



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Tesis Doctoral
Programa de doctorado 1999-2001
Discurso y notación en el aprendizaje escolar
Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Facultad de Psicología-Universidad de Barcelona

**CONCIENCIA FONOLÓGICA Y
MORFOLÓGICA Y SU RELACIÓN
CON EL APRENDIZAJE
DE LA ESCRITURA**

Silvanne Ribeiro Santos
Directora de tesis:
Dra. Ana Teberosky Coronado

Barcelona, 2008

A mi hija Luzía

“A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma idéia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço mais sou capaz de pensar o meu sentimento.”

Clarice Lispector

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer el apoyo de diversas personas que influyeron para que esta tesis llegara a término.

Antes que nada quiero manifestar mi sincero agradecimiento a la Dra. Ana Teberosky que aceptó dirigir este trabajo y que desde el inicio del proyecto demostró seriedad y compromiso para con este. Me gustaría agradecer especialmente su disponibilidad y confianza que me dedicó durante todos estos años. Gracias Ana por brindarme con tus sabios conocimientos en las largas charlas y reuniones de las cuales me alimenté. Una confortante sensación de renovación y, de cierta forma, inconformidad en querer aprender más, me invadía cada vez que salía de tu despacho.

También me gustaría expresar mi gratitud a los profesores del grupo de investigación “Sistemas Externos de Representación” que desde el inicio se mostraron amables y dispuestos a colaborar con mi proyecto. Gracias Dr. Eduard Martí, Dra. Mercè Garcia-Milà, Dra. Magda Rivero y a la Profesora Nuria Ribera. Además me gustaría agradecer de una manera muy especial a la Dra. Maribel Peró del Departamento de Metodología y que de forma siempre amable, profesional y paciente me dedicó parte de su tiempo en la orientación del análisis estadístico. Muchísimas gracias Maribel.

Además quisiera agradecer a mis compañeras de doctorado y de grupo de investigación: Yunuén Morales, Nubia Rojo, Cristina Martínez, Claudia Portilla, Raquel Mayordmo, Montserrat Rabasa y Angélica Selpúveda, que aunque en diferentes caminos, me aportaron muchos conocimientos, compañerismo y amistad. A las que todavía no terminaron sus proyectos les mando mis más sinceros deseos de ánimo, constancia y paciencia.

También quiero dar las gracias a mis compatriotas y compañeros de profesión: Dra. Ana Márcia Luna, Dr. Artur Gomes de Morais, Teca Soub, Juliana Carvalho y Clara Côelho. Muchas gracias por el sincero apoyo y por la gran ayuda en cuestiones generales y específicas del portugués.

No puedo dejar de mencionar al apoyo incondicional de toda mi familia y amigos. Muchas gracias a mi madre, Elza, por el amor y las palabras de aliento que nunca fallan; a Suzi, Mone, Su, Diego, Lara, Mathias, Theo, Xu, Aninha, Flavinho, Marconi y André, por el orgullo que tengo de pertenecer a esta familia tan generosa; a May y a Carlos, que con todo el cariño diseñaron la bonita portada de este trabajo; a Mari Pinto, por la paciencia en las noches casi interminables que pasamos configurando el documento; a mi querida amiga Virginia, por la presencia constante y las millones de veces que me ha ayudado a lo largo de tantos años de amistad; a Angelo, a Xènia, a Martinha, a Helmut, a Rosa Soler, a Rosa Tomkinson, a Dolors, a Piti, a Guel, a Juli Leonelli y a Juli Guanais, por ya formar parte de mi historia; a Dana por ayudarme con el castellano; y a todos que me apoyaron a lo largo de estos años. Un agradecimiento especial a Jasio por acompañarme en diferentes direcciones y por su ejemplo de fuerza, determinación y apoyo constantes. Muchísimas gracias querida familia y queridos amigos, sin vuestra ayuda firme y honesta no hubiera concluido este proyecto. Gracias por compartir risas, llantos, momentos pesimistas y optimistas, decepciones, alegrías, esperanzas e ilusiones.

Para terminar, quería dar las gracias a mi padre Deraldo que no ha podido ver el final de esta etapa personal y profesional, pero que está presente en cada día de mi vida. Gracias papá por todos los valores que me has enseñado y que son formadores de mi esencia. Y por último quisiera agradecer a mi hija Luzía que llegó a mi vida - con este encanto que sólo poseen los niños- dándome más amor y tolerancia en la difícil tarea de comprender, muchas veces, a los demás. A ella y a todos los niños, muchísimas gracias.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	14
CONVENCIONES TIPOGRÁFICAS	18
CAPÍTULO 1	22
DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN PREESCOLARES	22
1. Introducción al aprendizaje del lenguaje oral y escrito	23
1.1. Descripción general de los niveles de análisis del lenguaje	26
1.1.1. Nivel fonológico	26
1.1.2. Nivel morfológico	31
1.1.3. Nivel semántico y lexical	38
1.2. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje oral en preescolares	42
1.2.1. Principios explicativos del desarrollo del lenguaje	43
1.2.2. Desarrollo de los aspectos formales del lenguaje oral.....	47
1.2.3. Desarrollo de los aspectos lexicales y semánticos del lenguaje oral.....	53
1.3. Relación entre los componentes formales y lexicales en la adquisición del lenguaje oral	55
1.3.1. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo de los aspectos formales y lexicales del lenguaje oral en la lengua portuguesa.....	61
CAPÍTULO 2	65
DESARROLLO DEL LENGUAJE ESCRITO EN PRESCOLARES.....	65
2.1. El aprendizaje de la escritura.....	66
2.2. La conciencia metalingüística	68
2.3. La palabra como unidad lingüística.....	69
2.3.1. Concepto de «palabra»	69
2.3.2. Estudios sobre la conciencia de las palabras	71
2.3.3. Utilización del término metalingüístico «palabra».....	75
2.4. La conciencia fonológica.....	76
2.5. La conciencia morfológica	77
2.6. Procedimientos de segmentación sobre la palabra y su relación con la escritura alfabética.....	78
2.6.1. La segmentación fonológica de las palabras	78
2.6.2. La composición morfológica de las palabras	79
2.7. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica.....	80
2.7.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia fonológica	90
2.7.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica en portugués	91
2.8. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica	93
2.8.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia morfológica y morfosintáctica	99
2.8.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica en portugués.....	103
CAPÍTULO 3	107
MÉTODO	107
3.1. Objetivos generales	109
3.2. Hipótesis	110
3.3. Método.....	111

3.3.1. Participantes, características de la muestra y contexto de las escuelas elegidas	111
.....	111
3.3.2. Materiales utilizados y procedimientos de las entrevistas	115
3.3.3. Procedimiento utilizado en la tarea de evaluación de nivel de escritura	117
3.4. Justificación del juego de palabra como metodología.....	130
3.5. La elección de los estímulos	133
3.6. La entrevista	138
3.7. Criterios de codificación de las respuestas	139
3.8. Codificación de las respuestas para el análisis estadístico	145
CAPÍTULO 4	151
RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS EN TAREAS DE	
COMPARACIÓN: TAREAS DE SEMEJANZAS, DE PAREJAS Y DE	
CONTRARIOS.....	
4.1. Objetivos e hipótesis específicos	154
4.2. Procedimiento estadístico	155
4.3. Tarea de semejanzas (tarea 1).....	156
4.3.1. Estudio I: resultados	156
4.3.2. Estudio II: resultados	157
4.3.3. Discusión de los resultados encontrados	162
4.3.4. Conclusiones	164
4.4. Tarea de parejas (tarea 2).....	168
4.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos	168
4.4.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de categorización	169
4.4.3. Estudio I: resultados	170
4.4.4. Estudio II: resultados	172
4.4.5. Análisis cualitativo	174
4.4.5.1. Tipos de respuestas encontradas.....	175
4.4.5.2. Análisis de las respuestas encontradas y resultados	177
4.4.5.2.1. Relación semántica y negación.....	180
4.4.5.2.2. Recurso a la morfología.....	182
4.4.5.2.3. La proximidad fonológica	187
4.4.5.2.4. Los estímulos	189
4.4.5.2.5. La unidad palabra	191
4.4.6. Conclusiones	192
4.5. Tarea de contrarios (tarea 3).....	193
4.5.1. Análisis lingüístico de los estímulos	193
4.5.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de codificación	195
4.5.3. Estudio I: resultados	197
4.5.4. Estudio II: resultados	200
4.5.5. Análisis cualitativo	202
4.5.5.1. Tipos de respuestas encontradas.....	202
4.5.5.2. Estudio I: análisis de las respuesta encontradas y resultados	203
4.5.5.2.1. Relación semántica de oposición y negación	206
4.5.5.2.3. Las inversiones	208
4.5.5.2.4. La proximidad fonológica	209
4.5.5.2.5. Los estímulos	209
4.5.5.3. Estudio II: análisis de las respuestas encontradas y resultados	215

4.5.5.3.1. Relación semántica de oposición y negación	216
4.5.5.3.2. Recurso a la morfología.....	217
4.5.5.3.3. El trabajo fonológico	220
4.5.5.3.4. La unidad palabra	223
4.5.5.3.5. El trabajo de repetición, de tipo “no lo sé” o sin relación	225
4.5.6. Conclusiones	225
4.6. Correlación entre tareas	227
4.6.1. Correlación entre las tarea de semejanzas, de parejas y de contrarios	227
4.7. Comparación entre la modalidad (oral y escrita).....	229
4.7.1. Estudio I.....	229
4.7.2. Estudio II	230
4.8. Conclusiones generales	231
CAPÍTULO 5	237
RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS EN TAREAS DE	
SEGMENTACIÓN: TAREA DE RIMA Y TAREA DE SEGMENTACIÓN EN ECO237	
5.1. Objetivos e hipótesis específicos	239
5.2. Procedimiento estadístico	240
5.3. Tarea de rima (tarea 4).....	241
5.3.1. Análisis lingüístico de los estímulos	241
5.3.2. Estudio I: resultados	241
5.3.3. Estudio II: resultados	243
5.3.5. Conclusiones	248
5.4. Tarea de segmentación en eco (tarea 5).....	249
5.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos	249
5.4.2. Tipos de respuestas encontradas.....	251
5.4.3. Estudio I: resultados	252
5.4.4. Estudio II: resultados	254
5.4.5. Análisis cualitativo	256
5.4.5.1. Análisis y resultados de las respuestas encontradas	256
5.4.5.1.1. La segmentación silábica.....	259
5.4.5.1.2. La segmentación morfé mica.....	261
5.4.5.1.3. La segmentación fonémica	262
5.4.5.1.4. Sin trabajo de segmentación	264
5.4.5.1.5. Los estímulos	266
5.4.5.1.6. La unidad palabra	266
5.4.6. Conclusiones	268
5.5. Correlación entre tareas	269
5.5.1. Estudio I.....	269
5.5.2. Estudio II	270
5.6. Comparación entre la modalidad (oral y escrita).....	271
5.6.1. Estudio I.....	271
5.6.2. Estudio II	272
5.7. Conclusiones generales	272
CAPÍTULO 6	277
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	
6.1. Discusión relacionando las diferentes tareas estudiadas	278
6.2. Discusión general relacionada a los objetivos.....	290
6.2.1.¿Primacía semántica o integración de forma y significado?	296

6.2.2. ¿Qué aspectos formales y semánticos-lexicales son considerados en este tipo de juego?	299
6.2.3. La conciencia morfológica	300
6.2.4. La conciencia fonológica	302
6.2.4.1. ¿Conciencia fonológica de tipo metalingüístico?.....	305
6.3. Limitaciones del estudio e implicaciones pedagógicas	307
6. 4. Conclusiones finales	309
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	312
ANEXOS	330
Anexo I: Protocolo de registro de respuestas (Estudio I).....	332
Anexo II: Protocolo de registro de respuestas (Estudio II)	335
Anexo III: Índice de tablas y cuadros.....	339

PRESENTACIÓN

Esta investigación tiene como finalidad estudiar actividades metalingüísticas que se pueden realizar sobre la unidad palabra, más específicamente actividades de comparación y segmentación implicadas en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, en niños y niñas preescolares. El tema de estudio tiene su origen en las discusiones del grupo de investigación “Sistemas Externos de Representación”, cuyos profesores han tratado de averiguar las relaciones entre el desarrollo escrito en los niños y niñas y la atribución de estados mentales, dirigido por el Dr. Eduard Martí y por la Dra. Ana Teberosky, realizado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. A raíz de los temas de trabajo debatidos y estudiados en este grupo, fueron planteados los interrogantes de la presente investigación.

La problemática general está relacionada con los procesos de adquisición de la escritura en los niños. De forma específica empezamos a cuestionar el papel de algunas habilidades metalingüísticas relacionadas con la escritura. En nuestra búsqueda bibliográfica vimos que hay una abundante literatura relacionada con desarrollo metalingüístico y con la adquisición de la lectura, pero fueron pocos los trabajos encontrados relacionados con la adquisición de la escritura, así como los estudios vinculados a niños y niñas de lenguas románicas. Por ello tal vez, la literatura de difusión tiende a generalizar los resultados obtenidos con niños y niñas de lengua inglesa a otras lenguas y tipos de escritura. Pero muchos de los resultados encontrados en otros idiomas no coinciden con los datos de la literatura anglosajona. Hoy en día está comprobado por una serie de investigaciones que la naturaleza de la lengua juega un importante papel en los resultados encontrados relacionados con este tema.

Este trabajo se inscribe en una línea de psicología del desarrollo que aborda el desarrollo metalingüístico y su relación con el aprendizaje del lenguaje escrito. Los estudios sobre el desarrollo metalingüístico, más específicamente los que enfocan los conocimientos metalingüísticos en niños y niñas, han recibido mucha atención en las últimas décadas. Esto se debe a la relación demostrada entre dichos conocimientos y el aprendizaje del lenguaje escrito. El presente estudio aporta datos que consideran, en particular, los aspectos de conocimiento fonológico y morfológico y su relación con el

aprendizaje de la escritura en niños y niñas brasileños de edad preescolar.

También se pretende aportar información a algunas cuestiones relacionadas con el proceso de conceptualización de la escritura en un contexto de juegos de palabras. Para ello se diseñó una metodología con el objetivo de averiguar el tipo de procedimiento que se puede realizar sobre las palabras en algunas actividades metalingüísticas implicadas en este proceso. Además, este estudio pretende ver si la consideración de los aspectos formales (fonológicos y morfológicos) tiene lugar en la etapa preescolar, y analizar también cuáles de ellos son tenidos en cuenta de forma oral y no sólo por escrito. O si, al contrario, estos aspectos no son considerados hasta más tarde por la predominancia de aspectos semánticos. También se pretende aportar datos sobre el portugués a los estudios sobre diferentes lenguas, ya que, como hemos dicho, en el ámbito de este tema no se pueden generalizar resultados fundamentados exclusivamente en los datos encontrados en el inglés.

En la primera parte de este trabajo se presenta el marco teórico, que se compone de dos capítulos. El Capítulo 1 se refiere al desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas preescolares, enfocado sobre todo en el desarrollo de los componentes del lenguaje aquí estudiados (morfológicos y fonológicos). El Capítulo 2 aborda la conciencia morfológica y fonológica y su relación con el aprendizaje del lenguaje escrito. En ambas partes se describen las características del portugués de forma específica (orales y escritas respectivamente), para aportar información a lectores de otros idiomas.

