hipótesis específicas, como el papel de la maduración o de el tipo de sistema de escritura en la CF. Solamente en los últimos cinco años, aproximadamente, se han empezado a estudiar otras lenguas como el español, el italiano y el portugués para verificar que los resultados del inglés sean realmente generalizables. En 1994, por ejemplo, la revista *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* publicó un número entero, editado por José Morais, dedicado a estudios sobre CF en lenguas romances.

5) ¿SE DESARROLLA LA CF?

Una propuesta de algunos autores como Bryant, Goswami y Treiman es que el término CF no debe referirse solamente a la posibilidad de segmentar y "manipular" fonemas. La hipótesis alternativa que presentan enuncia la existencia de unidades lingüísticas intermedias entre el fonema y la sílaba que los niños empiezan a manejar antes que los fonemas; proponen, adicionalmente, que este otro tipo de "conciencia" también podría tener un efecto sobre el desarrollo de las "habilidades" posteriores de lectura. En resumen, se postula la hipótesis de que la CF es un continuo, cuya evaluación depende del tipo de tarea y del tipo de unidad lingüística que se use como referencia (Treiman y Zukowski, 1991).

Bradeley y Bryant (1991) parten de la tradición anglo-sajona de presentar a los niños canciones y versos (por ejemplo, *Mother Goose*), y afirman que éstos se interesan en los sonidos que componen la rima (*rhyme*) y la aliteración desde mucho antes de empezar a leer.

A partir de un estudio longitudinal, estos autores sostienen que los niños desde los tres años son capaces de juzgar si dos palabras riman o no, y que este conocimiento tiene un efecto positivo en su capacidad para leer a los 6 años (Bradeley y Bryant, 1983; Bradeley y Bryant, 1991). Este efecto es específico, ya que en los estudios longitudinales que realizaron no había ningún efecto sobre su desempeño en matemáticas, que también fue evaluado como control.

Las tareas que se usan para poner en evidencia la sensibilidad que los niños tienen para las rimas consisten generalmente en encontrar, entre un conjunto de palabras que se les proporcionan oralmente, la palabra que no tenga sonidos (iniciales, medios o finales) en común con las otras palabras (por ejemplo, *hill, pig, pin; lot, cot, hat, pot; hop, doll, top, pop*). Estos autores afirman que los niños son razonablemente buenos al categorizar las palabras que tienen partes en común (vocal-consonante o consonante-vocal). A pesar de que estas habilidades para

identificar rimas no preparan a los niños para hacer correspondencias entre letras y sonidos individuales, estos autores sostienen que son importantes para lograr entender las secuencias ortográficas (inclusive las irregulares). Es decir, las palabras que tienen una secuencia ortográfica común también comparten una parte de sonoridad, que el niño puede ser capaz de identificar a partir de su conocimiento de unidades más grandes que el fonema. Así, palabras como *light, fight, sight, might* o *mat, cat, sat, bat* tienen secuencias de letras comunes, así como también una sonoridad compartida.

Otra experimentación de este grupo de Oxford (Goswami, 1986) tenía por objeto verificar si los niños podían usar analogías para leer nuevas palabras y, si era el caso, verificar si esto ocurría exclusivamente para las rimas (como en *cat, hat, mat*) y las aliteraciones⁷ (como en *bean, beak, beat, bead*), o si los niños también podían usar analogías centradas en otras partes de la palabra. El experimento (realizado con niños de 5 a 8 años) consistió en preguntar qué decía en una palabra o pseudopalabra escrita a partir de otra palabra escrita que servía como pista. El experimentador mostraba una palabra escrita y se la leía al niño. Luego le daba otra palabra escrita y lo invitaba a "adivinar" qué es lo que decía. Algunos pares de palabras eran análogas (*beak / peak*), mientras que otros pares no lo eran (*bask / lake*). Los niños fueron distribuidos en tres subgrupos, de acuerdo a los resultados obtenidos en una prueba estandarizada de lectura.

El grupo de los niños más pequeños no obtuvo ninguna respuesta correcta en la prueba; se consideraron como pre-lectores. El segundo tuvo una edad de lectura promedio de 6;10, y el tercero de 7;4. Los resultados indicaron que los niños de los tres subgrupos podían hacer uso de las analogías al final de la palabra, y que los dos subgrupos más avanzados también las hacían al inicio de las palabras. Todos los niños podían leer más palabras análogas que no análogas. El dato interesante es que aún los niños no lectores eran capaces de hacer algunas analogías cuando las

palabras compartían el final (por ejemplo, *at*, como en *cat* y *hat*). Estos autores concluyen que aún los niños muy pequeños pueden hacer uso de las analogías de las secuencias ortográficas para leer palabras desconocidas.

La posición del grupo de Oxford, según la cual hay niveles de CF anteriores al descubrimiento del fonema propiamente dicho, es compartida por otro grupo de investigadores encabezados por Rebecca Treiman, quien sostiene que los niños son capaces de identificar y usar las unidades intrasilábicas ataque y rima (*onset* y *rime*⁸, en inglés) antes de ser capaces de identificar y "manipular" fonemas propiamente dichos.

Uno de los estudios reportados por Treiman y Zukowski (1991) se basó en el estudio de Liberman et al. (1974). Además de incluir sílabas y fonemas, adicionaron el trabajo con ataques y rimas. Además, en lugar de la técnica clásica de conteo, usaron una técnica de comparación de pares de palabras (provistas oralmente), que los niños tenían que comparar para decidir si tenían sonidos en común. Estos sonidos en común podían ser sílabas, ataques, rimas o fonemas. Para cada tipo de unidad, se presentaba dos tipos de pares de palabras: la mitad contenían elementos comunes, mientras que la otra mitad eran diferentes. Las sílabas iguales podían estar al inicio o final de la palabra, pero siempre estaban acentuadas (*hammer*, *hammock*; *compete*, *repeat*).

De las 20 palabras donde había ataques o rimas compartidos (siempre compuestos de dos fonemas), la mitad tenían el mismo grupo consonántico y la otra mitad la vocal y consonante final. En el caso de los fonemas, la mitad de los ítems que sí tenían segmentos en común tenían el mismo fonema inicial (que formaba parte de un grupo de dos consonantes) y la otra mitad compartían la coda. Cada niño

⁷ El término "aliteración" se refiere a la repetición de la primera consonante en palabras distintas.

⁸ El ataque (*onset*) está compuesto por una o varias consonantes que preceden al núcleo vocálico de la sílaba. La rima (*rime*) está compuesta por el núcleo vocálico y, de ser el caso, la coda (o sea, la consonante que, de forma no obligatoria, sigue al núcleo vocálico y cierra la sílaba).

realizaba solamente la tarea correspondiente a un sólo tipo de unidad. Los sujetos eran niños de preescolar, kinder y primero de primaria⁹.

Los resultados mostraron, como era de esperarse, que la unidad más fácil de manejar era la sílaba, pero, además, que las unidades de ataque y rima eran más fáciles que el fonema en los tres grupos de niños estudiados. Aunque la posición de la sílaba no tenía ningún efecto en la proporción de respuestas correctas, la igualdad de las rimas era más fácil de identificar que la de los ataques. Además, los fonemas iniciales eran más fácilmente comparables que los finales.

En un experimento posterior usando básicamente la misma técnica (Treiman y Zukowski, 1991), las mismas autoras intentaron ver si dos fonemas podían funcionar en niveles lingüísticos diferentes. En este caso, los niños tenían que comparar siempre el fonema inicial de las palabras. En la mitad de las palabras con segmentos en común, el fonema inicial era el ataque (*thick, thorn*), mientras que en la otra mitad era parte del ataque (*plan, prow*). Como era de esperarse, los niños pudieron resolver la tarea más fácilmente cuando un fonema individual coincidía con el ataque. Las autoras concluyen que importa más el tipo de unidad que el tamaño de la misma.

En un tercer experimento, reportado en la misma publicación, se usó el mismo procedimiento para comparar sílabas y partes de sílabas (la rima) al final de las palabras. El número de fonemas que se comparaban era igual en las dos condiciones. El desempeño de los sujetos en ambas tareas fue idéntico. La hipótesis de las autoras a este respecto es que en estudios previos de otros autores, los niños podían haber centrado su atención en la rima, más que en la sílaba misma. Además, concluyen que este paso en la sensibilidad progresiva de los niños hacia la sílaba y las unidades intrasilábicas puede desarrollarse sin conocimiento del sistema de

⁹ En los Estados Unidos de Norteamérica, "kinder" se refiere solamente al año escolar anterior al primer grado de primaria. Los años anteriores se denominan "preescolar".

escritura. Sin embargo, no presentan datos (salvo el grado y el momento escolar) que permitan, en nuestra opinión, hacer esta aseveración.

Todos los estudios hechos y reportados por Treiman (1992) sostienen la importancia de las unidades intrasilábicas, ataque y rima, como un paso intermedio entre la "conciencia" de la sílaba y la del fonema, insistiendo en la dificultad que tienen los niños para analizar y operar con los diferentes componentes del ataque y de la rima. Cuando uno u otro coinciden con el fonema (es decir, cuando el ataque está compuesto por una sola consonante o la rima por una sola vocal, sin coda), el análisis de los niños puede parecer de tipo fonético. Cuando cualquiera de las dos unidades está compuesta de más partes, queda claro que los niños son incapaces de reconocer los fonemas.

A partir de sus propios estudios y los de Bryant, Goswami y Bradley, Treiman sostiene que las unidades de tipo intrasilábico son la alternativa más natural para los niños que empiezan a leer y a escribir.

6) ¿ES POSIBLE "ENTRENAR" LA CF?

Las discusiones sobre la relación causa/efecto entre la CF y el aprendizaje de la lectura y sobre el desarrollo mismo de la CF han tratado de ser clarificadas a través de estudios donde se intenta comprobar si es posible entrenar a los niños para realizar tareas de CF, y si este entrenamiento tiene un efecto sobre su aprendizaje de la lectura. Si tener sensibilidad acerca de las unidades sonoras de la lengua (ataque, rima, fonema) se considera importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, entonces es central, desde esta perspectiva teórica, asegurar que los niños tengan un entrenamiento tal que les permita desarrollar dicha sensibilidad. El entrenamiento en tareas de CF debería tener un efecto directo sobre la habilidad lectora. Por supuesto, los estudios de entrenamiento tienen una doble finalidad: por un lado, ver

cuáles son los procedimientos más efectivos para enseñar a los niños esas "habilidades" fonológicas, que supuestamente son necesarias para aprender a leer y a escribir; por otro lado, para poner a prueba las distintas hipótesis acerca del tipo de conexión causal entre la CF y la manera en que los niños aprenden a leer, y la importancia de los distintos tipos de unidades lingüísticas en este aprendizaje.

Lundberg (1991), el mayor representante del grupo sueco de investigación, sostiene que la CF es un prerequisite para el aprendizaje de la lectura y se opone a la visión de Morais y el resto del grupo de Bruselas sobre la importancia del conocimiento de la escritura alfabética como necesaria para la CF¹⁰.

Este autor sostiene que ha podido constatar que existen algunos niños preescolares que no tienen ningún acierto en pruebas estandarizadas de lectura, que no conocen las letras y que, sin embargo, son capaces de resolver tareas fonológicas.

En un seguimiento de 200 niños desde preescolar a segundo grado, Lundberg, Olofsson y Wall (1980) constataron que el predictor más fuerte del progreso en el aprendizaje de la lectura era la CF, y por lo tanto, concluyen que ésta es un precursor más que una consecuencia de ese aprendizaje.

Sus estudios sobre el entrenamiento de "habilidades" fonológicas van en el mismo sentido: en uno de los estudios más citados, Lundberg, Frost y Petersen (1988) trabajaron con dos grupos comparables de preescolares que no recibían instrucción sobre lengua escrita. A uno de los grupos le dieron entrenamiento

¹⁰ "Morais' position here is that phonemic awareness cannot be developed outside the context of explicit reading instruction, and that in most people it is 'just a reflection of their knowledge of grapheme-phoneme correspondences acquired within an alphabetic script. I now attempt to argue that this position is too extreme" (...) "What I really cannot understand is his persistent denial of the possibility of developing explicit awareness of phonemes outside the context of alphabetic instruction. This position seems to point to the view that phonemes are only artifacts within the alphabetic script and have no independent existence outside the orthography" (Lundberg, 1991, p. 48). "Contrary to Morais' position, I argue that a causal link in fact exists from phonological awareness to reading acquisition" (p. 50).

fonológico durante 8 meses. El entrenamiento consistió en juegos sobre rima, identificación de las palabras orales en oraciones, división silábica de palabras y segmentación en fonemas. A cada grupo se aplicó un pre-test y un post-test a través de pruebas estandarizadas sobre conocimiento de letras, comprensión de lenguaje, vocabulario, rima, segmentación en palabras, síntesis y segmentación de sílabas y de fonemas. Los niños sometidos al entrenamiento incrementaron significativamente más sus resultados en pruebas de CF, sobre todo en las relativas a segmentación y síntesis de fonemas. Además, los niños fueron capaces de leer y escribir muchas más palabras que los del grupo control dos años después, en el segunda año de primaria. La mejoría sólo se mostró en este dominio específico.

Estudios como éste indican que la CF puede desarrollarse a partir de una intervención explícita. Sin embargo, la relación de causalidad que se le atribuye sigue estando en el centro del debate. De hecho, al grupo de Bruselas no le parece incompatible la idea de que la habilidad de analizar en fonemas sea una consecuencia de la adquisición del código alfabético con la idea de que esta misma habilidad sea importante para la adquisición¹¹.

Otros estudios han tratado de probar la importancia de las unidades ataque y rima en el aprendizaje. Para confirmar la posibilidad de que el conocimiento de las rimas es, en efecto, una causa para el posterior desempeño en la lectura, Bradeley y Bryant (1983, 1985) tomaron un grupo de niños de 6 años, que fue dividido en 4 subgrupos. Al primero se le dio un entrenamiento sobre rima (*rhyme*) y aliteración¹² por 2 años. Al segundo se le dio el mismo entrenamiento, pero durante el segundo año se enseñó a los niños cómo se escribían los sonidos que rimaban. Al tercer

¹¹ "The idea that phonemic analysis ability is a consequence of the acquisition of the alphabetic code is not inconsistent with the idea, also empirically supported, that this ability constitutes an essential step in reading acquisition. Recent studies using metaphonological training over relatively long periods of time have shown that phonemic analysis ability along with other forms of phonological awareness can develop independently of reading instruction and can improve the children's later reading achievements" (Cary y Verhaeghe, 1994, p.252).

¹² En los estudios de CF, el término aliteración se refiere a la repetición de la primera consonante (y a veces se extiende al uso de consonante más vocal) en varias palabras distintas (por ejemplo, *beak, bean, bead, beat*).

grupo (control), se le enseñó durante el mismo tiempo a categorizar palabras en base a su similitud semántica, y al cuarto grupo (control) no se le proporcionó ningún entrenamiento.

Los resultados son sumamente importantes. Aunque los dos grupos entrenados en rima y aliteración eran mejores en pruebas de lectura y escritura que los grupos control, este efecto sólo fue significativo en el grupo que fue expuesto a la escritura (Goswami y Bryant, 1992). A pesar de que el otro grupo (no expuesto a la escritura) tuvo mejores resultados en las pruebas de lectura y escritura que los grupos control, esta diferencia no fue significativa. Sin embargo, según los autores, los datos apuntan a que hay un efecto causal entre habilidades de rima y aliteración y el progreso posterior en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Estos y otros estudios han sido consistentes en mostrar que el entrenamiento en el uso de diferentes unidades lingüísticas tiene un efecto positivo en las tareas de CF y en el aprendizaje de la lectura. Además, muestran que el entrenamiento es más efectivo cuando se incluye material escrito, ya sea como enseñanza de correspondencias letra-sonido, o enseñando palabras completas que comparten el ataque o la rima y que pueden ser usadas para anticipar lo que dice otra palabra (Goswami y Mead, 1992).

Si bien el grupo de Treiman y el grupo de Oxford sostienen que hay una línea evolutiva en el conocimiento fonológico que va de la sílaba a las unidades intrasilábicas y finalmente (por lo general, debido a la enseñanza directa de las correspondencias entre letras y sonidos en la instrucción escolar) al fonema, esta visión no es totalmente compartida por otros autores, en particular por el grupo de Bruselas. La idea de que la conciencia fonológica propiamente dicha se desarrolla a partir de la conciencia de la sílaba o de la sensibilidad a la rima ha sido fuertemente cuestionada, entre otros de dicho grupo académico, por Cary y Verhaeghe (1994).

Ellos argumentan, por ejemplo, que los adultos analfabetas portugueses muestran manejo de sílabas y rima, pero no de fonemas.

Para aclarar si la "conciencia" de las unidades silábicas e intrasilábicas llevan al sujeto a la CF propiamente dicha, estos autores hicieron dos estudios con niños portugueses pre-lectores. En el primer estudio, les dieron un entrenamiento con distintos tipos de tareas metalingüísticas, que incluían detección de rimas, segmentación de oraciones en palabras, omisión de sílabas, síntesis de sílabas, segmentación en sílabas y, solamente para un grupo experimental, omisión, síntesis y segmentación de fonemas, así como análisis de gestos articulatorios. En este primer trabajo, el grupo testigo, al cual no se le había dado ningún entrenamiento, tuvo un desempeño significativamente peor en todas las tareas que los dos grupos experimentales (sílabas vs. sílabas más fonemas). Asimismo, el grupo que trabajó con fonemas progresó tanto en las tareas de fonemas como de sílabas.

En el segundo estudio, a los dos grupos experimentales se les dio un entrenamiento totalmente distinto: uno de ellos sólo trabajó con sílabas, mientras que el otro trabajó sólo con fonemas. Los resultados fueron coincidentes con los del primer estudio, en el sentido de que el progreso en la "conciencia" de los fonemas se vio restringido al grupo experimental que recibió entrenamiento específico en el manejo de fonemas. Además, este mismo grupo superó al otro también en el manejo de sílabas y rimas. Los autores concluyen que para lograr tener una conciencia del fonema, los niños deben recibir estimulación específica (de tipo fonológico), y enfatizan la necesidad de hacer estudios de entrenamiento con unidades intrasilábicas.

7) OTRAS POSICIONES DENTRO DEL MISMO PARADIGMA

También se oponen a la teoría del desarrollo progresivo de la CF otros investigadores como L. Ehri y U. Frith. Ehri parte de la teoría sobre reconocimiento de palabras denominada "*dual route*", según la cual hay dos maneras para leer (palabras descontextualizadas): las personas pueden leer la palabra entera, a partir de su configuración visual y de su relación con el significado en la memoria (es decir, se trata de memorizaciones de palabras escritas, como totalidades, que se relacionan con un significado específico), o bien pueden hacer las correspondencias sonido-grafía una a una para luego formar toda la palabra. Obviamente, la primera de estas rutas tiene limitaciones, porque no es generativa; por esa vía, los lectores no podrían leer palabras nuevas a partir de las ya conocidas. Sin embargo, para ortografías altamente irregulares como el inglés, ofrece el atractivo de explicar el aprendizaje de palabras para las cuales las reglas de decodificación letra-sonido no son tan fácilmente aplicables.

La alternativa que ofrece Ehri (1992) a estas dos opciones es postular la existencia de una ruta visual-fonológica, en la que se forman conexiones específicas entre las claves visuales que están presentes en la palabra escrita (la secuencia de letras) y su pronunciación, almacenada en la memoria.

Las conexiones entre lo visual y la pronunciación están determinadas por el conocimiento que la persona tiene de las correspondencias entre letras y sonidos y otras regularidades ortográficas que ligan el sonido con lo impreso. Cuando un sujeto se enfrenta a una palabra escrita que le es desconocida, la analiza fonológicamente. Este análisis fonológico es el inicio del establecimiento de una ruta visual-fonológica de esa palabra particular, lo cual permitirá al lector ir posteriormente de la imagen ortográfica a la pronunciación de manera directa. Las conexiones visuales-fonológicas que los lectores han formado para una palabra particular hacen que la ortografía (*spelling*) sea un símbolo visual de su pronunciación. En palabras de la

propia autora: "esto significa que los lectores 'ven' la pronunciación cuando ven su ortografía [*spelling*], y este evento crea ligas directas entre la ortografía y su significado" (Ehri, 1992, p. 116).

Los trabajos de Ehri llevan a esta autora a postular, en acuerdo con Frith (1985), que hay un desarrollo en tres fases para aprender a leer palabras. En una primera fase pre-alfabética (Ehri, 1995) los niños aprenden a "leer" palabras formando conexiones entre ciertas características visuales (que pueden estar al interior de la palabra o en el contexto en la que ésta aparece) y su significado o pronunciación, guardando estas conexiones en la memoria. Si la denomina pre-alfabética es precisamente porque las conexiones no se realizan con base en las correspondencias entre letras y sonidos. De esta manera, los niños pueden reconocer y nombrar logos comerciales, o buscar una "pista" para identificar una palabra determinada (por ejemplo, que la letra "m" en *camel* les recuerde las jorobas de dicho animal). Los niños pueden basarse en el color, la forma y el contexto para reconocer una palabra determinada. Las letras, como formas son de poca ayuda, ya que se repiten de una palabra a otra. El conocimiento de las letras es pobre y no les sirve para "leer" palabras desconocidas. Además, los niños frente a ciertos logos no son capaces de decir la palabra impresa, sino algo relacionado (como decir "pasta de dientes" frente al logo de Crest) (Ehri, 1994; 1995). Es decir, se trata del trabajo de reconocimiento de contextos no lingüísticos (en nuestra opinión), más que de un trabajo de "lectura" donde el niño trata de usar a la escritura como un objeto sustituto.

Ehri (1994) menciona que cuando los niños dejan de hacer uso de los dibujos y el contexto, y empiezan a fijarse en las letras para saber qué es lo que está escrito, hacen una transición a la fase alfabética de la lectura de palabras. Para Frith (1985) esta transición está marcada por la adquisición de habilidades de desciframiento fonológico, mientras que para Ehri (1995) hay primero una forma rudimentaria de lectura (en inglés *phonetic cue reading* o *partial alphabetic phase*), en la cual los niños usan su conocimiento parcial de los nombres y sonidos de las letras

(generalmente la primera y/o última), lo que les permite acceder a la memoria léxica y crear una ruta de acceso sistemática para reconocer la palabra escrita cuando la vuelven a encontrar. En este caso, no se hace la conexión directa entre la palabra escrita y su significado, sino con su pronunciación específica.

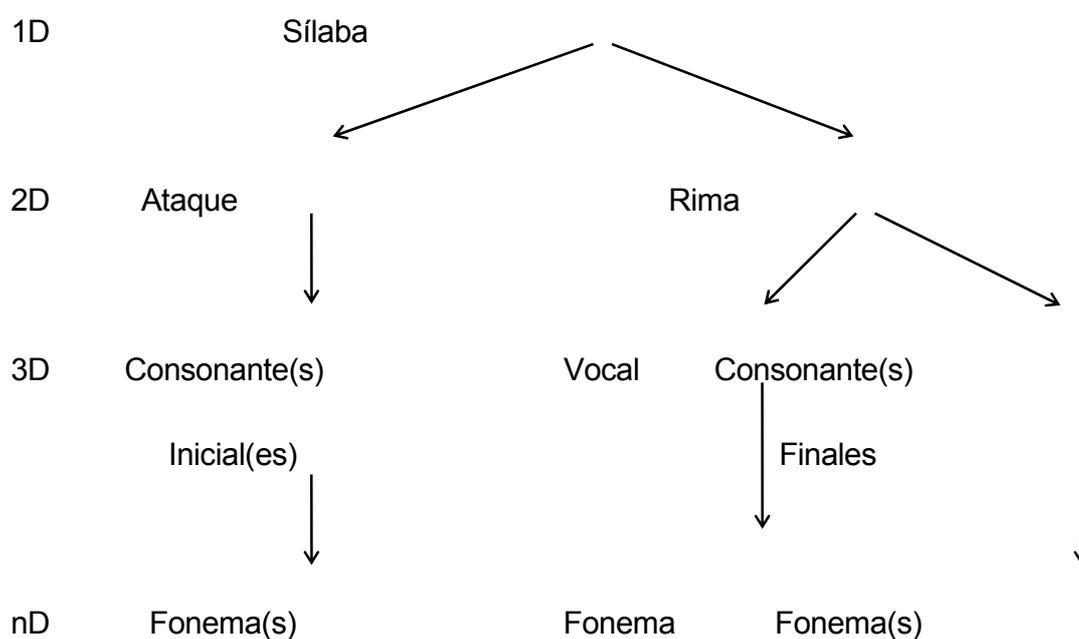
Cuando las habilidades fonológicas están suficientemente desarrolladas, los niños entran de lleno, según Ehri, a una fase alfabética plena (*cipher reading*), en la cual pueden establecer conexiones en la memoria entre la secuencia total de letras y los constituyentes fonémicos de las palabras. Al aplicar su conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos, la ortografía de la palabra se amalgama en la memoria con su pronunciación.

En algunas publicaciones (por ejemplo Ehri, 1994; 1995), la misma autora propone una cuarta fase, denominada ortográfica o *consolidated alphabetic phase*, en la que, a partir de experiencias repetidas con ciertos patrones ortográficos, los niños empiezan a ser capaces de operar con secuencias de varias letras que se hacen corresponder con unidades de sonido. Estas unidades pueden ser morfemas, sílabas o unidades intrasilábicas. En este sentido, Ehri (1994) está en desacuerdo con Goswami, ya que sostiene que para que los niños puedan hacer analogías para leer palabras, deben ser capaces de hacer algún tipo de procesamiento fonémico. Para poder hacer uso de la analogía para leer pares de monosílabos, dice Ehri (1994), el niño debe ser capaz de reconocer las dos rimas a partir del patrón ortográfico común, pero también debe ser capaz de reconocer el ataque para luego juntarlo con la rima, lo cual supone cierta competencia en la decodificación. Por esto, ella sostiene que las analogías simples entre dos palabras pueden ser logradas a partir de la fase alfabética, mientras que el establecimiento de analogías entre varias palabras sólo es posible en la fase ortográfica.

En resumen, se postulan cuando menos dos tendencias para explicar el desarrollo de la CF y de las unidades lingüísticas involucradas en este proceso: está,

por un lado, la tendencia a considerar que la CF es un proceso, que va de unidades mayores (la sílaba), a unidades cada vez menores (ataque y rima), para finalmente llegar a los fonemas. Generalmente se supone que la CF, en sentido pleno, se alcanza a través de la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos. La segunda posición considera que el desarrollo no se da de manera progresiva, sino que hay una transición abrupta entre la "conciencia" de la sílaba a la del fonema, y esta transición depende de la instrucción directa.

En un intento por aclarar cual de las dos tendencias explica mejor este desarrollo, Seymour y Evans (1994) identifican cuatro diferentes niveles en la estructura de la sílaba (Seymour y Evans, p.223):



Estos autores trataron de estudiar si los niveles 2D, 3D y nD eran accesibles para niños escoceses de guardería (de 3 años 10 meses a 4 años 8

meses, sin instrucción sobre lectura o escritura), así como en niños al inicio de su escolarización (de primer grado de primaria, entre los 4 años 9 meses y los 5 años 8 meses, cuya instrucción incluía reconocimiento de palabras como totalidades y correspondencias grafo-fónicas), y finalmente en niños con un año de instrucción (segundo año de primaria).

En un primer experimento, administraron ocho tareas (cada una con una lista de 10 palabras monosilábicas, de las cuales dos eran dadas con retroalimentación): repetición de la palabra; dar una palabra que rimara; y tareas separadas que involucraban segmentar en los niveles 2D, 3D y nD, cada una precedida de una tarea de síntesis con el tipo de unidad correspondiente (se pedía a los niños que dijeran las palabras en dos, tres, o muchas partes).

Aunque todos los niños fueron capaces de repetir la palabra, sólo el 34% de los niños de guardería, 55% de los de primer grado y 82% de los de segundo pudieron producir rimas. Ninguna de las tareas de síntesis y segmentación pudieron ser resueltas por los niños de guardería, de tal manera que no parecía haber una mayor facilidad en las tareas que involucraban ataques y rimas frente a los otros tipos de segmentación. Los niños de primero fueron incapaces de resolver las tareas de segmentación en cualquiera de los tres niveles. Nuevamente, no pareciera haber ningún tipo de predominancia del recorte en ataque y rima. Los niños de segundo, por el otro lado, tuvieron éxito parcial en las tareas de segmentación (el porcentaje de respuestas correctas fue de 70% para las 2D, 68% para las 3D y 80% para nD).

Estos resultados contradicen las interpretaciones de las posiciones de tipo progresivo. Para explorar estos resultados y ver su replicabilidad, se llevó a cabo un segundo experimento con los mismos sujetos, pero 6 meses después que el primero. En este segundo experimento se controló la frecuencia de los ítems usados, se excluyó la posibilidad de que hubiera "*embedded words*" (por ejemplo,

splay contiene las palabras *play* y *lay*) y se variaron los órdenes de presentación de las tareas. Para la realización de las tareas se hicieron 5 listas con palabras monosilábicas conocidas (un ejemplo de palabras en una de las listas es *green, town, thief, screen, sent, lip, wash, stem, kind*), y 5 listas de pseudopalabras (por ejemplo *wath, dief, pleem, jown, fent, blund, steb, lep, screet, gind*), cada una con 10 ítems experimentales y 2 de práctica con retroalimentación. En este caso, se pidió a los niños que realizaran una tarea de rima, una de aliteración (es decir, producir palabras que empezaran igual al modelo), y que segmentaran en dos, tres y muchas partes (2D, 3D, nD).

Los resultados fueron los siguientes: los niños de guardería tuvieron 37.5% de respuestas correctas para las rimas y solamente 10.6% para la aliteración. Para los niños de primaria, la aliteración también resultó de mayor dificultad que la rima. Mientras que para las rimas simples de palabras reales 28% de las respuestas fueron erróneas en los niños de primer grado, solamente lo fueron 9% en los de segundo. Para la aliteración simple en palabras reales, los niños de primero tuvieron 36% de errores y los de segundo año 19%. Para la aliteración más compleja (en donde el ataque de la palabra real estaba formado por un grupo consonántico), el porcentaje de error sube a 52% y 39% respectivamente.

En la producción de segmentaciones se confirman los hallazgos del experimento 1: aunque los niños de primer grado progresan en todas las tareas, esta mejoría es más notable para los cortes de tipo 3D y nD que para los 2D. Para los de segundo grado, el éxito en las tareas se dio en el orden nD > 3D > 2D (P. 234). Los autores concluyen que no hay evidencias de una progresión clara que vaya de recortes en ataque y rima (2D) a segmentaciones en consonantes iniciales, vocal, consonantes finales (3D) y por último a un recorte fonológico (nD). Más bien, afirman que sus resultados apoyan las teorías no progresivas, según las cuales se alcanza el nivel fonológico de manera más o menos abrupta, y mediante la instrucción formal de las correspondencias entre letras y sonidos: los niños sin

instrucción no pudieron realizar segmentaciones de ninguna de las maneras esperadas. Los que iniciaban la instrucción desarrollaron una capacidad de segmentación más efectiva para los niveles 3D y nD que para unidades mayores como ataque y rima.

Hemos expuesto con más detalle este trabajo porque contiene datos importantes para nuestro propio estudio. Por un lado, al reportar el tipo de aciertos y errores decada grupo de primaria, los autores muestran que, efectivamente, la mayoría de las particiones hechas por los niños corresponde al número de segmentos solicitados. Es decir, los niños de primer grado, confrontados con la tarea de partir en dos segmentos, efectivamente produjeron solamente 28% de respuestas correctas (ataque-rima) en palabras reales y 22% en palabras no reales. Para los de segundo, estos mismos porcentajes fueron de 42% y 34.5% respectivamente. Sin embargo, el porcentaje mayor de respuestas estaba siempre concentrado en segmentaciones que correspondían al número de partes indicado, aunque no respondieron al tipo de segmentación esperado. En una parte del artículo, los autores mencionan que, para las segmentaciones en dos partes, la única otra alternativa era segmentar en CV/C en vez de C/VC. Esto quiere decir, según los datos que presentan, que el 49% de respuestas en palabras reales y 40% en las pseudopalabras de los niños de primero (para estas particiones 2D) fueron del tipo CV/C, y de 45% y 48% respectivamente para los de segundo grado. Esto nos lleva a concluir que los niños no son incapaces de realizar segmentaciones en dos, sino que la bipartición no se da de manera natural en ataques y rimas, como lo indica el modelo de sílaba que los autores defienden, sino en aglutinar el ataque y el núcleo silábico y segmentar la coda final. Como veremos más adelante, esto es de suma importancia para el trabajo que nosotros presentamos. Por el otro lado, estos autores también mencionan que los niños de primer grado, y algunos de los de segundo, muchas veces parecían "llevar a cabo la tarea de segmentación con referencia al código ortográfico que

está formulado en términos de secuencias de letras" (Seymour y Evans, 1994, p. 239), sobre todo en las particiones de tipo nD. Algunos de los sujetos decían los sonidos que correspondían a las letras que componían las palabras escritas, en vez de los sonidos de las palabras orales (por ejemplo, *green* era segmentado como g-r-e-e-n).

Por último, el estudio de Seymour y Evans (1994) que hemos venido comentando no contempla el tipo de producción escrita de los niños, aunque a todos se les aplicó una prueba estandarizada de lectura al inicio del experimento 1 y al final del 2. Es extraño que la información sobre esta prueba casi no sea retomada, aunque mencionen que las "edades de lectura" de los niños de primer grado fluctuaban entre 5 años 0 meses y 8 años 5 meses (promedio 5/07), y de los de segundo entre los 5/00 y los 8/11 (promedio 6/08). Es decir, cuando menos algunos de ellos leían bastante bien. A nuestro parecer, el conocimiento que los niños tienen sobre la lengua escrita puede ser un factor muy importante para la "accesibilidad" de cierto tipo de recortes orales sobre otros, más aún cuando se menciona que los niños pueden estar operando con referencia a una imagen ortográfica. La importancia del conocimiento sobre la lengua escrita es uno de los puntos de partida más importantes de nuestro trabajo.

En conclusión, existen dos tipos generales de teorías sobre el desarrollo de la CF entre las cuales no hay acuerdo. Sin embargo, es interesante notar que gran parte de la controversia se centra en el tipo de unidad lingüística que los niños son capaces de usar en los distintos momentos de su desarrollo para analizar el lenguaje oral. Lo más importante es que en todos los trabajos resalta la idea de que hay una estructura jerárquica de la sílaba (inglesa) que debería determinar la manera en que los niños "acceden" al conocimiento sobre los sonidos de su lengua. Así, todos los estudios que hemos revisado hasta aquí intentan verificar si los niños son capaces (o no) de identificar y/o "manipular" unidades preestablecidas por los investigadores, en términos de la oposición

correcto/incorrecto. Nunca, en la literatura anglo-sajona que hemos revisado, aparecen intentos de revisar los "errores" que producen los niños, o de intentar ver alguna sistematicidad en el uso de unidades sonoras producidas por estos mismos niños.

8) LOS ESTUDIOS EN ESPAÑOL Y ALGUNAS OTRAS LENGUAS CON "ORTOGRAFÍAS TRANSPARENTES":

Como es posible observar en las páginas anteriores, la gran mayoría de los estudios sobre CF han sido realizados en inglés. Aunque desde el inicio hubo grupos que trabajaron en otras lenguas (especialmente el grupo de Bertelson, Morais y Alegría, en Bruselas, que han trabajado especialmente en francés, y el grupo de Lundberg y Olofsson, en danés), y que se han realizado algunos estudios mencionados en secciones anteriores sobre lenguas como el chino, el japonés y el portugués para probar hipótesis específicas (acerca de la importancia del tipo de sistema de escritura en la adquisición de la CF o la posibilidad de un efecto de maduración en el aprendizaje), no ha sido en realidad sino hasta la última década de este siglo que empezó a haber una preocupación acerca de la universalidad de los hallazgos obtenidos con respecto al tipo de unidades lingüísticas que los niños eran capaces de manejar¹³.

Una de las preguntas obligadas que surgen de la literatura sobre la CF es si las particularidades fonológicas y ortográficas de la lengua tienen una influencia sobre la adquisición de la lectura (vista desde el punto de vista particular de la CF). Ya que la ortografía del inglés es sumamente irregular, la atención se ha volcado en los últimos dos o tres años hacia lenguas que usan una ortografía más

¹³ Por ejemplo, entre 1988 y 1996 se han publicado 30 artículos sobre el tema de conciencia fonológica. De éstos, 5 han sido acerca de lenguas diferentes al inglés. Dos sobre el danés datan de 1988 y 1994, mientras que los otros (sobre danés, hebreo y portugués), fueron publicados en 1995. La revista *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* publicó en 1995 un número entero sobre conciencia fonológica en lenguas romances.

"transparente"¹⁴, como el español, el italiano o el alemán. La suposición es que, para estas lenguas, debe haber un uso más precoz y sistemático de la decodificación fonológica que en inglés. Una menor complejidad en la estructura silábica y un menor número de vocales pueden también facilitar la adquisición de las reglas de correspondencia grafo-fonéticas (Morais, 1995).

Varios puntos a este respecto merecen ser discutidos:

a) La naturaleza de la lengua:

Como hemos dicho frecuentemente, una proporción considerable de la literatura se refiere a estudios realizados con niños de habla inglesa. La importancia de las unidades intrasilábicas ataque y rima, aunque documentada extensamente en esa lengua, no ha sido suficientemente demostrada en lenguas como el español (Defior, 1996).

Algunos estudios en español confirman que las habilidades de segmentación silábica aparecen antes que las que demandan un análisis fonético (Jiménez, 1992). En un estudio con 33 niños preescolares españoles a los cuales se aplicaron una serie de pruebas fonológicas, Jiménez y Ortiz (1993) encontraron que los niños alcanzaban un 91.2% de éxito en tareas que involucraban la conciencia de sílaba (contar y aislar sílabas o sonidos vocálicos iniciales). Las tareas de conciencia intrasilábica, como identificar la rima diferente en tríos de pseudopalabras (por ejemplo, nal, gal, chon), identificar el ataque inicial diferente (flo, fle, dri), o identificar una imagen cuyo nombre inicia con un

¹⁴ En oposición con ortografías irregulares como el inglés y el francés, se ha supuesto que el español tiene una ortografía muy regular. El término "transparencia" se refiere a que, en estas lenguas, es más común encontrar una correspondencia entre las letras y los sonidos que éstas representan. Sin embargo, el español no es absolutamente regular, como lo demuestra el uso de letras como H, que no "suena", o de sonidos que tienen diferentes opciones de representación,

fonema inicial provisto por el experimentador, suscitaron 67.5% de respuestas correctas. La posibilidad de realizar tareas que involucraban un análisis fonológico centrado ya sea en las consonantes o vocales (tales como identificar la sílaba cuya primera o segunda consonante difiere de los otros estímulos, como en gru, fra, gre, o pra, pri, ple, respectivamente, e identificar la palabra que difiere en la vocal en tríos como con, car, cal) era de 56.8% para las tareas sobre vocales y 34.3% para las que involucraban trabajo sobre consonantes.