En la segunda parte se presentan la metodología y los resultados. El Capítulo 3 se ocupa de los objetivos generales e hipótesis de la presente investigación, así como de una explicación detallada del método de estudio empleado (descripción de la muestra y justificación del tipo de texto y de los estímulos elegidos entre otros aspectos). También se explican los criterios utilizados en la codificación de las respuestas.

En el Capítulo 4 se exponen los objetivos e hipótesis específicos de las tres primeras tareas, que son tareas de comparación relacionadas con habilidades morfológicas (tarea de semejanzas, tarea de parejas y tarea de contrarios) que se han llevado a cabo en dos estudios (Estudio I y Estudio II). Posteriormente, se establece el

análisis cuantitativo y cualitativo, así como una discusión específica sobre cada uno de los resultados encontrados.

En el Capítulo 5 se pueden ver los objetivos e hipótesis específicos de las dos últimas tareas aplicadas en ambos estudios, que son tareas de segmentación (tarea de rima y tarea de segmentación en eco) más relacionadas a la conciencia fonológica. Luego se describe un análisis cuantitativo y cualitativo, así como una discusión específica de los resultados encontrados.

Finalmente en la tercera parte, Capítulo 6, se presentan la discusión y las conclusiones y se retoman los resultados encontrados en cada tarea. Además se presenta una discusión general acerca de los resultados obtenidos y sobre los factores de influencia de los mismos, relacionándolos con las hipótesis planteadas inicialmente. También se mencionan las limitaciones del estudio, algunas implicaciones pedagógicas y sugerencias de investigaciones futuras. Al final del capítulo se pueden ver, de forma sintética, las principales conclusiones obtenidas en la presente investigación.

CONVENCIONES TIPOGRÁFICAS

Fonemas: //

Letras: <A> (mayuscula)

Morfemas: -a (minúscula)

Palabras orales: cursiva (minúscula)

Palabras escritas: cursiva (mayuscula)

Traducción al castellano (), letra normal

Palabras inventadas: *

Segmentación en fonema: -x- guiones y minúscula

Segmentación en sílaba: -x- guiones y minúscula

Segmentación en morfema: -x- guiones y minúscula

PARTE I
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN PREESCOLARES

1. Introducción al aprendizaje del lenguaje oral y escrito; **Error! Marcador no definido.**

1.1. Descripción general de los niveles de análisis del lenguaje; **Error! Marcador no definido.**

1.1.1. Nivel fonológico **Error! Marcador no definido.**

1.1.2. Nivel morfológico **Error! Marcador no definido.**

1.1.3. Nivel semántico y lexical **Error! Marcador no definido.**

1.2. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje oral en preescolares **Error! Marcador no definido.**

1.2.1. Principios explicativos del desarrollo del lenguaje; **Error! Marcador no definido.**

1.2.2. Desarrollo de los aspectos formales del lenguaje oral; **Error! Marcador no definido.**

1.2.3. Desarrollo de los aspectos lexicales y semánticos del lenguaje oral; **Error! Marcador no definido.**

1.3. Relación entre los componentes formales y lexicales en la adquisición del lenguaje oral **Error! Marcador no definido.**

1.3.1. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo de los aspectos formales y lexicales del lenguaje oral en la lengua portuguesa.... **Error! Marcador no definido.**

En este capítulo se presentará una introducción que abordará el tema de estudio y los planteamientos del presente trabajo. Luego se verá una descripción general de los niveles de análisis del lenguaje (nivel fonológico, nivel morfológico y nivel semántico y lexical). Además, en el apartado de nivel fonológico y morfológico se realizará una descripción de la fonología y de la morfología de la lengua portuguesa, por diversos motivos que se plantean a continuación.

1. Al realizar este trabajo en Barcelona y en lengua castellana, nos pareció importante presentar algunas de las características de la lengua portuguesa, en particular la hablada en Brasil.
2. Como el objeto de este trabajo fue estudiar algunos aspectos de la lengua oral y escrita en niños y niñas preescolares en el inicio de la escolarización, nos pareció necesario exponer estas características y particularidades de la lengua oral portuguesa.
3. Además, en portugués no hay una correspondencia regular entre la lengua oral y la escrita. Esta no correspondencia entre oral y escrito se ve influida por razones regionales y culturales que, a nuestro juicio, merecen presentarse para una mayor comprensión de los resultados del presente estudio.

Más adelante se presentará un breve resumen de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje oral. Nos centraremos en la descripción del desarrollo lingüístico en la etapa preescolar, que es en la que se encuentran los participantes de esta investigación. A continuación se podrá ver un apartado sobre algunos de los principios explicativos del desarrollo del lenguaje, seguido de otros apartados en los que se hará una descripción sobre el desarrollo de los aspectos formales y el desarrollo de los aspectos lexicales y semánticos, ambos del lenguaje oral. En la última parte de este primer capítulo se hablará de la relación entre los componentes formales y lexicales del lenguaje oral y finalmente se expondrá un breve resumen de los estudios sobre el desarrollo de los aspectos formales y lexicales, también del lenguaje oral, en la lengua portuguesa.

1. Introducción al aprendizaje del lenguaje oral y escrito

El aprendizaje infantil del lenguaje escrito ha despertado un gran interés en las últimas décadas, aunque con desigual énfasis en distintos aspectos y con diferentes planteamientos en las relaciones entre oralidad y escritura. Por un lado está el tema del desarrollo de la conceptualización de la escritura, que plantea la importancia de la producción escrita en relación con el conocimiento de las unidades del lenguaje (Ferreiro, 1996 y 2002). Por otro lado está el tema del aprendizaje de la lectura, que postula las interacciones con aspectos específicos del lenguaje oral, en particular los fonológicos, que se consideran desde el punto de vista metalingüístico. Sólo recientemente hay estudios que relacionan escritura y desarrollo fonológico (Vernon, 1998) y que tienen en cuenta otras dimensiones del lenguaje oral y no sólo los componentes sonoros (Rego y Bryant, 1993; Rego y Buarque, 1997).

En esta misma línea, la consideración de lo metalingüístico ha quedado relegada a aspectos fonológicos de manera casi exclusiva. Este énfasis se puede explicar por cuestiones más generales, tales como la perspectiva sobre qué es el lenguaje escrito. Muchos autores consideran que se trata de la transcripción de un código: de lo oral a lo escrito. Con anterioridad, el estudio de lo escrito se había limitado al conjunto de marcas gráficas cuya función era únicamente la de transcribir el lenguaje oral (Olson, 1998). Muchos autores actuales reaccionan ante esta idea sosteniendo que el lenguaje escrito no está subordinado al oral. Argumentan que gran parte del desarrollo oral se ha realizado en un contexto en el que la escritura se ha mantenido presente (Ferreiro, 2002, p. 154).

En efecto, el lenguaje escrito no se reduce a la escritura del lenguaje, sino que tiene un desarrollo lingüístico-cultural propio (Goody, 1996); y las interacciones entre oral y escrito no se resumen en transcripción-verbalización, sino que también han desarrollado ámbitos propios, como lo muestra el concepto de “oralidad secundaria” de W. Ong (1987). A pesar de que la adquisición de la escritura es posterior a la adquisición del habla, numerosos escritores la definen como un instrumento que ha objetivado el lenguaje hablado y bajo ningún concepto como la visión reduccionista de un código de transcripción del lenguaje hablado (Lara, 2002).

Otra idea que perdura en la consideración de este tema es la de dividir a los niños y niñas entre no alfabetizados y alfabetizados, sin tener en cuenta una perspectiva evolutiva que explique todo el proceso de desarrollo. Al contrario, nos inscribimos en una línea evolutiva que da cuenta del proceso de devenir lector y escritor en una sociedad letrada.

Durante el desarrollo, y aun antes de ser alfabetizado, el niño o la niña puede recibir influencias del lenguaje escrito en su aprendizaje de lo oral (Pellegrini, 1991). En efecto, durante la escolarización la escritura se convierte en una herramienta cultural que, entre otras funciones, tiene la de dar soporte al análisis del oral (Olson, 1994); y que tiene, además, una importante influencia en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas. También el desarrollo de la escritura influye en el lenguaje oral, dado que en éste se aprenden estructuras del escrito que posteriormente se ven reflejadas en el habla (Garton y Pratt, 1990). Nuestra posición se ubica en la línea de pensamiento donde se postula que la escritura no es un mero medio gráfico de codificación del lenguaje oral, sino que las relaciones entre oral y escrito son de influencia recíproca (Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984).

Por otra parte, durante el aprendizaje de la escritura alfabética, los niños y niñas necesitan tener un conocimiento tanto lingüístico como metalingüístico sobre las unidades sonoras del lenguaje (sílabas y fonemas). En este proceso también están implicados conocimientos e influencias de otros niveles de análisis del lenguaje, como por ejemplo la morfología, o sea la comprensión de la formación de las palabras, que es necesaria para escribir según las reglas ortográficas. En efecto, una serie de recientes investigaciones hacen hincapié en el hecho de que en el aprendizaje de la lectura y de la escritura no sólo interviene la capacidad de segmentar las palabras y las sílabas en unidades subsilábicas, es decir, llegar a la conciencia fonológica, sino que también interviene la comprensión de la relación entre estructura de la palabra y ortografía (Bowey, 1994; Bryant, Derwing, Smith y Wiebe, 1995; Gombert, 1992).

También cabe decir que una serie de investigaciones relacionadas con la conciencia metalingüística con niños y niñas de lengua románica demuestran que sus resultados no coinciden con los datos obtenidos en infantes de lengua inglesa (Cardoso-Martins, 1995; Vernon, 1998; Barrera, 2000). La mayoría de los estudios en inglés

tienden a generalizar los resultados encontrados y en la actualidad existen datos que demuestran la importancia de la naturaleza de la lengua en el ámbito de este tema (Defior, 1994; Vernon, 1998).

El conocimiento lingüístico, en el proceso de adquisición de la escritura, implica cierto nivel de desarrollo cognitivo, puesto que consiste en hacer de la lengua un objeto de reflexión metalingüística. En lingüística hay una larga tradición de usar la distinción entre el mundo referencial (el mundo o las cosas) y el mundo del lenguaje (Rey-Debove, 1997). A estos dos mundos les corresponden dos tipos de discurso y dos tipos de conocimiento: la competencia lingüística para producir lenguaje aceptable sobre el mundo y la competencia metalingüística para reflexionar sobre el lenguaje. En esta reflexión sobre el lenguaje se debe convertir al lenguaje mismo en objeto de estudio.

Tratándose de niños y niñas pequeños, el contexto de juego de palabras parece ser muy adecuado para estimular reflexiones sobre el lenguaje, además de ejercer un gran atractivo entre los infantes. Los niños y niñas cuando juegan con la lengua se supone también que juegan con su estructura (Cook, 2000). De esta manera, es oportuno presentar este tipo de texto en actividades que enfocan los aspectos formales y lexicales del lenguaje.

El presente estudio pretende plantear una perspectiva que tenga en cuenta: los niveles de conceptualización de la escritura y no sólo la lectura, las interacciones entre oralidad y escritura, los aspectos formales y no sólo fonológicos o semánticos (fonológicos, morfológicos y lexicales), otras lenguas que no sean el inglés, en este caso el portugués y contextos de juego de palabras.

1.1. Descripción general de los niveles de análisis del lenguaje

El lenguaje es un sistema muy complejo compuesto por diferentes niveles que los lingüistas denominaron “niveles de análisis del lenguaje” o “componentes del lenguaje”. Los principales componentes del lenguaje formal son la fonología, la morfología y la sintaxis, mientras que los de contenido son la semántica y la pragmática.

A continuación se hará una breve descripción de los niveles del lenguaje

implicados en esta investigación: la fonología, la morfología y la semántica. Nos centraremos en la descripción general, con un detalle particular de estos componentes en la lengua portuguesa, lengua materna de los niños y niñas de este estudio.

1.1.1. Nivel fonológico

La fonología es la disciplina que estudia el sistema de sonidos y las reglas de formación de una lengua. El fonema es la unidad mínima del sistema de sonidos, definida en el año 1930, en el Círculo Lingüístico de Praga, como la unidad abstracta menor y distintiva de la lengua (Callou y Leite, 1990, p. 36). Aunque esta idea ya aparecía subyacente en los trabajos de Saussure sobre lengua y habla, en los años 30 la novedad del Círculo Lingüístico de Praga es atribuirle el carácter distintivo que se debe a su principal función de diferenciar el significado de las palabras, como por ejemplo gato y pato, mala y bala, etc. Los llamados alófonos son las diferentes variaciones de sonidos de un mismo fonema de una lengua.

Según Callou y Leite (1990, p.36), es a partir de 1930, con la definición de fonema más claramente establecida, que la lingüística actual ha dado un gran salto en sus trabajos y en su metodología. En efecto, cuando se establece el fonema como una unidad discreta, se convierte en una unidad segmentable del análisis.

La fonología actual se interesa sólo por esta unidad distintiva de los sonidos de una determinada lengua, mientras que la fonética, cuya unidad de análisis es el fono (y no el fonema), se interesa por otros rasgos acústicos. Los fonemas se diferencian en vocales, semivocales y consonantes (de André, 1997).

Por otra parte, según Morais (1994), la sílaba es una unidad fonológica que puede tener diferentes estructuras: sólo vocal, vocal y consonante, consonante, vocal y consonante, etc. La base de la sílaba es la vocal; las palabras pueden tener, también, diferente estructura respecto a la cantidad de sílabas: monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas. Por su propia estructura y propiedad articulable, la sílaba es más accesible que el fonema y que otras unidades sublexicales.

Algunos estudios han llamado la atención sobre la estructura interna y jerárquica

de la sílaba. Treiman (1989) entre otros defiende la necesidad de considerar las estructuras intrasilábicas entre el fonema y la sílaba, compuesta por ataque y rima. El ataque está constituido por la consonante inicial o combinación de consonantes, mientras que la rima es la vocal y otras consonantes en posición coda (Morais, 1994).

Cada lengua posee su organización fonológica en la combinación de sonidos que la caracteriza. Los hablantes deben aprender y producir todas estas combinaciones y contrastes fonéticos de su idioma y saber los que son o no son aceptables. Como puntualiza Owens (2003, p.22), las reglas fonológicas rigen cómo los fonemas están distribuidos, así como su secuenciación en la lengua. Por ejemplo, en la lengua portuguesa el sonido -ão, nasalizado, no aparece al inicio de palabra pero está presente en el final de muchas palabras. Así, la fonología estudia las reglas que se permiten en la combinación de sonidos de un determinado idioma. A continuación se detallarán algunas de las especificidades de la fonología portuguesa y de la prosodia en su variante brasileña.

Fonología y prosodia del portugués

Entre los estudios de la fonología de la lengua portuguesa cabe destacar a Matoso Câmara Jr., que fue uno de los lingüistas que analizó a fondo la estructura fonológica. La categorización de los fonemas se presenta en la Tabla 1.1, en la que se pueden observar las características particulares de los tipos de consonantes labiales, nasales, laterales y vibrantes. El detalle de los diferentes tipos de consonantes (que Callou y Leite, 1990, p. 71, resumen de la categorización de Matoso Câmara Jr.) es el siguiente:

Tabla 1.1.- Características particulares de algunas consonantes del portugués según Câmara Jr.