En un segundo estudio reportado en la misma publicación, los autores compararon tres grupos de niños, todos con dos años de enseñanza de la lectura: uno de buenos lectores, otro de niños con problemas de lectura y un tercer grupo de niños que no podían leer pseudopalabras y por lo tanto fueron considerados como prelectores. A estos niños se administraron pruebas fonológicas semejantes a las del primer estudio antes mencionado. Los resultados obtenidos muestran que los buenos lectores tienen mejores resultados en las tareas intrasilábicas y fonológicas, mientras que todos los niños obtienen puntajes similares en las tareas silábicas.

Estos estudios, sin embargo, no necesariamente muestran que las unidades intrasilábicas tengan un papel importante en el desarrollo de niños hispanohablantes. El segundo estudio indica que, una vez adquirido el sistema alfabético de escritura, los niños se muestran capaces de analizar el lenguaje en unidades menores a la sílaba, sin que esto signifique que el ataque o la rima sean los precursores naturales de la alfabetización o del análisis de tipo segmental. En el primer estudio, aunque los niños pudieran decifrar, bien podían tener conocimientos sobre la lengua escrita que pudieran influenciar la manera de analizar las palabras. Adicionalmente, el análisis de monosílabos de tipo CCV

como son B y V; C y Q; C, S y Z, etc. Lo más regular de la ortografía española es la representación de las vocales.

(como dru), poco comunes en el español, no necesariamente reflejan las capacidades reales de los niños.

Carrillo (1994) también realizó un estudio administrando diferentes pruebas fonológicas a niños españoles de preescolar y primer grado. Los resultados muestran que las tareas que involucraban rima y aliteración eran más fáciles de resolver para los preescolares que aquellas que involucraban omisión o permutación de fonemas(sol-los). En cambio, los puntajes obtenidos en todas las tareas eran similares para los niños de primer grado. Sin embargo, la autora reporta que la mitad de los niños de preescolar eran capaces de leer sílabas y palabras, y todos los niños recibían algún tipo de enseñanza de la lecto-escritura. Nuevamente, es difícil en este estudio evaluar la posible influencia que el conocimiento de la escritura podría tener sobre la forma de resolver las tareas propuestas.

En los estudios mencionados en este punto, como en la mayoría de los estudios de conciencia fonológica, lo que se evalúa es si los niños son o no capaces de reconocer o producir ciertas unidades predeterminadas por el experimentador. Generalmente no se hace un análisis de los errores cometidos por los niños, que podrían dar una indicación de cuáles son aquellas unidades más accesibles para ellos, ni se usan tareas de segmentación en las que se evalúen todas las segmentaciones efectivamente producidas por los niños.

Atendiendo a este último problema, Tolchinski, Teberosky y Matas (1993) realizaron un estudio con niños españoles y hebreos de preescolar, primero y segundo, a los cuales se pedía que dijeran seis palabras "en pedacitos", animándolos a que los "pedacitos" fueran lo más pequeños posibles. No se les daba ningún ejemplo. También se pedía a los niños que escribieran seis palabras, verbalizando en la medida en que iban escribiendo. Los tipos de segmentación producidos por los niños fueron los siguientes: aislamiento exhaustivo de

consonantes y vocales (segmentación fonológica); aislamiento no exhaustivo de consonantes y vocales (por ejemplo, ra-d-i-o, r-a-dio); ortografía oral, en donde decían el nombre de las letras; aislamiento de consonantes (por ejemplo, ra-d-io, me-n-ta); aislamiento de vocales (ra-di-o); aislamiento de sílabas y , por último, ausencia de segmentación.

Los resultados muestran que, para los españoles, la unidad preferida para la segmentación, en todos los grados, es la sílaba. En el caso de la única palabra monosilábica presentada (te), el 89.5% de los niños de preescolar, 88.2% de primer grado y 40% de los de segundo no produjeron segmentaciones y solamente el 6% de los de primero y 30% de los de segundo produjeron segmentaciones exhaustivas. Muy pocos niños, generalmente de segundo grado (y ninguno de preescolar), produjeron segmentaciones totalmente fonológicas, aunque pudieran escribir alfabéticamente. Parecería entonces que el realizar segmentaciones fonológicas exhaustivas no es un producto natural del conocimiento de la escritura alfabética, y requiere de ejemplificación o entrenamiento.

Los resultados de Tolchinski, Teberosky y Matas son diferentes a los ya referidos en los estudios sobre niños de habla inglesa. Esto era esperable, tanto porque se elicitaban aquellos recortes que los niños podían realizar espontáneamente y porque, de hecho, algunas diferencias pueden ser esperadas en el desarrollo de la conciencia fonológica en lenguas distintas. En inglés, una gran cantidad de palabras de contenido pleno son monosilábicas, mientras que en español la mayor parte de esas palabras son trisilábicas (Álvarez, Carreiras y de Vega, 1992), seguidas en frecuencia por las bisílabas y las tetrasílabas. De hecho, en el estudio realizado por Álvarez, Carreiras y de Vega (1992) se reporta que sólo el 6% de las palabras con contenido tienen una sílaba, mientras que 35% son trisílabas y 29% bisílabas. Casi la mitad de las sílabas (47%), adicionalmente, están compuestas de una consonante seguida de una vocal (CV) y 22% están

compuestas de una consonante, una vocal y una consonante (CVC). En inglés, hay una mayor dispersión en los tipos de sílabas posibles (Bradley, Sánchez-Casas & García-Albea, 1993) y las fronteras silábicas están menos definidas (Sampson, 1985), probablemente porque cualquier sílaba en inglés puede expandirse o contraerse para ajustarse al patrón rítmico, basado en la unidad que se denomina "pie" (Halliday, 1985). En el proceso de ajuste, las vocales pueden cambiar notablemente. En español, hay una estructura más regular y fronteras silábicas más claras, y el patrón rítmico, que es silábico, no afecta la naturaleza de las vocales.

Por lo anterior, se hace necesario ver si, en el desarrollo infantil, frente a estructuras de sílaba diferentes, se observa una segmentación similar de la sílaba o si, por el contrario, estas diferencias en la estructura de la lengua repercuten en el análisis que los niños pueden hacer. Lo segundo es lo que nos parece más probable.

b) La naturaleza de la ortografía:

El descubrimiento de la importancia de unidades como el ataque y la rima en el desarrollo (como posible precursora de la adquisición plena de la lectura) fue, probablemente, resultado de la misma lengua, ya que el inglés usa una ortografía irregular, y las capacidades de lectura difícilmente pueden ser atribuidas al conocimiento de las correspondencias grafo-fonéticas en lectores debutantes. Los niños ingleses, desde un inicio, empiezan a dar cuenta de la irregularidad ortográfica del inglés, apoyándose en secuencias de letras que representan secuencias sonoras de manera regular (Goswami & Bryant, 1992). Por ejemplo, *light*, *fight*, y *might* difieren en el ataque, pero la rima es pronunciada de igual manera en las tres palabras, aunque la secuencia *-ight* no puede ser decodificada a partir de cada una de las letras que la componen.

En español, sin embargo, las correspondencias grafo-fonéticas son mucho más regulares. Mientras que en inglés los niños pueden usar estrategias iniciales de lectura basadas en la memorización de patrones ortográficos para formar un

"diccionario" básico a partir del cual puedan hacer analogías para reconocer otras palabras, en lenguas con una ortografía más regular los niños podrían confiar más precozmente en sus conocimientos de la correspondencia grafo-fonética de manera consistente

En un estudio con niños de habla inglesa y alemana (el alemán tiene también una ortografía bastante regular), Wimmer y Goswami (1994) encontraron que había grandes diferencias en la capacidad de leer palabras sin sentido en ambos grupos. Los niños austríacos superaban a los ingleses. La conclusión de estos autores es que, mientras que los niños austríacos leían a partir de la conversión de letras a sonidos, y de allí procedían al reconocimiento de las palabras, mientras que los ingleses tendían a usar una vía de acceso directa a las palabras.

La diferencia en el tipo de ortografía parece producir otros efectos: mientras que los niños de habla inglesa parecen ser capaces de leer más palabras de las que pueden escribir, los italianos parecen poder escribir las palabras que pueden leer y aún algunas que no son capaces de leer (Thorstad, 1991). Borzone de Manrique y Signorini (1994) aplicaron a niños argentinos (lectores buenos y lectores menos hábiles) de primer grado una prueba de conteo de segmentación de fonemas, una prueba de lectura de palabras y una prueba de escritura. Los resultados indican que los buenos lectores tenían puntajes cercanos al éxito absoluto en las tres tareas, mientras que el otro grupo presentaba una correlación positiva entre escritura y segmentación fonológica. Este último grupo pudo escribir la mayoría de las palabras leídas, pero podían escribir muchas palabras que no podían leer.

Estos resultados parecen estar de acuerdo con la suposición de van Bon y Duighuisen (1995) con respecto a que, en lenguas con ortografías más transparentes, la escritura puede resultar más fácil que la segmentación fonológica oral (es decir, en ausencia de escritura). Escribir alfabéticamente implica hacer un análisis segmental. La escritura de cada uno de los segmentos ayuda a ubicar

apropiadamente la posición, en la palabra, de dichos segmentos. Cada vez que se escribe una letra para representar un segmento, ésta sirve como punto de partida para encontrar el siguiente. En la lectura, en cambio, es posible que los niños puedan tener información sobre las cadenas gráficas que permitan un acceso al reconocimiento, sin necesidad de usar la decodificación de las correspondencias grafo-fonéticas.

En este sentido, las letras (producidas por los niños o por otras personas) pueden ofrecer información sobre el tipo y posición de los fonemas presentes en una palabra. Aún para los preescolares prelectores, las letras proveen información no sólo del número de segmentos y su posición relativa, sino del tipo de sonido al que hay que hacer referencia.

c) El papel del conocimiento de la escritura:

Una parte considerable de los estudios sobre la conciencia fonológica hacen contrastes interesantes entre niños prelectores y niños lectores, entre buenos o malos lectores o entre lectores normales y con algún tipo de alteración. Contrastes similares se han propuesto en el caso de la capacidad para escribir de (por ejemplo, van Bon y Duighuisen, 1995). Estas diferenciaciones se hacen con base en algún tipo de prueba (generalmente estandarizada), o en los juicios del profesor. Sin embargo, estos juicios pueden ser desviantes, sobre todo en el caso de la diferenciación entre prelectores (o pre-escriitores alfabéticos) y lectores (o escritores ya alfabetizados).

Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez Palacios (1982), Ferreiro 1991a, 1996a), han documentado que, antes de saber leer y escribir convencionalmente, los niños construyen conocimientos complejos acerca de la naturaleza del sistema de escritura. Hoy día, prácticamente cualquier niño urbano recibe información que ejemplifica los distintos usos sociales de la escritura de forma constante. En esta interacción, los niños van reconstruyendo, de manera progresiva,

el sistema de escritura. Por esto, es difícil decir que un preescolar urbano es un prelector absoluto, aún cuando no pueda reconocer una serie de palabras. Por ejemplo, en el estudio de Tolchinski, Teberosky y Matas (1993) citado anteriormente, las escrituras de los niños preescolares podían ser de varios tipos: silábicas, en donde los niños hacían corresponder una letra (a veces cualquier letra, a veces la vocal correcta) con una sílaba, o presilábicas, en las que los niños, a pesar de no hacer ningún tipo de correspondencias entre las letras y algún tipo de unidad sonora menor a la palabra, escribían cadenas de letras que mostraban un conocimiento general de la escritura (linearidad, cantidad mínima de caracteres, variedad interna). Los de primer grado escribían haciendo correspondencias letra-fonema, aunque a veces la correspondencia era realizada con unidades intrasilábicas (por ejemplo, podían escribir META para menta).

Otros datos muestran que los niños prelectores son capaces de usar la información provista por la escritura. Un ejemplo de esto es la posibilidad de hacer analogías en la lectura, como lo muestra el estudio de Goswami (1986) al que nos referimos anteriormente. Adicionalmente, hay evidencia que el uso de letras en los estudios de entrenamiento de la conciencia fonológica tiene un efecto positivo sobre la capacidad posterior de lectura, así como en el desempeño de tareas de conciencia fonológica (Bradley y Bryant, 1983, 1985; Ball y Blachman, 1991; Defior y Tudela, 1994).

En el caso de la conciencia fonológica, la hipótesis de que la escritura tiene un papel importante en la objetivación de lo oral nos parece ineludible. La escritura puede permitir a los niños saber cuántos segmentos hay en una palabra y su posición. Inclusive, puede dar información sobre el tipo de segmento involucrado, aún en el caso de niños que no son capaces de escribir o leer convencionalmente, pero que interactúan con la escritura.

CAPÍTULO 2

HIPÓTESIS Y PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES

I. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este trabajo tiene como propósito fundamental explorar los tipos de recorte que los niños hispano-parlantes pueden hacer sobre las palabras en el desarrollo de su adquisición inicial de la lengua escrita. Los supuestos fundamentales que subyacen al estudio son los siguientes:

a) Visión evolutiva: Se ha demostrado repetitivamente (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1982; Ferreiro, 1988, 1991b) que la adquisición del sistema alfabético de escritura se logra a través de un largo proceso evolutivo. Durante esta evolución, los niños logran diferenciar entre marcas icónicas y no icónicas, hasta el descubrimiento de que las escrituras son un "objeto sustituto". Es decir, mientras las marcas icónicas retoman ciertos aspectos del objeto (el contorno, por ejemplo), la escritura representa la lengua a través de marcas arbitrarias. Lo que la escritura representa para los niños en estos primeros momentos de su desarrollo, es básicamente los nombres de personas y cosas: mientras el dibujo muestra la persona o cosa que se representa, la escritura da información del nombre de la cosa. El problema fundamental para los niños es decidir qué aspectos del lenguaje se representan en la escritura y cómo se representan. Como en cualquier sistema de representación, la escritura puede centrarse en representar los aspectos sonoros (como lo hacen los sistemas silábicos y alfabéticos), puede privilegiar aspectos semánticos (como es el caso de los sistemas de tipo logográfico), o puede privilegiar alguno de estos dos aspectos, aunque de hecho incluya indicaciones del otro tipo¹.

¹ De hecho, ningún sistema de escritura es "puro". Por ejemplo, la ortografía española, a pesar de ser más regular que otras en las correspondencias letra-sonido (como el inglés o el francés, también consideradas alfabéticas), tiene marcas que podrían considerarse como indicadores

La adquisición de la lengua escrita por parte de los niños está guiada por la búsqueda de soluciones sistemáticas a interrogantes sobre la naturaleza del sistema propiamente dicho.

Una vez hecha la diferenciación entre la escritura y otros modos de representación (el dibujo), los niños ponen primero su atención en el descubrimiento de ciertas características universales de la escritura: que la escritura tiene significado y que lo que se representa, de alguna manera no claramente identificada en este momento evolutivo, es la lengua. Que el sistema usa un tipo determinado de marcas (las letras), que se ordenan de manera lineal y con una direccionalidad específica. Que estas grafías deben combinarse para tener significado, pero que estas combinaciones deben obedecer a ciertos principios: por ejemplo, que una escritura particular, para poder representar un nombre, debe tener un número limitado de grafías, y que este número debe ser mayor a uno; que las grafías deben ser diferentes al interior de cada nombre escrito y, finalmente, que nombres diferentes se deben escribir de forma diferenciada. Una vez que los niños logran establecer estos principios, dedican sus esfuerzos a entender los mecanismos que determinan cuántas y cuáles grafías debe llevar cada nombre escrito. Es decir, intentan entender cómo se construye el significante escrito.

Hasta este momento, los niños hacen corresponder una totalidad oral (un nombre) a una cadena gráfica construida bajo los principios de cantidad mínima, variedad interna y diferenciación antes descritos. Sin embargo, ya que la escritura tiene elementos ordenados, su interpretación como un todo pronto se vuelve poco satisfactoria. Tras una larga búsqueda (Vernon, 1986/1991), los niños son capaces de establecer que la escritura se construye a partir de cierto análisis de los aspectos sonoros de la lengua. Esta fonetización de la escritura se hace en primera instancia, en lenguas como el español, a través de correspondencias entre las letras y las sílabas. Los problemas de interpretación de las escrituras del medio escritas

semánticos, como por ejemplo la presencia o ausencia de la H en palabras homófonas como "ola" y "hola".

convencionalmente, así como los conflictos que resultan de la aplicación de los principios de cantidad mínima, variedad interna y diferenciación de manera simultánea a la aplicación de la hipótesis silábica fuerzan al niño a analizar la sílaba en las partes que la constituyen. Finalmente, los niños llegan a darse cuenta que la representación alfabética exige un recorte fonológico del habla.

Es decir, en el transcurso de esta adquisición, los niños van descubriendo diferentes unidades lingüísticas susceptibles de ser representadas. Cada letra usada adquiere un valor propio dentro de un sistema de combinaciones posibles.

La posibilidad de establecer correspondencias entre letras y fonemas se da después de un largo proceso de construcción y no, como parecen suponer algunos de los estudios sobre la CF, de un aprendizaje directo. Para poder llegar a este momento evolutivo, los niños exploran distintos tipos de unidades lingüísticas. Este desarrollo no es necesariamente lineal y jerárquico.

En la literatura sobre conciencia fonológica, sin embargo, subyace la idea de que el descubrimiento de las unidades sonoras es el descubrimiento de unidades fonológicas ordenadas linealmente. Las palabras aparecen como una yuxtaposición de fonemas autónomos. Aún los teóricos de la CF que han recuperado la idea de la estructura silábica (ataque y rima) consideran que esta unidad y las partes que la componen son solamente intermediarios para llegar a la noción de palabra como una secuencia de fonemas sucesivos.

Los estudios sobre la adquisición, por otra parte, muestran que los niños tratan de comprender las partes de la sonoridad prestando atención a diferentes tipos de unidades de manera simultánea, y que el descubrimiento de estas unidades está estrechamente ligado a sus esfuerzos por comprender qué es lo que la escritura representa (Vernon, 1991). La tarea principal del niño, una vez que comprende que la representación se centra en los aspectos sonoros, es descubrir qué recortes de la oralidad son más útiles para ser representados. El trabajo intelectual del niño es difícil, ya que debe tomar en cuenta, de forma simultánea, los tipos de recorte que se

pueden hacer de las palabras orales para hacerlos corresponder a las grafías. Pero para que estas grafías efectivamente sirvan como representación, es necesario tomar en cuenta los principios que ellos mismos han establecido (cantidad mínima, variedad, diferenciación entre palabras).

Obviamente la decisión del tipo de recorte posible de cada palabra depende de las características de la palabra misma: el número de sílabas, la posición del acento, el tipo de sílabas y los fonemas que componen cada una de ellas. En este esfuerzo de coordinación, la lengua no aparece como una suma de sonidos. Sin embargo, nuestra hipótesis es que los tipos de segmentación posibles se van dando de una manera ordenada a lo largo del desarrollo. Nuestra suposición es que esta evolución no va de la sílaba a las unidades intrasilábicas (ataque y rima) y luego al fonema de forma lineal. Más bien, la posibilidad de segmentar una palabra en los fonemas que la constituyen puede coexistir con la posibilidad de hacer otros análisis alternativos de la palabra, a partir de la sílaba.

De esta manera, nuestra hipótesis es que, efectivamente, el análisis de la estructura sonora de la lengua sigue una evolución que va hacia lo más analítico (el fonema), sin que necesariamente se pierda en el camino la perspectiva de la existencia de otras (varias) unidades mayores. Además, creemos que el descubrimiento de las unidades alternativas está estrechamente ligado a la evolución del conocimiento que los niños van adquiriendo sobre la lengua escrita. En otras palabras, pensamos que el conocimiento de la estructura de la oralidad y el conocimiento de la escritura están estrechamente ligados y se van definiendo mutuamente. Difícilmente se puede hablar de una relación causa/efecto.

b) Especificidad de cada lengua: La sensibilidad hacia las diferentes unidades lingüísticas deben ser particulares a cada lengua. Ya que las lenguas no son uniformes, y no tienen todas las mismas características, así también el análisis que las personas hacen de cada una debe mostrar ciertas particularidades. En ese sentido, los estudios sobre la CF, hechas principalmente en inglés, han sido a veces

sobre-generalizados. En aras de encontrar que las unidades intrasilábicas ataque y rima son universalmente importantes en el desarrollo, por ejemplo, se han hecho estudios donde los estímulos propuestos a los niños no reflejan las características fonológicas más importantes de la lengua (los trabajos de Jiménez, 1992 y Adrián, 1993 que comentamos en el capítulo anterior son buenos ejemplos). En este sentido, la hipótesis de este trabajo es que, en español, el ataque y la rima podrían no ser las unidades más importantes. En esta lengua, es necesario tomar en cuenta el escaso número de monosílabos (que en el inglés constituyen las palabras privilegiadas para el estudio de la CF), la mayor regularidad en los tipos posibles de sílabas, y la distribución de fonemas en el contexto silábico.

En los trabajos mencionados sobre la adquisición de la lengua escrita, los recortes que los niños hacen espontáneamente al escribir o leer sus producciones escritas indican que la sílaba tiene un papel predominante. En el caso de los monosílabos, parece haber una tendencia a establecer un pie correcto² (por ejemplo, *so-o/*). En cambio, no parece haber datos sobre la preferencia de los niños a recortar la sílaba en ataque y rima. Uno de los objetivos principales de este estudio, por lo tanto, es establecer qué tipo de recortes hacen espontáneamente los niños hispanoparlantes, y cómo éstos van evolucionando. También debe haber diferencias en los recortes en función del tipo o número de sílabas.

c) Relación con el desarrollo de la escritura: Hemos dicho ya que nuestra hipótesis es que el desarrollo de las capacidades de análisis de la lengua oral estarían ligadas al desarrollo del conocimiento de la lengua escrita. A esto va ligada la suposición que la escritura provee un modelo para el análisis de la oralidad (Olson, 1994). Es decir, una palabra escrita da información acerca del número y tipo de

² Según D'Introno, Del Teso y Weston (1995), los pies de una palabra son una medida del peso de sus sílabas. La sílaba española más común está compuesta de una consonante, seguida de una vocal. El peso de la sílaba está determinado por la vocal. El ataque no tiene peso, pues no pueden crear una sílaba. Por lo tanto, una sílaba CV es ligera. Sin embargo, la presencia de una coda hace que la sílaba sea más fuerte o pesada. El pie que se da en el español puede ser una sílaba pesada (CVC) o una sílaba ligera (CV) junto con la sílaba precedente. Un monosílabo, por

letras con las que se representa cada palabra oral. Aún para los niños prealfabetizados esta información puede ser útil, ya que el número de letras puede dar una indicación acerca de cuántos recortes es posible hacer en cada palabra. Además, las letras pueden también dar pistas acerca del tipo de sonido involucrado y de la posición relativa dentro de la palabra. Por ejemplo, la información acerca de las vocales escritas está generalmente disponible en el medio para la mayoría de los niños de zonas urbanas. Es posible que, aunque no sepan leer o escribir en el sentido convencional del término, los niños puedan ser capaces de usar esta información. En este sentido, la hipótesis es que, frente a la escritura, los niños serían capaces de hacer recortes más analíticos que cuando intentan segmentar una palabra en un contexto únicamente oral. Otros tipos de apoyo gráfico —(por ejemplo, cuando la tarea de segmentación se presente acompañada del uso de materiales neutros como fichas plásticas, sin nada impreso), los cuales también permitirían, en principio, saber cuántos recortes se han hecho y la posición relativa de cada uno— no reemplazarían a la escritura.

II. SUJETOS

La muestra para este estudio estuvo conformada por 54 niños de tercer grado de dos diferentes preescolares públicos de la zona urbana de la Ciudad de Querétaro, México. Los niños eran de la clase media baja. El resto de la muestra estuvo compuesta de 11 niños de primer grado de primaria de una escuela pública cercana a los planteles de educación preescolar. Los niños preescolares tenían, al momento de la entrevista, una edad promedio de 68.94 meses (desviación estándar 3.43 meses) y los de primer grado de 82.1 meses (desviación estándar, 3.12 meses). Los niños fueron elegidos al azar de los grupos de tercer año de preescolar y de primer año de primaria existentes en los planteles escolares que visitamos. La única

lo tanto, no puede formar un pie. Los niños lo reestablecen duplicando la vocal y conservando la coda en lo que podríamos considerar la última "sílabas".

restricción fue que los niños no fueran repetidores, y que no hubieran sido catalogados con problemas de aprendizaje.

III. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Los datos fueron recopilados a través de entrevistas individuales con cada uno de los niños. Cada entrevista fue grabada en audio y registrada manualmente. Con estos dos materiales se elaboró, para cada niño, un registro definitivo que posteriormente fue revisado nuevamente por otra persona.

Para los niños de preescolar, los datos fueron recopilados en dos entrevistas de aproximadamente media hora de duración cada una, realizadas en días sucesivos. En el caso de los niños de primer grado de primaria, solamente fue necesaria una entrevista de la misma duración. Las entrevistas fueron hechas en las instalaciones de los planteles escolares.

Las tareas solicitadas fueron las siguientes:

- 1) Recorte oral de palabras (FICHAS)
- 2) Reconstrucción de palabras
- 3) Recorte oral de palabras (ADIVINANZAS)
- 4) Recorte oral de palabras a partir de sus escrituras (TARJETAS)
- 5) Tarea de escritura

Para todos los niños, la primera tarea fue de escritura, seguida de la tarea de fichas. Con los niños de preescolar, estas dos tareas fueron realizadas en la primera entrevista y el resto de las tareas durante la segunda. Durante esta última entrevista, aproximadamente la mitad de los niños de la muestra empezó por la tarea de

reconstrucción, seguida del recorte oral de palabras (adivanzas) y luego por la situación que denominamos "tarjetas". El resto de los niños, por el contrario, empezó con la situación de tarjetas para luego continuar con las de reconstrucción y adivanzas. El orden de presentación de las tareas para los niños de primer año de primaria estuvo distribuido de la misma manera, pero todas las situaciones pudieron realizarse en una sola entrevista.

A continuación describiremos cada situación:

1) RECORTE ORAL CON FICHAS

Esta situación experimental tenía como propósito explorar las posibilidades de los niños para segmentar oralmente algunos sustantivos. En este caso, y a diferencia de las otras tareas sobre recorte oral presentadas, se pidió a los niños que pusieran una ficha de plástico sobre la mesa por cada "cachito"³ que fueran diciendo.

Diferentes versiones de esta tarea han sido realizadas por una serie de investigadores. Los primeros en usarla fueron Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974). Estos autores solamente pedían a los niños que dieran un ligero golpe a la mesa por cada sílaba o fonema de la palabra. Otros investigadores (por ejemplo, Goldstein, 1974, citado por Yopp, 1988; Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988) han pedido a los niños poner una ficha en la mesa al tiempo de decir el fonema segmentado, haciendo una correspondencia biunívoca entre sonidos y fichas. Yopp y Singer (1984), así como Cossu, Rossini y Marshall (1993a), entre otros, han usado la misma tarea, pero sin el uso de fichas. Un caso en el que se ha propuesto que los niños segmenten las palabras espontáneamente, sin modelo por parte del experimentador, es el de Tolchinsky, Teberosky y Matas (1993, citado en el capítulo 1).

³ Durante las entrevistas, usamos los términos *cachito* o *pedacito* para referirnos a las segmentaciones de la palabra, ya que estos términos parecían ser los de mejor comprensión para los niños.

La diferencia con la tarea presentada en este trabajo es fundamentalmente la siguiente: en la mayoría de las versiones anteriores, el experimentador daba como modelo un tipo de segmentación determinada (generalmente fonológica), y después proponía algunos ítems para verificar que el niño hubiera comprendido la consigna, corrigiendo si era necesario (*feedback*). Después de cierto número de ejemplos e ítems con retroalimentación, se proseguía a realizar la tarea. Los resultados solamente contemplan la dicotomía entre respuestas correctas o incorrectas.

Ya que en este estudio lo que interesa es explorar qué tipo de segmentaciones pueden realizar de manera espontánea, el procedimiento era el siguiente: el experimentador verificaba que los niños eran capaces de segmentar palabras (sustantivos comunes) en sílabas. Posteriormente, mostraba al niño que por cada "cachito" se podía poner sobre la mesa una fichita (en este caso "cachito" se refería a sílaba).

La explicación era estrictamente a base de ejemplos y nunca se emplearon términos como palabra, sílaba, etc. El experimentador procedía a silabear una o dos palabras (*escuela* y *maestra*). Después le pedía al niño que silabeara, de la misma manera, varios nombres de cosas visibles en ese momento (*niño*, *columpio*, *pelota*, etc.).

Una vez que el niño se daba cuenta que era capaz de "decir cosas en cachitos", el experimentador le explicaba el objetivo del juego: "Mira, el chiste de este juego es decir cosas en cachitos. Pero fíjate, porque por cada cachito que digamos, vamos a poner una fichita, así...*ma* [el experimentador ponía una ficha sobre la mesa], *no* [ponía otra]. A ver si lo puedes hacer tú...". El experimentador le daba una palabra bisílaba presentada oralmente (generalmente *bote*) para confirmar que el niño hubiera comprendido la consigna.

Una vez confirmado ésto, el experimentador explicaba: "Pero fíjate que hay diferentes maneras de decir cosas en cachitos. Puedes decir *bo-te*, o *ma-no* (poniendo una ficha por cada sílaba)...pero también lo puedes decir en más

pedacitos...mira, puedes decir *ma-n-o* (poniendo una ficha por cada segmento)...¿ya te fijaste? Así son tres pedacitos...*ma-n-o*... y también lo puedes decir en cuatro cachitos...*m-a-n-o* (poniendo una ficha por cada parte oral)...El chiste es que tú me digas las cosas en los más cachitos que puedas...entre más cachitos, mejor".

Después se procedía a presentar los ítems. Si el niño hacía una división en sílabas, se le volvía a explicar con el primer ítem experimental. Posteriormente, sólo se insistía ("trata con una fichita más.....trata con otra") para ver si el niño era capaz de hacer recortes más y más finos, hasta que sus respuestas no cambiaban.

Las palabras que se proporcionaban oralmente a los niños eran las siguientes: LUNA, CAFÉ, SOL, PAN, GATO, MAGO, GOMA, CAJÓN, MELÓN (en ese orden). La intención era tener palabras monosilábicas para contrastar con investigaciones realizadas anteriormente (en español e inglés), así como palabras bisílabas, más comunes en nuestra lengua. Los bisílabos acentuados en la última sílaba fueron introducidos para ver si la modificación de la estructura en la última sílaba, así como la acentuación eran factores que pudieran modificar las conductas de segmentación en los niños.

2) RECONSTRUCCIÓN

El propósito de esta tarea era explorar las posibilidades de los niños para "sintetizar", o reconstruir, palabras provistas oralmente por el experimentador que habían sido recortadas de diversas maneras. Esta tarea es similar a otras usadas con anterioridad. De hecho, los antecedentes más antiguos de las pruebas usadas para explorar la conciencia fonológica fueron las de "síntesis". Golding (1954, citado por Yopp, 1988) usó tres diferentes pruebas (cada una consistente de 10 ítems) con

diferentes grados de dificultad: la primera consistía en dar a los niños dos sonidos (por ejemplo, *a-t*) para que ellos formaran la palabra correspondiente. La segunda daba a los niños palabras segmentadas en dos partes, ataque y rima (*st-ep*, *f-at*). La tercera consistía en palabras de tres o cuatro fonemas, divididas en tres partes (*c-a-t*, *d-e-sk*). Se calificaba al niño por el número de respuestas correctas en cada parte. Más recientemente, Seymour y Evans (1994) realizaron una serie de tareas semejantes (previas a tareas en donde los niños tenían que segmentar palabras), usando tres tipos de ítems (cada uno o por separado): ataque y rima, ataque, núcleo vocálico y coda y segmentación fonológica. El análisis otra vez contempla solamente el número de repuestas correctas de cada niño. El antecedente más inmediato es el estudio realizado por Bellefroid y Ferreiro (1979). La tarea consistía en un juego en donde el niño tenía que adivinar una palabra (se daba una serie de imágenes de referencia) a partir de una o varias de sus sílabas. En este caso, la información provista estaba graduada de la siguiente manera: primero se le daba al niño la primera sílaba ("empieza con ma..."). Si el chico no adivinaba, se le daba la primera y última sílabas, con indicaciones de la posición de cada una ("empieza con ma, y acaba con sa"). Si aún así no tenía éxito, se daban todas las sílabas con indicadores de posición. Finalmente, se presentaban las sílabas, en orden, solamente separadas por un silencio de aproximadamente un segundo.

En la tarea usada en este trabajo, se presentan una variedad de recortes de palabras (que excluyen la segmentación silábica). En ningún momento se dan indicadores de posición de los fragmentos escuchados, ya que siempre se presentan en la secuencia normal. Lo novedoso de la técnica usada en este estudio es haber incorporado recortes orales producidos por niños en situaciones experimentales de otros estudios (en especial en trabajos sobre escritura en niños pre-alfabetizados), además de los recortes típicos (como ataque y rima o segmentaciones fonológicas). A partir de esos datos anteriores, centramos la tarea en cuatro diferentes tipos de recorte de palabra, tanto para monosílabos con estructura CVC como para bisílabos con estructura CV-CV. Necesariamente, los recortes de estos dos tipos distintos de

palabra no son iguales. Sin embargo, en para ambos incluimos tipos de segmentación que los niños usaban espontáneamente en esos estudios anteriores (por ejemplo, Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Vernon, 1991), que describimos a continuación de manera breve:.

Al estar escribir o al leer sus propias producciones, los niños frecuentemente hacen del monosílabo un bisílabo, duplicando el núcleo silábico. Así, por ejemplo, dicen *co-o/* para la palabra COL. Otro tipo de recorte observado para los monosílabos, aunque menos frecuente, consiste en separar la coda final (*co-/*).

En las mismas situaciones de escritura, los bisílabos son recortados de varias maneras alternativas, dependiendo del número de letras que el niño decida o haya decidido usar. Están, por un lado, los recortes silábicos. Sin embargo, ya que los niños generalmente sienten la necesidad de utilizar cuando menos tres letras al escribir, es frecuente que con los bisílabos ocurra una duplicación de uno de los núcleos silábicos (*ma-a-no*), la anticipación de uno de los ataques (usualmente el segundo, como en *ma-n-no*), o la segmentación de la segunda sílaba (*ma-n-o*).

Sería imposible en la situación propuesta de reconstrucción incluir todos estos tipos de recorte. De hecho, de estos tipos de segmentación eliminamos los que nos parecían los más "naturales" para los niños, como el silábico y la duplicación del núcleo vocálico. En su lugar, sin embargo, incluimos recortes que no habían sido frecuentemente encontrados en las tareas de escritura en los estudios mencionados, pero que aparecían como importantes a la luz de la vasta literatura anglo-sajona sobre el tema.

De esta manera, incluimos la segmentación del ataque y la rima en monosílabos (*c-o/*), y la segmentación de la primera sílaba en los bisílabos (*m-a-no*). Adicionalmente, agregamos recortes fonológicos de ambos tipos de palabras. Por último, incluimos dos trisílabos (CONEJO y PALOMA) con el único fin de observar la dificultad relativa de reconstrucción de este tipo de palabra. En el caso de estos dos

ítems, el recorte podía ser sobre una o dos de sus sílabas. La tabla 1 resume los tipos de recorte presentados en esta tarea:

TABLA 1
TIPOS DE RECORTE PARA LA TAREA DE RECONSTRUCCIÓN

TIPO DE SEGMENTACIÓN	PALABRAS MONOSILÁBICAS	PALABRAS BISILÁBICAS
1	SO-OL	SO-P-PA
2	SO-L	SO-P-A
3	S-OL	S-O-PA
4	S-O-L	S-O-P-A

Las palabras utilizadas para esta tarea fueron 18 sustantivos comunes: 8 monosílabos, 9 bisílabos CV-CV acentuados en la primera sílaba y 1 bisílabo CV-CV acentuado en la última sílaba.

Para disminuir el peso del factor del orden de presentación, elaboramos 8 diferentes secuencias de presentación de los ítems. En cada uno de ellos están incluidas las mismas 20 palabras. Sin embargo, cada palabra puede aparecer con un distinto tipo de segmentación en los diferentes órdenes de presentación.

Una única restricción aparece en todos los órdenes de presentación: cada uno de ellos inicia con dos bisílabos con acentuación regular, segmentados con lo que consideramos ser las formas más sencillas de partición. Así, el primero siempre tiene el tipo de segmentación 1 (CV-C-CV), seguido por otro del mismo

tipo, o de uno de tipo 2 (CV-C-V). Los órdenes de presentación usados son los siguientes (conservamos la ortografía convencional):

ORDEN 1	ORDEN 2	ORDEN 3	ORDEN 4
SO-P-PA	PI-S-SO	MO-L-LE	LU-N-NA
PI-S-O	NU-B-BE	LU-N-A	BE-S-O
G-A-TO	MO-L-E	TO-OS	F-O-CA
L-U-N-A	C-A-FE	CA-F-E	F-I-N
FO-C-A	SA-AL	P-I-S-O	CA-F-FE
C-A-F-E	B-E-S-O	N-U-B-E	T-O-S
MA-AR	P-A-N	S-O-PA	MA-R
G-O-L	T-A-C-O	F-O-C-A	TA-C-O
M-O-LE	FI-N	B-E-SO	PA-N
SA-L	GA-T-O	LU-Z	N-U-BE
TA-C-CO	PE-EZ	T-A-CO	SO-P-A
L-U-Z	L-U-NA	M-AR	GO-OL
BE-S-SO	G-OL	GA-T-TO	M-O-L-E
F-IN	FO-C-CA	P-AN	P-EZ
NU-B-E	S-O-P-A	P-E-Z	LU-UZ
PA-AN	M-A-R	S-A-L	S-AL
T-OS	L-UZ	GO-L	P-I-SO
PE-Z	TO-S	FI-IN	G-A-T-O

ORDEN 5	ORDEN 6	ORDEN 7	ORDEN 8
SO-P-PA	GA-T-TO	MO-L-LE	FO-C-CA
FO-C-A	SO-P-A	GA-T-O	TA-C-O
GO-OL	TO-OS	PA-AN	TO-S
FI-IN	P-A-N	PE-Z	G-A-TO
CA-F-E	NU-B-E	L-U-Z	G-O-L
P-E-Z	GO-L	B-E-S-O	P-I-S-O
T-OS	LU-UZ	F-O-C-A	N-U-B-E
L-UZ	M-A-R	G-OL	LU-Z
S-A-L	P-EZ	SA-L	S-O-P-A
MA-R	F-O-CA	N-U-BE	F-I-N
NU-B-BE	M-O-L-E	MA-AR	CA-F-FE
G-A-T-O	T-A-C-O	T-O-S	PE-EZ
PA-N	S-AL	LU-N-A	L-U-N-A
L-U-NA	FI-N	PI-S-O	P-AN
BE-S-O	B-E-SO	TA-C-CO	BE-S-SO
T-A-CO	C-A-FE	S-O-PA	SA-AL
M-O-LE	LU-N-NA	C-A-F-E	M-AR
P-I-S-O	PI-S-SO	F-IN	MO-L-E

El procedimiento usado era el siguiente: la experimentadora recordaba al niño que en la sesión (o tarea, según sea el caso) anterior, habían dicho cosas "en pedacitos" con las fichitas. Explicaba, adicionalmente, que ahora ella iba a decir algunas cosas en "cachitos" o "pedacitos", y que el niño tenía que adivinar qué era.

Se le daban entonces al niño tres o cuatro ítems de práctica con retroalimentación, usando palabras regulares CV-CV (acentuadas en la primera sílaba): una primera palabra segmentada silábicamente, otra en donde se segmentaba la segunda sílaba (CV-C-V), y finalmente una segmentada

fonológicamente, haciendo énfasis en que él debía decirlo "todo junto, rápido", para evitar repeticiones del ítem provisto por la experimentadora.

Después de los ejemplos y correcciones, se procedía a presentar los ítems, uno por uno. Cuando el niño no daba la respuesta correcta, se le volvía a repetir el ítem hasta 4 veces, esperando y registrando cada respuesta sucesiva.

3) RECORTE ORAL DE PALABRAS (ADIVINANZAS)

Los antecedentes de esta tarea son los mismos que los ya explicados para la tarea de fichas. Adicionalmente, en el estudio de Bellefroid y Ferreiro (1979) la tarea de "síntesis" era seguida de una tarea en la que los niños debían hacer que el experimentador "adivinara" a partir de la segmentación silábica que ellos proponían. Con esta finalidad, se presentaba un conjunto de tarjetas con imágenes fáciles de identificar. El experimentador ayudaba al chico con preguntas tales como "¿con qué empieza?", "¿con qué acaba?". En el estudio de Seymour y Evans (1994) las tareas de reconstrucción también eran seguidas de una tarea de segmentación, en donde se les pedía a los niños que recortaran las palabras en un número predeterminado de partes, para favorecer un tipo específico de partición.

Como en los estudios de Bellefroid y Ferreiro (1979) y en la Seymour y Evans (1994) mencionados anteriormente, en nuestro caso la tarea de adivinanzas siempre seguía a la de reconstrucción, y su objetivo es similar a la tarea de segmentación oral con las fichas. Es decir, se trataba de ver qué tipo de segmentaciones de palabras podían hacer espontáneamente los niños sin ningún tipo de soporte (letras o fichas). Esta situación retoma la anterior, ya que, en este caso, se propone al niño que ahora sea él quien "haga las adivinanzas".

La experimentadora proporcionaba una serie de tarjetas con imágenes de objetos diversos y animales. Al enseñar una por una las tarjetas, las iba nombrando para evitar confusiones. Luego, se explicaba la tarea al niño, diciéndole que esta vez era su turno para hacer "adivinar" a la experimentadora.

Con este propósito, se le hacía recordar que, cuando él tenía que adivinar, algunas formas de decir en "cachitos" eran más fáciles que otras. La consigna era como sigue: "Acuérdate que algunas de las que yo te dije eran bien fáciles y otras eran más difíciles. Por ejemplo, si yo te decía *lu-n-na*, pues adivinabas bien rápido. Pero si te decía *l-u-na*, te costaba más trabajo. Lo más difícil era hacerlo en muchos cachitos chiquitos, como *l-u-n-a*. El chiste es que tu me las hagas difíciles, para que me cueste trabajo adivinar". La experimentadora entonces se tapaba los ojos y se volteaba hacia otro lugar, mientras el niño escogía una de las imágenes y le decía la palabra segmentada. Si el niño producía una segmentación que no fuera fonológica durante los primeros tres ítems, la experimentadora "adivinaba" inmediatamente, diciéndole al niño que lo había hecho muy fácil, y lo invitaba a hacerlo más difícil.

Si el niño no lograba hacer una segmentación más fina, la experimentadora le daba ejemplos, usando la misma palabra usada por el niño inmediatamente antes. Por ejemplo, si el niño producía una segmentación silábica (por ejemplo *lu-na*), la experimentadora le decía "Luna. Esa estuvo bien fácil. ¿Sabes como me la podrías hacer más difícil? Si me dices *lu-n-a* o *l-u-na*. Lo más difícil sería *l-u-n-a*". Solamente se hacía este tipo de intervención en las primeras tres respuestas.

Las palabras propuestas, elicitadas a partir de las imágenes, fueron las siguientes:

a) Monosílabos CVC: GIS, PEZ, SOL, PAN.

b) Bisílabos CV-CV (acentuados en la primera sílaba): LUNA, FOCA, TACO, MESA, SAPO, GATO.

c) Bisílabos CV-CV (acentuados en la segunda sílaba): CAFÉ, SOFÁ.

d) Bisílabos CV-CVC o CVC-CVC (acentuados en la segunda sílaba): CAJÓN, MELÓN.

El orden, en este caso, no estaba predeterminado, sino que estuvo determinado por la elección de las tarjetas por parte de cada niño.

4) RECORTE ORAL DE PALABRAS A PARTIR DE UN TEXTO ESCRITO (TARJETAS)

Esta tarea, con la que podía iniciar o finalizar la segunda entrevista, tiene como objetivo ver qué tipo de segmentaciones de la palabra (dicha por el experimentador) podían hacer los niños, pero esta vez a partir de un texto escrito que se mantenía visible.

No hemos encontrado en la literatura una situación experimental semejante. Sin embargo, los estudios sobre entrenamiento o sobre la enseñanza de la lectura (por ejemplo, Gaskins, Ehri, Cress, O'Hara y Donnelly, 1996-1997) frecuentemente consisten en mostrar a los niños la manera en que las letras de las palabras se hacen corresponder a los sonidos que representan.

Las tarjetas estaban hechas con letras mayúsculas tipo "Times New Roman", sin acentos, con un tamaño de 28 puntos (obviamente, para los niños más avanzados, esta tarea podía implicar la lectura de cada tarjeta).

Para todos los niños, independientemente de su nivel de lectura y/o escritura, implicaba, hasta cierto punto, el conocimiento particular que cada uno de ellos tuviera de las letras, su valor sonoro y su denominación, aunque estas características no siempre les eran preguntadas.

La tarea consistía en lo siguiente: la experimentadora mostraba la tarjeta con el texto escrito MANO y pedía al niño que la tratara de leer. Si la lectura era correcta, repetía la palabra, mostrándole que su lectura era correcta. En caso de que el niño fuera incapaz de hacer una lectura, o que ésta fuera incorrecta, la experimentadora le decía la palabra correcta.

Enseguida, la experimentadora daba la consigna "yo quiero que tú me digas qué es lo que dice en cada una de las letras por separado (...). El chiste es que nos alcance para las más letras que puedas...entre más letras me digas, mejor".

Se pedía al niño que tratara de hacerlo con la tarjeta que servía de ejemplo (MANO). Si la respuesta no era la "correcta" (es decir, una segmentación fonológica), el experimentador le decía "Mira cómo lo hago yo: *m-a-n-o* (señalando cada letra al decir el sonido correspondiente)... ¿Ya te fijaste? *m-a-n-o*. ¿A ver tú?" y lo invitaba a que repitiera lo que le había dicho, haciendo correcciones nuevamente si era necesario.

Obviamente, a diferencia de las otras dos tareas de recorte oral de palabras (fichas y adivinanzas), en este caso el niño dispone de información suplementaria muy importante. Nuestra hipótesis es que, aún en el caso de los niños pre-lectores, la escritura puede proveer información importante que permita a los niños "cobrar conciencia" de algunas de las características de la lengua oral. En este caso, el número de letras puede ser un indicador de cuántas partes orales hay que producir. Además, las letras mismas pueden indicar que es posible "oralizar" en cada parte. En otras palabras, las letras pueden proveer información de la cantidad y tipo de segmento que debe ser producido.

Las palabras escritas (todas sustantivos comunes) que se mostraron a los niños fueron las siguientes, agrupadas según su estructura silábica:

- a) Bisílabos CV-CV con acentuación regular: SAPO, PESO, LUNA, MESA, TACO, GATO.
- b) Bisílabos CV-CV acentuados en la segunda sílaba: CAFÉ
- c) Bisílabos CV-CVC ó CV-VC con acentuación en la segunda sílaba: MELÓN, CAJÓN, NOPAL.
- d) Monosílabos CVC: PAN, LUZ, GIS.

Como es posible observar, muchas de estas palabras coinciden con las propuestas en otras situaciones (en especial la de adivinanzas). Esta coincidencia fue intencional, para facilitar las comparaciones entre las respuestas de las diferentes tareas.

5) TAREA DE ESCRITURA:

Esta tarea tiene como propósito fundamental establecer qué tipos de conocimiento tenían los niños sobre la escritura. El procedimiento usado se basó en los trabajos de Emilia Ferreiro (por ejemplo, Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez-Palacio, 1982).

A partir de una entrevista de tipo clínico-crítico (inspirada en el modelo piagetiano), se pidió a cada uno de los niños que escribieran, de la mejor manera que ellos pudieran, un conjunto de 7 palabras presentadas oralmente (todas ellas nombres de animales, excepto el monosílabo). Estas palabras están compuestas del tipo de sílabas más comunes en español (CV y CVC), y en su conjunto incluyen las cinco vocales. Las palabras fueron las siguientes:

MARIPOSA

GUSANO

VENADO

PERICO

SAPO

TORO

PAN

El procedimiento era el que sigue: se proporcionaba al niño una hoja blanca y un lápiz, pidiéndole que escribiera MARIPOSA lo mejor que él pudiera hacerlo, y que fuera diciendo en voz alta lo que iba escribiendo (durante el mismo proceso de producción). En cada escritura, se le pedía que fuera verbalizando lo más posible.

Una vez que el niño consideraba que su escritura ya estaba finalizada, se le pedía que "leyera" su producción, señalando las partes de la misma. En caso de que el niño leyera sin señalamiento o sin detención (a lo que llamaremos "lectura global" o globalizada), el experimentador le iba señalado letra por letra, para verificar si podía hacer algún tipo de correspondencia entre grafías y unidades sonoras.

Esto se hacía con dos o tres de las escrituras (generalmente las primeras), para poder apreciar el nivel real de conocimientos del niño, por una parte, y, por el otro, tratar de mostrarle, sin sugerir respuestas verbales, qué es lo que esperábamos que hiciera.

En otras palabras, tomamos en cuenta tanto la escritura en sí misma (las letras que usó), el proceso de escritura (si verbalizaba al escribir, si borraba, agregaba, cambiaba letras), y la interpretación posterior de lo que el niño había escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979, Ferreiro y Gómez Palacio, 1982 y Ferreiro, 1996).

Los resultados de las tareas de segmentación oral fueron analizados a partir de una clasificación de los niños según el nivel de escritura que evidenciaron. Para facilitar la lectura, presentamos primero los criterios usados para esta clasificación, que fue realizada tomando como base los trabajos de Ferreiro antes mencionados.

Los niños de la muestra fueron distribuidos en siete grupos, de acuerdo con el tipo de escritura que eran capaces de producir. Los grupos, ordenados según su nivel de avance (de menor a mayor) fueron los siguientes:

a) Grupo con escrituras presilábicas (P):

Los niños entrevistados que hemos incluido en este grupo muestran todas escrituras presilábicas bastante avanzadas. No encontramos ningún niño que escribiera las diferentes palabras solicitadas de la misma manera, o que demostrara falta de control sobre sus escrituras poniendo una sola letra o una cadena escrita de lado a lado de la página.

Los niños de este grupo usan letras convencionales (aunque no con su valor sonoro convencional), a veces mezcladas con pseudoletas, y usan los criterios de cantidad mínima de caracteres, variación interna y diferenciación entre las diferentes palabras escritas, pero no intentan hacer corresponder las letras con unidades de sonido. Los niños no verbalizan al estar escribiendo, y la lectura que hacen de cada una de las "palabras" escritas es globalizada. Un ejemplo de este tipo de escritura es el de Daniela (6 años 2 meses), quien escribe **OliEOT**, para VENADO y **!TOE** para GUSANO. La niña escribe sin detención ni verbalización alguna, y "lee" señalando su escritura (de corrido) con el dedo.

b) Grupo con escrituras silábicas iniciales (S1):

En este caso, los niños hacen intentos, poco sistemáticos, de hacer correspondencias entre una o varias letras y una sílaba de la palabra oral. En general, no verbalizan al escribir, pero al interpretar sus escrituras tratan de justificar el número de letras utilizadas haciendo correspondencias como las descritas (a veces una por sílaba, generalmente al inicio de la palabra, y luego juntando varias letras para hacerlas corresponder a las sílabas restantes). Como en el caso anterior, las letras no son usadas con su valor sonoro convencional. Por ejemplo, Diana (6 años 11 meses) escribe **AiNe** para GUSANO. En la primera letra interpreta *gusá*, y en el resto (señalando de corrido), el resto de la palabra.

c) Grupo con escrituras silábicas estrictas sin valor sonoro convencional (S2):

Los niños hacen vocalizaciones al escribir y al interpretar sus escrituras que denotan el intento explícito y sistemático de hacer corresponder una letra con cada sílaba de la palabra pero no predominan las letras usadas con su valor sonoro convencional. Los niños producen escrituras como **OIE** para PERICO o **UVI** para GUSANO.

d) Grupo con escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional (S3):

Este tipo de escrituras son semejantes a las anteriores, con la diferencia que los niños hacen corresponder una letra que efectivamente pertenece a la sílaba con la sílaba oral correspondiente. En general, las letras usadas son las vocales, o una consonante cuyo nombre coincide con la sonoridad de la sílaba (por ejemplo, **PIO** para PERICO).

e) Grupo con escrituras silábico-alfabéticas (SA):

Estas escrituras marcan la transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas. Los niños usan las letras con su valor sonoro convencional. En algunas sílabas, las letras se usan con su valor fonético, mientras que en otras se

hace la correspondencia entre una sola letra y una sílaba. Ejemplos de este tipo de escritura serían **MaiOA** o **MAIOSA** para MARIPOSA.

f) Grupos con escrituras alfabéticas (AK y AP):

En este caso, los niños hicieron una correspondencia sistemática entre letra y fonema en la escritura, de tal manera que sus producciones denotaban el intento explícito de representar todos los fonemas. En algunas ocasiones, los niños podían usar representaciones no convencionales, como sería el caso de escribir **BENADO** o **JUSANO**.

Ya que el análisis de los resultados de las tareas de segmentación siempre contempla el nivel de escritura de los niños, es forzoso aclarar el procedimiento usado para la selección de la muestra. Al inicio del levantamiento de los datos, entrevistamos los niños al azar, sin importar qué tipo de escritura evidenciaban. De esta manera, empezamos a encontrar niños con los niveles de escritura antes mencionados. Sin embargo, era importante lograr que los grupos de niños, clasificados por el tipo de escritura que eran capaces de producir, fueran numéricamente equivalentes para poder hacer un análisis adecuado de los datos.

Un problema apareció entonces: era mucho más frecuente que los niños mostraran escrituras silábico iniciales (S1) o silábicas estrictas sin valor sonoro convencional (S2) que cualquier otro tipo de escrituras. Así, una vez que tuvimos nueve niños en cada uno de estos dos subgrupos, decidimos empezar a seleccionar aquellos niños que mostraran los otros tipos de escritura. De esta manera, si en la tarea de escritura el niño evidenciaba escrituras de este tipo, suspendíamos la entrevista. En el intento por igualar numéricamente los grupos por nivel de escritura, entrevistamos aproximadamente 75 niños preescolares, de los cuales solamente 54 pasaron a ser parte de la muestra (9 en cada grupo por nivel de escritura). Las edades de estos niños son equivalentes, a pesar de que sus producciones escritas muestran diferentes niveles de conocimiento sobre el

sistema de escritura. En la tabla siguiente se muestran las edades promedio de cada grupo (y la desviación estándar):

GRUPO POR TIPO DE ESCRITURA	NÚMERO DE NIÑOS	EDAD PROMEDIO (EN MESES)	DESVIACIÓN ESTÁNDAR (EN MESES)
P	9	67.22	2.68
S1	9	69.44	1.88
S2	9	69.67	3.77
S3	9	69.33	3.46
SA	9	67.78	3.53
AK	9	70.22	4.55
TOTAL PREESCOLAR	54	68.94	3.43
AP (PRIMARIA)	11	82.18	3.12

En esta tabla es posible observar que, a pesar de las diferencias en cuanto a sus conceptualizaciones del sistema de escritura, los diferentes grupos (niños de preescolar) tienen promedios de edad muy semejantes. Aunque los niños que muestran escrituras alfabéticas (AK) son ligeramente mayores (ya que uno de los niños de ese grupo tenía casi 6 años y medio), la diferencia en el promedio es menor a un mes con respecto a los grupos S1, S2 y S3. Las diferencias en el desempeño en las otras tareas de segmentación difícilmente pueden ser atribuibles a la edad.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LA TAREA DE RECONSTRUCCIÓN

En la tarea de reconstrucción pedíamos a los niños que reconstruyeran una serie de palabras que habían sido segmentadas por el experimentador. Su finalidad, como ya mencionamos anteriormente, era verificar el grado de dificultad en la "síntesis" o "amalgamiento" (en inglés, *blending*) de diferentes tipos de unidades sonoras. Algunas de ellas habían sido identificadas en la producción de verbalizaciones, por parte de los niños pre-alfabetizados, al escribir sin modelo. Estas verbalizaciones espontáneas generalmente conservan a la sílaba como unidad fundamental. En los "dictados" que se hacen a sí mismos los niños al escribir, o en la lectura posterior de sus propias escrituras, el recorte más frecuente es indudablemente la sílaba y, para los monosílabos, una división que transforma la palabra en un bisílabo (por ejemplo, *so-o/*).

Otra posibilidad común es que los niños no aislen elementos menores a la sílaba, sino que hagan alargamientos de una o varias partes de la sílaba para prolongar la emisión oral y lograr una correspondencia aproximada con las letras. Cuando los niños logran aislar un elemento (generalmente para ajustar el número de segmentos orales al número de grafías utilizadas), el elemento aislado, ya sea una consonante o una vocal, es comúnmente precedida o seguida de la producción de la sílaba entera a la que ese fonema pertenece, o bien segmentan la última sílaba (en el caso de palabras poli-silábicas) o la coda (en el caso de los monosílabos). El caso inverso (la segmentación de la primera sílaba) es muy poco frecuente.

Por esta razón, incluimos algunos de los recortes frecuentemente usados por los niños de manera espontánea (ver descripción de los materiales y procedimientos utilizados) para contrastarlos con otros tipos de recorte que no

parecen tan "naturales" (porque tienen una baja frecuencia de uso por parte de los niños), pero que han sido muy usados por los investigadores del campo de la CF.

En términos generales, los resultados obtenidos coinciden con nuestras hipótesis. Los niños de todos los niveles de escritura reconocen y reconstruyen con más facilidad aquellos recortes que ellos mismos pueden producir, mientras que los otros recortes solamente logran ser reconstruidos por los niños con niveles de escritura más avanzados.

Las tablas 1 y 2 muestran los porcentajes de respuestas **correctas** que los niños dan para palabras bisílabas y monosílabas. Se considera correcta cualquier respuesta en la que el niño reconstruya la palabra en cuestión, ya sea al primer intento o después de haberse dado cualquier otra respuesta y de que se le repitiera el ítem correspondiente. En estas tablas, la ausencia de respuestas es considerada junto con las respuestas desviantes. La última columna y la última fila de cada tabla muestra el número (frecuencia) del total de las respuestas por grupo de niños (filas) o por tipo de segmentación (columnas).

TAREA DE RECONSTRUCCIÓN

PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS PARA LOS BISÍLABOS

NIVEL DE ESCRITURA	E1 Ejemplo: LU-N-NA	E2 Ejemplo: LU-N-A	E3 Ejemplo: L-U-NA	E4 Ejemplo: L-U-N-A	TOTAL DE RESP.
P	76%	95%	45%	5%	n=90
S1	95%	85%	50%	14%	n=90
S2	95%	72%	48%	14%	n=90
S3	100%	85%	45%	37%	n=90
SA	100%	89%	75%	33%	n=90
AK	100%	90%	86%	65%	n=90
AP	100%	100%	86%	85%	n=120
TOTAL X ESTÍMULO	n=168	n=162	n=165	n=165	n=660

TAREA DE RECONSTRUCCIÓN
PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS PARA LOS MONOSÍLABOS

NIVEL DE ESCRITURA	E1 Ejemplo: SO-OL	E2 Ejemplo: SO-L	E3 Ejemplo: S-OL	E4 Ejemplo: S-O-L	TOTAL
P	82%	78%	21%	6%	n=72
S1	89%	94%	35%	30%	n=72
S2	94%	83%	22%	44%	n=72
S3	83%	89%	44%	22%	n=72
SA	89%	89%	67%	67%	n=72
AK	94%	100%	83%	72%	n=72
AP	100%	96%	80%	91%	n=96
TOTAL	n=129	n=133	n=133	n=133	n=528

Como es posible observar en estas tablas, el porcentaje de respuestas correctas es sumamente alto (siempre arriba del 70%, y más frecuentemente arriba del 80%) para las segmentaciones que mantienen juntas, en la emisión, la primera consonante y vocal (E1 y E2), tanto en los casos de bisílabos como de monosílabos,. Esto es así para todos los grupos por nivel de escritura.

Por el contrario, cuando el ataque de la primera (o única) sílaba se fragmenta de la vocal que la sigue, los porcentajes de éxito disminuyen notablemente en todos los grupos por nivel de escritura. Salvo dos excepciones, el recorte fonológico es también de mayor dificultad. Con respecto a este último tipo de recorte (E4), es notable que los niños que ya son capaces de escribir alfabéticamente (AK y AP) no siempre pueden acertar en la reconstrucción, incluyendo a aquellos que tienen un año de instrucción formal (AP).

El hecho de que **todos** los niños, inclusive los más avanzados, sean capaces de reconstruir los tipos de recorte E1 (*be-s-so*, *pa-an*) y E2 (*be-s-o*, *pa-n*) es importante, ya que significa que, a pesar de que los sujetos puedan ir haciendo

observables nuevos tipos de segmentación, sus observables anteriores no desaparecen. Es decir, las adquisiciones anteriores siguen permitiendo resolver problemas, y sirven de base para la objetivación de nuevos tipos de recorte.

Algunas diferencias según el tipo de palabra son importantes de remarcar. Por ejemplo, las respuestas de los niños pre-alfabéticos muestran que para los bisílabos hay un porcentaje de éxito mayor en la reconstrucción de E3 que en los monosílabos. Es decir, es más fácil para los niños usar como "pista" para la reconstrucción la información provista por la última sílaba completa (en los bisílabos presentados como un E3), que usar la información provista por la rima separada del ataque (en los monosílabos). En este último caso, la probabilidad de dar una respuesta correcta es semejante a la que se da ante recortes fonológicos (E4).

Los porcentajes de éxito para esta tarea parecen indicar que la posibilidad de incorporar valores sonoros convencionales de las letras a sus escrituras es fundamental. Así, la mayor distancia entre los porcentajes de éxito para la reconstrucción de los recortes E3 (*b-e-so*, *p-an*) y E4 (*b-e-s-o*, *p-a-n*) se sitúan entre los niños con escritura de tipo silábico con valor sonoro convencional y los niños con escrituras silábico-alfabéticas, aunque, nuevamente, para éstos los recortes E4 sean de más difícil resolución.

Una excepción de esto es el caso de los niños que estaban finalizando el primer año de primaria. Para estos niños, parecería más difícil reconstruir, para los monosílabos, los E3 que los E4. Una explicación posible es que, a partir del primer fonema, ellos anticipen que el recorte propuesto sea de tipo fonológico, y se desconcierten al enfrentarse a una segmentación no anticipada (E3).

Por supuesto, no todas las palabras segmentadas que se presentaban a los niños tuvieron el mismo grado de dificultad. El número de desaciertos aumenta en algunas palabras. Además, no todos los desaciertos son del mismo tipo. Para poder hacer una mejor descripción de los resultados de esta tarea, dividimos las respuestas obtenidas de la siguiente manera:

- a) Correcta a partir de escuchar el estímulo una sola vez
- b) Correcta después de haber dado una respuesta incorrecta. En este caso, se trata de una rectificación por parte del niño después de escuchar nuevamente el ítem.
- c) Incorrecta, a pesar de haber escuchado el estímulo cuando menos dos veces. Sin embargo, el desacierto muestra la recuperación de elementos sonoros del estímulo.
- d) Incorrecta (bajo las mismas condiciones que en el subíndice anterior). Sin embargo, en este caso no hay parecido alguno entre la sonoridad del ítem y la respuesta obtenida.
- e) Incapacidad de dar una respuesta. A pesar de escuchar varias veces el estímulo, los niños contestan "no sé".

Pensamos que los desaciertos (en adelante, EQ) que resultan (subíndices b, c y d, expuestos en el párrafo anterior) deben ser tomados en cuenta para poder comprender qué tipo de procesamiento hacen los niños de las diferentes segmentaciones propuestas. Interesa, sobre todo, saber qué elementos conservan del estímulo y en qué posición. Por supuesto, las respuestas de los niños están determinadas en gran medida por el tipo de recorte de las palabras que la experimentadora presenta (es decir, el tipo de estímulo proporcionado)

Las tablas 3 Y 4 muestran el número de respuestas correctas ante cada tipo de estímulo y el número de desaciertos que llegan a ser corregidos después de la repetición del ítem (EQ+). Las tablas también muestran la cantidad de desaciertos no corregidos (tanto los que presentan semejanza sonora con el estímulo como los que no muestran ninguna semejanza). Finalmente, se muestran las respuestas "no sé", no contabilizadas como desaciertos.

FRECUENCIAS DE RESPUESTAS POR ESTÍMULO
PARA LOS BISÍLABOS

	CORR.	LLEGAN A CORR. (EQ+)	DESAC. CON SEMEJANZA A ESTÍMULO (EQ-)	DESAC. SIN SEMEJANZA A ESTÍMULO (EQ-)	NO SÉ	TOTAL EQ (EQ-) +(EQ+)	TOTAL DE RESPUESTAS
EST. 1	151	8	3	-	6	11	168
EST. 2	135	11	14	1	1	26	162
EST.3	96	11	48	4	6	63	165
EST.4	51	13	40	12	49	65	165
TOTAL por col.	433	43	105	17	62	165	660
		correctas		incorrectas			

FRECUENCIA DE RESPUESTAS POR ESTÍMULO
PARA LOS MONOSÍLABOS

	CORR.	LLEGAN A CORR. (EQ+)	DESAC. CON SEMEJANZA A ESTÍMULO (EQ-)	DESAC. SIN SEMEJANZA A ESTÍMULO (EQ-)	NO SÉ	TOTAL EQ (EQ-) +(EQ+)	TOTAL DE RESPUESTAS
EST. 1	112	6	10	1		17	129
EST. 2	112	8	9	-	4	17	133
EST.3	61	8	47	-	17	55	133
EST.4	57	7	32	8	29	47	133
TOTAL por col.	342	28	96	10	52	134	528
		correctas		incorrectas			

Estas tablas muestran que, cuando los niños tienen desaciertos (es decir, dicen una palabra que no es la esperada como respuesta al estímulo) éstos generalmente tienen semejanza sonora con el ítem propuesto. En general, los desaciertos para los estímulos E1 y E2, en los que la primera consonante y vocal

de la palabra no se segmentan, son raros. Los niños logran la respuesta correcta inmediatamente después de escuchar el ítem, o rectifican el desacierto después de una repetición del estímulo. Estos dos tipos de respuesta (correctas de inmediato, y las que llegan a ser correctas después de una repetición) han sido las consideradas como correctas en los dos primeros cuadros de resultados en esta sección.

Para los ítems con la primera sílaba segmentada (E3) o segmentación fonológica de toda la palabra (E4), el número de desaciertos no corregidos (EQ) — aún después de varias repeticiones por parte del experimentador — aumentan considerablemente. Para los estímulos con segmentaciones fonológicas (E4), las respuestas "no sé" también tienen un incremento significativo. En estos casos, podemos suponer que los niños escuchan ruidos aislados que son incapaces de organizar, de tal manera que ni siquiera pueden dar una respuesta. En los cuadros 1 y 2, las respuestas "no sé" fueron consideradas junto a las incorrectas.

Para tratar de comprender qué tipo de tratamiento están dando los niños a las diferentes segmentaciones propuestas, decidimos hacer un análisis de las respuestas desviantes, incluyendo aquéllas que fueron rectificadas y corregidas después de la repetición de la palabra segmentada por la experimentadora (o sea, EQ+ y EQ-).

DESACIERTOS ANTE LOS BISÍLABOS:

Los desaciertos (EQ) que los niños cometieron estuvieron en gran medida determinados por el tipo de estímulo proporcionado. Los EQ ante los estímulos E1 (*be-s-so*) y E2 (*be-s-o*) fueron menos frecuentes, dando lugar a rectificaciones al escuchar nuevamente el ítem¹.

Para los E1 y 2 hay un total de 11 y 26 EQ respectivamente que consistieron en lo siguiente:

a) Repetición sin reconstrucción: los niños dicen sílabas o fragmentos de la palabra, aparentemente sin poder reconstruirla, ya que, ante las preguntas de la experimentadora ("¿qué es?"), son incapaces de decir la palabra completa. Más bien, los niños dicen sílabas o sonidos. Las EQ de este tipo ante E1 son, por ejemplo, **nu-be**, **pi-so** o **bes-o**. Hay un total de 3 sobre los 11 EQ cometidos para los E1, y 6 de los 26 EQ para los E2.

b) Recuperación de la primera sílaba, pero agregando un final diferente de palabra: Para los estímulos 1, solamente hay dos EQ de este tipo (**nuca** y **nudo** ante NUBE). Para los E2 hay una mayor frecuencia (5/26).

Estos EQ siempre resultan en una palabra bisílaba, igual que el estímulo, excepto en SOPA, en donde dos niños responden **sol** (E2).

c) La respuesta más común ante estos dos estímulos es la de recuperar elementos de ambas sílabas del ítem, pero haciendo agregados. En general, lo resultante es una palabra real, y sólo ocasionalmente una pseudopalabra. Los 6 EQ ante los estímulos 1 son los siguientes: **nunbe** para NUBE, **talco** para TACO, **cafetera** para CAFÉ, **gatito** para GATO y **pizza** (/pitsa/) para PISO. Para los E2 hay 8 respuestas de este tipo. Por ejemplo, **besco**, **becero** y **becerro** para BESO, **pisco** y **píos** para PISO.

La mayor parte de este tipo de desaciertos son producidos por niños con niveles de escritura avanzados (del grupo S3 en adelante).

d) Palabra totalmente diferente al estímulo: solamente hay un EQ (frente a un E2) en donde la palabra resultante no tiene ningún parecido sonoro con el estímulo.

c) Otras: estas son 6 EQ de diferentes tipos (que se dan ante los E2). Cuatro de ellas muestran una recuperación de elementos aislados, en un orden diferente al original (por ejemplo, **lunar** y **lumbre** para NUBE, **feo** para BESO y **mudo** para MOLE). Las otras dos son más avanzadas, en el sentido de una mayor

¹En adelante, los tipos de estímulos se marcarán como E1, E2, E3 y E4.

recuperación de elementos. Estas EQ son **venado** para BESO y **pies** para PISO. En ambas se recupera la primera sílaba, y un elemento de la segunda sílaba.

Para las EQ ante los E3 (*b-e-so*) y E4 (*b-e-s-o*), los tipos de desaciertos aumentan considerablemente. Estos son:

a) Repetición sin reconstrucción. Al igual que para los E1 (*be-s-so*) y E2 (*be-s-o*), los niños pueden repetir el ítem, o alguna de sus partes, sin lograr saber de qué palabra se trata. Solamente hay 4 de los 63 EQ ante los E3 son de este tipo y 8 (de los 65) ante los E4.

b) Las respuestas más comunes ante estos estímulos E3 y E4 (en los que el experimentador divide el ataque y el núcleo de cuando menos la primera sílaba) son interesantes. Los niños son capaces de recuperar el núcleo de la primera sílaba y juntarlo a la segunda sílaba, aún cuando esta última haya sido fragmentada. Así dicen, por ejemplo, **oca** para *f-o-ca* o para *f-o-c-a*. Esto sucede en 26 ocasiones para los estímulos E3, y en 13 para los E4.

Es preciso señalar que, muchas veces, el EQ coincide con una palabra posible (eso, iso ó hizo, oca). Por ejemplo, la de más frecuencia es **ole** (para *m-o-le*), a veces agregando comentarios como "¡los toreros!".

Otra respuesta considerada en este grupo, bastante parecida a las otras, es la recuperación del núcleo de la primera sílaba, más la segunda sílaba completa, esta vez agregando un ataque alternativo (o sílaba completa de forma ocasional) para construir una sílaba CV al inicio de la palabra. Lo que resulta es una palabra con significado: **queso** o **hueso** para BESO, **boca** para FOCA, y con menos frecuencia palabras como **estopa** o **escoba** para SOPA. Esta segunda posibilidad ocurre en 20 respuestas ante E3 y en 9 ante E4.

En conjunto, estos EQ dan cuenta del 73% de las EQ ante los E3 y del 34% ante los E4.

c) Recuperación de la segunda sílaba como inicio de una nueva palabra. Por ejemplo, **beso** o **bebé** para NUBE. Solo se da este tipo de EQ 5 veces para los E3 y 3 para los E4.

d) Más raros aún son los casos en los que los niños usan ambas sílabas e insertan elementos para formar una palabra diferente. Por ejemplo, **tasco** para *t-a-co* o **pisco** para *p-i-s-o*. Solamente hay 5 EQ de este tipo (3 para E3 y 2 para E4). En todos ellos, menos en **guacamole** para *m-o-le*, los niños hacen una recuperación de la primera sílaba completa en su posición original.

e) Respuestas sin semejanza con el estímulo: solamente hay 2 de estos EQ para los E3, pero la proporción sube a 12 para los E4.

f) Otras: Nuevamente, hay un conjunto de EQ de difícil clasificación. Aunque nada más son dos en el caso de las E3 (**uvas** para NUBE y **árbol** para TACO), en el caso de los E4 son 16 de las 65 respuestas. Nueve de ellas conservan el fonema inicial del estímulo en posición de ataque inicial, además de otros elementos sonoros. Sin embargo, es difícil establecer los límites de las semejanzas y diferencias entre ellas. Para dar ejemplos de la variedad de posibilidades, veamos algunos de los 9 EQ que recuperan el ataque inicial: **bus** para *b-e-s-o*, **kebe**, para *c-a-f-e*, **foa** para *f-o-c-a*, **ga-o**, **guat**, **ganso** y **grano** para *g-a-t-o*. Los otros recuperan otros elementos del estímulo: **palo** o **asco** para *g-a-t-o*, **sol** para *m-o-l-e*, **árbol** o **cajón** para *t-a-c-o*.

En resumen, los desaciertos ante los bisílabos muestran que lo más común es que los niños recuperen la parte no segmentada del estímulo para acceder a una palabra, generalmente bisílaba, de su léxico. La parte recuperada es una (o ambas) sílaba(s) completa(s), o, en el caso de los E3 y E4, el núcleo de la primera sílaba y la segunda sílaba completa. La mayor proporción de respuestas sin ninguna semejanza sonora al estímulo ocurre en el caso de los E4 (16% de los EQ).

DESACIERTOS ANTE LOS MONOSÍLABOS

Los EQ ante los E1 (*pa-an*) y E2 (*pa-n*) en monosílabos son también diferentes a los que los niños producen ante los E3 (*p-an*) y E4 (*p-a-n*).

Para los primeros (en total 17 EQ para los E1 y E2, respectivamente), los desaciertos pueden clasificarse así:

a) Repetición sin reconstrucción. Al igual que para los bisílabos, los niños repiten el ítem o partes del ítem, sin llegar a reconocer la palabra. Solamente hay 3 EQ de este tipo para los E1.

b) Los niños pueden recuperar el ataque y el núcleo de la sílaba (es decir, la parte que dice el experimentador como unidad para estos estímulos), para usarla como sílaba inicial de una palabra alternativa. Por ejemplo, **goma** para *go-ol* o *go-l*, **mano** para *ma-ar* o *ma-r*. Cinco de los 17 EQ ante E1 y 12 de los 17 para los E2 son de este tipo.

c) El resto de los desaciertos (9 para los E1 y 5 para los E2), muestran una recuperación de todos los elementos del estímulo, agregando otros para formar una palabra conocida, pero diferente a la del estímulo. Todos estos EQ tienen en común que el ataque y núcleo del ítem se retoman para convertirse en la sílaba inicial de la nueva palabra. Lo más usual es que la coda del estímulo tome la posición final de la palabra resultante (**toros** para *to-s* o *to-os*), aunque ocasionalmente el ítem reconstruido pasa a ser una sílaba de la palabra, como en **en fin** (para *fi-in*), o **goligol** (para *go-l*).

Es interesante notar que, de todos los desaciertos obtenidos para los E1 y E2, solamente 2 son palabras monosílabas, y el resto son bisílabas (muy rara vez trisílabas, como **goligol**).

Los desaciertos para los monosílabos ante los E3 (por ejemplo, *p-an*) y E4 (*p-a-n*) son más frecuentes y de mayor variedad. Además, ante estos estímulos (sobre todo para los E4), se incrementa el número de respuestas "no sé".

Hay un total de 55 EQ para los E3 y 47 EQ para los E4 (sin considerar la incapacidad de dar una respuesta). Estas EQ son de los tipos siguientes:

a) Repetición de la rima completa: en este caso, los niños simplemente repiten la parte no fragmentada, en el caso de los E3, o logran cohesionar el núcleo vocálico y la coda, en el caso de los E4. Hay 15 respuestas de este tipo para los E3 y 9 para los E4.

b) Rima con elementos diferentes en posición inicial: de manera parecida al anterior, los niños toman el núcleo vocálico y la coda del estímulo, y agregan elementos al inicio de la palabra, de tal forma que resulta un ítem léxico diferente. Esto ocurre un total de 11 veces para los E3 y 8 veces para los E4. La palabra resultante es un bisílabo en aproximadamente la mitad de las ocasiones. Por ejemplo, para *t-os*, los niños dicen **tubos** o **tíos**, mientras que otros solamente cambian el ataque y dicen **voz**.

c) Mantienen la rima con elementos diferentes en posición final: en este caso, los niños también retoman el núcleo vocálico y la coda, y simplemente agregan otros elementos al final para producir una palabra distinta. Esto ocurre 11 veces para los E3 y 9 veces para los E4. Por ejemplo, para *t-os* o *t-o-s*, los niños dicen **oso**. Todos los EQ de este tipo resultan en bisílabos o, rara vez, en trisílabos (por ejemplo, para *p-ez* un niño responde **espaguetti**).

d) Recuperación de todos los elementos, con inserciones: seis de las EQ para los E3 y ocho para los E4 muestran la recuperación de todos los elementos del estímulo. Sin embargo, los niños insertan elementos, de tal manera que resulta una palabra o pseudopalabra diferente al estímulo. La gran mayoría de estas EQ conservan el ataque del estímulo en posición inicial (por ejemplo, **fokín** para *f-in* o *f-i-n*), aunque en ocasiones se conserva la palabra original como una sílaba de la resultante (**delfín** para *f-in* o *f-i-n*). Doce de los 14 EQ incluidos aquí son producidos por niños con escrituras avanzadas (S3, SA o alfabéticas). Es decir, parecería que la posibilidad de recuperar el ataque, cuando éste ha sido

segmentado del resto, es posible para los niños con posibilidad de usar las letras con su valor sonoro convencional.

e) Otras: como en los casos anteriores, hay algunas respuestas en las que los niños recuperan algunos elementos aislados del estímulo, y las usan para acceder un ítem léxico o inventar una pseudopalabra. Solamente hay 4 respuestas así para los E3 y 5 para los E4. De estas 9 EQ, 8 muestran la recuperación del ataque del estímulo y, generalmente también el núcleo. Por ejemplo, **pie** para *p-ez*, **pat** para *p-a-n*, **fiki** para *f-i-n*.

f) El resto de la EQ son palabras o pseudopalabras que no tienen ningún parecido con el estímulo proporcionado (por ejemplo, **un carro** para *m-ar*, **dedo** para *t-o-s*).