			Nasales	Laterales	Vibrantes

Labiales	p	b	f	v	m	–	–
linguales	t	d	s	z	n	l	r
Post linguales	k	g	ʃ	ʒ	r	–	r

Otra característica particular del portugués de Brasil afecta a la posición de la consonante, que es sumamente importante en la fonología. Por ejemplo, el fonema /l/ en posición final, como en la palabra *capital*, se vocaliza en /u/; en cambio en una posición inicial como en la palabra *luz*, es pronunciado como consonante. No es éste el único caso: la fonetización de las consonantes finales cambia su representación escrita en el Alfabeto Fonológico Internacional con respecto a las consonantes en posición inicial.

Otra característica del portugués de Brasil es la fuerte tendencia a nasalizar las palabras terminadas en /m/. Por ejemplo, en la conjugación de verbos el fonema /m/, en la tercera persona del plural, fija el pasado como en *cantaram*. La pronunciación se aproxima a la forma de tercera persona del plural pero del tiempo futuro que se escribe como *cantarão*. Como se puede observar la nasalización puede recibir o no una forma de representación escrita: en el caso de *cantaram*, no la tiene, pero en *cantarão* sí recibe la tilde “~” que indica nasalización.

En definitiva, la posición de la consonante influye en la nasalización, cambiando su pronunciación. El fenómeno de la nasalización en el portugués de Brasil, así como la acentuación y la armonización vocálica, han despertado el interés de muchos lingüistas. Según Callou y Leite (1990) forman el sistema vocálico siete fonemas vocálicos en la formación de sílabas tónicas. Dichos fonemas se dividen en vocales altas, medianas y bajas. Las vocales también sufren además variaciones regionales en las diferentes zonas del país, siendo más neutrales en algunas zonas, más abiertas o cerradas en otras.

Las vocales que son usadas con nasalidad también son muy marcadas en la variante brasileña del idioma portugués. Hay un consenso entre los lingüistas de que la consonante nasal al lado de una vocal dicta la nasalización de ésta, como por ejemplo en *amor, anual, casino, Ana*, etc. Palabras como *lida* (en castellano *leída*) y *linda*, serían un buen ejemplo de una palabra sin nasalizar en contraste con otra nasalizada debido a la presencia de la consonante en esta última palabra. Según Callou y Leite (1990, p.87) el fenómeno de nasalización es tan general que su identificación resulta difícil debido a que es influido por diferentes factores: posición de la consonante en la sílaba, acentuación, el tipo de la vocal, el tipo de consonante que sigue en posición coda, entre otros.

También en la lengua portuguesa existen encuentros vocálicos en secuencias de dos o tres vocales; o con dos vocales y una consonante donde esta última ejerce el sonido vocal, como por ejemplo: *qual* (la /l/ en posición final suena como una /u/ en Brasil), *igual, sol, pai, pau, vôo, quais*, entre otros ejemplos.

Cuando se presentan al final de las palabras, las vocales /e/ y /i/ no reciben diferencias fonéticas-fonológicas. Ambas se pronuncian con el valor de la /i/. Esta falta de diferenciación oral se observa en innumerables faltas ortográficas realizadas por los niños y niñas e incluso por adultos. Lo mismo se puede afirmar respecto a la /u/ y la /o/ en posición tónica y la /l/ al final de palabras. Las tres se pronuncian como /u/, por ejemplo en *gato, mau, capital*.

Respecto a la sílaba más frecuente en portugués es la compuesta por consonante y vocal. Dependiendo de dónde se ubican en la sílaba, las consonantes se pueden dividir en prevocálicas (si se encuentra antes de la vocal o ataque) y postvocálica (si se encuentra después de la vocal o coda). En cuanto a la estructuración de las sílabas, como la mayoría de las lenguas románicas, en portugués reciben ritmo silábico y acentual. En portugués las palabras se organizan en su mayor parte en bisílabas y trisílabas, con combinaciones más frecuentes de tipo CV, CVC, CVV, VC, (de forma semejante al castellano, Clemente Estevan, 1995, p.30). Específicamente en el caso de la estructura silábica del portugués, la estructura más frecuente es la CV, como en *sofá*, pero otras combinaciones como CVV, CVVC, CVC, CCV, VC, etc. también son muy frecuentes. Según Gomes de Morais (1995) secuencias de tipo CVVC, CCVCC y VCC

son casi nulas en portugués.

La estructura del modelo CV es tan predominante en el portugués hablado de Brasil que hasta en palabras con consonantes en posición coda hay una fuerte tendencia a añadir una vocal a la coda. Por ejemplo, la palabra *advogado* (abogado en castellano), se puede pronunciar en oral como *adivogado* o la palabra *recepção* (recepción en castellano) en la lengua oral se convierte en *repeição* lo que resulta en que una palabra de cuatro sílabas se convierte en otra de cinco, como se puede observar en los siguientes cuadros:

ADVOGADO
- AD- sílaba- AD /i/- se agrega una vocal a la coda
- VO- sílaba
- GA- sílaba
- DO- sílaba

REPEIÇÃO
- RE- sílaba
- CEP-sílaba - CEP /i/- se agrega una vocal a la coda
- ÇÃO- sílaba

Esta tendencia es considerada como una muestra del carácter fuertemente silábico del portugués hablado de Brasil (incluso mucho más si se compara al portugués europeo).

La pronunciación se ha visto influida, en el caso de la lengua portuguesa hablada de Brasil, por las lenguas originales, en particular por la lengua tupí guaraní (de la población indígena nativa de Brasil), por la lengua yoruba hablada por los negros llegados de África, principalmente provenientes de Nigeria, y por la lengua quimbundo hablada por los negros llegados de Angola. Esta población introdujo una serie de palabras al portugués original de Portugal e influyeron en la pronunciación de las palabras portuguesas.

En la actualidad esta influencia es notable en el idioma según la región geográfica del país, dando lugar a muchos regionalismos presentes en las diversas formas de hablar. A pesar de ello el portugués de Brasil mantiene una razonable unidad de cohesión, aún más si se compara con el inmenso territorio que abarca el país. En el Nordeste brasileño, de donde provienen los niños y niñas que participan en el presente estudio, así como en otras ciudades fuera de esta región, existe una fuerte tendencia en añadir una vocal en muchas palabras monosílabas y en algunas bisílabas. Así por ejemplo, un monosílabo como *bem* (bien en castellano), se convierte en *beim*. Lo mismo ocurre con *nem* (*neim*), *sem* (*seim*), *contêm* (*contêim*), *Jesus* (*Jesuis*) (en castellano respectivamente ni, sin, contienen y Jesús).

Desde el punto de vista prosódico en esa misma región Nordeste de Brasil, hay una fuerte tendencia a musicalizar las palabras, que se suele relacionar con la cantidad de laderas, subidas y bajadas, tan características de la geografía de muchas de las ciudades de esta zona del país. Algunos investigadores relacionaron la musicalidad presente en el habla con la fuerte influencia de la población de África llegada en situación de esclavitud a esta región en el siglo XVI. La gran presencia de instrumentos musicales y de la música en general en la vida de estos esclavos, así como una tradición poética secular, podrían haber tenido una importante influencia en la prosodia más lenta y musical desarrollada en el Nordeste, particularmente en el estado de Bahía. Reis Pinheiro (1995) sostiene que el africano esclavo mantenía su ritmo y poesía para “driblar” el discurso impuesto por el colonizador. Esta desarticulación del lenguaje era su principal arma de defensa, afirma la autora.

Esto explica, en parte, que en Brasil actualmente se conserve una gran tradición folklórica y un peculiar interés por la cultura popular. Hay una inmensa variedad de cuentos y dichos populares, canciones, poesías infantiles, adivinanzas, leyendas, bailes, etc. Los niños y las niñas brasileños desde una edad muy temprana conviven con esa gran diversidad de músicas, ritmos y juegos de palabras. Es un fenómeno cultural que forma parte del entorno, incluso entre los menos favorecidos socialmente. Esto se refleja en sus hábitos, costumbres y juegos. Estas variaciones populares se manifiestan de un modo único en la riqueza de la lengua hablada y en una rica costumbre escolar. Es posible que esta tradición influya en que los niños y niñas de Brasil presten una mayor

atención a algunos aspectos del lenguaje, en particular una cierta atención a sus aspectos formales.

1.1.2. Nivel morfológico

La morfología se ocupa de la estructura de la palabra, así como del proceso de formación de las mismas. Si el fonema es la unidad lingüística mínima distintiva sin significado, el morfema es la unidad lingüística mínima significativa de la lengua.

Con el uso de diferentes morfemas se cambia el significado de las palabras y un mismo morfema puede ser portador de mucha información. Por ejemplo, en los pares *trabaja/trabajabas*, la primera palabra se refiere a la tercera persona del singular e indica el tiempo verbal presente del modo indicativo; mientras que la segunda palabra se refiere a la segunda persona del singular del tiempo verbal pretérito imperfecto del modo indicativo.

Así, un único morfema en los ejemplos citados -a y -aba, puede indicar la persona del discurso, el modo, el número y el tiempo verbal. Lo mismo sirve para los sustantivos *sofá/sofás*. El morfema -s aquí, es un portador de información; en este caso es un indicador de plural. Este tipo de morfema se denomina «flexional» y como el propio nombre indica flexiona las palabras de acuerdo con las variaciones de categoría gramatical. Los morfemas se flexionan en los nombres en género y número; en los verbos se flexionan en modo, tiempo, número y persona. Además de flexional, las palabras cambian según las derivaciones o morfología derivativa, palabras con elementos de derivación y de composición.

El radical es el elemento común en una serie de palabras clasificadas como de la misma familia. Además, como elementos de la morfología derivativa están los afijos. Estos son un tipo de morfemas que añadidos al radical cambian el significado (Kehdi, 1993, p.27). Los afijos delante del radical son llamados prefijos; los que se ponen al final son denominados sufijos. Además de los prefijos y sufijos, en algunas lenguas existen los infijos que se encuentran en medio de la palabra. En las lenguas románicas los sufijos son prácticamente los más utilizados.

Kehdi (1993) llama la atención sobre las diferencias entre prefijos y sufijos: no sólo son una cuestión de distribución en la posición respecto al radical. Según este teórico, cuando se agrega un prefijo a un determinado radical éste no cambia de clase gramatical. En cambio, el sufijo muchas veces cambia la categoría gramatical de la palabra, aunque no siempre. Por ejemplo el adjetivo «feo»: cuando se le añade el sufijo -aldad se convierte en un sustantivo: «fealdad».

El uso de afijación es muy frecuente en el portugués, así como en las lenguas románicas en general. La utilización de los sufijos es más común en portugués, puesto que están presentes en muchos casos de derivación y en las flexiones nominales y verbales. El uso de los afijos sirve así para la ampliación lexical, que es muy importante en la formación de nuevas palabras y en la correcta sintaxis de la lengua.

La composición es otro proceso implicado en la formación de las palabras. Dicho proceso consiste en combinaciones de palabras ya existentes en la lengua dando lugar a otra palabra con distinto significado (Souza e Silva y Koch, 2000). En la lengua castellana, palabras como paraguas, girasol y aguardiente son ejemplos de composición de palabras.

En resumen, la derivación y la composición son procesos de formación de palabras. Ambos procesos son necesarios para la formación, ampliación y enriquecimiento del conocimiento léxico. En el siguiente apartado se presentará un resumen de la morfología del portugués. Al igual que en el apartado de fonología de este idioma, no se pretende hacer una descripción minuciosa sino, en líneas generales, describir particularidades morfológicas de dicho idioma.

Morfología del portugués

La lengua portuguesa presenta una morfología bastante rica y diversificada. Como en la mayoría de las lenguas románicas, en esta lengua existen morfemas que son más frecuentemente empleados. Además del radical, afijos, desinencias, vocales temática y de ligación, se describirán a continuación otros tipos de morfemas:

- 1) Los morfemas aditivos, que son los que se agregan al núcleo o radical, como los

afijos (sufijos y prefijos), las desinencias (nominales y verbales), las vocales temáticas (también nominales y verbales). Un ejemplo sería la palabra *despreocupadamente*, compuesta de prefijo y sufijo.

- 2) Los morfemas de supresión, que como el propio nombre indica, suprimen un fonema del radical cambiándole su sentido, como por ejemplo en el par *alemão/alemã* (alemán/alemana) o en *irmão/irmã* (hermano/hermana). Este ejemplo ilustra una regla morfológica del portugués que postula que cuando el morfema femenino *-ã* está en final de una palabra, el masculino obligatoriamente terminará en *-ão*. El contrario no sería correcto puesto que en palabras masculinas terminadas en *-ão*, el femenino puede ser de varias formas como en *leão/leoa* (león/leona).
- 3) Los morfemas alternativos son morfemas que sustituyen fonemas del radical alterándolos. El uso de la alternancia vocálica es muy frecuente en portugués. Por ejemplo, los pares *aquele/aquilo* (aquel/aquello) o *esse/esa* (ese/esa).
- 4) Los morfemas reduplicativos, que como el propio nombre indica duplican algún fonema en la parte inicial del radical. En el portugués ya no hay este tipo de morfema. Según Kehdi (1993, p.46) muchas veces se presentan en el lenguaje infantil duplicación o repetición de alguna sílaba, sobretodo en el final, pero no poseen propiamente un valor morfológico, sino un valor de énfasis o expresión. Un ejemplo de eso es la palabra *mãe* que en lenguaje infantil se hace *mamãe* o la palabra *pai* que se convierte en *papai* (mamá o papá).

En resumen, en la lengua portuguesa hay diferentes tipos de morfemas. Los más comunes son los llamados aditivos y alternativos, y ambos se encuentran en una infinidad de flexiones nominales y verbales.

Los sufijos y prefijos son también muy importantes en el proceso de formación de palabras. Se clasifican los sufijos en nominales (en la formación de sustantivos y adjetivos), verbales (en la formación de verbos) y sólo un sufijo adverbial que es el *-mente*. La lengua portuguesa posee una gran variedad de estos morfemas que, al igual que los prefijos, en su mayoría provienen del latín o del griego. Por ejemplo, el

morfema -inho/-inha es más común en la formación del diminutivo, pero existen otros como: -zinho, -zito, -ote, -ola, -acho, -ela, -eta, -únculo, -elho, -elho, -ico, entre otros.

Entre los afijos utilizados en portugués es importante destacar la importancia del sufijo -inho y -zinho por su particularidad dentro de la lengua portuguesa. Tales morfemas son bastante utilizados en el portugués de Brasil. Sobre el significado de este sufijo, fundamentalmente es aplicado en la formación del diminutivo, pero muchas veces simplemente transmite afecto.

Tabla 1.2.- Ejemplos de prefijos encontrados en portugués

PREFIJOS	EJEMPLOS:
Des	Desfazer, desmentir
Dis	Discordar, dissociar
In	Inflar, incorporar
Re	Reafirmar, refazer
Ante	Antebraço, anteontem
Com	Compartilhar, compatriota
En	Enlatar, enclausurar
Per	Perdurar, perfeito
Pre	Predominar, prefixo

Tabla 1.3.- Ejemplos de sufijos encontrados en portugués

SUFIJOS	EJEMPLOS:
-ção	Correção, doação
-dor	Acusador, nadador
-inho	Padrinho, menino
-sor	Agressor, professor
-ário	Agrario, bibliotecário
-agem	Aprendizagem, viagem
-dade	Lealdade, debilidade
-aço (a)	Ricaço, mulheraço
-az	Voraz, loquaz
-ico	Bélico, parabólico
-ão	Portão, casarão
-oso (a)	Caprichoso, jeitosa
-ona	Meninona, casona
-ável	Amável, variável
-mento	Chamamento, firmamento
-al	Final, nasal
-ear	Espernear, presentear
-ecer	Amanhecer, entardecer

-izar	Canalizar, humanizar
-mente	Alegremente, tristemente
-zinho(a)	Chapeuzinho, florzinha

Parece ser que los niños y niñas brasileños captan ese aspecto formal del lenguaje con gran habilidad. Eso se puede averiguar en los apodos que se inventan para sus compañeros, como por ejemplo, del nombre propio Fernanda crean *Fernandinha* o *Nandinha* para expresar ternura, o de José crean *Zezinho* con la misma finalidad. En las tablas 1.2 y 1.3 se pueden ver algunos ejemplos de prefijos y sufijos encontrados en la lengua portuguesa.

El sufijo -inho no solamente es usado en nombres propios, pero también en diferentes categorías gramaticales, como en sustantivos común, adjetivos y adverbios con las mismas finalidades de marcar diminutivo o expresar sentimientos. Por otro lado los morfemas que dan idea de aumentativo son: -ão, -aço, -aça, -alhão, -ona, -zão, -zarrão, etc. Sobre dichos morfemas merece la pena destacar el sufijo -ão por su gran frecuencia en muchas palabras de diferentes categorías gramaticales (nombres, adjetivos, adverbios).

En la lengua hablada parece haber una jerarquía entre algunos sufijos de aumentativo. Por ejemplo, si se quiere decir que un coche es grande se dice *carrão*, pero si se quiere decir que un coche no solamente es grande pero que además es muy bueno, se dice que es un *carraço*. Esta aplicación sirve para muchas cosas, con el sentido de enfatizar. Además, el morfema -ão también es muy representativo en la lengua portuguesa, no solamente como un sufijo que da idea de aumentativo, sino como un componente presente en muchos nombres existente en la lengua (*coração, estação, situação, publicação, perdão, etc.*).

Al igual que en las lenguas románicas, otro tipo de morfema común en la lengua portuguesa son las desinencias (nominales y verbales). Tal morfema sirve como indicador de flexiones de número y género, así como de modo, tiempo y persona. Están divididas en nominales cuando indican flexiones de número y género, o verbales cuando indican flexiones de número y persona, tiempo y modo de los verbos. A pesar de posicionarse antes del radical, no se puede decir que la desinencia sea un sufijo,

sobretudo porque no genera una nueva palabra.

Así como ocurre en la lengua castellana, en la lengua portuguesa el género se expresa a través de flexiones, de derivaciones o de heterónimos - estos últimos cuando el masculino y el femenino son palabras totalmente distintas (Kehdi, 1993). Sobre la desinencia de número, el plural en los nombres en portugués y en castellano se caracteriza por la letra/fonema -s. No obstante, hay otras variaciones, como por ejemplo las palabras terminadas en -s como *lápiz* y *simples*, que mantienen sus formas en el plural.

Otras variaciones ocurren dependiendo de cómo termina la palabra en el singular. A los nombres terminados en consonantes /r/ y /z/ se añade -es (como en los pares *amor/amores* y *rapaz/rapazes*); las palabras terminadas en /l/ lo sustituyen por -is (como *jornal/jornais* y *manual/manuais*); las palabras terminadas en /m/, lo sustituyen por -ns (como en *um/uns* y *bem/bens*). Para las palabras terminadas en -ão, la formación del plural es más amplia, pudiendo cambiarse por -ãos, -ões, -ães, etc. (como en *coração/corações*, *limão/limões*, *pão/pães*, etc.) según la raíz de la palabra.

Sobre el cambio de género (desinencia de género), en los nombres están formados en su mayoría por los morfemas -o para los masculinos y -a para los femeninos (como por ejemplo en *gato, gata, mesa, livro*, etc.). Aunque hay otras palabras que no sufren la alternancia vocálica -o/-a, sino la unión de un sufijo al radical, como es el caso de *ator/atriz, profeta/profetisa, duque/duquesa*, etc. Incluso en los nombres hay palabras que no varían el género, es decir, la misma forma designa el masculino y el femenino; en este caso el artículo define el sexo, como por ejemplo, *o artista* o *a artista*. Finalmente, hay casos de heteronimia que se manifiestan en dos palabras completamente diferentes como es el caso de *abelha/zangão*.

Según Mattoso Câmara (1970, citado en Kehdi, 1993, p.30), una mejor explicación para definir el género en los nombres en portugués debería ser la de que el masculino es una forma sin flexión determinada. En cambio el femenino se caracteriza por terminar en -a. Pero no todas las palabras femeninas terminan en -a: palabras como *árvore* y *ponte* (árbol y puente) son femeninas, así como palabras terminadas en -gem como *garagem, paisagem, bagagem*, (garaje, paisaje, equipaje, que al contrario, son

palabras masculinas), etc. Como también hay nombres terminados en -e que son masculinos, como es el caso de *mestre*, *chefe*, etc. En todo caso, la alternancia vocálica -o/-a está bastante generalizada y marca mucho el cambio de género. Khedi (1993) menciona cómo el habla espontánea y coloquial de los habitantes de Brasil muchas veces crea nuevas palabras masculinas con dicha alternancia, como es el caso de *coiso* para *coisa* (en la lengua portuguesa solamente esta permitido la forma femenina de tal palabra).

Al igual que en otras lenguas románicas, hay dos tipos de desinencias verbales: las modo-temporales, que como el propio nombre indica designan modo y tiempo, y las llamadas número-personales, que indican el número y la persona. Así, el morfema -va, por ejemplo, indica el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación (verbos terminados en -ar); el morfema -a indica la segunda y tercera persona (respectivamente, *cantava*, *comia* y *assistia*). Los morfemas que indican las personas en los verbos regulares, por ejemplo, del presente del indicativo, son -o, -s, -a, -amos y -am. Por otro lado, los modos verbales, que son indicadores de hechos en determinado tiempo y situación, son: indicativo, imperativo y subjuntivo. Ya los tiempos verbales se ocupan de la época en que ocurren los acontecimientos. En portugués existen siete tiempos verbales: presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito más que perfecto, futuro del presente, futuro del pretérito.

Sobre los adjetivos, éstos se flexionan para concordar con el sustantivo en número y género. En portugués hay adjetivos que poseen una única forma tanto para el género femenino como para el masculino (como *triste*, *contente*, *feliz*, *grande*, etc.), y hay otros que poseen dos flexiones, una para el femenino y otra para el masculino, como es el caso de *bom/boa*, *bonito/bonita*, *gordo/gorda* y *ateu/atéia*. Generalmente la terminación de la palabra determina el cambio de género. Según el gramático de André (1997) los adjetivos terminados en /a/, /e/, /l/, /m/, /r/, /s/, /z/ (este último con excepciones) poseen una única forma para designar dos géneros. Por ejemplo en *otimista*, *leve*, *jovem*, *simples*, con excepción de *bom/boa*, *espanhol/espanhola*, entre otros.

Por otro lado están los adjetivos que poseen variación de género. Aunque con excepciones, en general se puede aplicar la regla de los nombres: -o para el masculino y -a para el femenino. Por ejemplo, *inglês/inglesa*, *sedutor/sedutora*, *aldeão/aldeã*, etc.

Para flexionar el número de los adjetivos básicamente se siguen las mismas reglas empleadas en los nombres, con excepción de los adjetivos compuestos. Como estos últimos no han sido utilizados en el presente estudio, no se describirán aquí sus reglas de formación.

En el proceso de formación de las palabras, además de las formas simples y las derivadas, están implicadas también las formas compuestas. Los elementos unidos pueden mantener o perder sus sonidos. Estos procesos son denominados, respectivamente, de yuxtaposición y de aglutinación. Como ejemplo del primero serían: *amor-perfecto*, *segunda-feira*, *baba-de-moça*; ejemplos del segundo proceso serían: *pernalta* (unión de las palabras *perna* y *alta*) y *fidalgo* (unión de las palabras *filho* y *algo*).

La derivación, como se ha visto, consiste en crear palabras nuevas a través de la adición de afijos. Así, las formas compuestas son responsables de la creación de otras palabras a través de combinaciones de las mismas, pero originando cambios de significados. *Rever*, *compor*, *hipótese*, son ejemplos de palabras derivadas con prefijos; *brasileiro*, *casamento* y *dentista* son ejemplos de palabras con sufijos. Aún existe el proceso de derivación en que se cambia la categoría de palabra, como por ejemplo, de un adjetivo a un nombre (por ejemplo, *benigno*), de verbo a nombre (*o jantar*, cenar o la cena en castellano que en portugués sería verbo “*janto agora*” o sustantivo “*a hora do jantar é agora*”).

En resumen, en este apartado hemos podido ver que existe una infinidad de morfemas en la lengua portuguesa y en su mayoría provienen del latín o del griego. Los sufijos y prefijos son muy importantes en la formación de las palabras. Existen morfemas muy utilizados como es el caso de los morfemas -inho, -inha, -zinho, -zinha, ão, -eta, entre otros. Además en el proceso de formación de las palabras están implicadas formas simples, derivadas y compuestas. A continuación se presentará un apartado sobre la semántica y el léxico. Como la semántica es universal (al contrario que la fonología y la morfología que son específicas de cada lengua), por motivos obvios no se hizo un apartado de «semántica del portugués».

1.1.3. Nivel semántico y lexical

La semántica es la parte de la lingüística que se encarga de estudiar los significados de las palabras, así como las relaciones semánticas entre ellas. En este estudio nos interesaremos fundamentalmente en las relaciones semánticas. Según Cruse (2004) esas relaciones son paradigmáticas y pueden ser de dos tipos: 1) de inclusión e identidad y 2) de exclusión y oposición. Por ejemplo, en las primeras entrarían las relaciones de hiponimia, como naranja/fruta, mesa/mueble, etc. o las relaciones de sinonimia como suéter/jersey, etc. En las relaciones de exclusión y oposición se encuentra, por ejemplo, la antonimia (oscuro/claro, largo/corto, etc). Una de las tareas de la presente investigación trata precisamente de las relaciones de antonimia o de contrarios (tarea 3), que se ampliará a continuación.

Varios autores se han ocupado de estas relaciones. En lingüística Lyons (1977) fue uno de los primeros autores que diferenció entre tipos de antónimos (complementarios, escalares y duales) y que mencionó la tendencia que presentamos a categorizar experiencias en términos de relaciones de contrastes: entrar/salir, claro/oscuro, noche/día, mejor/peor, entre otros. Schwab, Lafourcade y Prince (2002), basándose en Lyons (1977), han identificado tres tipos de simetría que caracteriza clase de antónimos:

1. **Antónimos complementarios:** Corresponden a una relación de **disyunción exclusiva:** la afirmación de uno implica obligatoriamente la negación del otro. Por ejemplo, *vida/muerte*, *par/impar*, *ausencia/presencia*. Dos tipos de simetrías se pueden encontrar en esta categoría. Una simetría de sí/no o una simetría en relación a la aplicación de una propiedad: si se considera que el negro es la ausencia de color, entonces se lo puede oponer a todos los colores.
2. **Antonimia escalar:** Conciernen a los sistemas de grados como la talla (*grande/pequeño*) o la temperatura (*frío/caliente*). En esta antonimia los dos opuestos no pueden ser verificados: ni caliente ni frío implica tibio, ni grande ni pequeño implica mediano. La simetría se hace en relación a un valor de referencia.
3. **Antonimia dual:** Se divide en dos sub-partes: los **duales conversos** y los **duales**

contrastes. En este tipo de antonimia, la simetría proviene del uso y de la naturaleza de los objetos. Los duales conversos o recíprocos son los pares como *marido/mujer, vender/comprar, padre/hijo*. Los duales de contrastes se han introducido para tener en cuenta las relaciones entre los términos. La simetría se hace sobre las funciones culturales o las funciones espacio temporales. Los antónimos con contrastes culturales son asociados (*sol/luna*) o no van uno sin el otro (*pregunta/respuesta*).

Cruse (2004, p. 165-167) es un lingüista más reciente que también menciona los diferentes tipos de relaciones que se pueden encontrar en la antonimia. En su categorización de los antónimos el autor distingue tres tipos de categoría antonímica: complementarios, polares e inversos. Los antónimos complementarios, por ejemplo, serían los pares vivo/muerto y hombre/mujer. Este tipo de antónimo es incompatible; la afirmación de un término en el par complementario implica la negación del otro y viceversa (o se está vivo o se está muerto). Los antónimos polares, entre otras características, también son incompatibles, es decir el significado de uno elimina el del otro, y son no complementarios como en los pares largo/corto, rápido/lento, pesado/ligero, etc. Además son antónimos que pueden denotar sensaciones o emociones (caliente/frío, feliz/triste, etc.). Finalmente, los antónimos inversos son aquellos en que uno está implicado el otro, por ejemplo padre/hijo (si X es padre de Y, Y será hijo de X), maestro/alumno, etc.

Desde el punto de vista de la psicolingüística una constatación clásica es que, en las experiencias de asociaciones verbales, un adjetivo que tiene un antónimo directo (como por ejemplo, grande) hace que aparezca como respuesta primaria y como más frecuente su antónimo (pequeño), (Clark, 1970). Existe, por tanto, una relación asociativa entre antónimos. En una representación por descomposición del sentido habría un rasgo de diferencia entre dos antónimos que una inversión de polaridad separaría (aunque en realidad hay muchos antónimos prototípicos que son graduales, lo que crea problemas para una representación por rasgos binarios).

En resumen, muchos autores defienden que en el sistema de la lengua las relaciones influyen en el significado de las palabras porque éste no se establece de forma aislada. También en el léxico mental estas relaciones se establecen de diferentes formas. Una de

ellas es la relación de antonimia o contrastes entre palabras. Dentro de este tipo de relación, algunos autores defienden que las palabras estarían representadas en la mente humana conjuntamente: una con otra (u otras) que representa su forma y significado contrarios. La tarea de contrarios del presente estudio (tarea 3) es una tarea que se presta a este tipo de oposiciones. Nos interesa saber si lo que los niños y niñas dicen es un contrario lexical o, por otro lado, utilizan otros tipos de recursos (como el recurso morfológico o fonológico, con segmentaciones, inversiones de sílabas o fonemas, etc.).

Por otro lado, el vocabulario que se usa de manera más específica, por ejemplo en una situación escolar, se refiere al conjunto de palabras tanto del sistema de la lengua como del léxico de la memoria individual. Los hablantes de una lengua poseen un léxico mental que abarca un amplio número de palabras, así como sus representaciones ortográficas, fonológicas, morfológicas y sus significados.

En adquisición del lenguaje por parte de los niños, Clark (1993) es una de las autoras que más ha estudiado el léxico. Sostiene que el léxico se organiza en campos semánticos y los define como conjunto de entradas léxicas con relaciones de significados entre los ítems léxicos. Estos campos pueden abarcar un gran conjunto de relaciones. Algunas de estas relaciones están establecidas sólo por significados, otras por morfología y significados, y otras por significados y sintaxis. Para la autora, el cómo estén organizados estos campos semánticos puede dar información acerca de las entradas léxicas y de cómo éstas se relacionan.