Los resultados generales, tanto para los bisílabos como para los monosílabos, reafirman la idea de que la segmentación del ataque inicial (en los E3 y E4) crea muchos problemas a los niños. Mientras que para los bisílabos la información del núcleo parece ser recuperable, la información del ataque es difícil de acceder.

Por otra parte, aunque los niños traten de incorporar esa información del ataque inicial, tienen problemas en re-establecer el orden de los elementos aislados. Por ejemplo, un niño, al enfrentarse con *c-a-f-é*, dice "fe...je...jefe...casa". Es decir, parece centrar su atención alternativamente en la reconstrucción de la primera o de la segunda sílaba, pero le es imposible formar un todo plausible a partir de ambas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE SEGMENTACIÓN ORAL: EL CASO DE LOS BISÍLABOS PAROXÍTONOS ('CV-CV)¹

Uno de los propósitos de este trabajo es ver cómo los niños, en el transcurso del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, segmentan las palabras (que, en este caso, fueron previamente establecidas como unidades por el experimentador). En otras palabras, se trata de ver si hay un proceso a través del cual los niños van descubriendo que las palabras están compuestas por unidades menores, y en qué medida el proceso de adquisición de la lengua escrita interactúa con el proceso de descubrimiento de lo que podríamos llamar el significante oral.

Como hemos visto en los capítulos precedentes, no hay duda que las unidades silábicas son accesibles a los niños desde mucho tiempo antes de comprender el sistema alfabético de escritura. En el caso del inglés, además, la posibilidad de manejar las unidades intrasilábicas ataque y rima parece ser previa al manejo de unidades fonológicas previamente dichas. Sin embargo, no hay evidencias de que este mismo tipo de unidades juegue un papel fundamental en el desarrollo de la CF en español.

El interés, por lo tanto, es precisamente ver qué unidades se van haciendo accesibles a los niños de lengua hispana, y en qué medida éstas se van objetivando en la adquisición del sistema alfabético de escritura.

Tres de las situaciones que hicimos apuntan en esta dirección:

¹La comilla señala la sílaba acentuada.

1) La tarea que hemos denominado "fichas", que tiene como objetivo observar qué tipo de segmentaciones de la palabra oral pueden hacer los niños en presencia de materiales neutros (fichas de plástico sin nada impreso). Sería posible que este material facilitara la tarea, en el sentido de permitir al niño saber cuántas segmentaciones ha hecho en un momento dado, y su posición en la palabra. Sin embargo, ya que ésta era la primera tarea proporcionada después de la escritura, es posible que los niños pudieran no lograr su mejor desempeño, por necesitar un cierto tiempo para comprender lo que se les pedía.

2) La tarea de "adivinanzas" que fue presentada después de la de reconstrucción, tenía como objetivo observar el tipo de segmentaciones orales que los niños podían producir. En este caso, el único apoyo material eran las ilustraciones que servían para elicitación de las palabras deseadas. Ya que esta tarea siempre fue presentada después de la tarea de "fichas" y de "reconstrucción", los niños habían tenido oportunidades suficientes de entender qué es lo que se les estaba pidiendo.

c) La tarea de "tarjetas", en donde se pide a los niños que hagan la segmentación de la palabra, pero en este caso a partir de una palabra escrita. Es en esta tarea en la que esperamos obtener las segmentaciones más analíticas, ya que nuestra suposición es que las letras pueden indicar al niño con precisión cuántas segmentaciones debe realizar. Adicionalmente, el tipo de letra en sí mismo puede darles información acerca del tipo de sonido involucrado.

En este capítulo presentaremos exclusivamente los resultados acerca de las palabras paroxítonas 'CV-CV en las tres tareas de segmentación. Hay acuerdo entre los lingüistas en el sentido que las palabras acentuadas en la penúltima sílaba son las más frecuentes en el español (Hong Choi, 1994). Todas las palabras consideradas aquí tienen dos sílabas regulares CV-CV (ambas sílabas ligeras).

Para las tres tareas hemos usado básicamente los mismos criterios de clasificación de las respuestas. Estos criterios tratan de tomar en cuenta el tipo de recorte que los niños hacen sobre la palabra oral propuesta por la

experimentadora, suponiendo que las más analíticas son las respuestas más avanzadas.

El siguiente cuadro muestra el tipo de respuestas más generales obtenidas para los bisílabos. En cada caso, damos un ejemplo de lo que consideramos la respuesta típica para cada clase:

Tipo de respuestas	Bisílabos
A	GATO
B	GA-TO
C	GA-A-TO
D	GA-T-TO
E	GA-T-O
F	G-A-TO
G	G-A-T-O

Cada uno de estos tipos de respuesta puede incluir otras respuestas semejantes. Posteriormente aclararemos cuáles son las otras respuestas alternativas en cada grupo de respuestas y cuál fue el criterio de agrupación utilizado. Al igual que en la tarea de reconstrucción, cuando el niño daba más de una respuesta para cualquiera de los ítems propuestos, tomamos en cuenta solamente aquella respuesta con mayor número de segmentaciones.

A) TAREA DE ADIVINANZAS:

El cuadro siguiente muestra los porcentajes de respuesta (tomando en cuenta la mejor segmentación producida ante cada uno de los ítems presentados) que los niños (clasificados por nivel de escritura), dieron para las palabras bisilábicas paroxítonas CV-CV (*luna, foca, taco, mesa, sapo y gato*) en la tarea de adivinanzas.

Hemos separado la presentación de los bisílabos CV-CV acentuados en la primera sílaba de los acentuados en la segunda sílaba (*café, sofá*), ya que la posición de la sílaba acentuada podría jugar un papel fundamental en el recorte de los elementos que la componen, dada su prominencia.

En la tabla, mostramos en la última columna el número total de respuestas por grupo de niños. En la última fila, mostramos el total de respuestas (y sus respectivos porcentajes) de cada tipo de respuestas del conjunto de respuestas para estas palabras.

Porcentajes del tipo de segmentaciones orales (tarea de adivinanzas) para los bisílabos 'CV-CV.

	A	B	C	D	E	F	G	
P	7.5	90.6		1.9				100% n=53
S1		75.5	22.6	1.9				100% n=53
S2	5.6	38.9	40.7	11.1	3.7			100% n=54
S3		61.6	9.6	11.5	11.5	5.8		100% n=52
SA		18.9	11.3	5.7	24.5	3.8	35.8	100% n=53
AK		1.9	13.5		15.4	1.9	67.3	100% n=52
AP					9.4	9.4	81.3	100% n=64
TO T	1.8 n=7	39.9 n=152	13.6 n=52	4.5 n=17	9.2 n=35	3.1 n=12	27.8 n=106	100% n=381

La correlación entre los niveles de escritura y tipos ordenados de segmentación es positiva ($p < 0.001$). La correlación de Spearman es de 0.806. A continuación aclararemos qué es lo que contiene cada uno de estos grupos de respuestas para los bisílabos acentuados en la primera sílaba:

Respuestas de tipo A: Este tipo solamente agrupa aquellas respuestas en donde el niño es incapaz de hacer recortes de cualquier tipo. Es decir, dice la palabra completa, aunque el experimentador le haga la aclaración de que si la dice así ya sabe la respuesta, y lo invite a "decirla en cachitos".

De forma muy similar, algunos niños intentan hacer un recorte silábico, pero después de la primera sílaba dicen la palabra completa (por ejemplo, "lu-luna"). Se incluyen también alargamientos de algún segmento, sin que haya una pausa efectiva entre el elemento alargado y el siguiente (por ejemplo, "luuuuna"). Los alargamientos de fonemas en las respuestas A y B parecen mostrar un intento, que no siempre se materializa, de recortar la palabra.

Respuestas de tipo B: En esta categoría se incluyen, obviamente, los recortes silábicos usuales ("lu-na", "me-sa", etc.). Los recortes silábicos "puros" (sin alargamientos, sin omisión o duplicación de algún elemento) son, por mucho, los más frecuentes en esta clasificación (ver tabla siguiente). Sin embargo, el alargamiento, especialmente de la primera vocal o de la segunda consonante ("luuu-na" o "me-sssa") ocurren con cierta frecuencia, especialmente en los recortes de los niños con escrituras presilábicas.

Ocasionalmente, en los bisílabos, es posible también encontrar que la segunda consonante de la palabra se incluye, en la segmentación, como coda de la primera sílaba y como ataque de la segunda (por ejemplo, "lun-na"). Es decir, se produce un fenómeno de geminación. Este fenómeno ocurre generalmente en "mesa" y "luna", seguramente porque los fonemas /s/ y /n/ tienen un rasgo de continuidad que lo hacen posible.

Sin embargo, la geminación también sucede, muy pocas veces, en "taco", "gato" y "sapo". En estos casos, sin embargo, el fonema se modifica para tomar un rasgo de continuidad. Por ejemplo, el fonema /k/ en "taco" se convierte en /j/.

Adicionalmente, hemos incluido en esta clasificación aquellas respuestas en las cuales los niños hacen un corte silábico, pero omiten la segunda consonante de la palabra. Es decir, solamente incluyen, en su recorte, el núcleo silábico de la segunda sílaba. Por ejemplo, para luna, los niños llegan a decir "lu-a". Lo curioso es que este tipo de respuestas no ocurre ni en los niños menos avanzados en escritura, ni en los más avanzados. Es decir, se presenta solamente en pocos niños con escrituras silábicas (especialmente S3, con uso de letras con valor sonoro convencional) y silábico-alfabéticas. Por el nivel de escritura de los niños con este tipo de respuestas, nuestra hipótesis es que los niños están tratando de identificar aquellas partes de la palabra con mayor prominencia (los núcleos silábicos), a la par de mantener la identidad léxica de la palabra.

En el caso de los niños del grupo S3, 25% de las respuestas de tipo B corresponden a recortes silábicos donde se omite el ataque de la segunda sílaba, mientras que este porcentaje es mucho menor en el resto de los grupos de niños clasificados por nivel de escritura. Ya que son los niños en este nivel de escritura los que precisamente empiezan a ser capaces también de segmentar fonológicamente la segunda sílaba, nos parece que esta omisión de la segunda consonante podría ser un precursor de las respuestas típicas de tipo E (por ejemplo "ga-t-o"), igual que las de tipo C ("ga-t-to").

En la tabla siguiente se hace una descripción del conjunto de posibilidades de respuestas que se aglutinan en la categoría B (silábicas). El 100% de las respuestas corresponde al total, por grupo de escritura, de las respuestas de tipo B. Por supuesto, y como es claro en la tabla anterior, el número de respuestas por cada grupo difiere y va disminuyendo conforme el nivel de escritura de los niños es más avanzado. En la tabla que sigue, damos un ejemplo de cada una para facilitar

su lectura (la duplicación sucesiva de alguna letra indica un alargamiento del fonema correspondiente):

**PORCENTAJES DE TIPOS DE RECORTES SILÁBICOS INCLUIDOS EN LAS
RESPUESTAS B
TAREA DE ADIVINANZAS**

	LU-NA	LUN-NA	LUU-NA	LU-NNA	LU-A	OTRAS ²	TOTAL
P	64%	9%	18%	9%			100% n=48
S1	73%	5%	3%	5%	3%	11%	100% n=40
S2	65%	5%	5%	10%	15%		100% n=21
S3	50%	6%	6%	3%	25%	10%	100% n=32
SA		20%	50%		20%	10%	100% n=10
AK						100%	100% n=1

Respuestas de tipo C: Este tipo de respuestas engloban aquellos recortes en los cuales los niños logran aislar una de las vocales. La respuesta más común de este tipo es el aislamiento de la vocal de la primera sílaba (por ejemplo, *lu-u-na*). De las 52 respuestas C, solamente en 4 los niños aíslan la última vocal (*sa-po-o*).

Es importante notar que el aislamiento de la vocal ocurre siempre, en este caso, después de la producción de la sílaba completa. Es decir, si bien la vocal se aísla, esto no significa que los niños realicen el recorte de la consonante que la precede: en realidad, no realizan un recorte fonológico estricto de ninguna de las sílabas de la palabra. Se trata, entonces, de la identificación del elemento más

²En "OTRAS" están incluidas respuestas silábicas infrecuentes como alargar ambas vocales, alargar la primera consonante o alargar solamente la segunda vocal. Estas respuestas son muy poco numerosas, y por ende se agruparon. Una sola respuesta (de un niño del grupo AK) hace del bisílabo un trisílabo ("sa-ap-po").

prominente de la palabra, ya que el elemento aislado es el núcleo de la sílaba acentuada.

En los niños con escrituras silábicas estrictas (S2 y S3) que dan este tipo de respuestas sucede (muy pocas veces) algo curioso: los niños sustituyen alguna de las vocales por otra, generalmente /i/ o /u/. Esta utilización de vocales neutras puede resultar del intento de evitar la repetición. Por ejemplo, llegan a decir *ga-i-to*, *fo-i-ca*, *ta-i-co*, *fo-u-ca*, *ga-a-tu*, *sa-pu-o*. Solamente hay una ocurrencia de cada una de estas respuestas ejemplificadas a lo largo de la muestra.

Otro tipo de respuestas incluidas en esta clasificación es el recorte de ambas vocales (*fo-o-ca-a*), que parece más avanzado. Esto siempre aparece en los niños con escrituras más evolucionadas en el uso de letras con su valor sonoro convencional (SA y AK), en donde las respuestas C son poco frecuentes. Por lo tanto, su aparición parecería estar ligada a la posibilidad de imaginarse la palabra por escrito. Sin embargo, y como veremos más adelante, estas respuestas se vuelven comunes en la tarea con tarjetas escritas.

Respuestas de tipo D: Para estas palabras, las respuestas D se refieren principalmente al intento, por parte de los niños, de recortar una de las consonantes de la palabra, generalmente el ataque de la segunda sílaba (por ejemplo, *lu-n-na*). De forma similar a lo que ocurre para las respuestas de la categoría C, la consonante aislada es seguida por la emisión de la sílaba completa. En otras palabras, los niños logran aislar o anticipar el ataque de la sílaba momentáneamente, que inmediatamente después toma nuevamente su lugar en el contexto silábico. Una vez más, el aislamiento de un elemento no supone el aislamiento del otro elemento en la sílaba. Más bien, las respuestas C y D muestran lo cohesionados que están ambos elementos.

La menor frecuencia de las respuestas D con respecto a las C parece también indicar una mayor dificultad de aislar, aunque sea momentáneamente, la consonante.

Estas respuestas aparecen con más frecuencia en los niños con escrituras silábicas estrictas (S2 y S3). Es curioso, además, que aproximadamente la mitad de las consonantes que se aíslan son, en realidad, consonantes distintas a la que anticipan. Así como en las respuestas de la categoría C los niños a veces sustituían la vocal, en 8 de las 12 respuestas de este tipo que dan los niños con escrituras S2 y S3 aparece una sustitución de la consonante aislada. Estas respuestas son las siguientes: *ga-s-to*, *ga-n-to* o *fo-n-ca* (2 ocurrencias de cada una), *sa-pss-co* o *sa-m-po* (una ocurrencia de cada una). Es decir, pareciera que lo que se puede aislar es una consonante continua, más sonora que la que funciona como ataque de la sílaba siguiente.

Como es posible observar en los ejemplos, las sustituciones se dan en palabras cuya segunda sílaba es oclusiva (/t/, /p/, /c/), y siempre se sustituye con /n/, /s/ o /m/. Esto parece mostrar que los niños, en sus primeros intentos por aislar consonantes, buscan aquellas que son continuas y sonoras. Es interesante notar que, en los niños más avanzados, la "sustitución" por consonantes continuas como enlace para las oclusivas deja de darse. Las tres respuestas de tipo D que producen los niños con escrituras de tipo silábico-alfabéticas son recortes como *sa-p-po*. En esta tarea, no hay ningún niño con escrituras alfabéticas que produzca respuestas D para los bisílabos 'CV-CV'.

Otra variante de respuestas incluidas en esta categoría, sumamente baja en frecuencias, es una especie de combinación de respuestas C y D. En este caso, los niños aíslan tanto la vocal de la primera sílaba como el ataque de la segunda, aunque estos elementos sean antecidos y seguidos de las sílabas completas (*lu-u-n-na*). Del total de 17 respuestas (en palabras bisílabas con acentuación en la primera sílaba) a través de toda la muestra, 16 fueron del tipo *lu-n-na* (8 de ellas con sustitución) y solamente una del tipo *lu-u-n-na*.

Respuestas de tipo E: Estas respuestas evidencian la posibilidad, por parte de los niños, de recortar fonológicamente la segunda sílaba. Las respuestas más comunes de este tipo son aquéllas en las que la primera sílaba permanece sin

ningún tipo de segmentación, mientras que la segunda se segmenta en sus dos fonemas.

Una segunda variante de respuesta, tal vez un poco más primitiva pero que también denota el intento de segmentar la segunda sílaba, consiste en producir la primera sílaba completa y el ataque de la segunda, omitiendo la última vocal (*me-s* para *mesa*). Esto solamente sucede en las palabras *mesa* y *luna* (y, como veremos posteriormente, en *café* y *sofá*). Es decir, sucede en aquellas palabras en las cuales la segunda sílaba inicia con una consonante continua.

Una tercera variante de respuestas, más avanzadas, que sólo aparece en niños con escrituras silábico-alfabéticas y alfabéticas, es el resultado de decir la primera sílaba de forma completa, repetir el núcleo vocálico de esa primera sílaba y luego fragmentar fonológicamente la segunda (*lu-u-n-a*). Por supuesto, es en estos mismos grupos de niños donde el prototipo de las respuestas E (*me-s-a*) es también más frecuente, y frecuentemente aparecen de forma simultánea (en la misma entrevista) con respuestas más avanzadas.

Respuestas del tipo F: En estas respuestas hay un claro intento de recortar la primera sílaba, aunque la segunda se mantenga como unidad. La más común de las respuestas clasificadas en este rubro es del tipo *s-a-po*. En esta tarea de adivinanzas solamente hay 12 respuestas de este tipo para los bisílabos acentuados en la primera sílaba en el total de la muestra (y, como veremos, otras 5 en las acentuadas en la primera sílaba).

Hay otra variante de respuestas más primitivas que hemos incluido aquí: se trata del recorte del primer ataque, pero conservando la estructura silábica de la palabra (por ejemplo, *l-lu-na*). Estas respuestas ocurren 3 veces (del total de 12 respuestas de este tipo) en los niños con escrituras silábicas con valor sonoro convencional (S3).

La baja frecuencia de las respuestas F sugiere que ésta es una respuesta transitoria. Lo más difícil para los niños es darse cuenta que la primera sílaba es

susceptible de ser recortada. Una vez que esto sucede, llegan rápidamente a recortar fonológicamente la palabra en su totalidad. Este tipo (F) de partición no sucede en niños con escrituras sin valor sonoro convencional. En los niños silábicos (con VSC) ocurre sólo la forma más simple (*s-sa-po*).

Respuestas de tipo G: Incluimos en esta categoría los recortes fonológicos de la palabra completa (*l-u-n-a*). Estas respuestas sólo aparecen en niños con escrituras silábico-alfabéticas y alfabéticas. Nuevamente es posible observar que, a pesar de que los niños con escrituras alfabéticas tienen un porcentaje mucho más alto de este tipo de respuestas que sus compañeros, no alcanzan a segmentar el 100% de las palabras de esta manera.

Cuando se aíslan fonemas consonánticos, ya sea de forma parcial, como en las respuestas D, como de forma total, como en las respuestas E, F y G, los niños pueden hacer algunos cambios en la sonoridad de los fonemas. Hemos ya comentado lo que pasa en las respuestas D. En las otras, hay otro tipo de posibilidades: a veces, y de forma similar a lo que ocurre en las respuestas D, los niños parecen transformar una consonante oclusiva por otra más fácil de continuar. Por ejemplo, en GATO sucede que la /t/ se sustituya por una /ð/³ como en la palabra inglesa *thus*. Por ejemplo, algunos niños dicen *ga-th-o*, *g-a-th-o*. En FOCA y TACO, la /k/ es más bien sustituida por una /j/, como en *t-a-cj-o* o *f-o-cj-a*.

Sin embargo, y sobre todo en los niños con las escrituras más avanzadas, las sustituciones parecen derivar de los valores convencionales secundarios de las letras, o inclusive de su nombre. Por ejemplo, para GATO los niños dicen, algunas veces, *j-a-t-o*, y para la /k/ en TACO o FOCA, los niños a veces producen un fonema /s/. Inclusive, algunas respuestas G muestran que los niños efectivamente están pensando en las letras, aunque la palabra escrita no está presente: por ejemplo, *t-a-se-ss-o* para TACO o *eme-e-ese-a* para MESA. Esto sugiere que los

³Para facilitar la transcripción, usaremos la ortografía inglesa convencional (th) para indicar este fonema.

niños que tienen mayores posibilidades de segmentar los fonemas de una o ambas sílabas están pensando, para hacerlo, en la forma escrita de las palabras. Aunque los niños logran decir los fonemas correspondientes (con muy pocas excepciones), es frecuente que digan los nombres de las letras como primera respuesta, a pesar de que no se les presenta ningún estímulo escrito. Es extraño que sea en esta tarea en la que los niños mencionan con más insistencia las letras.

B) TAREA DE FICHAS

Nuestra hipótesis es que los resultados anteriores fueran aproximadamente los mismos para la tarea que hemos denominado FICHAS. En ésta, los niños tenían que ir verbalizando una parte de la palabra a la vez que iban poniendo una ficha de plástico, sin nada impreso, sobre la mesa. La experimentadora siempre trataba de que el niño diera respuestas más segmentales, invitándolo a que tratara de "hacerlo con más fichas". Por esta razón, nuevamente, hemos tomado en cuenta solamente la mejor respuesta.

Esta situación fue incorporada posteriormente al conjunto de tareas que se daban a los niños, con el objetivo de explorar el tipo de segmentaciones cuando tenían físicamente un elemento (la ficha) para hacer corresponder a cada parte recortada.

Nuestra suposición era que, al tener un referente físico externo, los niños podrían controlar mejor sus segmentaciones. Así, si un niño hiciera una segmentación en dos, y se le pidiera que hiciera una en más partes, probablemente las fichas le podrían dar información objetiva de cuántas segmentaciones realizó, de tal manera que quedara más claro que el número de particiones debía aumentar. Por supuesto, las fichas, por sí mismas, no proporcionan ninguna clave de qué tipo de segmentación (cualitativamente hablando) sería más pertinente para cada caso.

Los datos de esta tarea (para todas las palabras) deben ser tomados con precaución, por varias razones: en primer lugar, ésta fue la primera tarea de partición que los niños realizaban después de la tarea de escritura, y es probable que algunos necesitaran un tiempo para darse cuenta de lo que se les estaba pidiendo. En segundo lugar, la cantidad de palabras fue menor para esta tarea. De no haber sido así, el tiempo de trabajo para esa sesión hubiera sido demasiado para niños tan pequeños, y los resultados se hubieran invalidado de cualquier manera. Por último, ya que esta situación fue incorporada más tarde al diseño, no tenemos datos de todos los niños de la muestra, sino sólo de 59⁴.

Hemos clasificado las respuestas ante esta situación de la misma manera que en la tarea de adivinanzas, ya que el tipo de recortes realizados fue exactamente igual. Por lo tanto, solamente marcaremos los resultados, haciendo referencia a las semejanzas y diferencias más importantes entre ambas tareas.

Los resultados ante los bisílabos acentuados en la primera sílaba se muestran en la siguiente tabla:

⁴En esta situación, la cantidad de niños con datos por cada nivel de escritura es la siguiente: presilábico 8, Silábico inicial 7, silábico estricto sin valor sonoro convencional 9 (todos), silábico estricto con valor sonoro convencional 9 (todos), silábico alfabético 8, alfabético (preescolar) 8, y alfabéticos (primaria) 10.

PORCENTAJE DE POR CATEGORÍA DE RESPUESTA PARA LOS
BISÍLABOS (FICHAS)

	A	B	C	D	E	F	G	TOT. RESP
P		93.8		6.3				100% n=32
S1		82.1	10.7	7.1				100% n=28
S2	2.8	58.3	13.9	19.4	5.6			100% n=36
S3		72.2	8.3	8.3	8.3	2.8		100% n=36
SA		18.8	12.5	12.5	28.1	9.4	18.8	100% n=32
AK		6.3	9.4		12.5	18.8	53.1	100% n=32
AP		23.1	2.6		2.6	15.4	56.4	100% n=39

La tendencia de las respuestas para estas palabras bisílabas es semejante a la tarea de adivinanzas, en el sentido que las respuestas que hemos considerado más avanzadas son dadas por los niños más avanzados. Al igual que en el caso de la tarea de adivinanzas, la correlación entre niveles de escritura y tipos ordenados de segmentación es significativa ($p < .001$). La correlación de Spearman es de 0.664 para los bisílabos (menor que en la tarea de adivinanzas, en la que el valor fue de 0.806).

Para estos bisílabos, es sumamente raro que los niños dejen de hacer algún tipo de segmentación. Sin embargo, para todos los grupos por nivel de escritura es más alta la proporción de respuestas B (silábicas estrictas) que en la tarea de adivinanzas.

En los niños con escrituras menos avanzadas (P, S1, S2), esto significa una disminución en las respuestas C (*ga-a-to*) y un ligero aumento en la proporción de respuestas D (*lu-n-na*). Nuevamente, como en el caso de adivinanzas, las

respuestas de esta categoría se dan casi con exclusividad para palabras cuya segunda sílaba inicia con un fonema continuo (luna y goma).

Una diferencia curiosa (aunque los datos son pocos) es con respecto a las respuestas C. En las otras dos situaciones, es raro que la vocal aislada sea la segunda. Sin embargo, para el mismo tipo de palabras 'CV-CV, esto es lo que sucede en casi la mitad de las respuestas C. De las cuatro palabras presentadas con las fichas, es más común que se aísle la última vocal en aquellas que tienen un fonema oclusivo al inicio de la segunda sílaba (MAGO Y GATO).

En los niños más avanzados (SA, AK, AP), la mayor diferencia está en las repuestas F (*g-a-to*) y G (*g-a-t-o*). Mientras que las F aumentan, las G disminuyen, igual que en el caso de los monosílabos. Adicionalmente, en el grupo AP se nota un incremento considerable en las respuestas de tipo silábico (B). Extrañamente, estos niños eran los más alfabetizados y, en esta primera tarea de partición, mostraban una gran dificultad en desprenderse de la unidad silábica. En un primer intento, casi todos ellos dieron respuestas de este tipo (igual que el resto de la muestra), y solamente ante la insistencia de tratar de aumentar el número de fichas lograron dar un tipo de respuesta más avanzado.

C) TAREA DE TARJETAS

La tarea que hemos denominado "tarjetas" fue incorporada para ver en qué medida la presencia de la escritura podía afectar a los tipos de recorte producidos, especialmente en aquellos niños que todavía no son capaces de escribir o leer convencionalmente.

Nuestra hipótesis era que la capacidad de segmentación se iba a ver incrementada en presencia de la escritura por varias razones: en primer lugar, porque el número de letras en cada palabra hace posible tener un referente sobre el número de particiones necesarias. Es decir, de un todo oral continuado, los niños pasan a ver un todo con elementos discretos que da la clave del número de

segmentaciones que deben realizar. A este respecto, hay que recordar que en esta tarea se les insistía en que debían decir, en lo posible, un "cachito" por cada letra.

En segundo lugar, las letras mismas pueden dar una clave de cuál es el segmento adecuado para corresponder a cada elemento. Si bien la mayoría de los niños no saben escribir o leer en sentido estricto, muchos de ellos (cuando menos los niños de los grupos S3, SA, AK y AP) conocen algunas letras con valor sonoro convencional. Este conocimiento, aunque sea incipiente, debe permitir a los niños hacer una mejor objetivación de su lengua.

Las respuestas obtenidas en esta situación para los bisílabos 'CV-CV son las siguientes:

**PORCENTAJES DE RESPUESTA POR CATEGORÍA PARA LOS
BISÍLABOS (TARJETAS)**

	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL RESP.
P		72.2	16.7	9.3	1.9			100% n=54
S1	1.9	68.5	22.2	7.4				100% n=54
S2		24.1	40.7	22.2	11.1	1.9		100% n=54
S3		24.1	27.8	16.7	18.5	7.4	5.6	100% n=54
SA			3.7	1.9	31.5	7.4	55.6	100% n=54
AK			3.7		1.9	3.7	90.7	100% n=54
AP					3	1.5	95.5	100% n=66
TOT.X COL.	0.3 n=1	26.2 n=102	15.9 n=62	7.9 n=31	9.5 n=37	3.1 n=12	37.2 n=145	100% n=390

Como es posible observar en la tabla, ante la presencia de la palabra escrita las respuestas A (no segmentación) prácticamente desaparecen, y hay una disminución notable de respuestas de tipo silábico: en esta tarea, solamente 26.2% del global de las respuestas (de toda la muestra) fue de tipo B, mientras que en las otras dos tareas el porcentaje de este tipo de respuestas fue de 49.8% (fichas) y 39.9% (adivinanzas). A diferencia de las otras dos situaciones, ningún niño con escrituras silábico-alfabéticas o alfabéticas producen respuestas silábicas. Además, éstas disminuyen considerablemente para los niños con escrituras silábicas estrictas (S2 y S3), y solamente se mantienen como la respuesta más frecuente para los niños P y S1.

La disminución de las respuestas A y B implica, obviamente, que los niños producen recortes más analíticos ante las tarjetas escritas, de tal manera que, por ejemplo, los niños con escrituras presilábicas (P) y silábicas iniciales (S1) dan más respuestas C y D. Las respuestas E cobran una mayor importancia para los niños con escrituras silábicas estrictas y silábico-alfabéticas. Las respuestas F, que tampoco en este caso son las más importantes, empiezan a aparecer en los niños del grupo S2, mientras que en las otras tareas aparecían sólo para los niños de los grupos S3, SA, AK y AP. La segmentación exhaustiva de todos los fonemas aparece también más precozmente: mientras que en las tareas de fichas y tarjetas éstas eran producidas solamente por los niños con escrituras silábico-alfabéticas y alfabéticas, en la tarea de tarjetas empiezan a darlas los niños del grupo S3. Para los más avanzados, la proporción de respuestas G se incrementa notablemente: más del 90% de las respuestas de los niños alfabéticos son de este tipo.

La información que dan las letras para lograr hacer recortes más finos de la palabra se muestra no solamente en la mayor proporción de respuestas G y en el aumento proporcional (por nivel de escritura) de respuestas más analíticas que en las otras tareas, sino también en la **calidad** de los recortes producidos. Así, por ejemplo, en la tarea con el estímulo escrito, el 34.4% del total de las respuestas C son del tipo *ta-a-co-o*. Es decir, los niños aíslan parcialmente ambos núcleos silábicos. En cambio, solamente el 9.6% de las respuestas C en la tarea de

adivanzas, y ninguna en la de fichas, muestran este aislamiento de las dos vocales. Además, la posibilidad de hacer esto se incrementa conforme el nivel de escritura es más avanzado: los niños de los grupos P, S1 y S2 producen muy rara vez este tipo de recorte, mientras que la mayoría de las respuestas C son de este tipo para los de los grupos S3, SA y AK.

Es evidente entonces que, ante la presencia de la escritura, los niños producen respuestas más analíticas que en las otras dos situaciones. De hecho, esta es la situación en la que las respuestas muestran los niveles más altos de correlación con los niveles de escritura: al igual que las tablas de las otras situaciones, la correlación es significativa ($p < 0.01$), pero en este caso el valor de la correlación de Spearman es de 0.856 (contra 0.664 en fichas y 0.806 en adivanzas).

En resumen, los datos obtenidos ante estas palabras bisílabas 'CV-CV' permiten hacer las siguientes observaciones:

- 1) En primer lugar, la mayoría de los niños trata de recortar la palabra. Hay un porcentaje muy bajo de respuestas A en los grupos de niños con escrituras presilábicas y silábicas sin valor sonoro convencional.

- 2) Las respuestas de tipo silábico aparecen en todos los grupos de niños en las tareas puramente orales. Excepto para los niños con escrituras más avanzadas, aparecen en un alto porcentaje. Que este tipo de respuestas aparezcan inclusive en los niños más avanzados de la muestra indica que las respuestas más segmentales no sustituyen a las respuestas anteriores, sino que éstas siguen siendo parte del "repertorio" de respuestas posibles. En otras palabras, los niños con posibilidades de dar sistemáticamente recortes más analíticos siguen recurriendo a la sílaba como una alternativa, excepto cuando cuentan con información sobre la escritura.

- 3) La frecuencia más alta de respuestas, para todos los niños (con excepción de aquellos que son capaces de producir escrituras alfabéticas), está

concentrada en los recortes que mantienen la primera sílaba como una unidad (respuestas de la A a la E). Estos datos son coincidentes con los obtenidos en la tarea de reconstrucción que analizamos antes.

4) En el caso de los bisílabos, las respuestas de tipo C y D muestran intentos progresivos de recortar la sílaba, sin que ésta deje de ser la unidad fundamental de análisis. Como es posible observar, en ambas respuestas los niños mantienen las dos sílabas cohesionadas. Sin embargo, en ánimos de hacer "más difícil" la reconstrucción del experimentador, logran aislar uno de los fonemas de la palabra. En el primer caso (C), lo que se recorta, vía una duplicación, es el núcleo silábico, generalmente de la sílaba acentuada.

Las respuestas de tipo C son más frecuentes en los niños que inician el nivel silábico (S1 y S2), y probablemente muestran que están haciendo centraciones en el (o los) núcleos silábicos. Como ya se mencionó, los primeros valores sonoros que los niños incorporan a sus escrituras son los de las letras vocales, que se usan en el nivel S3 para representar la sílaba. Una posibilidad de interpretación es que los niños, al iniciar la hipótesis silábica, busquen aquellos aspectos más prominentes de la palabra para representarlos en sus escrituras. Al mismo tiempo, es posible que la información ambiental sobre la escritura, que está (para los niños pequeños) muy centrada en las vocales, ayude también a que los niños puedan poner más atención a éstas, aún antes de usarlas de manera consistente en sus escrituras.

En el segundo caso (respuestas D), parecería que los niños hacen una anticipación del ataque de la segunda sílaba. Ya recortado éste, sin embargo, son incapaces de mantener la segmentación fonológica y les es necesario recuperar la sílaba en su totalidad. Este tipo de respuestas parecen dar cabida, una vez que están constituidas, a las de tipo E, en las que los niños pueden ya segmentar fonológicamente la segunda sílaba de la palabra.

5) La baja incidencia de las respuestas de tipo F, que sólo aparecen en niños capaces de usar las letras con valor sonoro convencional, parece indicar que

la segmentación de la primera sílaba de la palabra es una respuesta transitoria. Es decir, parecería que una vez que se da este tipo de respuestas, los niños logran segmentar fonológicamente la palabra en su totalidad bastante rápidamente.

6) Las respuestas de tipo G, en las que la palabra es segmentada en fonemas, está también relacionada con el uso de las letras con valor sonoro convencional, y más específicamente con los más altos niveles de escritura (SA y A). Es interesante que los niños con escrituras de tipo silábico-alfabético pueden ya dar respuestas de este tipo. Sin embargo, hay que recordar que aún los sujetos con escrituras alfabéticas y un año de instrucción escolar formal recurren a otros tipos de recorte. Es decir, la segmentación fonológica tarda mucho tiempo en consolidarse, aún cuando exista la posibilidad de hacer escrituras alfabéticas.

7) La presencia de palabras escritas incrementa la aparición de respuestas más analíticas en todos los niños. En las tareas orales solamente los niños con escrituras alfabéticas tienen un predominio de respuestas G, pero ante la escritura los niños del grupo SA también las producen mayoritariamente.

8) En todas las tareas usadas hay una relación estrecha entre los niveles de escritura de los niños estudiados y el tipo de recorte que producen. Es decir, en la medida en que el conocimiento de la escritura es mayor, los recortes que producen son más analíticos. En las tres tareas la correlación de Spearman es significativa ($p < 0.01$). La correlación más alta se da en la tarea de tarjetas (0.856), seguida de la de adivinanzas (0.806) y la de fichas (0.664).

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE SEGMENTACIÓN ORAL:

EL CASO DE LOS MONOSÍLABOS (CVC)

En este capítulo presentamos los tipos de segmentación que los niños produjeron en las situaciones de segmentación oral para los monosílabos.

El siguiente cuadro muestra los tipos más generales de respuestas obtenidas para estas palabras, agregando un ejemplo de lo que consideramos es la respuesta prototípica:

Tipo de respuestas	monosílabos
A	PAN o PA(N)
B	PA-AN
C	PA-A-AN
D	PA-N-AN
E	PA-N
F	P-AN
G	P-A-N

A) TAREA DE ADIVINANZAS

El cuadro siguiente muestra los porcentajes obtenidos para cada tipo de respuestas para los monosílabos en el juego de adivinanzas (*pan*, *sol*, *pez* y *gis*), según el nivel de escritura de los niños entrevistados. En la última columna damos el número total de respuestas por grupo para estas palabras. En la última columna, mostramos el número total de respuestas de cada tipo y sus porcentajes respectivos (sobre el total de las respuestas del conjunto de los niños de la muestra).

PORCENTAJES DE LOS DIFERENTES TIPOS DE SEGMENTACIÓN
PARA LOS MONOSÍLABOS (TAREA DE ADIVINANZAS).

	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
P	65.7	34.3						100% n=35
S1	23.5	70.6			5.9			100% n=34
S2	9.7	51.6	35.5		3.2			100% n=31
S3	8.8	52.9	5.9	11.8	11.8	8.8		100% n=36
SA	5.9	5.9	5.9		38.2	11.8	32.4	100% n=36
AK		5.7			22.9	11.4	60	100% n=35
AP					4.8%	9.5	85.7	100% n=42
TOT	15.9 n=39	30.2 n=74	6.1 n=15	1.6 n=4	12.2 n=30	6.1 n=15	27.8 n=68	100% n=245

A continuación explicaremos lo que incluye cada tipo de respuestas para estas palabras monosilábicas:

Las respuestas de tipo A: Estas respuestas manifiestan la imposibilidad de recortar las palabras provistas por el experimentador. Los niños simplemente dicen la palabra completa, o interrumpen la emisión para decirla de forma incompleta (por ejemplo, dicen "pa"). Para los monosílabos, estas respuestas son numerosas

en los niños con escrituras presilábicas, y son cada vez menos frecuentes conforme el nivel de escritura avanza.

Respuestas de tipo B: Por definición, un monosílabo no puede ser segmentado en unidades silábicas. Sin embargo, los niños logran hacer una segmentación en dos, duplicando el núcleo silábico para formar dos sílabas (CV y VC). El resultado es una "corrección" al monosílabo (para reestablecer el pie correcto), transformándolo en un bisílabo (pan se transforma en *pa-an*). Este tipo de respuestas muestra la dificultad que tienen los niños en hacer segmentaciones que resulten en la separación del núcleo de las consonantes que le rodean. Les resulta imposible hacer un recorte fonológico o segmentar el ataque o la coda.