Sobre el almacenamiento de palabras en la mente, Aitchinson (1987) sostiene que las palabras no están almacenadas de manera azarosa porque son demasiadas (entre 50.000 y 250.000 en un adulto) y porque si no fuera así, sería muy difícil encontrarlas rápidamente. Por ende, muchos autores defienden que el léxico se organiza en categorías. Estas categorías semánticas son usadas por niños, niñas y adultos para agrupar una determinada serie de palabras. Por ejemplo, se agrupan nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática (mesa, silla, sofá, cojín, etc.), acciones también temáticamente (despertarse, levantarse, desayunar, etc.), y también se agrupan por campos semánticos (hambre, comida, sed, etc.).

Para explicar este fenómeno y su proceso de adquisición lexical, Clark (1993)

postuló diferentes principios pragmáticos en el almacenamiento y en la organización lexical. Entre ellos estableció el principio de *contrastes lexicales* (Clark, 1987), que se refiere a diferentes formas de palabras con diferentes significados y que, según ella, puede ser tácito o explícito. Así, las palabras en la mente estarían representadas con su contraste lexical o conjunto de contrastes lexicales. Para esta autora existen muchas evidencias de que estos contrastes están representados en la mente humana.

Por otro lado, varios lingüistas están de acuerdo en que no es tarea fácil atribuir un determinado significado a una palabra. Este «etiquetaje» se vuelve más difícil cuando es atribuido a palabras con nociones abstractas, como triste, bonito, etc. En este sentido parece que hay un componente psicológico en las palabras, el cual matiza el uso de sus diferentes significados y la formación de conceptos. Eso se puede ver en la aplicación de palabras similares como por ejemplo sillón y silla. En el léxico mental parece ser que estas palabras están catalogadas, de manera que cuándo se aplica una de ellas se sabe perfectamente su significado y su referente correspondiente.

El componente psicológico que hay detrás de las palabras ha sido muy discutido en la literatura especializada. La diferencia de significados es un ejemplo de que hay un componente psicológico que influye en el almacenamiento, en el uso y en la frecuencia del mismo en el habla. En el campo de la psicolingüística el estudio de la antonimia es muy reciente y puede aportar valiosas cuestiones en el ámbito de la adquisición del lenguaje. En el universo infantil, la antonimia está presente en forma de juegos de palabras, canciones, poesías, etc., y según Jones y Murphy (2005) el énfasis en la oposición binaria es importante para el desarrollo cognitivo.

Con respecto a la relación entre el léxico y la semántica, diversos estudios corroboran la idea de que existe una fuerte relación entre ambos (Clark, 1977, 1993). Dichos estudios defienden que el significado y la categoría gramatical estarían asociados en la organización de las palabras y en el acceso al léxico (Berko, 2002). Por ello, los componentes semánticos de una palabra ayudarían en las entradas léxicas más que otros componentes, como por ejemplo los sonidos iniciales de una palabra o los aspectos morfológicos, como palabras con prefijos o sufijos, entre otros.

Por otra parte, las categorías gramaticales implicadas en las relaciones semánticas

(clase abierta), también estarían influyendo en la organización mental del léxico. Caramazza, Hillis, Leek y Miozzo (2002) afirman que las categorías gramaticales (nombres, verbos, adjetivos) están organizadas de manera separada en la organización del léxico. Estos autores utilizan como ejemplo los trabajos que estudian los déficits selectivos de categorías semánticas y las disociaciones en el procesamiento de palabras de distintas clases gramaticales en individuos con daños cerebrales. Según los autores, el daño cerebral puede ocasionar perturbaciones de categoría específica. También defienden que la organización cerebral del conocimiento semántico respeta estas distinciones categoriales. De hecho investigaciones con individuos que sufren algún tipo de daño cerebral apuntan que estos fallan en las mismas categorías gramaticales a la hora de completar una oración.

Existen diferencias entre palabras con contenido o autónomas y sin contenido o funcionales. A *grosso* modo, en el primer grupo se encontrarían las que poseen uno o más referentes y significados. Por otro lado, en el segundo grupo se encontrarían las palabras con la función de «conexión» en el enunciado. De esta manera, palabras como los nombres, verbos, adverbios y adjetivos son clasificadas como palabras de contenido, mientras que palabras como las conjunciones, preposiciones, artículos, pronombres y verbos auxiliares son clasificadas como funcionales. En lo que se refiere a la adquisición de esas palabras, los estudios indican que las palabras con contenido preceden a las palabras funcionales (por ejemplo, los artículos, los pronombres, las preposiciones, etc.), (Berko y Bernstein, 2002).

En resumen, diversos trabajos apuntan que hay una fuerte relación entre semántica y léxico. Algunos estudios corroboran que el significado de las palabras y los aspectos formales (como las categorías gramaticales, componentes de la morfología y de la fonología) están presentes en la organización del léxico, pero que el primero es más relevante que el segundo en lo que se refiere a la organización lexical. Sobre el significado de palabras, parece ser que éstas no se organizan de forma aislada, sino que se establecen relaciones entre ellas como sostienen Yagiello (1981), Clark (1993) y Cruse (2004) defensores de esta posición.

En el próximo apartado se enfocará, de forma más específica, el desarrollo del lenguaje en los participantes estudiados en el presente trabajo: los niños y niñas

preescolares.

1.2. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje oral en preescolares

Una parte muy importante del desarrollo del lenguaje oral y escrito concierne al desarrollo gramatical. Numerosos estudios indican que dicho desarrollo empieza a una edad muy temprana, y que se puede ver en las primeras construcciones lingüísticas de los niños y niñas. Estas construcciones, en muchas lenguas, vienen con una inmensa variedad de flexiones gramaticales, lo que hace que diversos psicolingüistas y psicólogos dediquen tiempo al estudio de este tema.

Ya se sabe que los niños y niñas, en el inicio del desarrollo de su lenguaje, se fijan primeramente en el contexto y su referente. En una etapa posterior, gradualmente desplazan su atención a estructuras gramaticales y formales, hasta llegar a una mayor comprensión de las reglas de comunicación (Berman, 1986). Diversos estudios trataron de investigar este largo proceso del desarrollo lingüístico infantil que atiende a las primeras combinaciones de palabras en los niños y niñas hacia los dos años de edad.

El niño o la niña estudiado en el presente estudio es el preescolar de cuatro años y medio (4;6) a seis años y medio (6;6) de edad. Se trata de un niño o una niña con poco tiempo de escolarización, encontrándose así en la fase inicial de su desarrollo lingüístico.

El sujeto de la edad mencionada es un niño o una niña cuya habilidad lingüística se desarrolla muy rápidamente y posee una curiosidad muy acentuada con respecto a todo a lo que le rodea. Dicha habilidad lingüística encuentra en esta etapa (hacia los seis años) un momento fecundo de adquisición de estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Este niño curioso, que no deja de hacer preguntas y de buscar respuestas a sus cuestiones, va ampliando progresivamente su vocabulario, adquiriendo palabras nuevas cada día, utilizando estructuras morfológicas que se van incrementando; entiende y produce diferentes sonidos de su lengua. No obstante, hacia los cuatro años aún tiene dificultad en explicar el cómo y el porqué de las cosas (Owens,

2003).

En torno a los cinco años, ese niño o niña ya ha desarrollado muchísimo su comunicación, hasta tal punto de haber adquirido la gran parte de su gramática, formando estructuras cada vez más complejas en sus enunciados, aunque le falta dominar aún algunos aspectos del lenguaje. Estudios translingüísticos apuntan que en muchas lenguas los niños y las niñas de esta edad aún tienen dificultades en producir algunos conceptos verbales, parte de la morfología derivacional (por ejemplo, el uso de palabras con prefijos), algunas estructuras fonológicas (como por ejemplo, algunas combinaciones de consonantes) y algunos aspectos pragmáticos y semánticos.

Coincidiendo con la etapa escolar, a los seis años este niño o niña dará un gran salto en su desarrollo, perfeccionando progresivamente su comunicación lingüística. En esta etapa de su vida formará oraciones con estructuras formales más complejas, ya posee un léxico muy amplio a nivel de comprensión y producción, y va consolidando su entendimiento del principio alfabético. El presente estudio estudiará los niños y las niñas de la edad preescolar mencionada, centrándose principalmente en los aspectos lingüísticos de naturaleza fonológica y morfológica de la unidad palabra a nivel oral y escrito.

1.2.1. Principios explicativos del desarrollo del lenguaje

Aunque el desarrollo individual de cada niño o niña no es idéntico, estático y con reglas rígidas y predeterminadas, los estudios translingüísticos ayudan a los psicolingüistas y psicólogos a detectar algunas regularidades en el aprendizaje del lenguaje.

En esta línea, uno de los autores más conocidos es Dan Slobin (1973, 1985), un lingüista que estudió diferentes lenguas y que postuló una serie de principios operativos que rigen la adquisición del lenguaje. Este autor creó el término *Language-Making Capacity* («LMC») para referirse a un conjunto de operaciones principales («Ops»), que serían esenciales en el análisis, percepción y uso del lenguaje, y por tanto fundamentales en su desarrollo. Además el autor postula la existencia de una gramática básica (*Basic Child Grammar*) en LMC que ayudaría a los niños y niñas en la producción de enunciados aceptables.

Según Slobin (1985), debe haber prerequisites cognitivos para el desarrollo de la gramática relacionada con el sentido y la forma del enunciado. En tales prerequisites habría principios universales, es decir principios percibidos en numerosos idiomas en lo referente a estrategias de aprendizaje aplicadas en la adquisición del lenguaje. Slobin se interesó en averiguar cuál es el orden de adquisición de tales principios para poder entender las estrategias llevadas a cabo por los niños y niñas en el aprendizaje de la gramática de su lengua. No se pretende aquí exponer la lista exhaustiva de todos estos principios operativos, sino que se citarán algunos más relacionados con el tema planteado en la presente investigación.

En sus investigaciones Slobin constató que en las diferentes lenguas estudiadas los niños y niñas *prestaban una especial atención al final de las palabras*. Según él, se fijaban en estos marcadores lingüísticos más que en el inicio de las palabras. En este sentido la adquisición de los sufijos se vería más facilitada que la adquisición de los prefijos. En el caso de la lengua portuguesa, por ejemplo, palabras terminadas en -ava, -endo, -inho, entre otras serían adquiridas con anterioridad a palabras iniciadas con -des, -in, -im, etc.

Otro principio universal de aprendizaje postulado por Slobin es el del *orden de las palabras*. El autor afirma que éste es uno de los primeros principios que se aprende en el desarrollo lingüístico. Además, los niños y niñas también aprenden a una temprana edad a producir de manera coherente y apropiada *el orden de los morfemas* que serán utilizados en una oración, es decir prestan atención al orden de estas estructuras en un enunciado. Los marcadores morfológicos serían muy importantes en el desarrollo del aprendizaje y servirían también como estrategias de aprendizaje.

Otro principio universal postulado por Slobin es el que enuncia cómo *las formas universales de las palabras pueden ser sistemáticamente modificadas*. Por ejemplo, los niños y niñas van aprendiendo a modificar y a jugar con los sonidos de su lengua. En el caso de la lengua portuguesa, que provee a menudo flexiones diminutivas y formas afectuosas, dichas flexiones y formas serían manipuladas adecuadamente y con facilidad.

Con los principios citados y otros más, Slobin pretendió exponer cómo los niños y niñas van adquiriendo las estructuras gramaticales de su lengua. Pero cabe destacar que todos los datos de Slobin y su equipo son datos puramente orales, que a pesar de proporcionar diferentes pistas para el estudio del desarrollo infantil, limita la información sobre otros contextos referentes al lenguaje (Slobin, 1985, p. 1169).

Peters (1985) es una autora que también comparte con Slobin la idea de que los niños y niñas van sofisticando sus marcadores lingüísticos. Esta autora es partidaria de la idea de que estos primeros marcadores son bastante rudimentarios y adquiridos por lo que escuchan en su entorno. Los niños y niñas se ven con la necesidad de reproducir las conversaciones oídas y retenidas en algún momento del desarrollo. Una de esas operaciones principales básicas sería, según la autora, el principio de extracción inicial del habla adulta por parte de los niños y niñas.

La extracción consiste en un proceso de recordar y reconocer ciertas partes del habla fuera del flujo continuo del mismo (Peters, 1985, p. 1030). Tal principio es importante para la adquisición de otros principios más sofisticados y es parte del *bootstrapping*, una estrategia de aprendizaje de la cual se hablará más adelante.

Ya se sabe que los niños y niñas seleccionan partes del enunciado al que prestan atención y los reproducen. Según Peters, si estas partes son morfológicamente complejas, eso les ayudaría a la hora de retener información y les podría fomentar un análisis de su lenguaje que más tarde sería muy útil para el desarrollo del mismo. Dicho análisis de la extracción sería una operación principal (en el sentido de Slobin) más sofisticada a la cual la autora denomina «segmentación».

Resumiendo, la segmentación sería el análisis de partes de extracción del habla. El niño o la niña se vería así analizando progresivamente unidades más sutiles del habla adulta. También progresivamente estas segmentaciones se convertirían en más refinadas dando lugar a nuevas operaciones principales. En definitiva, según Peters (1985) los niños y niñas evolutivamente realizan en este orden extracciones y segmentaciones de los enunciados que escuchan. Concluye que para hacer dichas selecciones deben, en algún momento, haber retenido partes del enunciado que, por algún motivo desconocido hasta ahora, les han llamado la atención. Teniendo en cuenta que muchas de estas

extracciones son fonológicas y morfológicas creemos que para realizar las operaciones mencionadas anteriormente, en algún momento del desarrollo lingüístico los niños y niñas deben de estar atentos a los aspectos formales del lenguaje

Otro principio generalmente aceptado es el denominado *bootstrapping*. El concepto de *bootstrapping* explicita que los niños y niñas utilizan todos los recursos que poseen para desarrollar sus conocimientos. Según muchos autores, dicho uso estaría especificado en base a un conocimiento innato sobre los componentes del lenguaje (semántico, sintáctico, etc.) y sus relaciones. En otras palabras, los niños y niñas llevan a cabo estrategias de facilitación en que utilizan un determinado conocimiento para analizar otros, adquiriendo así nuevos conocimientos (por ejemplo, un conocimiento semántico para establecer y descubrir regularidades sintácticas o viceversa). Según Owens (2003, p. 204) los niños y niñas van utilizando progresivamente conocimientos que poseen sobre el lenguaje y que les pueden ayudar a entenderlo aplicando el *bootstrapping*.

Pinker (1982, 1984), basándose en la idea similar de Macnamara (1982) y de Grimshaw (1981), postuló el principio de *semantic bootstrapping*. Tal principio consiste en el uso del *input* ambiental (sonidos y situaciones) en conjunción con la programación biológica, como ayuda para formular hipótesis acerca del lenguaje. Según este autor, puede ser que los niños y niñas utilicen la semántica ya adquirida para entender y analizar principios sintácticos, sobre todo las categorías gramaticales. Siendo así, de una manera inicialmente muy elemental, las acciones ayudarían los niños y las niñas a formar el concepto de verbos; las personas y cosas darían lugar al concepto de nombres, etc. En resumen, Pinker cree que existe una programación biológica en los niños y niñas en que estos aceptarían y producirían una relación entre sintaxis y semántica. Sin embargo, esto no significa que la sintaxis esté subordinada a la semántica. Aunque el concepto de *bootstrapping* nace en la literatura de orientación biológico-innatista, creemos que puede ser utilizado en el aprendizaje sin necesidad de adherirse a esta orientación.