En este grupo de respuestas hemos incluido también algunas otras que se dan muy ocasionalmente. Éstas muestran que la segmentación está centrada en el núcleo. En estas respuestas, se hace la división en dos que hemos explicado anteriormente, pero el niño omite una de las consonantes, de tal manera que solamente produce la vocal de una o ambas partes resultantes. De esta manera, producen recortes como *ji-i* para **gis**, *so-o* para **sol** y, a veces, *i-is*.

Es curioso notar que este tipo de respuestas B ocurren casi con exclusividad (aunque con muy poca frecuencia) en los niños con escrituras silábicas con valor sonoro convencional (S3). Como veremos después, son estos niños los que también empiezan a ser capaces de aislar consonantes de forma más consistente. Podría ser, entonces, que la omisión de consonantes fuera un paso previo a su recorte efectivo.

Las respuestas B son muy numerosas, y pueden llegar a representar más del 50% de las respuestas en niños con escrituras silábicas. Como vimos anteriormente, este tipo de recorte (*so-ol*, *pa-an*, etc.) ha sido registrado en otros trabajos, cuando los niños están produciendo o interpretando sus propias escrituras, lo que reafirma su importancia en el desarrollo.

Respuestas de tipo C: Son muy parecidas a las anteriores, pero en esta ocasión los niños parecen convertir el monosílabo en un trisílabo, usando el mismo núcleo para todas las partes (*pa-a-an*). A pesar de que es una respuesta poco frecuente (excepto para los niños con escrituras silábicas sin VSC, S2), las hemos separado de las anteriores porque muestran una capacidad, aunque sea incipiente, de aislar el núcleo vocálico.

Respuestas de tipo D: Como en el caso anterior, estas respuestas (por ejemplo, *pa-n-an*) tienen poca frecuencia, y de hecho sólo aparecen en niños con escrituras silábicas con valor sonoro convencional (S3). Las hemos clasificado por separado porque muestran los primeros intentos por segmentar las consonantes.

De hecho, parecería que los niños producen una partición de la coda, pero luego reincorporan lo que en los tipos anteriores de respuesta aparece como una segunda o tercera partición de tipo silábico. Es decir, el aislamiento de la coda está aparentemente subordinado a la aparición de la consonante en un contexto silábico, al igual que el aislamiento de la vocal está ligado a la aparición de un contexto silábico en los tipos de respuesta presentados anteriormente.

Respuestas de tipo E: Estas respuestas muestran la posibilidad de segmentar uno de los fonemas de la palabra. En este caso, los niños mantienen cohesionados el ataque y el núcleo vocálico y logran segmentar la coda (por ejemplo, *pa-n*), sin necesidad (como en las respuestas D) de reintegrarla a un contexto silábico.

Variantes de respuestas, también incluidas en esta clasificación E, son aquéllas en las que, además de lograr aislar la coda, logran aislar el núcleo vocálico, aunque éste haya sido previamente incluido en el conjunto ataque más núcleo (por ejemplo, *pa-a-n*). Se trata, por lo tanto, de respuestas en las que todos los fonemas pueden aparecer aislados, salvo el ataque, que necesariamente va acompañado de la vocal.

Como mencionamos anteriormente, las respuestas de tipo E ocurren también en el transcurso de la producción o interpretación de las escrituras de los niños. La alta incidencia de respuestas B, C, D y E muestran que los niños tienen una dificultad enorme para segmentar la primera parte de la palabra. Estos datos coinciden con los obtenidos en la tarea de reconstrucción.

Aunque los niños de todos los grupos por escritura (excepto P) dan, aunque sea ocasionalmente, este tipo de respuesta, son los que ya usan las letras con su valor sonoro convencional los que lo hacen con más frecuencia. De hecho, como se verá más adelante, es mucho más fácil para los niños segmentar la coda de un monosílabo que los dos fonemas de la segunda sílaba de bisílabos CV-CV.

Los datos sugieren que el ataque y la vocal están fuertemente cohesionados, mientras que la coda parecería menos ligada a los elementos anteriores de la sílaba, y que, en el caso de los monosílabos, la coda es el primer elemento que puede ser recortado.

Respuestas de tipo F: Estas respuestas manifiestan la posibilidad de segmentar el ataque del resto de la sílaba (por ejemplo *p-an*). Sólo se presenta en niños de los grupos S3, SA, AK y AP. Es decir, aquellos niños que usan letras con valor sonoro convencional. Aún así, estas respuestas dan cuenta solamente de entre 8% y 11% de las respuestas (S3, SA, AP y AK) para los monosílabos usados en la tarea de adivinanzas. En esta clasificación hemos también incluido otras en las que se separa el ataque y el núcleo, para luego decir la vocal y la coda juntas (*p-a-an*).

Respuestas de tipo G: Son las que hemos considerado como las más avanzadas, ya que la segmentación es totalmente fonológica. Solamente los niños más avanzados de la muestra (SA, AK y AP) logran darlas y, de hecho, aumentan con el nivel de escritura y la experiencia escolar. A pesar de que el grupo AP alcanza a dar respuestas G en el 85.7% de las veces, es notable que aún con un año de escolaridad formal y nivel alfabético de escritura, no todas las respuestas sean de este tipo.

B) TAREA DE FICHAS

Hemos clasificado las respuestas ante esta situación exactamente de la misma manera que en la tarea de adivinanzas, ya que el tipo de recortes realizados fue igual. Por lo tanto, solamente marcaremos los resultados, haciendo referencia a las semejanzas y diferencias más importantes entre ambas tareas.

Los resultados para los monosílabos (**pan** y **sol**) se muestran en la tabla siguiente:

PORCENTAJES POR CATEGORÍA DE RESPUESTAS
PARA LOS MONOSÍLABOS (FICHAS)

	A	B	C	D	E	F	G	TOT. RESP
P	87.5	12.5						100% n=16
S1	28.6	57.1			14.3			100% n=14
S2	11.1	27.8	16.7		38.9	5.6		100% n=18
S3		22.2		5.6	61.1	11.1		100% n=18
SA		25			43.8	18.8	12.5	100% n=16
AK			6.3		31.3	12.5	50	100% n=16
AP		5.3			15.8	5.3	73.7	100% n=19
TOT.X COL.	17.1 n=20	20.5 n=24	3.4 n=4	0.9 n=1	29.9 n=35	7.7 n=9	20.5 n=24	100% n=117

Como se puede observar en esta tabla, los niños con escrituras presilábicas muestran más dificultades para recortar las palabras que en la tarea de adivinanzas, en la cual el 65.7% de los niños de este grupo daba respuestas de tipo A (sin segmentación). Los niños del grupo S1 obtienen prácticamente los mismos los resultados en ambas situaciones. Las diferencias para los monosílabos empiezan a ser más sensibles en los niños de los grupos S2 y S3 (niños con escrituras silábicas) quienes, en esta situación, dan menos respuestas

de tipo silábico (B, *so-o/*), aumentando sus posibilidades de aislar la coda de los monosílabos (categoría E, *so-l*). Así, los grupos S1, S2 y S3 mostraron los siguientes porcentajes de respuestas E en ambas situaciones:

	ADIVINANZAS	FICHAS
S1	5.9	14.3
S2	3.2	38.9
S3	11.8	61.1

Inclusive, a diferencia de los datos sobre adivinanzas, los niños del grupo S2 empiezan a ser capaces (aunque con solo el 5.6% de las ocurrencias) de dar respuestas en donde el ataque de la sílaba es segmentado (categoría F).

La tendencia de las respuestas a concentrarse un poco más en las categorías más avanzadas no es observable en los grupos con escrituras silábico-alfabéticas y alfabéticas. En estos grupos, los porcentajes de respuestas de la categoría F (*s-o/*) aumentan un poco en la situación de fichas, y las respuestas de tipo G (*s-o-l*) disminuyen para todos ellos¹.

Estos datos sugieren que la presencia de fichas (soporte visual) ayuda a los niños con escrituras menos avanzadas de la muestra, pero no a los niños con las escrituras más avanzadas. De cualquier forma, como ya hemos dicho con anterioridad, los resultados de esta situación deben ser considerados con precaución, dada la pequeña cantidad de palabras usadas y de niños a los que se les aplicó.

¹Debemos reconocer que en esta situación hay una gran cantidad de palabras de las cuales no tenemos datos, ya que al principio se hizo de manera irregular hasta incorporarla al diseño de forma definitiva. Por eso, insistimos en que estos datos deben ser tomados solamente como un indicador que podría ser importante, pero que debería ser explorado con mayor sistematicidad.

C) TAREA DE TARJETAS

Para esta tarea hemos conservado las mismas categorías de respuesta. Los resultados para los monosílabos se muestran en la tabla siguiente:

PORCENTAJES DE RESPUESTAS POR CATEGORÍA
PARA LOS MONOSÍLABOS (TARJETAS)

NIVEL ESCR.	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL RESP.
P	55.6	37	7.4					100% n=27
S1	25.9	37	22.2		11.1	3.7		100% n=27
S2		29.6	25.9	3.7	33.3	7.4		100% n=27
S3	3.7	18.5	11.1	3.7	40.7	22.2		100% n=27
SA			3.7		33.3	7.4	55.6	100% n=27
AK					7.4	7.4	85.2	100% n=27
AP			3		3	6.1	87.9	100% n=33
TOT. x COL.	11.8 n=23	16.9 n=33	10.3 n=20	1.0 n=2	17.9 n=35	7.7 n=15	34.4 n=67	100% n=195

Como es posible notar a simple vista, los niños son capaces de realizar recortes más analíticos de manera consistente cuando están en presencia de una palabra escrita. Los únicos grupos que no muestran una diferencia notable en el tipo de respuestas, con respecto a las otras dos situaciones, son los grupos P y S2. Así, mientras que en las otras situaciones los niños con escrituras silábicas iniciales (S1) se limitaban casi exclusivamente a dar respuestas de tipo A (ausencia de recorte) y B (*so-ol*), en esta situación empiezan a mostrar una capacidad de hacer recortes de tipo C (*so-o-ol*), E (*so-l*) y F (*s-ol*). Los niños del grupo S3 se centran de manera más evidente en las respuestas E y F (segmentación de la coda o del ataque), y para el resto (grupos SA, AK y AP) la respuesta más común es la segmentación fonológica.

De los resultados sobre los monosílabos podemos resumir lo siguiente:

- 1) Hay una correlación positiva, para todas las situaciones, entre los tipos ordenados de segmentación y los niveles de escritura ordenados que muestran los niños. Los datos muestran las siguientes correlaciones de Spearman (todas significativas con $p < 0.001$) para cada situación: en fichas 0.8083, en adivinanzas 0.8499 y en tarjetas 0.8619. Aunque la correlación siempre es alta, es mayor en el caso de la tarea de tarjetas.
- 2) En las tres tareas usadas, los niños con las escrituras menos avanzadas de la muestra (grupo P) tienen dificultades para segmentar los monosílabos. Cuando logran segmentarlos, generalmente ocurre una división de la palabra en dos (*pa-an*), sin que alguno de los fonemas se aisle de forma efectiva. Solamente en el caso de tener un referente escrito algunos pocos niños son capaces de hacer intentos por segmentar, de forma parcial la vocal (por ejemplo *pa-a-an*), para luego reintegrarla a un contexto más amplio.
- 3) Todos los niños con escrituras presilábicas y silábicas (S1, S2 y S3), producen respuestas de tipo B. En éstas, el monosílabo se convierte en un bisílabo (por ejemplo, *pa-an*).
- 4) Las respuestas C y D tienen una baja frecuencia en las tareas de segmentación oral sin presencia de la escritura (fichas y adivinanzas). Las respuestas de este tipo se concentran en los niños de los grupos S2 y S3, y en especial en la tarea de adivinanzas. Sin embargo, la posibilidad de aislar momentáneamente la vocal (C) se incrementa cuando se muestran las tarjetas escritas a los niños. En este caso, aún los niños de los grupos P y S1 logran dar este tipo de respuestas. Las respuestas D no son frecuentes para ninguno de los grupos estudiados.
- 5) Otra respuesta común para los niños (con excepción del grupo P, y en especial para los niños a partir del S2), es la E, en la que conservan el ataque y el núcleo como una unidad y segmentan la coda. Este tipo de respuestas aparece inclusive antes que las respuestas C y D, ya que, aunque sea con muy baja frecuencia,

empiezan a aparecer en niños del grupo S1. Las respuestas E son las de mayor frecuencia en los niños con escrituras silábico-alfabéticas en las tareas sin escritura (fichas y adivinanzas), y en los niños de los grupos S2 y S3 en la tarea de tarjetas.

6) Las respuestas de tipo F, en las que los niños hacen una división en ataque y coda, son de baja frecuencia en todas las situaciones y para todos los grupos. Estas empiezan a aparecer, ocasionalmente, en el grupo S2 (en el caso de la tarea de fichas) o S3 (adivinanzas). El único grupo que tiene más del 15% de respuestas de este tipo en las tareas puramente orales es el SA (fichas). Sin embargo, es notable que la aparición de respuestas F se da, en la tarea de tarjetas, desde el grupo S1. En esta tarea, la mayor ocurrencia de respuestas F se da en el grupo S3 (22%).

7) Las respuestas G (segmentación fonológica exhaustiva), aparecen solamente para los grupos SA, AK y AP. Cuando los niños tienen posibilidad de hacer referencia a la escritura de las palabras, la frecuencia de estas respuestas se incrementa notablemente.

8) Los datos, por lo tanto, sugieren que la evolución de las segmentaciones de los monosílabos va de la imposibilidad de recorte, a un recorte en dos (pie correcto, como en *so-ol*), a la segmentación parcial del núcleo vocálico (*so-o-ol*), a la segmentación de la coda (*so-l*) y finalmente al recorte fonológico (*s-o-l*). El resto de los recortes (D y F) tienen baja frecuencia en todas las tareas realizadas, y podrían constituir formas inestables o transitorias.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE SEGMENTACIÓN ORAL:

EL CASO DE LOS BISÍLABOS OXÍTONOS

Los bisílabos acentuados en la última sílaba (CV-'CV o CV-'CVC) siguen, en términos generales, el mismo patrón de respuestas. Sin embargo, la acentuación en la última sílaba parece favorecer, aunque sea mínimamente, unas respuestas sobre otras. Veamos cuales son las mayores diferencias con los bisílabos acentuados en la primera sílaba:

1) CAFÉ Y SOFÁ:

A) TAREA DE ADIVINANZAS:

La siguiente tabla muestra los porcentajes de respuestas para CAFÉ y SOFÁ. Ha sido posible usar exactamente los mismos criterios de clasificación empleados con los bisílabos paroxítonos. En la última fila de la tabla damos los porcentajes de respuesta por categoría:

PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA CAFÉ Y SOFÁ
ADIVINANZAS

	A	B	C	D	E	F	G	TOT.
P	15.8	57.9	15.8		10.5			100% n=19
S1		80	20					100% n=15
S2		50	33.3	11.1	5.6			100% n=18
S3	5.9	41.2		35.3	17.6			100% n=17
SA		18.8	6.3%		37.5		37.5	100% n=16
AK		5.9	11.8		5.9	11.8	64.7	100% n=17
AP						15%	85	100% n=20
TOT.	3.3% n=4	35.2% n=43	12.3 n=15	6.6% n=8	10.7 n=13	4.1 n=5	27.9% n=34	100% n=122

Las diferencias más notables con los bisílabos CV-CV acentuados en la primera sílaba son las siguientes:

a) En este caso, 80% de las respuestas de tipo C aíslan el núcleo vocálico de la segunda sílaba (la acentuada, por ejemplo, *ca-fe-e*), mientras que en las paroxítonas era la vocal de la primera. Esto parece indicar que lo que resulta más fácil de aislar es el pico vocálico de la palabra, y no solamente la primera vocal, sea cual sea ésta.

b) Las respuestas E (por ejemplo *ca-f-e*) aumentan ligeramente para todos los niños que no escriben alfabéticamente (excepto S1). A pesar que la diferencia con los otros bisílabos no es grande, este dato parecería indicar que, efectivamente, la acentuación en la segunda sílaba favorece el recorte fonológico de esa misma sílaba. Sin embargo, debemos considerar que, en ambas palabras, el ataque de la segunda sílaba es un fonema continuo (/f/), lo cual puede favorecer la segmentación de forma adicional.

c) A pesar de que la cúspide vocálica esté en la segunda sílaba, la sílaba inicial sigue siendo la más difícil de segmentar. Las respuestas F (*c-a-fé*) solamente aparecen en los niños con escrituras alfabéticas, mientras que para las paroxítonas, en la misma tarea, aparecían también en los grupos S3 y SA. Es decir, la acentuación en la primera sílaba parece favorecer ligeramente la segmentación de esa sílaba, mientras que la acentuación en la última parece dificultarla, excepto para aquellos niños que tienen menos problemas en segmentar fonológicamente.

d) Aunque la correlación entre niveles de escritura y tipos de segmentación sea en este caso significativa ($p < 0.001$), la correlación de Spearman es menor que para las palabras CV-'CV: mientras que en la tarea de adivinanzas era de 0.806, para estas palabras fue de 0.721. Por supuesto, hay que tomar en cuenta que el número de ítems fue menor en el caso de palabras acentuadas en la última sílaba, y que por lo tanto hay un mayor rango de error en las estadísticas.

B) TAREA DE FICHAS

En la tarea de fichas, en las que solamente se propuso la palabra CAFÉ, los resultados son menos positivos. Es decir, los niños optaron por dar respuestas menos analíticas. Los resultados se resumen en la tabla siguiente:

FICHAS

	B	C	D	E	F	G	TOT
P	75	25					100% n=8
S1	85.7	14.3					100% n=7
S2	62.5	37.5					100% n=8
S3	44.4		55.6				100% n=9
SA	12.5	25		37.5		25	100% n=8
AK		12.5		12.5	12.5	62.5	100% n=8
AP	30				20	50	100% n=10
TOT	43.1% n=25	15.5% n=9	8.6% n=5	6.9% n=4	5.2% n=3	20.7% n=12	100% n=58

Como se puede observar, la respuesta más frecuente (43.1% del total de respuestas, para todos los grupos) fue la de tipo silábico (B): todos los grupos que presentan escrituras sin valor sonoro (P, S1, S2) producen más del 60% de respuestas silábicas, y el porcentaje es bastante alto también para los grupos S3 (44.4%) y AP (30%).

En esta situación, las respuestas C son también menos comunes que en el caso de adivinanzas, aunque es la tercera en frecuencias en el total de la muestra (en la tarea de fichas). En este caso, se presentan en los grupos P, S1 y S2, además del grupo SA y AK. Todos los niños que producen respuestas C en esta tarea segmentan la última vocal (*ca-fe-e*). Esto sugiere, nuevamente, que los niños encuentran más fácil segmentar la vocal de la sílaba acentuada, aunque, como es posible notar en los datos, la posición es un factor de más peso.

Las respuestas D (*ca-f-fe*) solamente las presenta el grupo S3. Para estos niños, sin embargo, ésta es la respuesta más frecuente (55.6%). Las respuestas E (*ca-f-e*) aparecen también con menos frecuencia que en la tarea de adivinanzas: sólo

37.5% de los niños del grupo SA (el mismo porcentaje que había dado estas respuestas en la tarea de adivinanzas) y 12.5% de los del grupo AK.

Como en todas las otras palabras y situaciones, las respuestas F son las menos frecuentes de la muestra. Solamente aparecen en los dos grupos de niños con escrituras alfabéticas (AK, 12.5% y AP, 20%), mientras que las respuestas G se presentan en los grupos SA (25%), AK (62.5%) y AP (50%). Estas respuestas G son ligeramente más frecuentes para la palabra café, en esta situación, que para café y sofá en la tarea de adivinanzas (excepto en el caso del grupo AP). Por otro lado, las respuestas D, E y F son menos frecuentes, y aparecen en un menor número de grupos.

Estos resultados, aunque muestran la misma tendencia de distribución que las otras palabras y tareas, indican que la tarea de fichas es la que menos favorece la segmentación. A pesar de que los datos están menos dispersos que para las palabras bisílabas con acentuación regular (precisamente porque hay una mayor concentración en las respuestas silábicas), en ambas se nota la menor correlación entre niveles de escritura y tipos de segmentación (en el caso de palabras paroxítonas, 0.664 y en el de oxítonas 0.649, aunque ambas son significativas con $p < 0.0001$). El mayor número de segmentaciones silábicas, y la menor cantidad de respuestas más avanzadas podría deberse a que ésta fue la primera situación presentada, y los niños podrían no haber entendido bien lo que se les pedía. Por supuesto, estos resultados son sobre una muestra más reducida y, por lo tanto, menos confiables. Sin embargo, coinciden con los de adivinanzas.

C) TAREA DE TARJETAS

A pesar de haber presentado también una sola palabra (café), nuevamente se puede apreciar fácilmente que en la tarea de tarjetas los niños logran hacer segmentaciones más finas que en adivinanzas y fichas. Para facilitar la comparación, se presentan los datos en la tabla siguiente:

	A	B	C	D	E	F	G	TOT
P	11.1	33.3	44.4		11.1			100% n=9
S1		55.6	33.3	11.1				100% n=9
S2		11.1	33.3	33.3	22.2			100% n=9
S3		11.1	44.4	22.2	11.1	11.1		100% n=9
SA					55.6		44.4	100% n=9
AK					22.2	11.1	66.7	100% n=9
AP							100	100% n=11
TOT	1.5 n=1	15.4 n=10	21.5 n=14	9.2 n=6	16.9 n=11	3.1 n=2	32.4 n=21	100% n=65

Esta tabla muestra, por un lado, que frente a las tarjetas escritas, la ausencia de recorte o las segmentaciones silábicas sólo aparecen en los niños con escrituras menos avanzadas (P y S1). Sin embargo, aún para estos dos grupos no son tan numerosas como en las otras dos situaciones experimentales, y estos mismos niños logran dar respuestas de tipo C e incluso más avanzadas. Mientras las respuestas de los grupos S2 y S3 se distribuyen entre los tipos B, C, D, E, e inclusive F, los grupos SA, AK y AP solamente producen respuestas E, F y G. En este caso, las respuestas G son mucho más frecuentes.

En esta tarea, las 14 respuestas C obtenidas en toda la muestra se distribuyen así: en 4 de ellas se aísla parcialmente la primera vocal (*ca-a-fe*), 6 muestran el aislamiento parcial del núcleo de la segunda sílaba (*ca-fe-e*) y en 4 se aíslan ambas vocales (*ca-a-fe-e*). Además, 7 de las 11 respuestas E segmentan parcialmente la primera vocal, además de segmentar fonológicamente la segunda sílaba (*ca-a-f-e*). Esta variante de respuestas E solamente sucedió una sola vez en cada una de las dos tareas anteriores.

La distribución de las respuestas de segmentación está altamente correlacionada en esta tarea con los niveles de escritura de los niños. La correlación de Spearman, que en el caso de adivinanzas era de 0.776 (café y sofá) y de 0.649

para fichas, fue de 0.859 en esta tarea. Esta es la única ocasión en la que 100% de los niños alfabéticos de primaria (grupo AP) logra hacer un recorte fonológico de la palabra.

2) CAJÓN, MELÓN Y NOPAL.

Aunque los tipos generales de respuesta son los mismos para estas palabras, hay diferencias más grandes que con *café* y *sofá*. La mayor diferencia es que hay una mayor variedad de respuestas, ya que la última sílaba de estas palabras presenta una coda, y por lo tanto las posibilidades de segmentación aumentan. En este caso, hemos categorizado las respuestas de la siguiente manera:

Respuestas A: incapacidad de hacer un recorte.

Respuestas B: Estas respuestas pueden ser de dos tipos. Por un lado, se pueden obtener respuestas netamente silábicas (B1, por ejemplo, *me-lón*, o, menos frecuentemente, *mel-ón*). Por el otro lado, los niños pueden obtener tres sílabas, al dividir la segunda sílaba en dos, usando la vocal como núcleo de las partes resultantes (B2), de forma similar a las respuestas B para los monosílabos (por ejemplo, *me-lo-on*). Otras respuestas menos frecuentes, consideradas en esta categoría serán expuestas más adelante.

Respuestas C: De forma similar a lo ya expuesto en las otras palabras, los niños hacen una división silábica, pero aislando momentáneamente el primer núcleo (*me-e-lon*).

Respuestas D: Igual que en los otros bisílabos, los niños logran aislar parcialmente el ataque de la segunda consonante (*me-l-lon*).

Respuestas E: Como en los otros bisílabos, los niños logran hacer un recorte fonológico de la última sílaba, sin segmentar la primera (*me-l-o-n*).

Respuestas F: Al igual que en las otras palabras bisilábicas, aparece un recorte fonológico de la primera sílaba, pero la segunda se mantiene cohesionada (*m-e-lon*).

Respuestas G: Estas respuestas son, nuevamente, el resultado de la segmentación fonológica exhaustiva de la palabra (*m-e-l-o-n*).

Estas respuestas son las mismas que hemos observado en relación con las otras palabras. Sin embargo, hemos podido identificar otros dos tipos de respuesta, que tienen ciertas semejanzas con las expuestas anteriormente, pero a la vez algunas diferencias. Estos dos tipos de recorte, que hemos denominado X y Y para evitar presuponer alguna filiación particular con alguna de las anteriores, son los siguientes:

Respuestas X: Los niños logran aislar el ataque de la segunda sílaba (*me-l-on*). Otra variante de esta misma respuesta es recortar, adicionalmente, la vocal de la primera sílaba de forma parcial, repitiéndola (*me-e-l-on*). Esta forma aparece con muy baja frecuencia en los datos.

Respuestas Y: En este caso, los niños logran aislar la coda de la última sílaba, de forma similar a lo que ocurre en las respuestas E de los monosílabos (*me-lo-n*).

Estas dos respuestas tienen en común conservar la primera sílaba de la palabra y hacer una segmentación (no fonológica) de la última. En ambos casos, lo que el niño recorta es una consonante. Esta puede ser, en el caso de las respuestas X, el ataque de la última sílaba y, en el caso de las Y, la coda.

Varias interpretaciones acerca de estas dos respuestas se hacen posibles. Lo esperable, a partir de los datos acerca de las palabras bisílabas analizadas en capítulos anteriores, sería que a las respuestas D (en las que se segmenta parcialmente el ataque de la segunda sílaba) siguiera la segmentación fonológica exhaustiva de la última parte de la palabra. Sin embargo, en el caso de los oxítonos

que estamos analizando, la última sílaba es pesada. Si los niños consideran que esta última sílaba es equivalente a un monosílabo (como PAN o SOL), lo esperable es que segmenten esta unidad de manera semejante a lo que ocurre en esas palabras. Dos respuestas obedecerían a esa lógica: reestablecer el pie correcto de la última sílaba (*me-lo-on*), como de hecho ocurre (respuestas B2), o segmentar la coda (de forma similar a la respuesta E en los monosílabos). Esta última es la respuesta que hemos denominado Y.

Las respuestas X pueden ser explicadas de dos maneras: una vez que los niños logran aislar parcialmente el ataque de la segunda sílaba, encuentran que lo más fácil es recortar dicha consonante. Esta interpretación no nos parece la más adecuada por dos razones. En primer lugar, los datos sobre las palabras analizadas con anterioridad no permiten suponer que el recorte del ataque sea lo más natural para los niños hablantes del español. Por el contrario, todos los datos que hemos presentado muestran que el ataque y el núcleo vocálico están cohesionados. En segundo lugar, porque la unidad sobrante (CV) sería una sílaba pesada. Como hemos observado repetidamente, los niños generalmente tratan de reestablecer el pie correcto.

Otra explicación, más congruente con el resto de los datos, es la siguiente: aunque la estructura silábica CV-CVC de la palabra parezca evidente, los niños podrían dudar acerca de la ubicación de la frontera silábica, y la consonante intermedia podría funcionar como ataque de la segunda sílaba o como coda de la primera. Si el niño supone que la primera sílaba es CVC, el recorte de la consonante intermedia equivaldría a la segmentación de la coda (como en las respuestas E en los monosílabos). Aunque ocurra pocas veces, la variante de la respuesta X parecen confirmar esta interpretación: para establecer el pie correcto, los niños deberían decir, por ejemplo, *me-el-on*. En los datos sobre los monosílabos, las respuestas C consistían en hacer un recorte del núcleo (*so-o-o/*), y una variante avanzada de las respuestas E era decir, por ejemplo, *so-o-/*. Las respuestas X son coincidentes con este tratamiento de la sílaba trabada.

Por las razones antes expuestas, nos parece que las respuestas X y Y se deben situar entre las respuestas D y E (ya que esta última, en el caso de los bislabos, consiste en la segmentación fonológica de la última sílaba). Solamente la distribución de estas respuestas puede mostrar si nuestra hipótesis es cierta.

A) TAREA DE ADIVINANZAS

En la tarea de adivinanzas, las respuestas obtenidas se distribuyen de la siguiente manera. Hemos decidido ubicar las respuestas X y Y en el orden que suponemos deberían tener, para poder ver si su distribución justifica nuestras suposiciones:

PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA CAJÓN Y MELÓN
TAREA DE ADIVINANZAS

	A	B	C	D	X	Y	E	F	G	T
P	16.7	83.3								100% n=18
S1		86.7	6.7	6.7						100% n=15
S2		55.6	27.8	5.6		11.1				100% n=18
S3	5.9	58.8	5.9	11.8	11.8			5.9		100% n=17
SA		23.5			17.6	11.8	11.8	23.5	11.8	100% n=17
AK			11.8		5.9	17.6		5.9	58.8	100% n=17
AP							5.0	45.0	50.0	100% n=20
TO T	3.3 n=4	42.6 n=52	7.4 n=9	3.3 n=4	4.9 n=6	5.7 n=7	2.5 n=3	12.3 n=15	18 n=22	100% n=122

En el caso de estas palabras, la coda final produce una dificultad mayor de segmentación que el sólo cambio de posición del acento. Esto produce una mayor variedad de recortes posibles. A continuación describimos, para el caso de la tarea de adivinanzas, los resultados, aclarando si hay alternativas de recorte incluidos en cada una de las categorías:

Respuestas A: Los niños no logran segmentar ninguna unidad de manera efectiva. Dicen la palabra completa o intentan segmentar una sílaba, repitiendo luego la palabra entera (*me,melón*). Sólo hay cuatro respuestas A, tres de las cuales corresponden a niños con escrituras presilábicas y una más a un niño del grupo S3.

Respuestas B: Los niños produjeron cuatro tipo de segmentaciones incluidas aquí, dos de las cuales habían sido mencionadas antes por ser las más frecuentes: las silábicas (*me-lón, ca-jón*), las segmentaciones en tres (*me-lo-on, ca-jo-on*), las silábicas con omisión de la coda final (*ca-jo*), regularizando la última sílaba (en CV-CV) y finalmente aquellas en las que aparece la primera sílaba completa y solamente el núcleo vocálico de la segunda (*ca-o*). Del total de 52 respuestas B, solamente 2

son del último tipo. Las más frecuentes (21/52) son las silábicas, las particiones en tres (14/52), y las silábicas con omisión de coda (15/52).

Respuestas C: En esta situación solamente hay 9 respuestas de este tipo (de las cuales 4 son producidas por niños del grupo S2), que se distribuyen en cuatro diferentes sub-respuestas: *ca-a-jon* (3/9), *ca-a-jo-on* (3/9), *ca-jo-o-on* (2/9) y *ca-a-jo-o-on* (1/9). Como es posible observar, la posición de la vocal aislada depende del tipo de segmentación de base que los niños tratan de hacer (en dos, silábica, o en tres, haciendo de la última sílaba dos sílabas). A pesar que la segunda sílaba está acentuada, una mayoría de estas respuestas aíslan la primera vocal de la palabra. Una posible explicación es que la coda de la segunda sílaba hace que la sílaba sea más cohesiva.

El porcentaje de respuestas de este tipo es menor para estas dos palabras que para los bisílabos CV-CV, aún los acentuados en la segunda sílaba. Lo predecible, a partir de lo ocurrido en "café" y "sofá" hubiera sido que se segmentara la vocal de la segunda sílaba. Sin embargo, la coda parece dificultar este tipo de recorte.

Respuestas D, X y Y: Como en los casos anteriores, la respuesta D es poco frecuente (solamente hay 4 casos en el total de la muestra) y ocurre siempre con la consonante que funciona como ataque de la segunda sílaba (*me-l-lon*, *ca-j-jon*).

La disminución de la frecuencia de las respuestas D parece estar asociada al hecho que, en presencia de la coda final, los niños pueden tender a considerar que hay tres sílabas involucradas en estas palabras, como se muestra en algunas respuestas de las categorías B y C.

Como es posible observar, la distribución de las respuestas X (*me-l-on*) y Y (*me-lo-n*) permite suponer que, efectivamente, son respuestas intermedias entre las D y E, aunque es difícil decidir en qué orden ocurren estas dos respuestas alternativas.

Estas tres categorías de respuesta (D, X y Y), aunque poco frecuentes, muestran el intento de aislar alguna consonante. Como es posible observar, los datos son congruentes a los obtenidos para las otras palabras, en el sentido que el núcleo y el ataque de la primera sílaba están fuertemente cohesionados. Al igual que para los monosílabos (respuestas E, en esas palabras), parece ser que los niños tienden a segmentar primero la coda que el resto de la sílaba. Aunque las respuestas Y se dan en dos ocasiones en niños de nivel silábico sin valor sonoro convencional, son un poco más frecuentes en niños más avanzados, al igual que las X.

Respuestas E: Los datos para estas palabras muestran la baja frecuencia de las respuestas en las que se segmenta fonológicamente la última sílaba mientras que la primera permanece intacta (*me-l-o-n*), al igual de lo que sucede en *café* y *sofá* y a diferencia de los bisílabos con acentuación regular y de los monosílabos. La baja frecuencia de estas respuestas (sólo aparecen 2 en el grupo SA y una en el grupo AP) sugiere que no es lo mismo segmentar la segunda sílaba si ésta contiene una coda que si no la tiene. El acento puede influir en esta dificultad, así como la longitud de la palabra.

Respuestas F: Las respuestas F son más frecuentes para estas palabras (15 en total), y pueden ser de varios tipos. La más común de las segmentaciones de este tipo (11/15) es aquella en la que se segmenta la primera sílaba y ataque de la segunda, manteniendo unidos el núcleo y la coda de la segunda sílaba (*c-a-j-on*). Esto también parece indicar que el ataque de la segunda sílaba parece percibirse como la coda de la primera. Otra segmentación incluida aquí es del tipo *c-a-jón*, que es la única respuesta de esta categoría para niños del grupo S3, y con una ocurrencia más en el grupo AK. El tercer tipo de respuestas incluida en esta categoría (aquella en la cual se segmenta la primera sílaba y la coda, como en *m-e-lo-n*) es menos frecuente (2/15). Es decir, los niños parecen preferir mantener cohesionadas la vocal acentuada con la coda que la sigue.

Respuestas G: Como en los casos anteriores, estas respuestas sólo ocurren en los niños con escrituras más avanzadas (SA, AK y AP). En estas dos palabras, sin

embargo, el porcentaje de respuestas disminuye con respecto a la de las otras tareas, ya que la dificultad de segmentar la coda hace que se aumente la proporción de respuestas de la categoría F.

Las respuestas a esta situación, ordenadas como se ha indicado, tienen una alta correlación con los niveles de escritura. La correlación de Spearman es de 0.8162 ($p < 0.001$).

B) TAREA DE FICHAS

Aunque las respuestas ante las palabras melón y cajón en la tarea de fichas pueden describirse usando las mismas categorías, el conjunto de los datos muestra en general una actitud menos analítica por parte de los niños. Esto se debe, probablemente, a que se trataba de la primera situación de segmentación presentada. Hay que recordar también que los niños entrevistados en esta situación son solamente 57.

Los datos se muestran en la tabla siguiente:

PORCENTAJES POR CATEGORÍA DE RESPUESTAS PARA
MELÓN Y CAJÓN (FICHAS)

	B	C	D	X	Y	E	F	G	TOT x FILA
P	100								100% n=15
S1	85.7	14.3							100% n=14
S2	61.1			5.6	33.3				100% n=18
S3	61.1	11.1	5.6	11.1	11.1				100% n=18
SA	15.4	7.7	7.7	7.7	15.4	23.1	23.1		100% n=13
AK	6.7				6.7	6.7	40	40	100% n=15
AP	27.8						16.7	55.6	100% n=18
TOT X COL	51.4 n=57	4.5 n=5	1.8 n=2	3.6 n=4	9.9 n=11	3.6 n=4	10.8 n=12	14.4 n=16	100% n=111

En esta tarea todas las respuestas denotan intentos de segmentación (es decir, no encontramos respuestas A). Sin embargo, la respuesta más frecuente es la segmentación silábica (51.4% del total de la muestra), sobre todo para los niños con escrituras menos avanzadas (presilábicas a silábicas estrictas con valor sonoro convencional). La mayoría de estas respuestas silábicas son silábicas estrictas (*me-lon, ca-jon*, 40/57), seguidas de recortes en tres (*me-lo-on, ca-jo-on*, 15/57) Solamente dos corresponden a la división silábica con la omisión de coda (*ca-jo*), ambas para la palabra cajón.

Solamente hay cinco casos de respuestas C: *me-e-lon* y *ca-a-jon* (2 respuestas en el grupo S1), *me-e-lo-on* o *ca-a-jo-on* (3 respuestas en los grupos S2 y S3). Las primera sugieren que los niños parten de un recorte silábico estricto (*me-lón*) de base, y luego segmentan parcialmente la vocal. La segunda variante sugiere que la segmentación de base es en tres (*me-lo-on*). Estas últimas son producidas por niños más avanzados.

Las respuestas D y X son de muy baja frecuencia. Las respuestas Y (*me-lo-n*, *ca-jo-n*) son más frecuentes, sobre todo para los niños del grupo S2, y aparecen también en niños más avanzados en su escritura.

La segmentación exhaustiva de la segunda sílaba (tipo E) y las otras más analíticas aparecen nuevamente en niños con las escrituras más avanzadas (SA y alfabéticas), al igual que en la tarea de adivinanzas. Las respuestas F, en las que se segmenta la primera sílaba son relativamente frecuentes, pero en este caso no supone siempre la segmentación de toda la sílaba. Tres de las 12 respuestas incluidas aquí denotan solamente una segmentación parcial del primer fonema (*m-me-lo-n*, *c-ca-j-o-n*, *m-me-l-o-n*). Dos de ellas son emitidas por un mismo niño del grupo AK, y la otra por una niña del grupo SA. El resto de las respuestas sí muestran un recorte completo de esa primera sílaba. La más común es, por ejemplo, *c-a-j-on*.

Como en las otras palabras, parecería que los niños que logran fragmentar de alguna manera la primera sílaba pasan rápidamente a la posibilidad de segmentar fonológicamente toda la palabra. Este es la única situación en la que solamente los niños con escrituras alfabéticas logran una segmentación de tipo fonológico (G) (40% de las respuestas del grupo AK y 55.6% del AP).

Como en los otros tipos de palabras, esta situación es la que muestra la menor correlación entre tipos de segmentación y niveles de escritura. La correlación de Spearman es de 0.684 ($p < 0.001$).

C) TAREA DE TARJETAS

Como en los otros casos, las posibilidades de segmentar en estas palabras es mucho mayor cuando los niños tienen la palabra escrita enfrente. De hecho, aunque hemos clasificado las respuestas usando la misma clasificación anterior, hay una mayor cantidad de variantes en algunas categorías. Éstas las iremos señalando a lo largo de esta sección. En general, las variantes mencionadas, así como la

distribución general de respuestas, muestran que hay una aproximación más analítica de los niños.

Ante las palabras melón, cajón y nopal, las respuestas se distribuyen así:

**PORCENTAJES DE RESPUESTAS
TAREA DE TARJETAS**

	A	B	C	D	X	Y	E	F	G	TOT
P	11.1	63	18.5	3.7	3.7	3.7				100% n=27
S1		77.8	18.5	3.7						100% n=27
S2		18.5	33.3	11.1	7.4	29.6				100% n=27
S3		25.9	29.6	11.1	3.7	7.4	3.7	18.5		100% n=27
SA		3.7		3.7	11.1	7.4	25.9	3.7	44.4	100% n=27
AK						7.4		11.1	81.5	100% n=27
AP							6.1	15.2	78.8	100% n=33
TOT	1.5 n=3	26.2 n=51	13.8 n=27	4.6 n=9	3.6 n=7	7.2 n=14	5.1 n=10	7.2 n=14	30.8 n=60	100% n=195

Como se puede ver, en esta situación hay muy pocas respuestas A (grupo P), que corresponden todas a las respuestas de una misma niña.

El porcentaje de respuestas silábicas disminuye notablemente con respecto a las otras dos situaciones (26% del total de la muestra, contra 51.4% en fichas y 42.6% en adivinanzas), aunque sigue siendo la respuesta más común para los niños con escrituras presilábicas y silábicas iniciales. Es curioso, sin embargo, que aún para estos niños con poco conocimiento de la escritura, el número de letras tiene un efecto: algunos de ellos, al producir segmentaciones silábicas, intentan "usar" las letras para regular su recorte, y repiten varias veces una o ambas sílabas (dicen, por ejemplo, *me,me,me,me,lon* o *me-lon-me-lon*), tratando de ajustar el número de

recortes al número de letras visibles. Otros niños con estos niveles de escritura logran dar respuestas más avanzadas, como se puede observar en la tabla.

Algo interesante en las respuestas silábicas B es que, en este caso, sólo aparecen las dos segmentaciones más regulares: en dos (*me-lon*) y en tres (*me-lo-on*). Aunque en las otras situaciones el primer tipo era más común, en esta situación tienen casi la misma frecuencia. De las 51 respuestas B, 25 corresponden a particiones en tres, y 26 a particiones propiamente silábicas. Este aumento en respuestas en 3 partes probablemente se deba a la información cuantitativa que proveen las letras, y a que los niños hacen un esfuerzo para hacer uso de todas ellas.

Una buena proporción de las respuestas C, en las que se aísla parcialmente una de las vocales, se basan en una segmentación silábica (en 2). En todos estos casos (11/27), la vocal aislada es la primera (por ejemplo, *ca-a-jon*). Otras quince respuestas denotan una segmentación base en tres: *ca-a-jo-on* (5/27), *ca-jo-o-on* (6/27), *ca-a-jo-o-on* (4/27). Solamente un caso denota un aislamiento de los núcleos silábicos sin reincorporación a una unidad mayor, sin que esto suponga un recorte fonológico: se trata de *me-e-o*, producido por un niño del grupo S3.

Las respuestas D (por ejemplo, *no-p-pal*) son raras, al igual que en las otras situaciones. Sin embargo, aún los niños con escrituras menos avanzadas muestran una capacidad incipiente para producirlas frente a la escritura.

Aunque las respuestas X son también poco frecuentes, las 7 respuestas obtenidas son interesantes porque solamente una de ellas es igual a las consideradas en las otras situaciones (*ca-j-on*). Las otras son, en realidad, el resultado de una mezcla de respuestas C y X, ya que los niños, además de aislar el ataque de la última sílaba (que en realidad podría ser considerada por los niños como la coda de la primera), aíslan parcialmente una o ambas vocales. Así, los niños dicen, por ejemplo, *ca-j-o-on*, *ca-a-j-o-on*, *me-e-l-on*, y *no-o-p-a-al*. Como es posible observar, todas estas respuestas tiene en común conservar cohesionada la primera

sílaba y la rima de la última, mientras se aísla el ataque de la última sílaba sin reincorporarlo a alguna unidad mayor.

Las respuestas Y, que se dan en una proporción similar que para las otras situaciones, también presentan más variantes. Aunque tienen las mismas características generales de las respuestas Y en las otras situaciones (mantener la primera sílaba cohesionada y segmentar la coda final), frente a las tarjetas escritas los niños logran hacer un mayor análisis de la sonoridad de la palabra. De hecho, la respuesta Y típica (*ca-jo-n*) se da solamente en 3 de las 14 ocurrencias en esta situación. En el resto de los casos, se aíslan total o parcialmente otros elementos también. Estas respuestas son, por ejemplo, *ca-jo-o-n*, *ca-a-jo-n*, *ca-j-jo-n*, y *ca-a-jo-o-n*.

El mismo fenómeno ocurre para las respuestas E (en las que la primera sílaba se mantiene cohesionada y la última es segmentada fonológicamente), solamente que la única variante posible es, en este caso, la repetición del núcleo vocálico de la primera sílaba (*ca-a-j-o-n*). Esto es lo que ocurre en 7 de las 10 respuestas de este tipo.

Las respuestas F son menos frecuentes que en las otras situaciones. Mientras que para fichas y adivinanzas la respuesta típica es, por ejemplo, *m-e-lon*, (la primera sílaba segmentada fonológicamente), en este caso es la segmentación fonológica de todas las partes excepto la rima o el ataque más el núcleo de la última sílaba. Es decir, los niños producen segmentaciones como *n-o-p-al* (8/14) u otras variantes como *n-o-pa-a-l* o *n-o-p-pa-l*. Únicamente hay una respuesta que conserva una estructura silábica de base y aísla parcialmente la primera consonante (*n-no-pa-al*).

Las respuestas que denotan un recorte exhaustivamente fonológico son más frecuentes que en las otras situaciones, aunque se dan también de forma exclusiva en los niños con escrituras silábicas-alfabéticas y alfabéticas.

Los datos referentes a las palabras como cajón, melón y nopal en esta situación tienen una mejor correlación entre niveles de escritura y tipos de segmentación que en las otras dos situaciones: en este caso, la correlación de Spearman es de 0.85333 ($p < 0.001$).

3) ALGUNOS DATOS COMPLEMENTARIOS

Los datos presentados en este capítulo muestran que variantes aparentemente pequeñas en los tipos de palabras amplían el abanico de respuestas de manera insospechada. Aunque la descripción de las respuestas a lo largo de este trabajo ha intentado conservar los mismos parámetros para los distintos tipos de palabra que presentamos, lo cierto es que hemos tenido que ir ajustando nuestras categorías. El único caso en que fue posible hacer la misma descripción (y para las cuales los resultados presentan diferencias relativamente pequeñas) fue con respecto a los bisílabos CV-'CV (CAFÉ y SOFÁ), aunque la acentuación tiene algunos efectos diferenciadores con respecto a los 'CV-CV. En el resto (monosílabos CVC y bisílabos CV-'CVC), los ajustes necesarios han sido mayores, e incluso hemos necesitado ampliar las categorías de respuesta.

Para confirmar nuestra suposición acerca de la importancia del número y tipo de sílabas en el análisis que hacen los niños de la sonoridad, presentaremos algunos datos complementarios que fueron recopilados en las mismas entrevistas, con respecto a las palabras LEÓN, PASTEL y CONEJO. El análisis de estas palabras es muy somero.

La estructura silábica de estas palabras es particular a cada una. CONEJO está compuesta de tres sílabas regulares CV, y sigue el patrón acentual regular. Aunque los otros dos son bisílabos oxítonos, con una sílaba pesada en posición final, hay diferencias importantes: mientras que LEÓN está compuesta de una sílaba ligera al inicio, y la última no contiene un ataque. PASTEL está formada por dos sílabas pesadas CVC.

La segunda de estas palabras, de acuerdo con nuestras expectativas, es analizada de una manera más próxima a los bisílabos que presentamos con anterioridad. Tomaremos en cuenta los resultados del total de la muestra en las situaciones de adivinanzas y tarjetas para mostrar los tipos de respuesta obtenidos (se indica la frecuencia, seguida de el porcentaje):

TIPO RESPUESTA	EJEMPLOS	ADIVINANZAS n=61	TARJETAS n=63
A	LEÓN LE-LEÓN	4 6.6%	1 1.6%
B	LE-ON LE-O	22 (36.1%) LE-O = 7 / 22)	9 14.3%
C	LE-O-ON LE-E-ON LE-E-O-ON	8 13.1%	17 27%
D	LE-N-ON	1 1.6%	2 3.2%
E	LE-O-N	4 6.6%	9 14.3%
F	L-E-ON	7 11.5%	3 4.8%
G	L-E-O-N L-E-O-S L-I-O-N	15 24.6%	22 34.9%

En ambos casos (adivanzas y tarjetas) hay una correlación positiva entre tipos de segmentación ordenados y niveles de escritura. En el caso de adivanzas, la correlación de Spearman es de 0.721 y en el de tarjetas de 0.864.

Podemos clasificar los resultados en CONEJO usando como referencia las categorías de respuesta usadas a lo largo de este trabajo, aunque con algunas dificultades:

	TAREAS ORALES	TARJETAS
B	CO-NE-JO CO-E-O CO-NE-O CO-N	
C	CO-O-NE-JO CO-NE-E-E-JO	CO-O-NE-E-JO-O CO-NE-E-JO
	CO-NE-I-JO CO-O-NEJO CO-ON-NE-E-JO	CO-O-NE-E-JO CO-O-NE-JO CO-O-NE-JO-O CO-NE-E-JO
D	CO-N-NE-JO CO-NE-JJ-JO CO-N-NE-O-JO CO-CONE-J-JO	CO-N-NEJ-JO CO-NE-J-JO
E	CO-N-E-JO CO-N-E-J-O CO-O-N-E-O	CO-N-E-J-O CO-O-M-E-E-J-O CO-N-E-N-JO CO-U-N-E-I-O CO-O-ENE-E-JO CO-O-N-E-JO-O
F	C-O-NE-J-O C-O-N-NE-J-JO C-O-N-E-JO SS-O-NE-JO C-O-N-NE-JO C-O-NE-J	CJ-O-N-EN-J-O
G	C-O-N-E-J-O S-O-N-E-J-O C-N-E-G-O JJR-O-N-E-JJR-O C-J-O-N-J-O	C-O-N-E-J-O S-O-N-E-J-O CE-O-EN-E-J-O

Estas respuestas, aunque similares a las obtenidas para las otras palabras, también son diferentes. El abanico de variantes para cada categoría se amplía mucho. Para esta palabra, la segmentación silábica y la fonológica tienen una enorme frecuencia, la primera de forma especial en los grupos P y S1, aunque aparece también en el resto, y la segunda en los niños con escrituras más avanzadas (sobre todo en la tarea de tarjetas).

Cuando tratan de hacer recortes intermedios a estos dos extremos es cuando la decisión se hace difícil. Por ejemplo, en las respuestas C los niños pueden optar por segmentar parcialmente cualquiera de las vocales, o inclusive varias de ellas (*co-o-ne-jo*, *co-ne-i-jo*, *co-o-ne-jo-o*, *co-o-ne-e-jo-o*, etc.). En menor grado, lo mismo ocurre con las D, en las que pueden optar por segmentar parcialmente la /n/ o la /j/. En las respuestas E y F, hay pocas coincidencias entre los diferentes niños que las producen. En general, las respuestas D, E y F son mezclas de diversos tipos de recortes.

La diversidad de tipos de segmentaciones es mucho mayor en el caso de PASTEL (que sólo se presentó en la tarea de adivinanzas). De hecho, hay 35 respuestas diferentes (de un total de 65). La respuesta más común es la silábica (*pas-tel*), aunque a veces la frontera entre una y otra sílaba no parece muy clara, e incluso unos pocos juntan las dos consonantes intermedias, formando un *cluster* que funciona como ataque de la segunda sílaba (*pa-stel* o *pa-ste*). Varios "regularizan" una o ambas sílabas, omitiendo la(s) coda(s): *pa-te*, *pa-tel*, *pas-te*. Solamente ocurre una vez que, con base en una segmentación silábica, recorten parcialmente uno de los elementos de la sílaba (*pa-a-se*).

Los niños que intentan analizar la palabra más rigurosamente parecen hacer el análisis de dos monosílabos, aunque no necesariamente se aplica el mismo tipo de segmentación a ambas partes. Por ejemplo, si en los monosílabos los niños reestablecen el pie correcto como en *so-ol*, en PASTEL hacen algo similar, aunque el resultado final depende de qué sílaba dividen en dos. La más común es *pas-te-el*, aunque también hay dos casos en las que se segmenta como *pa-as-tel*. No hay ningún caso en el que dividan ambas sílabas de esta manera. Solamente un niño recorta parcialmente la vocal, como en las respuestas C de los monosílabos (*pa-a-as-tel*), y ninguno intenta aislar parcialmente una consonante (*pa-as-s-tel**).

Lo que ocurre con más frecuencia es que los niños segmenten una o ambas codas, como era de esperarse a partir de la alta incidencia de respuestas E

en los monosílabos (*pa-s-tel*, *pa-s-te-l* o *pas-te-l*). Sólo encontramos un caso de respuestas E más avanzadas, en la que se segmenta las vocales y las codas (*pa-a-s-te-e-l*).

El recorte del inicio de la palabra (*pa*) es muy raro. Sólo nueve niños logran hacer una segmentación fonológica exhaustiva de la palabra (y dos de ellos más bien nombran las letras, aunque no tengan información escrita presente), y cinco niños dan respuestas en las que, aunque recortan esta parte inicial, no logran recortar la palabra entera. Cuatro de estas últimas respuestas son predecibles a partir de los resultados sobre los monosílabos: los niños recortan fonológicamente la primera sílaba, pero sólo logran recortar la coda de la segunda (*p-a-s-te-l*). El restante segmenta el ataque de la última sílaba y mantiene cohesionada la rima (*p-a-s-t-el*).

El sondeo realizado con palabras con distintas estructuras silábicas es interesante porque muestra que, en términos generales, la descripción que hemos hecho de las respuestas de los niños ante los monosílabos CVC y los bisílabos 'CV-CV, CV-'CV y CV-'CVC no se contradice. Por el otro lado, muestra que las variaciones de longitud y estructura silábica abre el abanico de respuestas.

Este hallazgo es pertinente para tomar posición frente a los estudios sobre conciencia fonológica reseñados en el capítulo 1. En la literatura anglo-sajona sobre el tema hay un uso predominante de monosílabos en las tareas experimentales (y, como consecuencia, en los materiales educativos derivados de ellas). La suposición es que los monosílabos son las palabras prototípicas, y que los resultados son generalizables. A pesar de que en inglés hay efectivamente una mayor cantidad de este tipo de palabras que en las lenguas romances, no es verdad que sean las más frecuentes.

La obsesión por el estudio de las posibilidades de segmentación ante los monosílabos ha sido exportada a grupos académicos que trabajan sobre otras lenguas. El español no es una excepción, como lo muestran la mayoría de los

trabajos citados con anterioridad. Los datos de este estudio muestran que, para comprender el proceso de desarrollo que siguen los niños para analizar la sonoridad de las palabras, es fundamental tomar en cuenta la estructura fonológica de la lengua que hablan.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS POR NIÑO

En los capítulos anteriores analizamos las respuesta que los niños, agrupados por nivel de escritura, daban a cada tipo de palabra. A pesar de que los datos presentados muestran que hay una fuerte correlación entre los tipos de segmentación producidos (ordenados de menos a más analíticos) y los niveles progresivos de escritura, lo cierto es que siempre hay una variedad de respuestas dentro de cada subgrupo de niños. Por esta razón, en este capítulo mostraremos la trayectoria de las respuestas de los niños, dando algunos ejemplos específicos

1. LA OSCILACIÓN EN LOS TIPOS DE RESPUESTA

Desde el inicio de este trabajo resultó evidente que los niños experimentaban con varios tipos de respuesta. Sin embargo, ya que sustentamos la idea de que los recortes orales que los niños pueden hacer están estrechamente ligados con su conocimiento de la lengua escrita (y que estos dos conocimientos se apoyan mutuamente) también esperábamos que la oscilación en los tipos de segmentaciones producidos se mantuvieran dentro de un cierto rango.

Para verificar la aseveración anterior, decidimos explorar si, para cada situación y tipo de palabra, los niños mostraban sistematicidad en los recortes que produjeron en las tareas orales, por un lado, y en la tarea de tarjetas, por el otro. En todos los casos, el criterio de sistematicidad que utilizamos fue que cuando menos el 80% de las respuestas de cada niño (para un tipo de palabra determinada) estuvieran en el rango que mencionamos en cada una de las

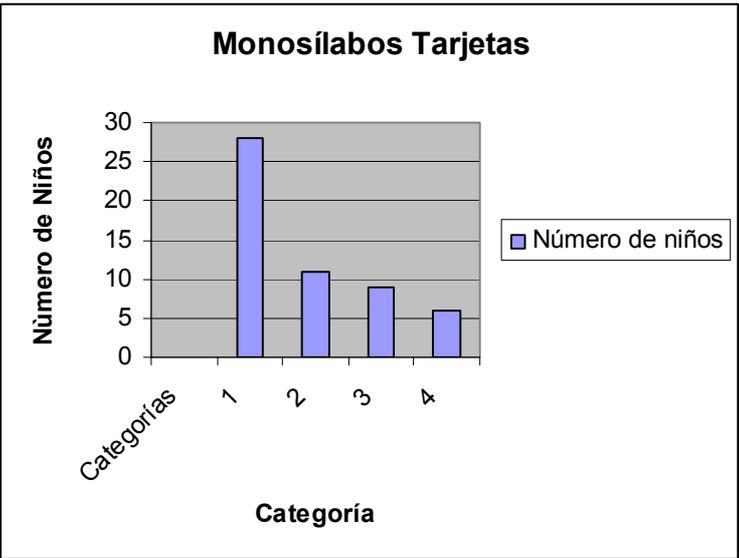
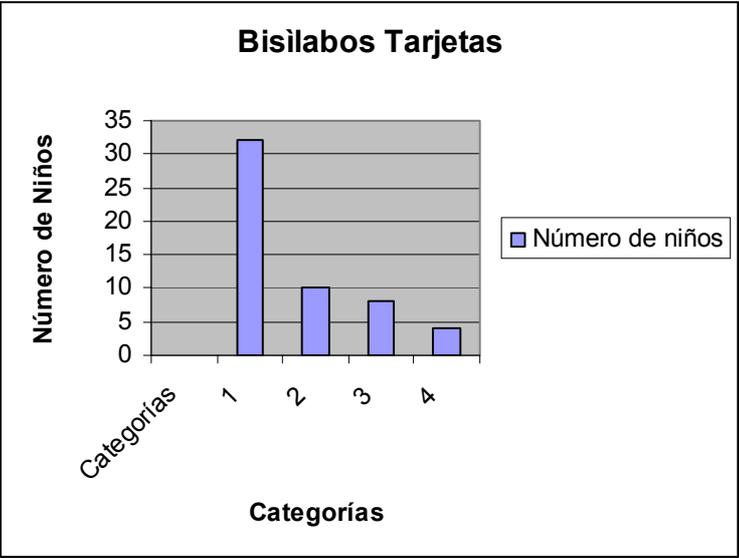
categorías que se explicitan más adelante. En este capítulo, sólo tomamos en cuenta las segmentaciones producidas por los niños para las palabras monosilábicas y bisilábicas paroxítonas. Hemos considerado de manera conjunta los resultados de las dos tareas orales (adivinanzas y fichas), diferenciándolos de los resultados sobre la tarea de tarjetas.

En esta sección hemos tomado en cuenta solamente los casos de los niños preescolares (P, S1, S2, S3, SA y AK), ya que sus edades cronológicas son muy similares, mientras que los niños de primer año de primaria son un año mayores. Como se trata de un trabajo de corte transversal, es importante mostrar que el desempeño de los niños en las tareas de segmentación está efectivamente relacionado con el conocimiento de la escritura, y no con factores diversos, como la edad cronológica o la escolaridad.

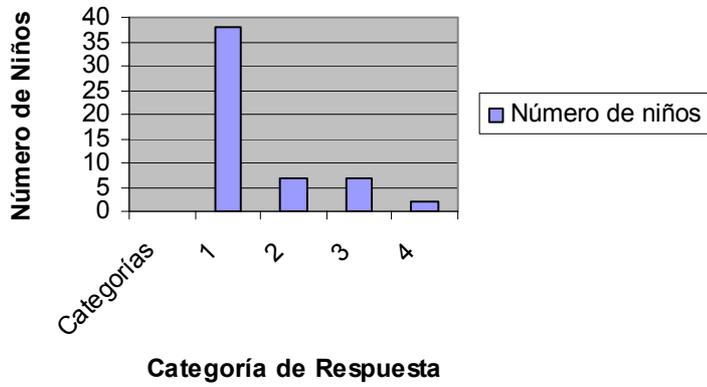
Los niños fueron clasificados individualmente (por cada tipo de palabra y tipo de situación experimental) de la siguiente manera:

- 1) Sus respuestas son de un sólo tipo (por ejemplo, cuando al menos el 80% de las respuestas que el niño produce son segmentaciones de tipo A).
- 2) Las respuestas que produce son de dos categorías contiguas (por ejemplo, A y B).
- 3) La oscilación de sus respuestas se mantiene en tres respuestas contiguas (C,D y E, por ejemplo).
- 4) Las segmentaciones producidas tienen una variación mayor (por ejemplo, el niño puede oscilar entre respuestas B y E para un tipo determinado de palabra).

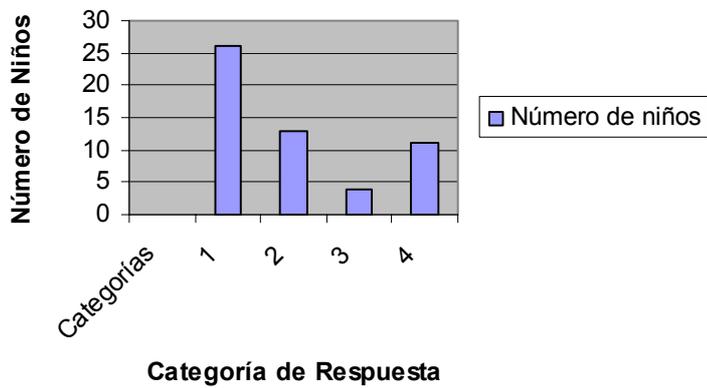
Los gráficos siguientes muestran el número de niños (eje vertical) que fueron clasificados en cada una de las categorías mencionadas anteriormente (eje horizontal) sobre el tipo de variación en sus respuestas.



Bisílabos. Situaciones Orales. Grupos P a AK



Monosílabos. Situaciones Orales. Grupos P a AK



Como es posible observar, la mayoría de los niños da un sólo tipo de respuesta y, secundariamente, dos. En términos generales, entonces, los niños son muy sistemáticos, y producen segmentaciones que hemos considerado como próximas. Los casos de oscilaciones extremas (marcadas con el número 4 en el eje horizontal) son muy poco frecuentes.

Los gráficos muestran la sensibilidad de los niños hacia el tipo de palabras: tanto en las situaciones orales como en la situación de tarjetas hay un mayor número de niños que se mantienen en una o dos respuestas (contiguas, en el último caso) a lo largo de la tarea para los bisílabos. Los monosílabos producen un mayor rango de oscilación, sobre todo en las tareas orales.

2) LA SISTEMATICIDAD DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS SEGÚN SU NIVEL DE ESCRITURA

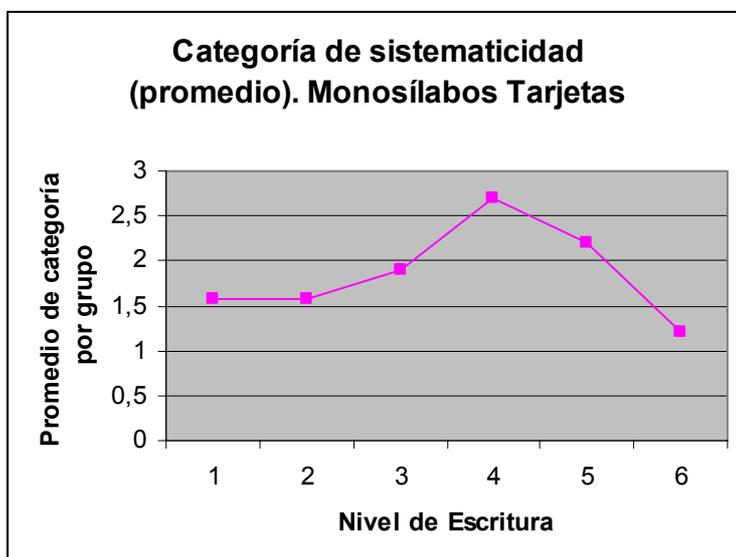
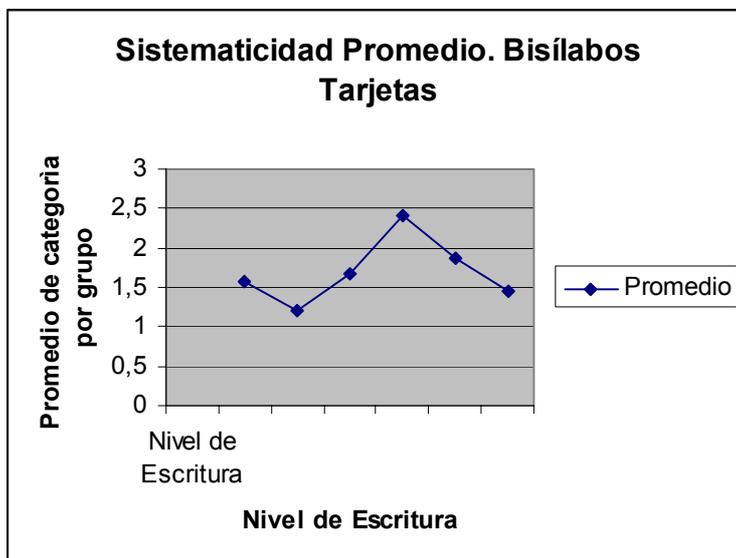
A lo largo de este trabajo, hemos clasificado a los niños según el conocimiento que muestran sobre el sistema de escritura. Con base en esa clasificación, hemos mostrado la distribución de los tipos de respuesta ante las palabras proporcionadas. Los datos de este estudio muestran que el conocimiento de la escritura está relacionado con los tipos de segmentación que los niños producen. De la misma manera, esperábamos que la sistematicidad en las respuestas estuviera relacionada con ese conocimiento. Por ejemplo, ya que los niños con escrituras presilábicas se caracterizan por no hacer correspondencias entre las partes de lo escrito (las letras) con partes de la oralidad, lo esperable es que estos niños oscilen entre el no recorte (respuestas A) y respuestas con un recorte silábico (respuestas B). Esperábamos respuestas similares, aunque con intentos de hacer recortes un poco más analíticos, para los niños que estaban iniciando el período silábico (S1), ya que estos niños empiezan a mostrar una incipiente capacidad de correspondencia entre las letras y las unidades silábicas. En cambio, los niños alfabéticos, que pueden hacer una correspondencia estricta entre fonemas y letras, podrían producir segmentaciones fonológicas de forma sistemática.

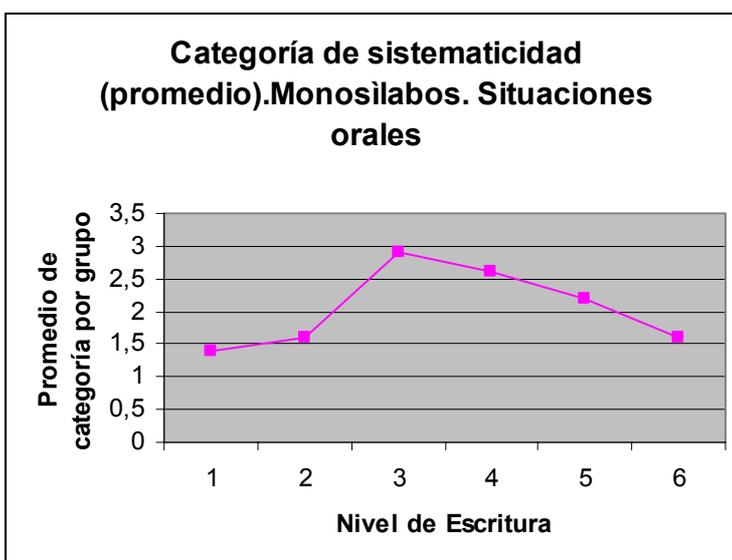
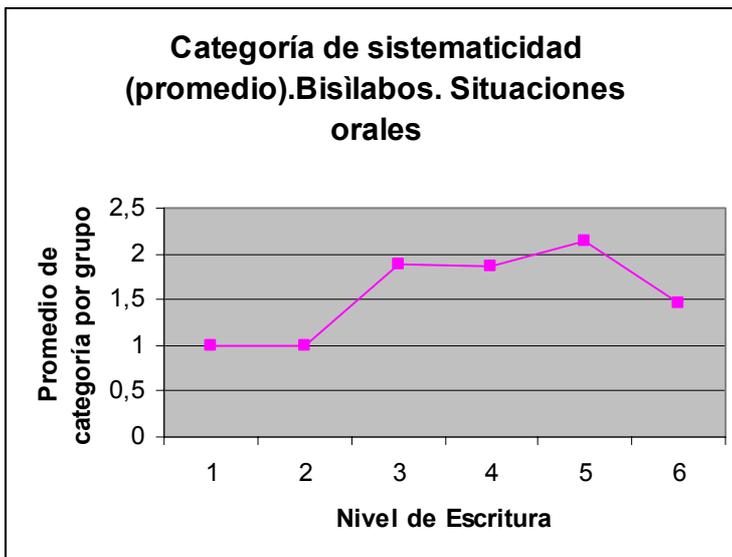
Esperábamos las mayores oscilaciones en los grupos S2, S3 y SA, ya que estos niños se enfrentan continuamente con las decisiones de qué tipo de recorte de la palabra es el más adecuado para lograr hacer las correspondencias con las letras. A pesar de que los niños con escrituras silábicas estrictas (S2 y S3) son sistemáticos en hacer corresponder letras con sílabas, tienen problemas constantes en la lectura de palabras escritas por otras personas (incluyendo escrituras tan importantes como su nombre propio). Tienen también problemas de coordinación entre la hipótesis silábica y otras hipótesis que coexisten con ella (cantidad mínima, variedad interna y diferenciación). Las contradicciones y lagunas que resultan de la aplicación de estos esquemas de manera simultánea hacen que, en la escritura, los niños a veces encuentren recortes alternativos de los monosílabos y bisílabos (por ejemplo, *so-l* o *ga-t-to*). Los niños con escrituras silábico-alfabéticas (SA), que están en un momento de franca transición en la manera en que conceptualizan la lengua escrita, oscilan en el tipo de unidad a ser representada en la escritura de forma constante (entre sílabas, fonemas y unidades intrasilábicas), y por lo tanto sería natural que lo mismo sucediera en el análisis de la palabra oral.

Por estas razones, nos parecía que estos niños (grupos S2, S3 y SA) tendrían necesidad de hacer una mayor experimentación con el análisis de la oralidad. Sin embargo, esta experimentación, a nivel individual, debe tener ciertos límites: esperábamos que los niños con escrituras silábicas produjeran prioritariamente recortes silábicos, y que empezaran a recortar algunos fonemas de la palabra, sin poder acceder a recortes fonológicos. Los niños con escrituras silábico-alfabéticas deberían hacer intentos más explícitos por recortar la palabra fonológicamente.

Las gráficas a continuación muestran la sistematicidad de las respuestas del conjunto de niños de cada nivel de escritura. En este caso, las líneas se refieren a la media de los valores que hemos asignado a la clasificación de la sistematicidad de respuestas que manejamos en la sección anterior (donde 1, en el eje vertical, es igual a un sólo tipo de respuesta, 2 es igual a la oscilación

de respuestas dentro de dos categorías contiguas, etc.). En el eje horizontal se indican los grupos por nivel de escritura, ordenados de menos a más avanzados (grupo P =1, Grupo S1 =2, etc.).





Estas gráficas confirman, en lo general, nuestras suposiciones iniciales: la mayor sistematicidad en las respuestas se ubica en los niños más y menos avanzados de la muestra (grupos P, S1, AK y AP). La mayor variación sucede entre los niños con escrituras silábicas estrictas y silábico-alfabéticas.

La tabla siguiente contiene los datos sobre el tipo de respuestas de los niños de los grupos P y S1. En ella se indica la sistematicidad o variabilidad (y

el tipo) de respuestas para cada tipo de palabra (en las tareas orales vs la de tarjetas) del conjunto de los niños de cada grupo.

GRUPO	TAREA	1			2 CONTIGUAS			3 CONTIg	NO CONTIGUAS		TOT. NIÑOS
		A	B	C	AB	BC	EF	BD	BCDE	AE	
P	ORAL BIS.		9								9
	TARJ. BIS.		5	1		1		2			9
	ORAL MONO	3	3		3						9
	TARJ. MONO	3	1		4	1					9
S1	ORAL BIS.		7	2							9
	TARJ. BIS.		6	2				1			9
	ORAL MONO.	1	5		2					1	9
	TARJ. MONO.	2	2	2	1			1		1	9

Como es posible ver, las respuestas de estos niños se mantienen en el rango esperado. Los niños del grupo P evidencian una preferencia por respuestas silábicas (B) para los bisílabos, mientras que para los monosílabos producen mayoritariamente respuestas A y/o B. Los niños del grupo S1 muestran una mayor preferencia por las segmentaciones silábicas (B). Dos de ellos empiezan a segmentar parcialmente el núcleo silábico de manera sistemática (respuestas C, salvo para los monosílabos en las tareas orales). La oscilación de respuestas se da solamente en casos aislados, generalmente en la tarea de tarjetas y/o para los monosílabos. Hemos mostrado con anterioridad que la presencia de la escritura propicia la aparición de respuestas más avanzadas, aunque éstas no se den de forma sistemática. El papel de la escritura será discutido en otra sección más adelante.

Veamos dos ejemplos de la trayectoria individual de niños de estos grupos de escritura. Sergio (grupo P) muestra escrituras presilábicas. Tiene poco conocimiento de las letras convencionales: usa algunas pseudoletas y

números en sus escrituras, las cuales siempre están compuestas de un mínimo de cuatro grafías. Todas ellas muestran variedad interna y están diferenciadas unas de las otras. Al escribir, Sergio no muestra ningún intento por hacer correspondencias entre las letras y fragmentos de las palabras orales. Al interpretar sus propias escrituras, este niño hace una lectura global (sin detención), silabeando la palabra. Incluso en PAN (compuestas de 7 grafías, "lee" *pa-an*. En la tarea de fichas, hace recortes silábicos (respuestas B), sin titubear : *ca-jo-on, me-lo-on, lu-na, ma-go, go-ma, ga-to, so-ol, pa-an, gi-is*. La única respuesta de tipo C es *ca-fe-e*.

Sergio inicia la segunda entrevista con la tarea de tarjetas, en la que sistemáticamente produce segmentaciones silábicas (B), ignorando las últimas letras o asignando una sílaba oral a varias grafías. De esta manera dice *ma-no, sa-po, pe-so, me-sa, ta-co, ga-to, lu-na, ca-jo-on, me-lo-on, no-pa-al, lu-uz, gi-is, pa-an, y co-ne-jjo*. Solamente en CAFE y LEON logra hacer una segmentación C: *ca-fe-e y le-o-on*.

En la tarea de adivinanzas, Sergio segmenta todas las palabras silábicamente (respuestas B), salvo otra vez *ca-fe-e: me-lo-on, so-ol, lu-na, pe-ez, ga-to, ta-co*, etc. Como se puede observar, este niños es muy sistemático. Sus opciones de segmentación están tan limitadas, que no intenta reformular sus respuestas en ningún momento, aunque la experimentadora insista en que trate de decir más "pedacitos", o trate de tomar en cuenta más letras o fichas.

Alma (grupo S1) escribe todas las palabras solicitadas con las letras de su nombre y algunas pseudoletas. Al escribir, no hace ningún intento de establecer correspondencias entre las letras y unidades sonoras. Al interpretar sus producciones, sin embargo, "lee" las primeras grafías silábicamente. Como el número de letras que usa para cada palabra siempre excede el número de sus sílabas, termina su interpretación haciendo corresponder varias letras a una misma sílaba.

En la tarea de fichas, Alma divide la mayoría de las palabras silábicamente (respuestas B) : *ca-jo-on, me-lon...me-llo-on, lu-na, ca-fé, ssol....so-ol, ga-to, ma-go, go-ma...gom-mma*. Para PAN, primero no logra hacer ningún tipo de segmentación y, tras la insistencia de tratar "con una ficha más", logra dar una respuesta E (*pa-n*). En SAL, sus dificultades para recortar los monosílabos son también aparentes: la niña dice *ssa-sal*, hasta finalmente lograr decir *sa-al*. En las adivinanzas, esta niña recorta la mayoría de las palabras silábicamente (respuestas B, como en *sa-po, lu-nna, pe-ez, so-ol, fo-ca, me-lo-on*, etc.). Los únicos intentos por modificar sus respuestas silábicas es en CAFÉ y LEÓN, en las que produce respuestas C (*ca-fe-e, le-o-on*). En la tarea de tarjetas produce exactamente el mismo tipo de respuestas.

Estos dos casos ejemplifican el comportamiento típico de los niños de los grupos a los que pertenecen. Sus respuestas son generalmente de un solo tipo (generalmente B), con pocos intentos de modificar la segmentación que dan inicialmente ante cada palabra.

Como vimos anteriormente (ver gráficos de líneas, en páginas anteriores), los niños que presentan mayores oscilaciones en sus respuestas son de los grupos S2, S3 y SA. A pesar de esto, esperábamos que hubiera una diferencia en el rango de respuestas de los niños en los diferentes grupos. El rango de respuestas de los niños de cada uno de estos grupos, aunque presente cierto grado de superposición¹, debe mostrar una tendencia hacia mayores posibilidades de análisis en los más avanzados.