Siguiendo esta misma línea, aunque en sentido contrario, el *sintactic bootstrapping*, planteado por Gleitman (1993) postula que la sintaxis puede ser usada en la comprensión de los significados de palabras. Siendo así, la información sintáctica

sería esencial y prestaría información para que los niños y niñas determinasen las categorías gramaticales y el papel que éstas desempeñan en un enunciado. Gleitman plantea que el papel de la información sintáctica es de mayor relevancia, más aún que el conceptual, cuando los niños y niñas atribuyen sentido a los enunciados que escuchan. La autora hace hincapié sobre todo en la adquisición de los significados de los verbos. Para ella son de gran relevancia los principios sintácticos del contexto en el cual dichos verbos se presentan.

Como se ha dicho anteriormente, el desarrollo de los diferentes niveles del lenguaje va siendo adquirido desde un uso más general y contextual del lenguaje hacia un uso más gramatical; con una atención más especial a la estructura y una integración de los aspectos semánticos y formales del lenguaje. Posteriormente los niños y niñas van interiorizando las reglas y perfeccionando progresivamente su lenguaje.

Peters (1983) describe un tipo de estrategia denominada *aprendizaje mecánico* que estaría ubicada en la primera etapa del desarrollo. Según esta autora, el niño o la niña en el momento de producir palabras se prestaría a la imitación o repetición de las mismas que ha escuchado en anteriores contextos (habla de sus padres, juegos de palabras, rimas, juegos de imitación, etc.). Otra estrategia de aprendizaje sería la de utilizar palabras que son comunes en su entorno, sea en casa en el habla de los adultos, sea en la rutina escolar, deduciendo así significados para comunicarse.

En la segunda etapa del desarrollo del lenguaje, después de haber prestado una especial atención en los significados de las palabras, los niños y niñas están más atentos a los aspectos formales de su lengua. Las normas lingüísticas de las clases de palabras son más complejas. Los niños y las niñas van agrupando estas palabras en categorías gramaticales para posteriormente almacenarlas en conjunto (Owens, 2003).

En los siguientes apartados se presentarán puntos tales como el desarrollo de los aspectos formales (morfológico y fonológico) y semántico-lexical en la etapa preescolar. Se centrarán sobre todo en los niños y niñas de lenguas románicas.

1.2.2. Desarrollo de los aspectos formales del lenguaje oral

Desarrollo morfológico en los niños y niñas preescolares

Este apartado se detendrá en la adquisición de los aspectos morfológicos de los preescolares. Al respecto, está documentado que la sintaxis presenta un papel fundamental en la adquisición de estructuras gramaticales, muchas veces indisoluble de los procesos morfológicos (de ahí que a menudo se emplee el término «morfosintaxis»).

Cuando los niños y niñas empiezan a combinar las primeras palabras, surge un nuevo componente del lenguaje. Muchos autores están de acuerdo en que para realizar tal combinación no pueden fijarse sólo en el significado o conexiones lexicales, por el hecho de que en estas construcciones también están implícitos aspectos sintácticos y morfológicos (como por ejemplo, las concordancias y las flexiones). A partir del momento en que empiezan a combinar palabras en la formación de frases, sus conocimientos lingüísticos se van expandiendo con referencia a la gramática de su lengua. De esta manera, la morfología y la sintaxis jugarían un papel importante en esta etapa.

A partir de ese momento el uso de una estructura morfológica va incrementando. Mucho se ha debatido en la literatura especializada sobre la adquisición de las reglas morfológicas: si son adquiridas como tales, es decir, si de hecho hay un aprendizaje de estas reglas, o si, simplemente, existe una memorización de estas marcas morfológicas dictadas por su uso y conocimientos tácitos. De ahí que muchos estudios sobre el desarrollo morfológico usaran pseudopalabras para neutralizar el efecto de otros componentes, como por ejemplo el significado, y para cerciorarse de que los niños y niñas no darían respuestas puramente memorizadas de las palabras y por consiguiente de sus morfemas.

Según Owens (2003, p. 296), un factor decisivo en la adquisición de la morfología no parece estar sólo en la frecuencia de su uso en el entorno, sino en la relación cognitiva entre los componentes sintácticos y semánticos. Para este autor, la estructura lingüística de un determinado idioma también es fundamental en la adquisición de estructuras morfológicas. Siendo así, el modo en que se segmenta una determinada lengua sería otro aspecto muy importante en la adquisición de los morfemas. Es el caso de las llamadas lenguas flexivas (como es el caso del castellano,

del portugués, del catalán, etc.), en que los rasgos rítmicos influyen en dicha segmentación.

Con respecto a la morfología de género, los preescolares, sobre todo los más pequeños, parece que en un principio generalizan las reglas más usadas. Por ejemplo, muchos de los niños y niñas a esta edad aplican la alternancia vocálica -o/-a para el cambio de género. En cambio, con algunas palabras terminadas en consonantes parece ser que la adquisición es más tardía. Cabe recordar que estamos hablando de los niños y niñas de lenguas románicas, pero obviamente en lenguas en que la morfología de género es más compleja, la adquisición de ésta será más tardía.

Lo mismo se puede aplicar a los morfemas de plural en los nombres, adverbios y adjetivos. Parece que inicialmente los niños y niñas generalizan el plural añadiendo el morfema -s. Pérez-Pereira (1989) encontró que los niños y niñas preescolares españoles presentaban dificultades a la hora de realizar el plural en algunas palabras inventadas o reales con final consonántico. La aplicación del alomorfo -es resultó más dificultosa, y los participantes generalizaron la norma añadiendo el morfema -s. Sin embargo, a nivel general, los niños y niñas de lenguas románicas parecen incorporar muy bien las normas de plural, no presentando mayores dificultades.

Con respecto a los verbos, los preescolares no parecen presentar dificultades en la flexión de número y persona. Pero hay datos que indican que les resultan más difíciles las flexiones de algunos tiempos verbales. En la etapa preescolar los tiempos verbales aún no han sido adquiridos en su plenitud. Las formas del pasado son de adquisición más tardía en muchas de las lenguas románicas. Los verbos irregulares tampoco son del todo asimilados. Es muy común que un niño o una niña preescolar, en su intento de buscar regularidades en el lenguaje, produzca formas regulares en verbos irregulares. Así es normal que digan «yo sabo» cuando en realidad querían decir «yo sé». Ejemplos como éste sirven para una infinidad de otros verbos irregulares. Pero a los 6 años parece que ya hacen un uso normativo de estos tiempos (Pérez Perreira, 1989).

Sebastián y Soto (2004), en un estudio longitudinal en que se analizaba la morfología verbal temprana en dos niños y una niña españoles, encontraron que hacia

los 2 años hacían uso de diferentes tiempos verbales, pero siguiendo diferentes patrones de desarrollo en dicha adquisición. Los resultados encontrados por los autores no comparten lo que plantea la teoría innatista, que postula que hay un conocimiento generalizado de los patrones morfológicos por parte de los niños y niñas. Al contrario, corroboran la afirmación de que los niños y niñas van adquiriendo los distintos tiempos verbales de una manera gradual a partir de un *input* externo, específicamente de lo que escuchan. Además, en la edad preescolar no parecen presentar dificultades a la hora de flexionar la persona del discurso. En contextos morfosintácticos suelen hacer correctamente frases como «los niños juegan en el parque» o «jugué con mis primas el fin de semana». Los niños y niñas van construyendo sus hipótesis de la morfología de su lengua hasta llegar a una mayor comprensión y análisis de las estructuras de las palabras.

La mayoría de los preescolares también hacen un uso normativo considerable de muchos de los prefijos, aunque no hayan adquirido toda la morfología derivativa de su lengua. Muchos de ellos saben cuándo se usa un prefijo de negación en diferentes ocasiones aunque pueden equivocarse en su combinación con determinados verbos. Por ejemplo, cuando se les pregunta el contrario de «hacer» muchos correctamente dicen «deshacer», pero también pueden decir una forma inexistente como «desentrar» para «entrar».

Siguiendo con la morfología derivativa, sobre el uso del aumentativo y del diminutivo en los preescolares, hay autores que dicen que estos morfemas son de difícil adquisición puesto que no hay un único morfema y porque su uso no expresa siempre lo mismo (el diminutivo no siempre representa “algo pequeño”, por ejemplo). Por lo tanto los niños y las niñas preescolares se equivocan a menudo a la hora de aplicar dichos morfemas.

En cambio, hay autores (Pérez-Pereira, 1989) que defienden que hay una cierta regularidad en la aplicación de los diminutivos y aumentativos en los preescolares españoles más que en los de lengua inglesa. El entorno lingüístico también es un factor de influencia a ser considerado, puesto que si una determinada lengua hace el uso regular de determinados morfemas de diminutivo y de aumentativo, eso puede reflejarse en el aprendizaje de estas reglas morfológicas. Además hay investigadores que

defienden que, en la adquisición de la morfología derivacional, los diminutivos figuran en muchas lenguas entre los primeros morfemas que los niños y las niñas aprenden. Estos, juntamente con las primeras flexiones verbales, serían adquiridos antes que otros morfemas, como por ejemplo algunos morfemas con prefijos.

Los niños y niñas preescolares producen diferentes palabras derivadas con gran facilidad, muchas veces cambiando la categoría gramatical. Por ejemplo, inventan palabras de un nombre a un verbo «un hombre que hace una mesa es un mesador» o al contrario (Clark, 1982). Esta serie de procedimientos deja información para afirmar que los niños y niñas prestan atención a la morfología de su lengua y se muestran muy coherentes a la hora de jugar con ella.

En definitiva, los niños y niñas preescolares han adquirido muchas de las reglas morfológicas de su lengua. Pero, al igual que en el proceso de desarrollo de otros componentes del lenguaje, les quedan mucho por aprender. Numerosos investigadores están de acuerdo en que a esta edad ya tienen interiorizadas normas morfológicas básicas de su lengua y no sólo hacen uso de memorizaciones. No obstante, aún no queda claro si saben diferenciar y hacer el uso normativo de algunas estructuras de la morfología flexional y derivacional. En la actualidad existen muchas cuestiones abiertas sobre la adquisición de muchos aspectos morfológicos.

Relacionando el tema de la adquisición de la morfología a la presente investigación, nos gustaría ver si nuestros resultados coinciden con los encontrados por los autores mencionados anteriormente (Pérez-Perreira, Sebastián y Soto, etc.), es decir si los niños y niñas brasileños generalizan el plural añadiendo la -s, utilizan los sufijos con más frecuencia que los prefijos, crean palabras con cambios morfológicos no normativo, etc. En nuestro estudio no hay una tarea específica que egija explicitar el plural, sin embargo la tarea de parejas (tarea 2) es una tarea de cambio de género que puede ser interpretado por los niños y niñas como un cambio de plural o el uso de un morfema de diminutivo o aumentativo. Además, de los cambios sobre los nombres presentamos verbos como estímulos con la finalidad de analizar si los preescolares realizan algunas flexiones verbales sin mayores dificultades.

Desarrollo fonológico

El desarrollo fonológico también juega un papel muy importante en la adquisición del lenguaje. Al igual que en otros componentes del lenguaje, los niños y niñas también van estructurando y refinando las reglas fonológicas de su entorno lingüístico. Dichas reglas son responsables de la diferenciación de unos sonidos de otros y de su secuencia que vuelve el lenguaje aceptable y coherente.

Las primeras manifestaciones fonológicas ocurren en los bebés, más o menos a partir de los ocho meses. Este periodo inicial se denomina prelingüístico¹, también conocido como balbuceo. Pero los bebés van a tener que pasar por modificaciones en los aspectos fonéticos y fonológicos muy considerables, a lo largo de diferentes etapas, hasta llegar a la competencia fonológica de los años preescolares.

La producción de las primeras palabras caracteriza el denominado periodo lingüístico. A su vez, se entiende por palabra un componente lingüístico compuesto de sonoridad y significado (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparice, 2000). Aunque muchos de los lingüistas no se ponen de acuerdo en la definición de la unidad «palabra». Se tratará sobre este asunto en la segunda parte de este capítulo. La producción de palabras surge primero de forma aislada en el habla de los niños y niñas, para posteriormente ser agrupadas en la formación de las primeras frases. Pero, hasta llegar a estas primeras frases, tendrán que pasar por un largo proceso. Más específicamente en lo que se refiere a la pronunciación de las palabras, las que tienen estructuras frecuentes y regulares de la lengua son de fácil adquisición, y son también más segmentables. Si las palabras son muy largas o de estructura silábica más compleja, incluso los preescolares de cuatro y cinco años presentan una mayor dificultad en su pronunciación. En portugués los niños no parecen demostrar mayores dificultades con palabras trisilábicas como *borboleta* (mariposa, en castellano). Sin embargo, no pronuncian del todo correctamente palabras más largas como por ejemplo *paralelepípedo* o *liquidificador*, a pesar de que ambas presenten una estructura claramente silábica y de que esta última es bastante utilizada en el entorno hogareño.

En lo que concierne al análisis de los componentes fonológicos del lenguaje, es

¹ Ver Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000, p.188.

de opinión unánime que la estructura silábica es la de más fácil acceso y análisis, así como la más segmentable (Carrillo y Serrano, 1992). El fonema es una unidad muy abstracta y por lo tanto de más difícil acceso a los niños y niñas. Analizar el lenguaje en sus componentes sonoros mínimos, es decir en fonemas, es una ardua tarea que no es necesaria durante el desarrollo del lenguaje oral, pero que se volverá inevitable durante el aprendizaje de la escritura. En la segunda parte de este capítulo, cuando se hable de la adquisición de la lengua escrita, se ahondará en esta cuestión.

Lo que sí es cierto es que los niños y las niñas preescolares presentan un avance visible en la pronunciación y articulación de las palabras de su lengua. Los estudios llevados a cabo en lingüística se detuvieron en aspectos tales como los tipos de fonemas pronunciados en determinado idioma, la estructura fonológica de estas lenguas (los grupos consonánticos, las oclusivas, fricativas, etc.), la correcta emisión de los fonemas y los errores fonéticos, entre otros. Sin embargo, la psicología y la psicolingüística se ocuparon de otros procesos, más específicamente de cómo los niños y niñas desarrollan sus hipótesis y avanzan en los análisis y comprensión de los componentes fonológicos del lenguaje.

Numerosas investigaciones han constatado que el desarrollo fonológico es un proceso gradual, en el que los niños y niñas van evolucionando en el análisis y en la percepción de las unidades fonológicas de su lengua. Por otro lado, aún no están del todo claras las estrategias de procesamientos, comprensión y producción llevadas a cabo a la hora de analizar los componentes sonoros de una palabra.

Más o menos de los 5 hasta los 7 años de edad, los niños y niñas preescolares terminan por adquirir su repertorio fonológico. De hecho, en la etapa preescolar ya perciben y producen la gran mayoría de los sonidos de su lengua, pero muchos de estos niños y niñas aún no son capaces de analizar el lenguaje como un continuo compuesto de fonemas.

Según Owen (2003, p. 310) diversos cambios morfológicos y sintácticos que hacen los niños y niñas preescolares están relacionado con su desarrollo fonológico. Así, la producción morfológica desarrollada por los niños y niñas estará sujeta a las habilidades adquiridas que provienen de la fonología, es decir de la capacidad de

producción y sensibilidad a las unidades fonológicas del lenguaje. Los niños y niñas preescolares tienen que pasar por un largo proceso de desarrollo lingüístico hasta adquirir la habilidad de analizar los componentes sonoros de su lengua.