Los datos los niños de estos grupos se muestran en la siguiente tabla. Cada grupo está formado por nueve niños. Las abreviaturas en la segunda columna se refieren al tipo de palabra y tarea (bisílabos en tareas

¹Los niveles de escritura son muy próximos en el caso de niños S2, S3 y SA. Por esta razón, esperábamos que los niños pudieran dar algunas respuestas parecidas, aunque los más avanzados tendieran hacia respuestas más analíticas.

orales=OB, bisílabos en la tarea de tarjetas=T.B., monosílabos en tareas
orales=O.M. y monosílabos en la tarea de tarjetas=T.M.):

RANGOS DE RESPUESTA PARA LOS GRUPOS S2, S3 Y SA

GPO	TAR.	1 UN SOLO TIPO DE RESPUESTA					2 DOS RESPUESTAS CONTIGUAS						3 TRES RESPUESTAS CONTIGUAS					4						
		B	C	D	E	G	AB	BC	CD	DE	EF	FG	ABC	BCD	CDE	DEF	EFG	BCD E	BCD EF	BCD EFG	CDE F	CDE FG	DEF G	
S2	O.B.	3						2	2					1	1									
	T.B.	2	1	1				1	2	1				1										
	O.M.	1	1					2					1				3	1						
	T.M.	2	1		2			1						1	1			1						
S3	O.B.	5						1						1			1	1						
	T.B.	1	1					2		1				1	1							1	1	
	O.M.	1			1		2								1		2	1		1				
	T.M.				2		1				1			1	1		2	1						
SA	O.B.	1			2	1						1		2		1		1						
	T.B.				2	3						1				2						1		
	O.M.				2	1	1				1	1		1		1			1					
	T.M.				1	3								1		4								

Esta tabla muestra que los niños del grupo S2 producen respuestas B y C , y ocasionalmente D, E o F. Los niños del grupo S3 siguen produciendo respuestas de tipo silábico (B), pero amplían su rango de respuestas principalmente a las E y, en el caso de la tarea de tarjetas, hacia otras más avanzadas. En cambio, los niños del grupo SA producen respuestas B, C y D sólo de manera ocasional, para centrarse en respuestas E y G. Es decir, estos últimos niños pueden hacer recortes fonológicos de la última sílaba (o la coda, para los monosílabos) o de la palabra en su conjunto. Nuevamente, las respuestas más avanzadas aparecen cuando la tarjeta escrita está a la vista.

A continuación presentaremos un caso de cada grupo de respuesta:

Anayté (grupo S2) presenta escrituras silábicas estrictas sin valor sonoro convencional: la niña se va dictando cada sílaba, que representa con una letra. Sin embargo, su dictado no siempre coincide con la manera de leer su propia producción, y a veces escribe una letra más de la que necesita. En estos casos aislados, la niña aísla una de las consonantes para hacer corresponder cada letra a un trozo oral. Por ejemplo, al escribir GUSANO, Anayté² dice: [n] *gu*, [A] *gu-sá*, [A] *gu-sá*, [i] *no*. Al interpretar su escritura, sin embargo, lee *gu-sa-n-no*, haciendo coincidir cada letra a cada trozo sonoro. En PAN, la niña dice *pa* [i], *pa* [Tr] e interpreta las tres letras como *pa-an*, haciendo un señalamiento conjunto de las últimas dos gráficas. Al escribir PEZ, logra segmentar la coda: *pe* [A], *z* [n], leyendo de la misma manera.

En la tarea de fichas, esta niña hace segmentaciones silábicas (*lu-na*, *me-lon*, *ma-go*, *go-ma*, *ga-to*), aunque tras varios intentos logra dos veces segmentar la coda de palabras monosilábicas o bisilábicas terminadas en N. Por ejemplo, dice: *ca-jon....ca-joon... ca-jo-n* y *so-ol...sol....so-l*. En la tarea de adivinanzas, Anayté segmenta silábicamente (respuestas B) las palabras. Sin embargo, a veces dice la primera sílaba (o la primera consonante y la vocal de un monosílabo), sin producir la última parte de la palabra (tal vez en un

² Entre corchetes indicamos las letras que dibuja, antes o después de su verbalización

intento de hacer la adivinanza más difícil para la experimentadora), así; *ga...ga-to; me...me-lo; me...me-s....me-sa; so....sol*. Cuando la niña segmenta la primera parte y luego dice toda la palabra completa, hemos considerado la respuesta como una ausencia de segmentación.

En las tarjetas, Anayté trata de continuar dando repuestas silábicas. Sin embargo, cuando se le insiste en que "sobraron muchas letras", trata de encontrar más partes. Por ejemplo, en FOCA, la niña dice *fo-ca*. Lo intenta otra vez, obteniendo iguales resultados, y luego trata de repetir la primera sílaba para dar cuenta de más letras: *fo, fo,ca*. La experimentadora pregunta si en dos letras diferentes puede decir *fo*. La niña lo niega. Ante las preguntas que se le formulan, Anayté muestra que puede identificar la letra O y la A, pero es incapaz, en ese momento, de usar esta información. En SAPO, la niña nuevamente inicia haciendo un recorte silábico (*sa-po*, en las dos primeras letras). Ante la insistencia del adulto, ella trata de justificar las otras letras, diciendo siempre la primera sílaba para la primera letra, y la segunda en letras posteriores (primero la última, luego la tercera). La experimentadora entonces hace una sugerencia: "¿y si te fijas en qué letras son?". Anayté dice entonces, para las tres primeras letras *sa-a-a*. La experimentadora insiste: "¿qué le falta para que diga SAPO?". Anayté entonces dice *sa-a-pe-po.....sa-a-po-po*, señalando cada letra de izquierda a derecha. En el resto de las palabras, esta niña oscila entre respuestas silábicas (en los monosílabos) y respuestas C (dominantes en los bisílabos): *pe-so, ca-fé³...ca-a-fe, ta-a-co, ca-a-jo-n, ma-go....ma-a-go, gi-is, lu-uz, lu-na...lu-u-nna, me-l...me-lo-on....me-lo....me-lo-on, pa-an, no-pa-al, le-o-on, ga-to...ga-a-to, me-sa....me-e-ce-a*.

Fernando Adrián (grupo S3) muestra escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional. Es decir, generalmente usa una letra por sílaba, y la letra elegida representa efectivamente uno de los sonidos de dicha sílaba. Por ejemplo, escribe **mioA** para MARIPOSA, **Piu** para PERICO, **UAZ** para GUSANO, y **PES** para PEZ.

³ Los puntos suspensivos separan un intento de respuesta del que le sigue.

En la tarea de fichas, Fernando Adrián recorta todos los bisílabos silábicamente, sin intentar otro tipo de respuestas (*ga-to, ma-go, etc.*), excepto en *ca-jo-n, ca-ff-fé* y *ma-o....ma-o...ma-o-go*. El niño logra segmentar la coda en un monosílabo (*so-l*), mientras el otro lo recorta silábicamente: *pa-an*. La situación que se le presenta al inicio de la segunda entrevista es la de tarjetas. Nuevamente, en esta situación muestra una preferencia por emitir recortes silábicos, frecuentemente introduciendo nombres de letras (por ejemplo, para las 4 grafías de PESO dice *pe-me-se-so*). Es decir, sus intentos por decir algo en cada letra lo llevan a introducir sílabas (generalmente su versión del nombre de la letra en cuestión), sin lograr aislar parcial o totalmente algún fonema. Solamente en el caso de los monosílabos y otras palabras sueltas logra hacer segmentaciones más finas: *ge-gi-s* (para GIS), *lu-u-se* (para LUZ), *me-e-lo-mo-non* (para MELON) y *me-e-s-ma* (para MESA). La tarea, sin embargo, tiene un efecto de aprendizaje: las segmentaciones más analíticas que logra dar ocurren hacia el final de esta tarea.

En la tarea de adivinanzas, sigue mostrando una preferencia por los recortes de tipo B (sin intentar otros recortes, dice *pe-ez, me-ló, lu-nna, sa-po, me-sa, ta-co, ca-jón, ji-is*), aunque hace intentos por segmentar la coda en PAN (*pa-n...pa-an*) y la consonante intermedia en GATO (*ga-s-to*).

Por último, veamos el caso de Erika (grupo SA). Habíamos anticipado que los niños de este grupo producían respuestas silábicas sólo ocasionalmente (a diferencia de los dos anteriores), para centrarse en otras más analíticas, aunque no necesariamente fonológicas. Erika escribe a veces silábicamente (**PIO** para PERICO, **QAO** para "CUSANO", como ella lo pronuncia, **AIOA** para MARIPOSA), y en palabras más cortas logra representar algunas sílabas de manera completa (**MAO** para MANO, **SAO** para SAPO, **PS** para PEZ, **PAA** para PAN).

En la tarea de fichas, Erika demuestra la búsqueda de los niños de este nivel de escritura para encontrar formas cada vez más analíticas de analizar las

palabras. Aunque generalmente logra aislar los fonemas de la última sílaba, no siempre le parece sencillo. Por ejemplo, en LUNA procede de la siguiente manera: *luu-a....luu-n-a....luu-a....lu-nn-nn-a*. En CAFÉ le resulta un poco más fácil, probablemente por su acentuación (dice *ca-ff-e*). Con tropiezos, esta niña logra dar respuestas E en la mayoría de las palabras solicitadas: *ma-m-o* (para MAGO), *go-mm-a*, *pa-n-an...pa-a-an...pa-a-n*. Inclusive, en SOL, inicia segmentando los primeros fonemas de la palabra (*ss-o-n-ol...so-l-ol...ssso-l-lo*). Las dificultades que encuentra, sin embargo, no le permiten seguir por este camino.

En la segunda entrevista, Erika inicia con la tarea de tarjetas. En todas las palabras, la niña intenta hacer una correspondencia entre recortes orales y letras. Con dos excepciones, la niña siempre asigna la primera sílaba a la primera letra, y luego aísla los fonemas, repitiendo el núcleo de la primera sílaba (*pe-e-s-o*, *me-e-ss-a*, etc.). Las excepciones son las siguientes: en PAN, la niña recurre a una segmentación C (*pa-a-an*), y en LUZ a una F (*ll-ll-uz....lll-luz*). Las dudas de la niña pueden ser observadas en las alternativas que busca para GIS, para la que dice (siempre haciendo coincidir cada trozo sonora a una letra): *gi-gi-gis...gi-i-is....gi-is-is....ggi-i-s*.

En la tarea de adivinanzas, Erika se comporta de manera muy similar. Generalmente logra segmentar la última parte de la palabra (*fo-o-c-a*, *ta-a-c-o*, *ca-f-e*). Las mayores dudas y oscilaciones son en los monosílabos: la niña avanza hacia una respuesta F en GIS (*g-i-is*), retrocede hacia respuestas D en SOL y PEZ (*so-l-ol*; *pe-ecs-es...pe-s-es....pe-e-es*) y produce, nuevamente, una respuesta E en PAN (*pa-a-an....pa-an...pa.a.n*).

Estos datos muestran que, a pesar de que aunque los niños de estos tres grupos (S2, S3 y SA) muestran una mayor dispersión en sus respuestas, éstas se mantienen en los rangos preestablecidos. Los niños de los grupos S3 y SA en general muestran más intentos sucesivos por llegar a recortes más finos de cada palabra.

Por último, veremos los casos de los nueve niños preescolares con escrituras alfabéticas (AK). Como habíamos mostrado anteriormente en los gráficos de líneas, estos niños son más sistemáticos que los presentados antes (S2, S3 y SA), y generalmente se centran en las respuestas más avanzadas. Los datos de los niños se muestran en la tabla siguiente:

TAREA	1 UN SOLO TIPO		2 CONTIGUAS		3 CONTIGUAS		4
	E	G	BC	FG	CDE	EFG	CDEFG
ORAL BISÍL.	1	5	1	1	1		
TARJ. BISÍL.		7		1			1
ORAL MONOS.	2	4		1		1	1
TARJ. MONOS.		7		1		1	

Como es posible notar, los niños con escrituras alfabéticas tienen una marcada preferencia por hacer recortes fonológicos. Cuando tienen dificultades en este tipo de recorte, recurren a segmentar la primera o la última parte de la palabra (respuestas E o F).

Por ejemplo, Ana Yesica (grupo AK) oscila entre respuestas de tipo E, F y G en la tarea de fichas (*lu-n-a, f-o-ca, g-a-t-o, m-a-g-o, m-e-l-o-on, s-o-ol, p-a-n*), sin intentar mejorar ninguna de sus respuestas. En la tarea de adivinanzas (la primera de la segunda entrevista), la niña logra recortar todas las palabras fonológicamente, excepto SOL (*sss-o-ol*). Sin embargo, no siempre lo logra en el primer intento. Las dificultades se muestran, por ejemplo, en PEZ (dice *peee-pe-e-s...p-e-ss*) o GATO (*g-a-t-o...ga-a-t-o....gj-a-t-o*). El hecho de que la niña sustituya el fonema /K/ en FOCA y CAFÉ (*ss-a-ff-e, f-o-ss-a*) sugiere que, para realizar esta tarea, Ana Yesica piensa en las letras que componen la palabra, y no solamente en los sonidos.

En las tarjetas, la niña opera más rápidamente y sin mostrar dudas. En todos los casos es capaz de decir el fonema que corresponde a cada letra,

salvo en LUZ y GIS, para las que dice: *lu-u...l-u-uz..l-uz....l-u-uz* y *gg-i-is...gg-i-is...gg-i-iss*.

3) EL PAPEL DE LA ESCRITURA

Hemos mencionado de forma repetida que la situación de tarjetas propicia segmentaciones más analíticas de las palabras. En los cuadros presentados en la sección anterior se observa que, efectivamente, en esta situación algunos niños hacen recortes más avanzados que en las tareas orales. Por supuesto, es mentira que todos los niños avancen cuando se enfrentan a la palabra escrita.

La tabla siguiente muestra el número de niños, por nivel de escritura, que conservan el mismo tipo de respuestas en las situaciones orales y en la de tarjetas, y el número de niños que muestran respuestas más analíticas ante la presencia de la escritura⁴. Hemos considerado que un niño hace segmentaciones más avanzadas cuando, en la tarea de tarjetas, produce sistemáticamente respuestas de una categoría más avanzada, o cuando experimenta con respuestas más avanzadas (aunque no llegue a sistematizarlas), como es el caso de la mayoría de los niños que clasificamos con respuestas poco sistemáticas en las tablas de la sección anterior (categoría 4):

⁴ En la tabla, indicamos en el renglón superior de cada fila los resultados acerca de los bisílabos, y en el inferior de los monosílabos. Junto al número de niños indicamos cuántos de

NIVEL DE ESCRITURA	CONSERVAN EL MISMO TIPO DE RESPUESTAS EN FICHAS Y ADIVINANZAS VS TARJETAS	MEJORAN SUS RESPUESTAS EN LA SITUACIÓN DE TARJETAS	TOTAL DE NIÑOS POR GRUPO
P	BIS: 5 (5T) MONO: 8 (4T/4R)	4 (4R) 1 (1T)	9
S1	BIS: 8 (4T/4R) MONO: 5 (3T/2R)	1 (1T) 4 (2T/2R)	9
S2	BIS: 5 (3T/2R) MONO: 4 (2T/2R)	4 (2T/2R) 5 (2T/3R)	9
S3	BIS: 4 (2R/2T) MONO: 7 (4T/3R)	5 (4T/2R) 2 (2T)	9
SA	BIS: 2 (2T) MONO: 4 (2T/2R)	7 (6R/1T) 5 (2T/3R)	9
AK	BIS: 5 (3T/2R) MONO: 7 (4T/3R)	4 (3R/1T) 2 (2R)	9

Casi la mitad de los niños (47%) mejoran sus respuestas en el caso de los bisílabos. Para los monosílabos, una cantidad menor de niños (37%) hacen recortes más avanzados⁵. Es difícil determinar con certeza si la tarea de inicio para la segunda entrevista tiene un efecto determinante en la trayectoria de las respuestas de cada niño.

Lo más interesante es que niños de todos los niveles muestran una mejoría cuando se enfrentan a la palabra escrita, aunque sus conocimientos sobre el sistema alfabético no sean muy avanzados.

ellos iniciaron la segunda entrevista con la tarea de reconstrucción, seguida de la de adivinanzas (R), o con la tarea de tarjetas (T).

⁵ Es cierto que, en el caso de los monosílabos, es más difícil decidir cuándo se puede decir que los niños producen, en general, mejores respuestas. Esto se debe, básicamente, a que el número de palabras monosilábicas es menor. Mientras que el criterio de sistematicidad (80% del total de respuestas en un rango determinado) es útil para los bisílabos, es difícil de sostener para los monosílabos cuando la oscilación es grande.

Algunos ejemplos del efecto facilitador que tiene la presencia de la escritura, aún en niños con escasos conocimientos sobre la escritura, son los siguientes:

Nayelli Yanet (grupo P) escribe con un mínimo de ocho letras y un máximo de doce. La lectura de sus producciones es siempre global, sin detención. En la tarea de fichas y en la de adivinanzas (con la que inicia la segunda entrevista) produce siempre, sin dudar, segmentaciones silábicas (*ma-go, go-ma, ca-fé, sa-po, etc.*), excepto en los monosílabos, que no segmenta (sólo alarga los fonemas, sin lograr hacer recortes efectivos, como en *ggiiiissss, peeeez, paaaan, soool*). Sin embargo, en la tarea de tarjetas, esta niña logra, desde un inicio, dar respuestas C para los bisílabos. Es decir, puede segmentar parcialmente un núcleo silábico. En todas las palabras, hace un esfuerzo notable por hacer corresponder un segmento oral para cada letra. Por ejemplo, dice, señalando las grafías de la tarjeta una por una de izquierda a derecha *m-sa-a-po, pe-e-e-so, me-e-e-sa, lu-u-u-na, ta-n-co* (sin señalar la última letra), *ca-a-a-afé, ga-a-to, no-o-o-pal, me-e-e-lon*, etc. En ocasiones, como en SAPO, la niña usa un sonido /m/ como comodín. A pesar del gran avance y sistematicidad en las respuestas para los bisílabos, Nayelli no logra recortar los monosílabos. Más bien, dice el fonema /m/ para dos letras, y la palabra completa para la restante (por ejemplo, *m-m-pan, m-m-luz*).

Maria Elena (grupo S1), como el resto de sus compañeros de nivel, escribe y luego lee sus producciones, tratando de hacer corresponder las letras que puso con unidades silábicas. Como resultado, generalmente el número de letras es mayor que el número de sílabas, y tiene que ajustar la lectura ignorando letras o haciendo corresponder varias grafías a una sola sílaba. Sin embargo, esta niña, a diferencia de sus compañeros, hace dos intentos interesantes de ajuste: en GUSANO escribe cuatro letras y luego ajusta su lectura diciendo *gu-sa-n-no*. En PAN (la última palabra solicitada) escribe tres letras y lee *pa-n*, borrando la letra sobrante.

En la tarea de fichas, Maria Elena recorta todas las palabras bisílabas silábicamente (excepto *go-m-ma*), aunque no logra hacer una segmentación efectiva de los monosílabos. Sus respuestas ante estas palabras (todas similares a *pa-pan*), muestran que, a pesar de que lo intenta, no logra encontrar ningún tipo de unidad intrasilábica.

En la tarea de tarjetas, esta niña trata de tomar en cuenta todas las letras. Esto la lleva, en el caso de los bisílabos, a hacer segmentaciones que oscilan entre las respuestas A (en TACO dice *ta, te, ti, taco* para cada una de las letras), B (por ejemplo, para cada una de las letras de SAPO dice *sa, sa, po, sapo*), y respuestas D (*lu-n-n-na; ca-ff-ffé, café; mes-sss-sss-sssa; pe-sss-so*, sin decir nada para la última letra). Para los monosílabos, la niña produce dos respuestas E: en PAN experimenta primero diciendo *pa, pe.....pa, pan*, hasta finalmente llegar a *pa-n*, donde deja una letra sin correspondencia. En LUZ, logra hacer el único recorte F (de los más simples incluidos en esta categoría): *ll-ll-luz*, uno para cada letra. Finalmente, en GIS, dice sin titubear *gi-s*, ignorando la última letra. En las palabras CAJÓN y NOPAL hace recortes en tres (*ca-jjo-jon, no-pa-al*), mientras que en MELÓN, logra aislar parcialmente la *ll* (*me-l-lon, melón*).

Como es posible ver en estos ejemplos, la escritura cumple la función de apoyo a la segmentación oral: el número de letras presentes en una palabra leída previamente por el adulto da una "pista" al niño de cuántos trozos orales deben ser buscados. Si, adicionalmente, el niño conoce alguna de las letras, su valor sonoro puede servir para decidir qué trozo recortado corresponde a dicha letra. De esta manera, la escritura (para algunos niños) tiene una función adicional: dar información sobre una serie de elementos "nombrables". Las respuestas de Valeria (grupo S3) en la tarea de tarjetas muestran esta doble función de la escritura:

En la tarea de fichas, Valeria muestra grandes dificultades en el recorte de las palabras, tratando de usar la mayor cantidad posible de fichas. Todos sus intentos parten de una segmentación silábica, para luego tratar de hacerlas

más analíticas (aunque no siempre lo logra). En MELÓN, por ejemplo, dice *mme-ló; mmmmaa...mee-elón; me-e-lo-on; me-lo-on* (los diferentes intentos se separan con punto y coma). Después, sin titubear, produce las siguientes: *ca-fff-fe, sssooo-ol, lu-nnnaaaa*. Los alargamientos en los fonemas indican un esfuerzo de su parte por segmentar el sonido, aunque sin éxito. En las palabras que siguen pone sistemáticamente más fichas de las que puede usar, de tal manera que después las tiene que quitar o repetir algún fragmento ya dicho con anterioridad. Por ejemplo, pone tres fichas para GATO, diciendo *ga-to-to*. Para los bisílabos mantiene respuestas silábicas (B) de forma consistente, y para el monosílabo restante logra hacer (con muchos trabajos) una segmentación E bastante avanzada (*pa-a-a; pa-an-pan; pa-an; pa-a-n*).

Su avance en la siguiente tarea (tarjetas) es considerable. Desde el principio, es capaz de imitar el ejemplo que da la experimentadora con pocas variaciones (dice *m-a-m-o*). A partir de ese momento, logra justificar cada una de las letras con una parte oral. Evidentemente, la ayuda tener una indicación del número de segmentaciones esperado. También usa su conocimiento de las letras, aunque éste no siempre sea apropiado. Por ejemplo, en SAPO dice *la sss...a-pa-o* (respuesta F), y en PESO dice *t-e-s-o* (G), ya que confunde la **P** con la **T**. Al final de esta tarea, muestra que, para ella, la **J** es igual que la **I**, y confunde la **M** con la **N**. Así, produce segmentaciones como *co-u-n-e-i-o* (CONEJO) y *ca-a-i-o-m* (CAJÓN). La información que proveen las letras en estos casos parece más importante que la que provee la palabra oral, de la misma manera que sucedía con los niños con escrituras alfabéticas.

En TACO y CAFÉ, en cambio, es incapaz de identificar la primera letra y el resultado es *ca-a-e...e* (cree que la **F** es una **E**) y *ta-a-co-o* (respuesta C). En LUZ, la niña duda y dice primero *lu...o; lu-u...se parece al dos* (refiriéndose a la letra **Z**). La experimentadora le dice que esa letra suena igual a la **S** (haciendo la grafía, sin mencionar su nombre o el sonido que representa), e inmediatamente la niña es capaz de producir *lu-u-z* (respuesta E). Repite el mismo tipo de segmentación para el resto de los monosílabos, y en los

bisílabos va variando según el conocimiento de las letras en cuestión. Por ejemplo, ya que conoce la **M** (y la **N** piensa que es la misma), puede segmentar el primer fonema de MESA y NOPAL: *m-e-ss-a*, *m-o* (no señala la P) *a*, *e* (dice /e/ para la letra L).

En la tarea de adivinanzas, sus respuestas vuelven a ser todas de tipo B, tanto para los monosílabos como para los bisílabos.

Un ejemplo similar es el de Erika2 (grupo SA). Esta niña puede hacer, en las tarjetas, respuestas F avanzadas (*pe-e-s-o*, *lu-u-n-a*). Sin embargo, al encontrar una letra que le es desconocida, como la **P**, la **T** o la **C**, sustituye el sonido correspondiente por una /m/ o /n/, de tal manera que dice *ce...sssa...s-a-m-o* (para SAPO), *ta-a-m-o* (para TACO), *ga-a-n-o* (para GATO). De forma similar, Andrea (grupo SA), quien se centra en las respuestas A y B en las tareas orales, frente a las tarjetas logra hacer recortes fonológicos. Lo curioso es que, para lograrlo, sustituye todas las consonantes de la palabra por el sonido de la primera, como indicando el lugar, pero no el tipo, de sonido que está en cada posición. Dice entonces *fofa* para FOCA, *sss-a-ss-o* para SAPO, *ss-e-ss-o* para PESO, *kake* para CAFÉ, etc. Después de varias contestaciones de este tipo, cambia a respuestas menos analíticas (*me-e-l-on*, *no-pa-al*, *p-an*, etc.).

Estos casos ilustran bien la función de la escritura: el número de letras da información sobre el número idóneo de recortes orales. Por otro lado, las letras pueden indicar qué segmento debe asignarse a cada letra. Sin embargo, cuando el conocimiento sobre las letras es insuficiente, a veces el niño es incapaz de usar apropiadamente el conocimiento fonológico, de tal manera que prefiere decir un fonema "neutro" como /n/ o /m/, en vez de llegar a la conclusión acerca de cuál es el fonema que está efectivamente presente en la palabra. El uso de "comodines" como los que usan Erika2 y Nayelli han sido observados con anterioridad en las verbalizaciones que los niños pre-

alfabéticos producen al momento de escribir (por ejemplo Quinteros, en prensa, y Ferreiro y Teberosky, 1979).

Para concluir este capítulo queremos enfatizar que la escritura no solamente tiene una función importante cuando la palabra escrita está efectivamente a la vista. Por el contrario, es un referente importante para muchos niños (sobre todo aquéllos con escrituras más avanzadas) aún en las tareas presentadas oralmente. Por ejemplo, Alfonso (grupo SA), uno de los primeros niños entrevistados (a quienes se presentaron algunas palabras adicionales), segmenta, en la tarea de adivinanzas, las palabras SAPO y MANO así: *sa-a-po* y *ma-a-n-o*. Al llegar a PEZ, Alfonso dice: *pe-zz...o sea, pe, ese*. Al enfrentarse a un trisílabo, el niño produce una segmentación silábica, y la experimentadora lo anima para decirla en "pedacitos más chiquitos". El niño responde diciendo: *es que como me sé puras letras mayúsculas....*, aludiendo a su incapacidad para hacer lo que se le pide.

A continuación ejemplificamos la importancia de la escritura como un modelo mental de referencia en las tareas de segmentación. Estos casos muestran también que el conocimiento de las letras (y sus nombres) no siempre favorece la identificación de los sonidos que componen cada palabra:

Alejandro (grupo AP), por ejemplo, produce desde la tarea de fichas segmentaciones como *pe-a-ene* para PAN. En la tarea de tarjetas, inicia diciendo como se llama (según él) cada letra: para FOCA dice *fo-o-ce-a*, para SAPO *s-a-pe-o*. Al aclararle que no debe decir cómo se llaman las letras, sino "cómo suenan", empieza a ser capaz de segmentar correctamente. Sin embargo, produce respuestas como *t-a-s-o* para TACO, *s-a-j-o-n* para CAJÓN y *s-o-n-e-j-o*, probablemente pensando que la letra **C** se llama "ce", e inicia con /s/. Lo asombroso es que en la tarea de adivinanzas hace lo mismo. Por ejemplo, dice *ce, a...gue* (como en "guerra")....*a, je, on*.

A Erika (grupo AP) le sucede lo mismo en la tarea de tarjetas (aunque en fichas sólo da respuestas silábicas). En la tarea de adivinanzas, desde el inicio

es capaz de decir todos los fonemas de la palabra. El primer dibujo que escoge para proponer la adivinanza es el león y se produce el siguiente diálogo:

Erika: /-e-o-s

Exp.: ¿Oso?

Erika: No (muestra al experimentador el dibujo).

Exp.: ¿En qué acaba LEÓN?

Erika: En ene.

Exp.: Y para decirme los pedacitos, ¿en qué piensas? ¿Piensas en los pedacitos, o piensas en los soniditos?

Erika: En las letras..... p-e-s (proponiendo otra).

Muchas veces, de hecho, los niños parecen ir haciendo la segmentación sílaba por sílaba. Por ejemplo, Erika dice "g-a-to...t-o", poniendo los ojos en blanco, como si tratara de visualizar la palabra escrita. Al pedirle a Erika que diga las letras de una palabra determinada, es capaz de decirlas rápidamente, sin titubear.

La presencia de la escritura en las respuestas de los niños en las tareas sin soporte escrito, así como la dificultad inicial en "decir cómo suena", es aún más evidente en los niños de preescolar con escrituras alfabéticas. Tania (grupo AK), por ejemplo, dice varias veces en la tarea de adivinanzas, cosas como: "*Ya no me acuerdo cómo se pronuncia la ese...iss, o, uss, a...sofá*", o "*¿Cómo se pronuncia la te? Ya no me acuerdo.... con la je, la E...la A, la te y la O (GATO)*". Cuando la experimentadora no "adivinaba", las indicaciones que daba esta niña eran del tipo "*empieza con la eme*". Otros niños, como Jaime (grupo AK) inician la actividad con las fichas diciendo en voz baja el nombre de cada letra para decir después el sonido correspondiente. Luis Miguel (mismo grupo) inicia la tarea de fichas pensando también en las letras: "*uu, luu...naa...uu...ele, u...llevaría tres letras, con la ele*". La experimentadora pregunta "¿cómo suena?", y el niño es capaz de decir *ll-uu-na*. Tras varios ítems, el niño dice: "*mm-a-gg-go...gg-o...;como si estuviera en un mundo de*

letras!". Como los niños mencionados en la sección anterior, Lucía, Luis Miguel y la mayoría de los niños parten frecuentemente de unidades silábicas para acceder a los sonidos individuales.

Las respuestas ante las diferentes tareas, incluyendo la de tarjetas (ver ejemplo de Alejandro en páginas anteriores), muestran que los niños con escrituras más avanzadas están pensando más en las letras que en los sonidos propiamente dichos. En este sentido, los errores son reveladores. Respuestas en que se hace corresponder la letra **C** con el fonema /s/, como en CAJÓN, CAFÉ, CONEJO y TACO, y la letra **G** con el fonema /g/ en la palabra GIS, solamente se explican a partir del conocimiento ortográfico de los niños, así como la inclusión de nombres de letras en la sucesión de fonemas (como en *n-o-pe..p-a-l*").

En resumen, el análisis de la trayectoria que siguen los niños de manera individual muestra que las respuestas están limitadas a cierto rango de posibilidades de segmentación, ligado a su nivel de escritura. Tomados en conjunto, es posible ver que las respuestas se van haciendo cada vez más analíticas, siguiendo el orden establecido en nuestra clasificación. Así, los niños con escrituras más avanzadas muestran preferencia por las respuestas E, F y G, mientras que los menos avanzados por las A y B. Era de esperarse que los niños con escrituras silábicas estrictas y silábico-alfabéticas tuvieran mayores problemas para establecer unidades sonoras que pudieran usar de forma sistemática. Aún así, sus respuestas no son caóticas y es posible ver que hay una pauta evolutiva clara.

Para la gran mayoría de los niños, la presencia de la escritura hace posible dar respuestas más analíticas. Para los niños con escrituras que muestran valor sonoro convencional (S3, SA, AK y AP), el conocimiento de la escritura está presente inclusive en las tareas orales.

CONCLUSIONES

I. Consideraciones Psicolingüísticas

En este trabajo, hemos intentado poner de manifiesto la evolución que los niños muestran al tratar de comprender la naturaleza de aquellos elementos que constituyen las palabras y de aclarar en qué medida sus posibilidades de análisis de las unidades sonoras están ligadas al desarrollo de sus conocimientos acerca del sistema de escritura alfabético. En términos generales, nuestras suposiciones iniciales, planteadas en la introducción y en el capítulo 2, se han visto confirmadas:

1) La primera suposición de este trabajo era que las capacidades de análisis de la estructura sonora de las palabras seguían una pauta de desarrollo ordenado, pero no jerárquico. Es decir, esperábamos que los niños tuvieran la posibilidad de hacer recortes de la sonoridad cada vez más finos, sin que las respuestas más analíticas sustituyeran por completo otras menos analíticas.

Los datos transversales obtenidos en las distintas situaciones experimentales muestran que, efectivamente, hay una pauta clara de desarrollo. A pesar de que sería conveniente verificar estos resultados a través de un estudio longitudinal, el desarrollo puede resumirse de la siguiente manera:

a) En un primer momento, los niños no están en posibilidades de hacer un recorte de la palabra como unidad, en especial cuando se trata de palabras monosilábicas.

b) El tipo de recorte más "natural" es de tipo silábico: ante palabras de más de una sílaba, los niños muestran una gran facilidad por encontrar las fronteras entre una sílaba y otra, usando la información que provee el núcleo vocálico. Un número pequeño de niños hace geminaciones (por ejemplo *lun-na*). Los monosílabos empiezan a ser fragmentados "regularizando" la palabra: los niños rompen el monosílabo en dos partes, usando la vocal para ambos trozos resultantes (por ejemplo, *so-o/*), de tal manera que resultan dos sílabas. Las palabras bisílabas acentuadas en la última sílaba que presentan una coda final pueden ser tratadas por los niños de dos maneras: o bien se segmentan silábicamente (*ca-jón*), o bien se analiza la sílaba acentuada a semejanza de un monosílabo. El resultado es una partición en tres (*ca-jo-on*, *me-lo-on*). La primera opción es la más frecuente, y antecede a la segunda.

c) Los primeros intentos de segmentación de la sílaba consisten en aislar parcialmente alguno de los núcleos vocálicos que componen la palabra: los niños identifican la cúspide sonora y la aíslan, aunque antes o después de su aislamiento aparece la vocal en un contexto silábico (por ejemplo, *lu-u-na* o *so-o-o/*). La vocal duplicada es generalmente la primera. En el caso de los bisílabos acentuados en la última sílaba, la segmentación parcial de la última vocal se hace más probable (*ca-fe-e*).

d) El aislamiento de consonantes, que parece ser posterior en la evolución, sigue un camino similar: los niños hacen un recorte parcial del ataque de la última sílaba, reintegrando después este elemento al contexto silábico (*lu-n-na*). En este intento, ocurre a veces que, cuando la consonante en cuestión es oclusiva, los niños la sustituyen por una continua, más sonora (por ejemplo, *ga-n-to*, *ta-s-co*), generalmente /m/, /n/ o /s/. En los monosílabos, este tipo de recorte es francamente raro: algunos niños ocasionalmente fragmentan la sílaba usando la coda como enlace entre las dos partes mencionadas previamente (*pa-n-an*).

e) la segmentación efectiva de la sílaba ocurre con los elementos finales. En los monosílabos, lo primero que los niños pueden segmentar es la coda (*pa-n*,

so-l). En los bisílabos con sílabas regulares, logran segmentar los fonemas que la constituyen (*lu-n-a*). En los bisílabos con coda final, los niños parecen tener dos opciones: considerar que la estructura silábica de la palabra es CVC-VC o CV-CVC. En cualquiera de los dos casos, lo que toma el lugar de la coda es lo que segmentan (*me-l-on* o, de preferencia, *me-lo-n*).

f) Sólo una vez que los niños logran segmentar la última parte de la palabra, empiezan a recortar la primera parte. De esta manera, empiezan a hacer una segmentación ya sea de la primera sílaba (*l-u-na* o *l-u-n-na*) o del ataque (*s-ol* o *s-o-ol*). La baja frecuencia de este tipo de segmentación muestra que es la menos natural para los niños, y que probablemente sea una manera transitoria hacia recortes más analíticos.

g) finalmente, los niños logran hacer una segmentación fonológica exhaustiva de todos los elementos de la palabra (*l-u-n-a, s-o-l*).

Son pocos los niños que producen un solo tipo de segmentación a lo largo de las tres tareas presentadas. Eso no significa, sin embargo, que los niños oscilen de manera caótica entre todos los tipos de recorte mencionados. Por el contrario, los niños parecen ubicar sus respuestas dentro de ciertos límites: los menos avanzados oscilan entre los dos o tres primeros tipos, los más avanzados entre los tres últimos. Los casos intermedios son los que presentan un mayor margen de variación. Esto será discutido con mayor detalle posteriormente.

2) Una segunda hipótesis de este trabajo es que la sensibilidad o conciencia (*awareness*) de las partes que componen las palabras tomaba características específicas para cada lengua. La gran mayoría de los estudios de la CF se han realizado en inglés. En esta lengua, parece haber datos coincidentes sobre el recorte de la sílaba en dos unidades principales: el ataque y la rima (Kirtley, Bryant, MacLean y Bradley, 1989; Treiman, 1992), que precede a la posibilidad de segmentar las palabras fonológicamente. Los resultados de las investigaciones son coincidentes con datos obtenidos acerca de los errores que

los adultos de habla inglesa cometen al hablar. Aitchison (1994) hace un resumen de la literatura sobre esto, tratando de mostrar el tipo de representación que los adultos tienen de los sonidos de su léxico. Esta autora menciona que hay lo que se ha llamado un *bathtub effect* : lo que se recuerda de las palabras es principalmente el principio y el final. Las secuencias recordadas son generalmente CV al principio, y VC en la última parte, como si las consonantes de alguna manera estuvieran ligadas a la vocal más próxima. Sin embargo, cuando las personas mezclan dos palabras conocidas, generalmente conservan la división entre ataque y rima. De esta manera, *shout* y *yell* podrían mezclarse para producir *shell*. La realidad psicológica de estas unidades se muestra también en ciertos fenómenos culturales: las canciones infantiles en inglés, por ejemplo, generalmente consisten en monosílabos en los que se repite la rima y varía el ataque (*Humpty dumpty sat on the wall, Humpty dumpty had a great fall*). Juegos de palabras como el *Pig Latin* que los niños hacen espontáneamente en inglés también hacen uso de los mismos recursos: mientras que en español, los niños hacen un juego silábico ("me-fe-sa-fa" para MESA), en inglés omiten el ataque de la palabra, para luego retomarlo, seguido de la rima *ay*. Por ejemplo, la frase *Let's talk Pig Latin* sería dicha así "ets-lay alk-tay ig-pay atin-lay". (Aitchison, 1994, p. 140). En resumen, hay consenso acerca de la importancia, en inglés, de las unidades intrasilábicas ataque y rima.

Sin embargo, los resultados obtenidos en este trabajo no muestran que la división silábica en ataque y rima sea "natural" en el español. Las respuestas de los niños en las tareas de segmentación que presentamos muestran que las respuestas en las que se aísla el ataque de la rima en los monosílabos, o la primera sílaba en los monosílabos, son francamente raras y nunca se dan como la única respuesta de un mismo niño. Más bien, este tipo de respuestas alternan con aquellas que denotan una segmentación fonológica exhaustiva y/o el aislamiento de la coda o la segmentación fonológica de la última sílaba. Estos datos son coincidentes con los obtenidos en la tarea de reconstrucción, en la que la mayoría de los niños logran sin problemas reconstruir las palabras

fragmentadas en la última parte de la palabra, mientras que muestran dificultades cuando lo que se segmenta es la primera parte. Cuando los niños hacen desaciertos en este último caso, éstos generalmente muestran la recuperación de la rima (o la vocal de la primera sílaba y la última sílaba completa).

Estos datos indican que la primera parte de la palabra (la secuencia CV) está cohesionada. Por esta razón, es más difícil de fragmentar y a la vez provee mayor información en la tarea de reconstrucción. Esto es consistente con los hallazgos de Pulgram (1970, citado por Daniels, 1992, p.93) en el sentido de que en términos de la teoría de la información, los finales de las secuencias fonológicas son más redundantes que los inicios y por lo tanto proveen menor información. El acento en la última sílaba facilita la segmentación de la última parte de la palabra, pero el acento en la primera sílaba no favorece el recorte de esa misma unidad. Efectivamente, como dice Aitchison, las consonantes parecen estar ligadas a la vocal posterior. Es decir, la sílaba normal del español (CV) aparece como el punto de partida para cualquier otro tipo de segmentación. Es por eso que, aún los niños más avanzados de la muestra, retoman la silabización frecuentemente. Cuando la última parte de la palabra se fragmenta en un monosílabo, la parte aislada es la coda. En la sílaba, la parte más prominente, el núcleo, puede ser segmentado primero de manera parcial (*so-o-ol, lu-u-na, ca-a-jon*). Cuando el núcleo logra separarse de la consonante, se logra, por lo general, la segmentación fonológica exhaustiva.