Para concluir este apartado es importante destacar que, al igual que los estudios sobre desarrollo morfológico, la mayoría de las investigaciones existentes sobre el desarrollo fonológico han sido realizadas con participantes de lengua inglesa. Considerando que existen muchas diferencias entre la estructura fonológica y morfológica del inglés y de las lenguas románicas, se concluye que en este campo no se pueden generalizar resultados (Vernon, 1998). Nos gustaría averiguar si las respuestas dadas por los niños y niñas brasileños entrevistados corroboran a los resultados encontrados en la literatura (incluida la diferencia entre lenguas), más específicamente si los preescolares son sensibles a la rima oral y escrita y qué tipo de segmentación es más accesible a estas edades.

1.2.3. Desarrollo de los aspectos lexicales y semánticos del lenguaje oral

Como se ha visto, los niños y niñas preescolares se fijan en primera instancia en los aspectos semánticos de las palabras y del lenguaje en general. A pesar de su corta edad, son muy hábiles a la hora de mantener una conversación y son muy perceptibles a lo que escuchan. De ahí que las palabras nuevas que oyen en su entorno les despierten un especial interés.

Si hacia los tres años los niños y las niñas presentan un lento desarrollo lexical, adquiriendo pocas palabras a lo largo de los meses, a partir de esta edad este desarrollo es magnífico. Los niños y niñas preescolares parecen ser sensibles a las palabras existentes en su lengua, aunque no hayan adquirido muchas de las palabras de su idioma. De modo que cuando no saben el significado de una determinada palabra muchas veces se lo pregunta a un adulto. En cambio cuando se les dice una palabra inventada o extranjera con una estructura completamente inexistente en su lengua, parece que se dan cuenta en seguida diciendo frases como «eso no existe». Estos niños y niñas también parecen retener palabras nuevas aprendidas y aplicarlas en nuevos contextos, realizando aportaciones muy pertinentes. Comprenden que las palabras presentan diferentes usos en diferentes situaciones, lo que indica que presentan un nivel

más incrementado de organización lexical.

Los preescolares suelen ser muy perspicaces a la hora de obtener informaciones de su interlocutor. Hacia la edad de los cuatro años presentan una sensibilidad a los usos de determinados verbos que de una cierta manera incrementan el enunciado: «me acuerdo de cuando tenía dos años...» en lugar de decir «cuando tenía dos años...» o aplicando ajetivos más sofisticados, «a los niños de tres años les encantan morder» en lugar de decir «los niños de tres años muerden mucho». Pinker (1982) menciona que a esta edad aparecen las *estrategias de ajustes semánticos rápidos*. Dichas estrategias estarían basadas en inferencias llevadas a cabo por los niños y niñas en las relaciones de significado y referente.

Las estrategias empleadas en la construcción del léxico también han sido foco de numerosos estudios, aunque hay autores que creen que *el ajuste semántico rápido* es una de las principales estrategias de adquisición lexical (Clark, 1995). Además la autora postuló una serie de principios en la adquisición del léxico infantil. Algunos de ellos están en relación con la pragmática, es decir con el uso y funcionamiento social de las palabras. Los niños y niñas aprenderían de esta forma a reproducir modelos sociales y compartidos del uso de las palabras. Las palabras más usadas suelen ser más accesibles. Las palabras que representan afecto también son muy importantes en este periodo de adquisición inicial. En este sentido, posteriormente los diminutivos entrarían en esta línea de adquisición, sobre todo si el lenguaje oral se presta frecuentemente a este uso. Otro principio que postuló Clark es el de *contraste lexical*, en que los niños y las niñas perciben que hay diferencias de significados entre las palabras y que cada palabra posee su propio referente. Los niños y las niñas preescolares ya presentan una mayor comprensión de los matices semánticos; por ejemplo, aceptan que una misma palabra pueda significar dos cosas distintas.

También a esta edad se observa una mejora sustancial entre las relaciones de los diferentes componentes del lenguaje. Muchos estudios sobre el desarrollo léxico apuntan que hay determinadas informaciones sonoras y morfológicas que ayudan a los niños y niñas a identificar palabras. El léxico y la morfosintaxis se van estrechando y culminan en enunciados más complejos. Así, las categorías de palabra también irían sofisticándose y ampliándose, y se acepta que un mismo referente pueda ser designado

por varias palabras (por ejemplo, un perro es al mismo tiempo un animal, una persona es un amigo, novio, hombre, etc.).

Como señalan Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000, p. 275): “El desarrollo del léxico no es una tarea simple, sino que implica prácticamente todas las habilidades de los niños, desde las más elementales de tipo sensorio-motriz, hasta las sociales y las cognitivas. Muchas de estas habilidades llegan pronto a su madurez, por ejemplo, las que dan soporte al componente fonético o a la estructura de sintaxis; sin embargo, el componente léxico está abierto a un aprendizaje sin límites: siempre se pueden incorporar nuevas palabras con significados nuevos, ampliados o distintos (...)”.

En definitiva, los niños y niñas preescolares son muy sensibles a los significados de las palabras. La semántica juega un papel importante en esta etapa de sus vidas y su desarrollo lexical se va ampliando de manera rápida e imparable. En los años escolares van madurando tanto a nivel cognitivo como social y emocional. Eso se va notando en sus habilidades lingüísticas día tras día.

Sobre los estudios de adquisición y desarrollo lexical y semántico, una gran parte ha enfocado su interés en saber cómo los niños y las niñas relacionan un referente con uno o más de sus significados. Los estímulos empleados en estas investigaciones suelen estar compuestos de series de palabras pertenecientes principalmente a la categoría de los nombres.

Otros estudios sobre el desarrollo lexical infantil se han centrado en la adquisición del número y conocimiento de palabras por parte de los niños y niñas. En la actualidad, los estudios sobre desarrollo semántico y lexical se dirigen a los procesos psicolingüísticos llevados a cabo por los niños y niñas a la hora de utilizar los componentes lingüísticos para comunicarse o para representar un determinado conocimiento (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000).

Como hemos comentado aquí, si al inicio del desarrollo lingüístico los niños y niñas se fijan en el significado de las palabras que escuchan y producen y van ampliando progresivamente su léxico inicial, en una etapa posterior se van ajustando a los aspectos formales del lenguaje. Pero ¿qué papel juegan estos aspectos formales en el

desarrollo del lenguaje infantil?, ¿poseen un papel meramente secundario y casi excluyente en la etapa preescolar?, ¿los niños y niñas prestan una especial atención y analizan la morfología y la fonología de su lengua?, ¿o al contrario, poseen un conocimiento muy generalizado de estos componentes?; siendo así, ¿a qué edad comienza ese conocimiento? A continuación serán ampliadas estas cuestiones.

1.3. Relación entre los componentes formales y lexicales en la adquisición del lenguaje oral

Numerosos investigadores postulan la primacía de principios semánticos en la adquisición del lenguaje, y hay datos en diferentes lenguas que confirman esta primacía. La llamada “teoría de base semántica” (Slobin, 1973) refleja esta noción de que lo conceptual se establece primero.

Pero muchos autores defienden que la primacía de principios semánticos en la adquisición del lenguaje no significa la exclusión de principios formales en el desarrollo inicial del mismo. Kamirloff-Simth (1986), partiendo de una hipótesis de integración de componentes, defiende que los niños y niñas en su proceso de aprendizaje del lenguaje oral consideran tanto aspectos lingüísticos de significado como de forma que escuchan en su entorno.

Otros estudios apuntan que en torno a los tres años de edad los niños y niñas ya son sensibles a los aspectos formales del lenguaje. Brown, en una investigación de 1957, afirmó que a partir de esta edad los niños y niñas prestan atención a la información formal que les proveen partes del habla cuando éstas son presentadas en un contexto sintáctico. También Pinker, (1982) cuando habla de las implicaciones de la hipótesis del *semantic bootstrapping*, afirma que en los niveles iniciales del desarrollo del lenguaje no hay una ausencia de categorías formales en los niños y niñas y que dichas categorías no estarían sólo definidas y perfiladas por principios semánticos. Por investigaciones anteriores se sabe que los niños y niñas adquieren las palabras y luego empiezan a agruparlas y almacenarlas juntas. En este sentido, aparte del significado de las palabras, los aspectos formales juegan un papel importante en esta organización.

Los estudios sobre la adquisición del léxico corroboran esta afirmación. Hay

datos que apuntan que las categorías gramaticales estarían almacenadas en conjunto; por ejemplo, palabras terminadas en -ar (verbos), en -mente (adverbios), etc., estarían agrupadas en el léxico mental. Otros estudios sobre la adquisición lexical según Brown y McNeill (1966, citado por Reeves, Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1998) muestran que las palabras podrían estar almacenadas por grupos de sonidos iniciales de la lengua, pero hay corrientes que afirman que las características semánticas de las palabras juegan un papel más importante, por lo tanto prevalecería la fonología de las mismas. También hay enfoques que afirman que los morfemas que constituyen las palabras sirven de entradas léxicas (primitivos léxicos). Siendo así, las palabras también podrían estar almacenadas en sus mínimas unidades significativas (por la raíz, por afijos, etc.). En efecto, este tipo de organización en el léxico mental por grupos de morfemas o a través de aspectos fonológicos es un considerable indicador de que los niños y niñas son sensibles a los aspectos formales del lenguaje que escuchan y adquieren. Este uso de aspectos formales del lenguaje en el léxico mental serviría para un mejor uso de recursos cognitivos y una mayor rapidez del procesamiento de la palabra.

En estudios llevados a cabo sobre el léxico infantil y el desarrollo de la gramática, algunos autores hallaron una considerable relación entre determinadas estructuras gramaticales y el crecimiento lexical (Bates y Goodman, 1997). No obstante, estudios realizados en lenguas románicas afirman que no hay una similitud tan estricta en lo que se refiere al tiempo de adquisición de ambos componentes del lenguaje. En una investigación con niños y niñas catalanes y castellanos, monolingües y bilingües, Serrat, Sanz-Torrent y Bel (2004) encontraron que hacia los 28 meses de edad los niños y niñas presentan un considerable incremento de la morfología verbal de su lengua, no coincidiendo entretanto con la aceleración léxica que empezó meses antes.

En definitiva, en lo que se refiere a la relación entre el léxico inicial y algunas estructuras gramaticales, hay cada vez más estudios que apuntan a una relación recíproca entre ambos componentes. Muchos estudios defienden que significado y forma no estarán disociados. Clark (1982) es una de las principales autoras que en la actualidad defienden una integración de factores (significado y forma) y/o de los diferentes niveles del lenguaje en la creación de palabras en el desarrollo del lenguaje infantil. Esta autora afirma que los niños y niñas aprenden desde una corta edad que su léxico puede ser usado con una gran creatividad tanto de formas como de significados, y

que este conocimiento desempeña un importante papel en la adquisición del lenguaje. Los niños y niñas crean palabras a partir de otras que ya tienen adquiridas, produciendo así nuevas formas y significados que pueden ser pertenecientes o no a su lengua nativa.

Clark (1982) sostiene que los niños y niñas buscarían en los sonidos o combinaciones de sonidos de su lengua, así como en los morfemas de las palabras ya adquiridas, soporte para esta creatividad léxica. Aunque según ella los niños y niñas también aprenden convenciones de las reglas de su lengua y eso lo utilizan para crear nuevas palabras. Con la edad, estas producciones no normativas se verían declinadas y ajustadas hacia las formas convencionales de la lengua. Por lo tanto, para prestar atención a dichas reglas, los niños y niñas probablemente deben de estar atentos a los aspectos formales de su lengua y no sólo al significado de las palabras.

Los estudios más especializados en el desarrollo morfológico infantil también apuntan a esta dirección. En un estudio clásico sobre la morfología del inglés, Berko (1958) demostró que los niños y niñas de cuatro a siete años en general añadían flexiones al final de verbos o nombres de una manera apropiada y coherente. En una etapa previa, los participantes pasaron por una prueba para detectar las estructuras morfológicas más frecuentes en su vocabulario. Posteriormente se aplicaron diferentes tareas con palabras inexistentes en la lengua (pseudopalabras), pero que presentaban secuencias fonológicas similares a las palabras existentes en inglés.

En la primera parte de la entrevista, los participantes, que también incluían adultos, tenían que completar una frase con el plural. Por ejemplo, “eso es un *bure*; ahora hay uno más, son dos...”. Después de realizada esta primera etapa enfocada en el plural de las palabras, fue aplicada una tarea en la cual se preguntaba a los participantes por qué ellos creían que a los nombres que nombraron se les llamaba así. Siguiendo esta misma dinámica se utilizaron frases para ser completadas con formas verbales pasadas, posesivos, diminutivos, composición o derivación de palabras en adjetivos, comparativos y superlativos de adjetivos.

Otra parte del estudio de Berko (1958) consistía en una tarea de composición de palabras. Se presentaba a los participantes una lista de palabras para que ellos contestasen “por qué” dichas palabras se llamaban así. Se utilizaron palabras como

afternoon, breakfast, holiday, etc. La autora encontró como resultado diferencias estadísticamente significativas en los grupos de edad. Los adultos, como era de esperar, hicieron uso de una morfología normativa, dando respuestas correctas a las flexiones que se les pedía, pero en cambio muchos no supieron contestar la prueba de composición de palabras, haciendo muy pocas reflexiones metalingüísticas.

Sin embargo, entre los niños y niñas más pequeños y los de más edad aparecieron diferencias de procedimientos. Como era de esperar, en las flexiones de las palabras los niños y niñas en edad escolar fueron mejores que los preescolares con diferencias significativas en algunos de los ítems. Se analizaron los ítems separadamente por categoría gramatical. En el caso de la formación del plural de los nombres, los niños y niñas utilizaron alomorfos a menudo usados en la formación del plural de muchas palabras del inglés, como el -s o -z para la formación de nuevas palabras. Los plurales más complejos con la utilización de -ez no fueron utilizados a pesar de haber tenido esta representación en palabras de su vocabulario. También la formación más compleja, como en los pares *knife/knives*, fueron realizadas por pocos niños y niñas. Parece ser que los niños y niñas generalizan muchas veces las reglas en una primera estancia de su desarrollo. Slobin (1973) ya había destacado este conocimiento como una de las operaciones principales entre las muchas que postuló sobre el transcurso del desarrollo infantil.

Según Berko (1958), los niños y niñas hicieron uso de una morfología normativa correcta, no añadiendo a nuevas formas alomorfos que la morfología del inglés no permite. Si bien, en referencia a los resultados, la autora argumenta que el correcto procedimiento que utilizaron los niños o las niñas no pudo estar basado en la memorización de nuevas palabras o por analogías, por el simple hecho de que se utilizaron palabras inexistentes en la lengua y, por lo tanto, desconocidas. Por lo mismo argumenta que prestan una especial atención a la morfología de la lengua desde una temprana edad.