La recurrencia de la sílaba, aún en los niños más avanzados de la muestra, refuerza la hipótesis evolutiva: las segmentaciones no siguen un orden jerárquico absoluto; las segmentaciones más analíticas no son simplemente un sustituto de aquellas más silábicas. Los niños parten de una unidad central en el español (la sílaba) para plantearse otras posibilidades de segmentación, que se van tornando observables a través del proceso que hemos descrito en la interacción con la escritura. Lo inverso (partir del fonema para lograr la conceptualización de la sílaba) sería imposible, ya que en ningún momento la

segmentación fonológica parece ser inmediatamente accesible a los niños, como discutiremos en los próximos apartados.

3) Otra hipótesis de este trabajo era que el desarrollo de la capacidad de segmentación por parte de los niños estaría interrelacionado con el desarrollo de sus conocimientos del sistema de escritura. Los datos muestran que, efectivamente, esto es así. En todas las situaciones presentadas, hay una correlación positiva entre los recortes encontrados (de menos a más analíticos) y los niveles de conceptualización sobre la lengua escrita que los niños presentan (de menos a más avanzado). Esto quiere decir que los niños con escrituras presilábicas no logran hacer segmentaciones de las palabras presentadas o hacen recortes silábicos. En el otro extremo, los niños con escrituras alfabéticas son capaces de hacer recortes más finos, aunque no sean siempre fonológicos exhaustivos. Los datos coinciden con los obtenidos en la tarea de reconstrucción: cuanto mayor sea su conocimiento sobre la escritura, mayores posibilidades de reconstrucción de las segmentaciones más analíticas muestran (recorte de la primera parte de la palabra o del total).

Las oscilaciones en las respuestas de los niños muestran una búsqueda de la unidad lingüística que puede servir para fragmentar la palabra de forma más sistemática. En cada nivel de escritura, hay un límite superior en el tipo de segmentación que los niños exploran. Si consideramos solamente las respuestas ante las situaciones de segmentación oral (en ausencia de la escritura), esto es evidente: los niños con escrituras presilábicas (P) y silábicas iniciales (S1) muestran ausencia de recortes o segmentaciones silábicas (incluyendo la división del monosílabo en dos partes que tienen el mismo núcleo vocálico); los niños con escrituras silábicas estrictas sin valor sonoro convencional (S2) se centran también en los recortes silábicos, pero empiezan a poder segmentar alguno de los elementos de forma parcial (*lu-u-na*, *lu-n-na*; *so-o-o*). La mayor oscilación en las respuestas se observa en los niños con escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional (S3) y silábico-alfabéticas (SA). Los primeros hacen intentos más sistemáticos de aislar uno de

los elementos de la palabra (la coda o la última sílaba), aunque también recurren a recortes parciales de alguno de los elementos . Los segundos (SA) logran generalmente segmentar la última parte de la palabra y hacen intentos por segmentar la primera parte o por hacer recortes fonológicos exhaustivos. Los únicos que logran hacer segmentaciones fonológicas más sistemáticamente son los niños con escrituras alfabéticas. Aún en estos niños, estas respuestas muchas veces van acompañadas de otras en las que solamente se fragmenta la primera o última parte de la palabra.

Muchos de los niños más avanzados de la muestra recurren a segmentaciones silábicas en un inicio, que modifican a partir de las intervenciones de la experimentadora. Éstas van haciéndose menos frecuentes conforme el nivel de escritura avanza. En un trabajo sumamente interesante acerca de los mecanismos de decisión de los niños pre-alfabetizados sobre las letras que van incorporando a sus escrituras, Quinteros (en prensa) insiste en que la sílaba es la unidad de referencia básica. Aún cuando los niños intentan representar varias letras de las sílabas, no tratan de insertar la consonante o vocal *per se*, sino que están tratando de representarlas como partes de la unidad silábica. En su trabajo muestra que, aún cuando los niños escriben una sílaba con varias letras, no necesariamente piensan en los fonemas como unidades, sino más bien como las partes que constituyen a la sílaba:

Los datos recogidos permiten plantear como hipótesis que los niños logran generalizar **representaciones de sonidos consonánticos porque los mismos son un aspecto de la sílaba oral y no porque logren conceptualizarlos como unidades fonémicas, es decir, como unidades que se marcan alfabéticamente**. Tal hipótesis surge del siguiente análisis psicogenético: **la hipótesis silábica sufre en determinado momento 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.** (Quinteros, en prensa, pp 94-95).

Este trabajo refuerza esa misma idea: los segmentos no son autónomos y logran conceptualizarse como elementos que componen una unidad mayor (la sílaba), con la que siempre tienen un cierto nivel de dependencia.

4. Otra de las hipótesis de este trabajo era que la presencia física de la escritura facilitaría la producción de segmentaciones más analíticas, incluso para aquellos niños con poco conocimiento de las letras y del sistema de escritura. De hecho, cuando consideramos las posibilidades de segmentación en la tarea de tarjetas, en la que los niños tenían delante la palabra escrita, las segmentaciones más analíticas aumentan en frecuencia. Así, por ejemplo, algunos de los niños con escrituras presilábicas y silábicas iniciales logran, en esta tarea, dar respuestas en las que se aísla parcialmente uno de los elementos de la sílaba e incluso, muy ocasionalmente, se segmenta la coda o la última sílaba. En esta tarea, aún los niños del grupo S3 intentan hacer recortes fonológicos exhaustivos.

Sin embargo, la referencia a la escritura no se da de manera exclusiva en la tarea de tarjetas. Como mencionamos en el capítulo 7, muchos de los niños (en especial aquellos en posibilidades de usar las letras con su valor sonoro convencional al escribir) muestran que, aún en las tareas orales, los niños recurren a una representación interna ortográfica (no convencional) para hacer la segmentación de las palabras. Por ejemplo, es frecuente que los niños digan nombres de las letras que están presentes en una palabra para poder luego decir las unidades de sonido. Es notable que solamente los niños con más conocimientos de la lengua escrita puedan recortar las palabras fonológicamente. Pero aún ellos muestran que la tarea no les es fácil y les es posible hacerlo cuando se refieren a la escritura. Esto es más evidente en los niños sin escolarización formal, que están iniciando el período alfabético. Solamente aquellos con una mayor fluidez en la lectura proceden sin tropiezos en el recorte fonológico.

No es nuestra intención sugerir que la segmentación fonológica es una consecuencia del aprendizaje de la lectura, tal y como ha sido explicado por autores como Morais (ver capítulo 1). Nuestros datos apuntan a que hay una evolución que inicia mucho antes que los niños sean capaces de leer y escribir convencionalmente, que se da de forma paralela a la adquisición de la lengua escrita. De hecho, algunos niños de los grupos S3 y SA son capaces de producir segmentaciones fonológicas de manera poco sistemática. Los niños hacen análisis más finos de la sonoridad conforme avanzan en su comprensión del sistema de escritura.

La presencia física de la escritura efectivamente favorece segmentaciones más finas de la palabra. Pero la escritura ejerce un efecto más permanente aún: incluso en ausencia de la palabra escrita, los niños parecen necesitar de una imagen visual para poder pensar en segmentaciones que no son silábicas. Esto nos lleva a suponer que la representación interna de la estructura sonora de las palabras se modifica a partir de la referencia con lo escrito. Esta influencia no parece darse solamente cuando los niños son capaces de hacer una representación escrita de tipo alfabético. Las relaciones que los niños establecen entre la palabra oral y sus partes están estrechamente vinculadas con las relaciones todo/parte en la palabra escrita. Como mencionamos al principio de este trabajo, el avance de los niños hacen en el análisis de la oralidad está estrechamente ligado con el problema de decidir cuántas letras debe llevar una palabra escrita y qué representa cada una. Se trata de una facilitación mutua, y de dos procesos que se dan de forma simultánea e interdependiente. En el proceso de adquisición de la lengua escrita, los niños buscan de forma sistemática aquellas unidades de la lengua oral que pueden hacerse corresponder con las letras de una palabra. Pero, mientras las letras son entidades físicas separadas una de la otra, la palabra oral es un continuo que, con ciertos límites propios a cada lengua, puede ser recortado en una variedad de maneras. Los diferentes momentos en el desarrollo muestran la búsqueda de recortes de la palabra que sean sistemáticos. Sin embargo, la información que los niños reciben acerca de la

escritura, así como los propios principios que ellos construyen para decidir cuando una escritura es leible (por ejemplo, cantidad mínima, variedad interna, etc.) generalmente contradicen esta sistematicidad. Las perturbaciones que resultan hacen que los niños busquen otras unidades que puedan hacerse corresponder a las letras de una manera menos fácil de ser desestabilizada. En este proceso se van creando nuevos observables y nuevas relaciones. Al ser interdependientes estos dos procesos de establecimiento de las relaciones entre la palabra como un todo y las partes que la constituyen, la discusión clásica acerca de si la conciencia fonológica es un prerequisite o una consecuencia para la alfabetización pierde sentido. Los procesos de análisis de la oralidad y los procesos de análisis de la escritura se apoyan mutuamente a lo largo del desarrollo. Este desarrollo no puede ser planteado en términos dicotómicos (lector/prelector, escritor/preescritor, etc.), ya que supone una evolución en la que los logros anteriores permiten la aparición de nuevos esquemas interpretativos.

En los últimos años, varios trabajos han apuntado en esta misma dirección. Por ejemplo, Scholes y Willis (1991) argumentan que para poder realizar las tareas clásicas de conciencia fonológica, las personas necesitan saber leer. Ellos muestran que adultos poco alfabetizados (pero con seis años de instrucción formal como mínimo) tienen grandes dificultades para omitir un segmento (quitar la /f/ en *fly*, por ejemplo). Pero aún los adultos muy alfabetizados (estudiantes universitarios) tienen problemas en omitir un fonema de una palabra cuando éste no se representa en la ortografía convencional. Estos autores pidieron a los jóvenes omitir, por ejemplo, el sonido /k/ de la palabra *fixed*, o el sonido /f/ de *coughed*. El porcentaje de respuestas correctas fue, para todos los ítems, menor al 50%.

En un trabajo reciente Alvarado (1997) evidenció que los niños preescolares muestran una gran diferencia en su desempeño en la tarea clásica de omisión del primer fonema cuando esta tarea se propone de una manera oral o cuando se acompaña de la presencia física de la palabra escrita y se tapa

físicamente la primera letra. Salvo los niños con escrituras presilábicas, que no pudieron realizar la tarea en ninguno de los dos casos, todos los demás mostraron diferencias. Por ejemplo, los niños con escritura alfabéticas tuvieron 49% de aciertos en la tarea puramente oral, mientras que ante la palabra escrita obtuvieron un 95% de respuestas correctas. La diferencia entre los niños que todavía no sabían leer o escribir convencionalmente fue también bastante grande: los niños con escrituras silábico alfabéticas obtuvieron 16% y 60% en ambas modalidades, respectivamente aquellos con escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional 8% y 57%. Aún los niños con escrituras silábicas sin valor sonoro convencional mostraron alguna diferencia, aunque menor (7% contra 15%). Estos datos indican nuevamente que la posibilidad de analizar el lenguaje oral se incrementa cuando los niños pueden hacer referencia directa a la escritura, y que la conciencia fonológica está relacionada con el desarrollo del conocimiento sobre el sistema de escritura.

Por otro lado, Treiman, Zukowski y Richmond-Welty (1995) estudiaron la manera en que los niños de primer grado escriben palabras CVCC (en inglés). Los autores encuentran que las representaciones que los niños se hacen de este tipo de palabras orales no corresponden a las asumidas por la ortografía convencional. Por ejemplo, los niños consideran que la nasal o líquida post-vocálica es un atributo de la vocal, de tal manera que escriben la palabra con sólo tres letras. Esto coincide con el número de fichas que los niños usan para indicar la cantidad de segmentos sonoros que creen que tiene la palabra. Concluyen estos autores que, con el tiempo y una mayor experiencia en lectura de este tipo de palabras, los niños podrían darse cuenta que palabras como *sink* se escriben con cuatro letras, y eso podría llevarlos a centrar su atención en algunas aspectos de las palabras orales que antes ignoraban. En este sentido, el aprendizaje de la lengua escrita cambiaría las representaciones fonológicas de las personas. Otra posibilidad es que la escritura agregue otro nivel de representación (ortográfico) aunque el sistema fonológico sería esencialmente el mismo en personas pre- y post-alfabetizadas. Considerando

los datos de nuestro trabajo, creemos que la primera interpretación es la más certera.

5) La segmentación fonológica, efectivamente, está relacionada con momentos específicos de la adquisición de la lengua escrita. Hemos hecho énfasis en que los niños con escrituras alfabéticas que entrevistamos tenían dificultades iniciales para segmentar fonológicamente. Esto es especialmente cierto en el caso de los preescolares, sin instrucción sistemática formal (a pesar de que los niños de primer año de primaria no recibían instrucción con un método fónico, sino más bien a partir de familias silábicas). Aunque la mayoría de estos niños podían identificar las palabras presentadas en las tarjetas, ninguno de ellos decía cada uno de los fonemas por separado. Más bien, en caso de tener la necesidad de decifrar, los niños procedían identificando sílabas¹. Los errores cometidos en la lectura muestran también un procesamiento silábico más que fonológico : los niños leen *mamá* en vez de MANO, *sano* en vez de SAPO, etc., sin detenerse en cada una de las letras. Reconocen la sílaba inicial (generalmente a partir de un nombre conocido), y usan esa información para anticipar el resto. En la tarea de escritura, igualmente, los niños de todos los niveles (menos P y S1) se "dictan" a sí mismos por sílabas. Ningún niño hizo un recorte fonológico espontáneo al estar produciendo una escritura, a pesar de que los niños con escrituras silábico-alfabéticas o alfabéticas pudieran representar los fonemas. Hay que tomar en cuenta que la enseñanza escolar no estaba basada en un método fónico.

La posibilidad de leer sin la necesidad de tener una conciencia fonológica plena ha sido evidenciada anteriormente por Cossu, , Rossini y Marshall (1993a) en un estudio que comparaba niños normales con niños con síndrome de Down. Ambos grupos eran comparables en su nivel de lectura. Al realizar cuatro pruebas de conciencia fonológica (conteo de fonemas, omisión de sílabas o "clusters" consonánticos al inicio de la palabra, síntesis de fonemas y

¹ Alfonso (grupo SA), por ejemplo, dice *la ma de mamá...y no...dí no a las drogas...ma-no...mano*.

segmentación en fonemas), los niños con síndrome de Down tuvieron un desempeño muy inferior al de los niños del grupo control. La falta de conciencia fonológica, en este caso, no impidió el aprendizaje de la lectura, pero tampoco el aprendizaje de la lectura facilitó la conciencia plena de los fonemas. Desafortunadamente, no presentan un análisis de errores que nos pudiera indicar cuál es el tipo de segmentación que estos niños pueden producir.

Aunque algunos estudios muestran que la conciencia fonológica es un facilitador y un predictor importante para el aprendizaje de la lectura (por ejemplo, Lundberg, Frost y Petersen, 1988), las correlaciones entre conciencia fonológica y éxito en el aprendizaje no necesariamente muestran que hay una relación causal entre ambas. De hecho, la mayoría de los estudios muestran que los entrenamientos en conciencia fonológica son más exitosos cuando se usa a la escritura como parte del entrenamiento (Hohn y Ehri, 1983; Ball, 1993; Bradley y Bryant, 1983/1985). En ausencia de un entrenamiento explícito, la conciencia fonológica plena se da en sujetos alfabetizados. Algunas tareas son difíciles incluso después de dos o tres años de enseñanza primaria.

La dificultad que los niños tienen para la segmentación fonológica se debe, probablemente, a que el fonema no es una unidad "natural", y su identificación depende de la escritura. El análisis en fonemas no pre-existe a la escritura (ni histórica ni evolutivamente). Algunos lingüistas (por ejemplo Harris, 1986, p. 38) han sugerido que la fonología, como ciencia, ha sido posible gracias a la escritura alfabética², la cual inconscientemente, se ha tomado como modelo para la transcripción profesional del habla (aunque, paradójicamente, los alfabetos fonéticos se han creado para eliminar las imprecisiones de la

² *"In fact, segmentation ability as a human skill may have been a direct result of (rather than an impetus to) the Greek development of alphabetic writing. Thus, the existence of alphabetic writing can not be taken eo ipso as evidence for the cognitive naturalness of the segmentation that it reflects. Given this conclusion, it is necessary to pose the question of why virtually all linguists have fallen pray to what Landefoged (1984: 92) has, in a comparable context, referred to as a phonemic conspiracy. That is, we as linguists feel that, because we can describe linguistic systems in terms of phonemic segments, we must do so. That we are influenced in this practice by the structure of the alphabets that we use in our ordinary lives is obvious. As far as I know, every technical linguistic tradition that refers to segments arose in an alphabetic milieu or was influenced directly by such a tradition. (Faber, 1992, p. 127).*

escritura, y poder hacer una transcripción fiel del habla). Aronoff (1992) sostiene una tesis similar:

Regardless, then, of which phonological level turns out to be psychologically real, it is still remarkable that the major twentieth century theoreticians of phonology who have taken psychological reality seriously have appealed specifically to alphabetic orthograph for evidence and have claimed that the phonological structure which is manipulated by the mind is essentially alphabetic in nature" (p. 78) (...) Almost all of linguistics up until 1955 is based on the linear segmentation of alphabetic orthographies (...) Chomsky's revolution was to break out this linear framework for syntax. (...) In phonology and morphology, however, linearity prevailed. The only innovation in phonological representation (...) was the introduction of distinctive features for individual segments (...) Things are changing now in phonology. The segment is loosing its grip and non-linear phenomena have taken center stage (p. 81).

Según Faber (1992) — quien trabaja nada menos que en los laboratorios Haskins, de donde surgieron los principales promotores de la conciencia fonológica— la concepción de que el habla puede ser dividida en segmentos discretos es una idealización. No hay, según ella, ninguna base física para esta segmentación, y hay problemas en la aplicación de los modelos lineales. Esto ha hecho que la atención de los lingüistas se enfocara a la sílaba y a sus constituyentes. La opinión, aparentemente generalizada, de lingüistas y psicolingüistas, es que la sílaba es una unidad más fácilmente identificable. Como dice Daniels (1992), "el alfabeto solamente fue inventado una vez - porque el alfabeto es bastante antinatural. Sin entrenamiento, los humanos no escuchan los fonemas" (p.89).

En los datos que presentamos en este trabajo, la sílaba ciertamente aparece con un papel protagónico en el desarrollo. Los recortes fonológicos parecen darse de manera sistemática solamente cuando los niños han entendido el sistema de representación alfabético. En ese sentido, efectivamente el fonema es una unidad poco natural. Estamos de acuerdo con Olson (1996) cuando dice

que la escritura provee un modelo a partir del cual los niños analizan su lengua. Las unidades del habla que los niños detectan no son los fonemas del lenguaje. Más bien, la representación escrita da un modelo a partir del cual se establecen una serie de categorías que permiten hacer conscientes esos aspectos. Aprender a leer equivale a aprender a escuchar el habla de una manera diferente.

2. Consideraciones Pedagógicas

Los trabajos sobre conciencia fonológica han tenido un impacto fuerte en la educación. La idea más generalizada es que, para aprender a leer y a escribir, los niños necesitan cuando menos dos habilidades específicas: analizar las palabras en los fonemas que las constituyen y, segundo, conocer las correspondencias entre dichos fonemas y las letras que los representan. Con estos dos conocimientos, los niños pueden empezar a leer y a escribir de forma autónoma (Treiman, Weatherston y Berch, 1994b). Por esta razón, se considera que el entrenamiento en las habilidades fonológicas (en juegos sin soporte escrito) es un facilitador importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como frecuentemente pasa con los resultados de las investigaciones en psicología educativa y del desarrollo, las situaciones experimentales han pasado a convertirse en actividades didácticas. De esta manera, Copeland, Winsor y Osborn (1994, p. 36-38) revisaron ocho programas recientes de lectura para preescolar y primaria usados por un número importante de escuelas. Las actividades que se presentan en estos programas son las siguientes (marcamos con un asterisco aquellas en las que hay letras o palabras escritas a la vista del niño):

1. Correspondencias entre letras y sonidos*
2. Encontrar la secuencia de letras que representan un sonido determinado en varias palabras escritas*.

3. Encontrar palabras escritas que empiecen, terminen o tengan el mismo sonido intermedio que la palabra modelo.
4. Decidir que pares de palabras riman, y cuáles no.
5. Decir e identificar un sonido determinado y localizar la letra que lo representa en diferentes palabras.
6. Segmentar palabras en los fonemas que la componen.
7. Contar los fonemas de palabras.
8. Decir cada uno de los sonidos que corresponden a las letras de una palabra escrita para que los niños la reconstruyan*.
9. Omitir un fonema de las palabras (generalmente el inicial).
10. Especificar qué fonema ha sido omitido de las palabras ("Di *meat*. Ahora di *eat* ¿Qué sonido omití?") .
11. Sustituir fonemas en diferentes palabras para que resulten palabras nuevas*.

Un ejemplo de las recomendaciones para realizar estas actividades es el siguiente:

*1. **Sound-letter correspondences.** These activities directly present or require the association of a letter or letters with the sound they represent.*

*Example: When the fish is placed on the hot grill, it makes a sizzling sound, /ss/. Say /ss/ with me. [Letter card is displayed.] The name of this letter is **s**. The letter sound stands for the /s/ sound in words. When I point to the letter **s**, you say the /s/ sound. (Copeland, Winsor y Osborn, 1994, p. 36).*

Es claro que estos programas suponen que las habilidades fonológicas pueden ser enseñadas de manera directa, a partir de información provista por el profesor y a través de una ejercitación adecuada. No hay ninguna duda de la

base empirista de estas prácticas. Desde esta perspectiva, poco importa si el chico tiene otras maneras alternativas de analizar las palabras. De hecho, esas formas alternativas se conceptualizarían como un estorbo, como una conducta que debe ser sustituida lo más rápido posible a través del uso de programas de entrenamiento adecuados. Desde nuestra perspectiva, lo que el niño piensa no es un impedimento para su aprendizaje sino, por el contrario, un punto de partida. Que las "habilidades" fonológicas se puedan entrenar no quiere decir que se deban entrenar.

Los programas basados en los estudios sobre conciencia fonológica suponen, entonces, que lo más importante es mostrar de una manera clara, directa, explícita la estructura fonológica de las palabras. Sin embargo, hay niños que aún con un entrenamiento explícito en tareas de conciencia fonológica no son capaces de aprender a leer y a escribir convencionalmente (Gaskins, Ehri, Cress, O'Hara y Donnelly, 1996-1997). Este y otros trabajos contribuyen a dar una explicación simple a este fenómeno: para estar en posibilidades de entender la explicación y los ejercicios, necesitan estar bastante avanzado en su nivel de conceptualización de la lengua escrita. El niño debe haberse planteado el problema de la relación entre la palabra como un todo y las partes que la constituyen.

El aprendizaje del sistema alfabético de escritura tiene semejanzas con la tarea del descifrador de documentos antiguos que describe Coulmas (1994): cuando este autor habla de la tarea de un descifrador, enfatiza que el principio fundamental es que el documento tiene un significado, y que el propósito del desciframiento es extraer su significado. Para hacer esto, es necesario tomar en cuenta los datos históricos y arqueológicos que puedan dar pistas referentes al contexto en el que el documento se produjo (y la función que éste posiblemente cumplía). Técnicamente, el descifrador tiene que empezar haciendo una serie de descubrimientos: la direccionalidad de la escritura, sus elementos, las restricciones que gobiernan su ocurrencia y las unidades lingüísticas del *script*. Según Coulmas, determinar el tipo de sistema y descifrar el documento son dos pasos

diferentes, y el primero precede al segundo. Descifrar significa asignar valores lingüísticos correctos a símbolos escritos que antes no podían ser pronunciados o interpretados semánticamente.

De manera similar, cuando los niños inician su adquisición de la lengua escrita, conocen la lengua que se representa, pero no saben cómo se representa. No saben cuáles de los elementos de su lengua que se mantienen en la representación, y cuáles se pierden (Ferreiro, 1987).

Los resultados de éste y otros trabajos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1987; Vernon, 1986; Quinteros, 1997) muestran las grandes dificultades que los niños tienen para identificar las unidades lingüísticas que pueden entrar en correspondencia con las letras de forma sistemática. La dificultad es doble: encontrar las unidades y decidir cuáles son las letras pertinentes para representarlas, así como coordinar esos aspectos con otras hipótesis que los niños tienen de la lengua escrita (cantidad mínima de grafías, variedad interna de caracteres, etc.).

Es importante considerar, sin embargo, que los problemas que los niños enfrentan al representar la unidad palabra se reencuentran, de maneras específicas, en otros tipos de unidad. Se ha demostrado (Ferreiro y Teberosky, 1979, Ferreiro y Gómez-Palacio, 1982) que los niños tienen problemas serios para determinar qué es lo que está escrito en cada una de las palabras de una oración que les ha sido leída previamente. Aún los lectores más avanzados tienen problemas en identificar el ítem presupuesto por las anáforas que se presentan en un texto escrito, o en el establecimiento de referencias textuales apropiadas (Pellicer y Vernon, 19).

La lengua escrita representa el lenguaje. Frecuentemente se olvida que las distintas unidades lingüísticas, aunque pueden ser descritas por separado (como en la fonología, la semántica, la morfología y la sintaxis lo demuestran), son interdependientes, y los lingüistas generalmente tienen que recurrir a la comparación con otras unidades lingüísticas para poder hacer descripciones

más válidas (como el propio nombre de la morfo-fonología lo explicita). Para poder ser usuarios de la lengua escrita, los niños tienen que aprender a establecer las relaciones entre las diferentes partes de un texto (letras, sílabas, palabras, oraciones, etc.). Tienen que descubrir no solamente en qué medida se representa la lengua oral, sino además tendrán que comprender el significado de marcas propias de la escritura (la ortografía convencional, la puntuación, la separación entre palabras, la alternancia entre mayúsculas y minúsculas, etc.) que dan una organización al texto.

Las unidades que se representan en la lengua escrita y las relaciones entre ellas no se comprenden secuencialmente, sino que el desarrollo en la comprensión se da de forma simultánea y paralela, presentando problemas de coordinación muy complejos, que aún no alcanzamos a comprender en su totalidad. Lo que sí sabemos, y es obvio, es que los niños no pueden entender esta compleja red de relaciones en ausencia de significado y de retroalimentación. La alfabetización, entonces, tiene dos puntas: el saber letrado (Teberosky, 1992), acerca de los diferentes tipos de textos que existen y la función social y personal que pueden cumplir, y el conocimiento del código propiamente dicho. La escritura, al ser una representación social de la lengua, no puede ser aprendida sin considerar, desde el inicio del aprendizaje, estos dos aspectos.

Por lo tanto, la enseñanza debe permitir que el niño se plantee los problemas de identificación de distintos tipos de unidades y sus relaciones. Es tan absurdo impedir que los niños analicen, a su manera, las palabras, como impedir que traten de escribir o leer una oración o un texto. Ambas actividades son necesarias. Pero igualmente absurdo resulta suponer que solamente hay una manera de hacerlo bien desde el inicio de la alfabetización.

REFERENCIAS

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print. A summary*. Urbana, IL: Center for the Study of Reading, The Reading Research and Education Center y University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Adrián, J.A. (1993). Evaluación de las habilidades metafonológicas del habla: implicaciones en el pronóstico lector. *Lenguaje y Comunicación*, 8, 5-12.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Alegría, J. y Morais, J. (1991). Segmental analysis and reading acquisition. En: L. Rieben y C. Perfetti (Eds.) *Learning to Read* (pp. 135-148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Álvarez, C., Carreiras, M. y De Vega, M. (1993). Estudio estadístico de la ortografía castellana: (1) La frecuencia silábica. *Cognitiva*, 4, 1, 75-105.
- Aronoff, M. (1992). Segmentalism in linguistics: The alphabetic basis of phonological theory. En: P. Downing, S.D. Lima y M. Noonan (eds.). *The linguistics of literacy* (pp 71-82). Amsterdam: John Benjamins.
- Ball, E.W. y Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?, *Reading Research Quarterly*, 26, 1, 49-66.
- Ball, E. (1993). Phonological awareness. What's important and to whom? *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal*, 5, 141-159.

- Bellefroid, B. y Ferreiro, E. (1979). La segmentation de mots chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, XLVII, 180, 1-35.
- Borzzone de Manrique, A. & Signoroni, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Borzzone de Manrique, A. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Bs. As.: Aique.
- Bradley, D., Sánchez-Casas, R. y García-Albea, J. (1993). The status of the syllable in the perception of Spanish and English. *Language and Cognitive Processes*, 8, 2, 197-233.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1991). Phonological skills before and after learning to read. In: S. Brady y D. Shankweiler (eds.) *Phonological Processes in Literacy* (pp. 37-46). LEA, Hillsdale, NJ.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read-a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Browne Rego, L.L. y Bryant, P.E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, VIII, 3.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 3, 279-298.
- Cary, L. & Verhaeghe, A. (1994). Promoting phonemic analysis ability among kindergartners: Effects of different training programs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 3, 251-278.

- Copeland, K., Winsor, P. y Osborn, J. (1994). Phonemic awareness: A consideration of research and practice. En: : F. Lehr y J. Osborn (eds.) *Reading, Language and Literacy* (pp 25-44). Hillsdale, NJ: LEA.
- Cossu, G., Rossini, F. y Marshall, J.C. (1993a). When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome. *Cognition*, 46, 129-138.
- Cossu, G., Rossini, F. y Marshall, J.C. (1993b). Discussion. Reading is reading is reading. *Cognition*, 48, 297-303.
- Coulmas, F. (1994). *The writing systems of the world*. Oxford: Blackwell.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. y Baldwin, L.E. (1990). *The reading crisis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daniels, P.T. (1992). The syllabic origin of writing and the segmental origin of the alphabet. En: P. Downing, S.D. Lima y M. Noonan (eds.). *The linguistics of literacy* (pp 83-110). Amsterdam: John Benjamins.
- Defior, S. (1996). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-114.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 3, 299-320.
- D'Introno, F., Del Teso, E. y Weston, R. (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En: P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (eds.) *Reading Acquisition* (p.p. 107-143). Hillsdale, NJ: LEA.
- Ehri, L.C. (1994). Development of the ability to read words: Update. En: R.B. Ruddell, M.P. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4a edición, p.p. 323-358). Newark, DE: International Reading Association.

- Ehri, L.C. (1995) Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 2, 116-125.
- Ellis, N., & Large, B. (1987). The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78, 1-28.
- Faber, A. (1992). Phonemic segmentation as epiphenomenon: Evidence from the history of alphabetic writing. En: P. Downing, S.D. Lima y M. Noonan (eds.). *The linguistics of literacy* (pp 111-134). Amsterdam: John Benjamins.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* [Literacy before schooling]. Mexico City: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982) *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje Escolar de la Lectura y la Escritura*. Dirección General de Educación Especial-OEA, México.
- Ferreiro, E. (1987). *Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso*. Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. En: H. Sinclair (ed.), *La Production de Notations Chez le Jeune Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, (1990). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* (pp. 12-25). Newark, DE: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (1991a). Literacy acquisition and the representation of language. In C. Kamii, M. Manning & G. Manning (Eds.), *Early literacy: A constructivist foundation for whole language* (pp. 31-56). Washington, DC: National Education Association.
- Ferreiro, E. (1991b). Psychological and epistemological problems on written representation of language. En: M. Carretero, M. Pope, R.J. Simons y I. Pozo (eds.), *Learning and Instruction: European Research in International Context*. Oxford: Pergamon Press.

- Ferreiro, E. (1994). *Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales*. Documento DIE 37. México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1996a). The acquisition of cultural objects: The case of written language. *Prospects*, XXVI, 131-140.
- Ferreiro, E. (1996b). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En: J.A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp 119-139). México: Paidós.
- Ferreiro, E. y Vernon, S. (1992). La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- Fox, B. y Routh, D.K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Fox, B. y Routh, D.K. (1976). Phonemic analysis and synthesis as word-attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 68, 1, 70-74.
- Freeman, Y. & Whitsell, L. (1985). What preschoolers already know about print. *Educational Horizons*, 64, 22-24.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K.E. Patterson, J.C. Marshall y M. Coleheart (eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (p.p. 301-330). London: LEA.
- Gaskins, I.W., Ehri, L.C., Cress, C., O'Hara, C. y Donnelly, K. (1996-1997). Procedures for word learning: Making discoveries about words. *The Reading Teacher*, 50, 4, 312-327.
- Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73-83.

- Goswami, U. (1994) Reading by analogy: theoretical and practical perspectives. In: H. Hulme & M. Snowling (eds.) *Reading Development and Dyslexia* (pp. 18-30). San Diego, CA.: Singular.
- Goswami, U., y Bryant, P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Goswami, U., y Bryant, P.E. (1992). Rhyme, analogy and children's reading. In: P. Gough, L. Ehri y R. Treiman , *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Goswami, U. y Mead, F. (1992). Onset and rime awareness and analogies in reading. *Reading Research Quarterly*, 27, 2, 152-162.
- Goswami, U. (1995). Phonological development and reading by analogy: What is analogy, and what is not?. *Journal of Research in Reading*, 18, 2, 139-145.
- Gough, P.B. (1995). The new literacy: Caveat Emptor. *Journal of Research in Reading*, 18, 2, 79-86.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Honk Kong: Oxford University Press.
- Harris, R. (1986). *The origin of writing*. London: Gerald Duckworth.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich K. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 171-188.
- Hong Choi, S.H. (1994). *Un análisis métrico del acento en las siglas (formas no verbales) del español de México*. Tesis de Maestría en Letras (Lingüística Hispánica). México: UNAM.
- Hohn, W. y Ehri, L.C. (1983). Do alphabetic letters help readers acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology*, 75, 5, 752-762.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: Un estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.

- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1993). Phonological awareness in learning literacy. *Cognitiva*, 5, 2, 153-170.
- Jiménez, J. Y Ortiz, M. (1995) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Kaufman A.M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1988). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio*. Bs. As.: Aique.
- Kenstowicz, M. (1994). *Phonology in generative grammar*. Oxford: Blackwell.
- Kirtley, C., Bryant, P., MacLean, M. y Bradley, L. (1989). Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.
- Landefoged, P. (1982). *A course in phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Lee, L. (1990). *Developing control of reading and writing in Chinese*. Occasional Papers. Tucson: University of Arizona. Program in Language and Literacy.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: J.A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp 69-118). México: Paidós.
- Liberman, I.Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-67.
- Liberman, Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W.& Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Liberman, I.Y. y Liberman, A.M. (1992). Whole language versus code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. En: P. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (eds.) *Reading Acquisition* (pp 343-365). Hillsdale, NJ: LEA:

- Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. En: S. Brady y D.P. Shankweiler (eds.) *Phonological Processes in Literacy* (pp 47-53). Hillsdale, NJ: LEA.
- Lundberg, I., Frost, J. y Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lundberg, Y., Olofsson, A., y Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Macleod, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33,3, 255-281.
- Mann, V.A. (1986) Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- McGuinness, D., McGuinness, C. & Donohue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 830-852.
- Moll, L.C. (1994). Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach. En: R.B. Ruddell, M.P. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4a edición, p.p. 179-207). Newark, DE: International Reading Association.
- Morais, J. (1991). Constraints on the development of phonemic awareness. In S.A. Brady y D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 5-28). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.

- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. y Alegría, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L. y Kolinsky, R. (1988). Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, 5, 347-352.
- Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. London: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (1996). Towards a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83-104.
- Pattanayac, D.P. (1991). Literacy: An instrument of oppression. En: D.R. Olson y N. Torrance (eds): *Literacy and Orality* pp 105-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearson, P.D. y Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30- year journey. En: R.B. Ruddell, M.P. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4a edición, p.p. 22-42). Newark, DE: International Reading Association.
- Pellicer, A. y Vernon, S.
- Perfetti, C.A. (1995). Cognitive research can inform reading education. *Journal of Research in Reading*, 18, 2, 106-115.
- Perfetti, C. y Zhang, S. (1996). What it means to learn to read. En: M.F. Graves, P. van den Broer y B.M. Taylor (eds.) *The first R: Every child's right to read* (37-61). Columbia/Newark, DE: IRA/ Teacher's College Press.

- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1990). A passage to literacy: Learning in a social context. In Y. Goodman (De.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* (pp. 59-98). Newark, DE: International Reading Association.
- Quinteros, G. (en prensa).
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H. & Ding, B. (1986). The ability to maipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rosner, J. & Simon, D.P. (1971). The auditory analysis test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 384-392.
- Sampson, G. (1985). *Writing systems*. London: Hutchinson.
- Seymour, P.H.K. y Evans, H.M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 3, 221-250.
- Share, D.L. y Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual difference into a model of acquisition. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1, 1-58.
- Scholes, R.J. y Willis, B. (1991). Linguists, literacy and Marshall McLuhan. En: D.R. Olson y N. Torrance (eds): *Literacy and Orality* (pp 215-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snowling, M.J. Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 18, 2, 132-138.
- Stanovich, K., Cunningham, A., y Cramer, B. (1984). Assesing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K.E. y Stanovich, P.J. (1995). How research might inform the debate about esarly reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 18, 2, 87-105.

- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Thorstad, G. (1991). The effect of orthography on the acquisition of literary skills. *British Journal of Psychology*, 82, 527-537.
- Tolchinsky, L., Teberosky, A. y Matas, J. (1993). Phonological knowledge and writing: A developmental study in two writing systems. *Proceedings of the Second Workshop of the European Science Foundation*.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman, *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Treiman, R. y Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S.A. Brady y D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Treiman, R. (1994a). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, 4, 567-580.
- Treiman, R., Weatherston, S. y Berch, D. (1994b). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*, 15, 97-122.
- Treiman, R. , Zukowski, A. y Richmond-Welty, E.D. (1995). What happened to the "n" of *sink*? Children's spellings of final consonant clusters. *Cognition* 55
- Tunmer, W.E., Herriman, M.L. y Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, XIII, 2.
- Van Bon, W. y Duighuisen, H. (1995). Sometimes spelling is easier than phonemic segmentation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 82-94.

- Vernon, S. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos presilábicos y el silábico)*. Tesis DIE Num. 6. México: DIE-CINVESTAV-IPN (tesis original: noviembre de 1986).
- Vernon, S. (1993). Initial sound-letter correspondences in early written productions. *Journal of Research in Childhood Education*, 8, 1, 12-22.
- Wimmer, H. y Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Yopp, H.K. y Singer, H. (1984). Are metacognitive and metalinguistic abilities necessary for beginning reading instruction? En: J. Niles y L.A. Harris (eds.). *Changing perspectives in research in reading/language processing and instruction. Thirty-third yearbook of the National Reading Conference* (p.p. 110-116). Rocheste, NJ: National Reading Conference.