Menos numerosas son las investigaciones sobre la adquisición de la morfología en niños y niñas provenientes de lenguas románicas, aunque algunos estudios realizados corroboran los resultados encontrados por Berko. Contrariamente a la teoría semántica que postula que son los rasgos semánticos los que establecen y conducen a los niños y

niñas al uso del género lingüístico, Pérez Pereira y Singer (1984) afirman que los preescolares sí prestan atención a dichos elementos lingüísticos. En una investigación sobre el desarrollo de género en español, con participantes de 3 a 6 años de edad, los autores emplearon pruebas similares a las utilizadas por Berko. Pero, además de la utilización de palabras inventadas, también utilizaron palabras reales de la lengua. Se añadieron estímulos con aumentativos y diminutivos, así como el uso de gerundio y formas verbales en el tiempo pasado.

Los resultados de Pérez-Pereira y Singer (1984) apuntaron a que la mayoría de los participantes hicieron uso de una morfología normativa cuando tenían que utilizar morfemas con aumentativos y diminutivos; también fueron capaces de hacer uso de flexiones nominales y verbales en los diferentes tiempos verbales. Los errores se concentraron en los niños y niñas más pequeños y en los estímulos verbales de formas irregulares. El éxito de las respuestas fue acorde con la edad: a mayor edad, más respuestas correctas según las normas morfológicas, con pocas diferencias significativas de los 4 años a los 5 ó 6 años, pero con diferencias más acentuadas a los 3 años con respecto a los 4 años de edad. En las palabras reales de la lengua se ha obtenido un mayor número de aciertos que en las palabras inventadas. Estas últimas resultaron más difíciles en todos los grupos de edad. Eso era de esperar según los autores, dado que las palabras reales son más familiares para los niños y niñas, y que en algún momento las han podido memorizar. En general, el resultado del uso de una correcta morfología aplicada por los niños y niñas españoles fue superior a los resultados encontrados con los sujetos americanos encontrados por Berko. Ese dato nos sugiere, una vez más, que para estudios específicos sobre la morfología y la fonología, la estructura y características de la lengua juegan un papel muy importante a la hora de comprobar hipótesis.

En otro estudio sobre el desarrollo de género en 160 niños y niñas españoles de 4 a 11 años, Pérez-Pereira (1990) encontró resultados que también corroboran los datos de su estudio anterior. Se presentaron tres informaciones (información semántica, morfofonológica y sintáctica) en distintas combinaciones a fin de averiguar por cuáles de ellas los participantes se inclinaban más a la hora de determinar el género de palabras inventadas. Dichas palabras terminaban en -o o en -a para marcar el género masculino o el femenino, o bien sin género marcado (terminadas en /s/, /r/, etc.). Los resultaron

revelaron que los niños y niñas fueron bastante hábiles a la hora de obtener información de las diferentes claves presentadas para determinar el género de una determinada palabra. Se concluyó que hay una jerarquía en estas claves informativas: la información sintáctica y la morfofonológica desempeñaron un papel más importante que la información semántica. Los niños y niñas trabajaron básicamente con la información formal que les facilitó el propio lenguaje (uso de sufijos, artículos, pronombres y numerales, entre otros).

Fuera de la línea creada por Berko en los estudios clásicos sobre la adquisición de los aspectos morfológicos, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) condujeron una investigación con niños y niñas preescolares mexicanos de cuatro a cinco años de edad. El estudio consistía en la creación de nuevas formas a partir de palabras existentes en la lengua, pidiéndoles «el revés» de algunos ítems. Como la consigna era muy amplia, las autoras no esperaban ninguna respuesta en concreto para los ítems presentados. Los resultados se dividieron en tres grandes grupos de respuestas: las semánticas, las formales y las con un «no» delante, resultando las dos últimas bastante más numerosas que las respuestas semánticas.

Entre las respuestas formales, muchos de los participantes hicieron uso de la alternancia vocálica y contestaron con palabras como toro/tora, *mariposa/mariposo*; o con sufijos como alto/altón, mariposero, ayór para ayer, etc. En ítems bipolares que les permitirían una probable respuesta semántica, como por ejemplo día y luna, muchos de los niños y niñas siguieron con el cambio de género, produciendo palabras no existentes en la lengua como díó y luno, en lugar de noche o sol. Cuando se les preguntó qué significaban aquellas palabras, no supieron explicarlas, pero sorprendentemente hicieron uso del cambio de género con un uso normativo de la morfología a pesar de tener la opción de lo semántico a su alcance. Las respuestas con negación se concentraron masivamente en los verbos, como en entrar/no *entrar*. Las autoras interpretaron dicho procedimiento como un fuerte indicador de que los niños y niñas poseen una buena organización léxica y de diferenciación de categorías de palabras. Otro dato encontrado por las autoras, y que parece corroborar la hipótesis de que ya a una temprana edad los niños y niñas prestan atención a los aspectos formales de su lengua, ha sido el de las respuestas con palabras inventadas. La mayoría de los participantes huyeron de cualquier explicación semántica, que obviamente tenían a su

alcance. Las justificaciones se limitaron a “no lo sé” o “lo he olvidado”.

Los niños y niñas mexicanos en el estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) demostraron mucha seguridad a la hora de jugar con las formas de las palabras. Hicieron uso de una morfología normativa al inventar palabras y utilizaron las alternancias vocálicas permitidas en la lengua (-e,-o, Ø, -a). Conjugaron la mayoría de los verbos correctamente y mantuvieron el patrón acentual de los nombres paroxítonos. En definitiva, los niños y niñas aceptaron producir palabras nuevas de una forma segura. Sin embargo dieron una explicación no consistente de su significado. Sorprendentemente interpretaron la consigna como un pedido de creación de una nueva palabra, y para ello hicieron uso de la morfología de género aun sabiendo que la palabra nueva en muchas circunstancias no existiera en su lengua. Con ello demostraron que podían dividir la morfología de su lengua: a partir de la morfología flexiva llegaron a la morfología derivativa. Por supuesto, los sufijos de aumentativo y diminutivo, así como el plural, estaban a su alcance, si bien interpretaron que estos no eran formadores de una nueva forma.

Todas estas investigaciones corroboran lo que todavía falta por estudiar sobre los procesos infantiles de adquisición de la morfología y de la fonología de la lengua. Históricamente, en lingüística, el estudio de la fonética y de la fonología siempre han sido privilegiados, precediendo así a las investigaciones sobre la morfología. En psicolingüística esta realidad no ha sido muy diferente y como señalan Derwing y Baker (1986, p.326; citado en Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988): “El estudio de la morfología viene siendo poco representado en la literatura de adquisición del lenguaje, como en la psicolingüística en general, donde el foco de atención continúa siendo dedicado a cuestiones de sintaxis (frases) y semántica (lexicales)”.

En conclusión, creemos que la relación entre los aspectos formales y lexicales en el desarrollo lingüístico de los preescolares es de integración. De esta manera apoyamos la orientación que postula el concepto del *bootstrapping*, si bien lo lexical ya está establecido a estas edades no excluye la consideración de lo formal. No estamos de acuerdo en que haya una primacía de los aspectos semánticos ni una separación de ambos aspectos en el desarrollo del lenguaje. En definitiva, creemos que los niños y niñas preescolares poseen un conocimiento morfológico y fonológico de su lengua y

utilizan este conocimiento formal como estrategia en la formación y reconocimiento de palabras y en la adquisición del lenguaje en general.

1.3.1. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo de los aspectos formales y lexicales del lenguaje oral en la lengua portuguesa

Las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en Brasil son relativamente recientes. En general, en el ámbito de la lengua portuguesa se han realizado estudios con niños y niñas de dicha lengua, en su mayoría provenientes de Brasil o Portugal. Sin embargo, en una consulta a la literatura psicolingüística se puede constatar que tales investigaciones son relativamente menos numerosas comparadas con las realizadas en lengua inglesa y otras lenguas románicas (como el castellano y el francés).

En un breve resumen sobre la historia del desarrollo de la investigación en Brasil, en los años 70 es el momento de auge de la discusión teórica sobre la teoría lingüística. En este momento se comienzan a formar grupos de estudios en importantes universidades, con una especial atención a la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Es también el momento de gran influencia de la teoría de Jean Piaget y su Psicología Genética en el ámbito de las investigaciones brasileñas. El éxito que tal teoría estaba teniendo en Europa y posteriormente en América del Norte acerca del desarrollo cognitivo es puesto en escena entre diferentes grupos de estudios nacionales en Brasil. En este panorama cabe destacar los estudios de Leonor Scliar-Cabral² y su grupo de la Universidad de Santa Catarina en el sur del país; y el de Claudia de Lemos³ y su grupo de la Universidad de Campinas, entre otros.

La década de los 80 también fue muy intensa en el campo de la investigación de la adquisición del lenguaje en Brasil. Los investigadores del país intentan ubicarse y posicionarse en las diferentes vertientes del gran debate internacional iniciado en la anterior década sobre dicho tema: por un lado la Lingüística Generativa y los postulados de Chomsky (que sobre todo se desarrollan en el país en base al modelo de Principios y Parámetros); por otro, los planteamientos de la Psicología Evolutiva y del Desarrollo.

² Ver los trabajos de la autora de esta época: Scliar-Cabral, 1976 y 1977.

³ Más información en los trabajos de de Lemos, 1975 y 1986.

De esta época destacan los trabajos desarrollados en la adquisición fonológica, basados en los principios de la Gramática Universal defendida por Chomsky. La fonología auto-segmental fue foco específico de estudio dentro de dichos principios. En estos estudios destacan investigadores como Lamprecht y Hernandorena, entre otros.

También se notaban, en el ámbito científico del país, las influencias internacionales. Sobre la competencia lingüística infantil se desarrollaron estudios teniendo como base la teoría semántica. En efecto, muchos de estos estudios empezaron a poner en tela de juicio lo que postulaba la Gramática Generativa.

En el año 1976, de Lemos coordina e inicia un proyecto pionero a nivel nacional sobre adquisición del lenguaje, marcando así un camino fecundo de diferentes líneas de investigación en las diversas facultades de Letras y Lingüística, Psicología y Pedagogía, que abarcan todo el país.

En más o menos 30 años de investigaciones en Brasil, los datos obtenidos acerca de la adquisición del lenguaje de la lengua portuguesa han corroborado muchos estudios translingüísticos y han aportado interesantes cuestiones específicamente en el ámbito de la adquisición de las lenguas románicas. En la actualidad, en los centros académicos del país destacan algunas líneas de investigación como: el desarrollo de habilidades discursivas (Guimarães, 1994), pronombres referenciales y determinantes en una línea de procesamiento lingüístico (Corrêa, 1995); y a nivel más general, investigaciones basadas en el socio-constructivismo (de Lemos, 1986), entre otras. Esta última está muy difundida por todo territorio nacional. Sin embargo, gran parte de las investigaciones realizadas bajo esta óptica están relacionadas con los componentes semánticos y lexicales del lenguaje. O, como se mencionó anteriormente, en el ámbito del discurso.

Específicamente los estudios acerca de la morfología son foco de publicaciones en la actualidad; se centran en cuestiones lexicales y son textos de difusión en los manuales de las disciplinas como la lingüística en una línea de Teoría Generativa (Basilio, 1999). Los estudios sobre la morfología flexional y de género son bastante menos numerosos. En la última época, en campos como la psicolingüística y la adquisición del lenguaje ya empieza a surgir un cierto interés por el estudio de la

morfología en cuestiones lexicales, pero no necesariamente en contextos sintácticos.

Falta mucho por averiguar sobre el papel del desarrollo fonológico y morfológico en el lenguaje de los niños y niñas brasileños. Recientemente, los trabajos de Corrêa y Name (2003) investigan la sensibilidad morfológica y de concordancias en la adquisición inicial del lenguaje, especialmente en niños y niñas con menos de dos años de edad. Sin embargo, los trabajos experimentales de la adquisición de los aspectos formales del lenguaje fuera del contexto sintáctico son muy escasos. También son menos numerosos los estudios experimentales en esta misma temática con participantes preescolares.

En un estudio sobre los procesos de identificación de género y número de los determinantes en portugués (artículos definidos y pronombres demostrativos), Sicuro Corrêa, Name y Ferrari-Neto (2003) encontraron que niños y niñas brasileños a los 14 meses de edad son sensibles a las distinciones de rasgos fónicos en dicha clase de palabras; y que hacia los 2 años presentan una sensibilidad a la concordancia de género y número de estos determinantes. Los niños rechazaban falsas marcas lingüísticas en estructuras de enunciados no existentes en su lengua, así como los pseudodeterminantes que les fueron presentados. Sin embargo, a los 2 años y 3 meses, los participantes entrevistados presentaron mayores dificultades en procesar la información en la concordancia de número en los determinantes.

Los autores parten de la teoría de que si por un lado el *bootstrapping* fonológico actúa como un facilitador para procesar la información del lenguaje en las etapas iniciales de su adquisición, por otro la identificación del género y número en portugués requiere una información morfofonológica contenida en los determinantes. Es por ello que defienden que los niños y niñas deben ser sensibles a una categoría perceptivamente definida. Los investigadores también consideran que la información semántica, conjuntamente con la que proviene de los morfemas de género y número, añadiría información extra al proceso de adquisición del lenguaje. Los niños y niñas hacen distinciones entre lo que es género y lo que es número. El género sería descrito “a partir de distinciones morfofonológicas que apuntan a una distinción puramente formal (tal como clase sin morfema -a y clase con morfema -a)”. Cuando los niños y niñas realizan el procesamiento de los determinantes y de los nombres establecen también la

concordancia gramatical.

Los estudios experimentales realizados sobre la adquisición de aspectos formales del lenguaje en el ámbito oral son menos numerosos que las investigaciones llevadas a cabo en lengua escrita, así como son también menos numerosos los estudios empíricos si se comparan a los estudios teóricos. En definitiva, como hemos dicho, faltan estudios empíricos sobre la etapa preescolar en niños y niñas de lengua portuguesa, y por tanto nos debemos basar sobre todo en las investigaciones internacionales.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DEL LENGUAJE ESCRITO EN PRESCOLARES

- 2.1. El aprendizaje de la escritura..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 2.2. La conciencia metalingüística **¡Error! Marcador no definido.**
- 2.3. La palabra como unidad lingüística..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.3.1. Concepto de «palabra» **¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.3.2. Estudios sobre la conciencia de las palabras **¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.3.3. Utilización del término metalingüístico «palabra»;**¡Error! Marcador no definido.**
- 2.4. La conciencia fonológica..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 2.5. La conciencia morfológica **¡Error! Marcador no definido.**
- 2.6. Procedimientos de segmentación sobre la palabra y su relación con la escritura alfabética **¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.6.1. La segmentación fonológica de las palabras **¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.6.2. La composición morfológica de las palabras **¡Error! Marcador no definido.**
- 2.7. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica;**¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.7.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia fonológica **¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.7.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica en portugués..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 2.8. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica;**¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.8.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia morfológica y morfosintáctica..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 2.8.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica en portugués..... **¡Error! Marcador no definido.**

En este capítulo se verá una introducción sobre el aprendizaje de la escritura y como lo enfocaremos en la presente investigación. Luego se hará una breve exposición sobre la relación entre la conciencia metalingüística y alfabetización, ahondando básicamente en los dos aspectos aquí estudiados: los aspectos fonológicos y morfológicos. Como los estímulos presentados en las tareas diseñadas en el estudio empírico se refieren a la unidad palabra, también se hablará sobre ésta como unidad lingüística: concepto, estudios relacionados, así como la utilización del término metalingüístico “palabra”. Se analizarán también estudios sobre reflexión o conciencia de las palabras y, luego, los procedimientos que se pueden llevar a cabo sobre tal unidad. A continuación se verán apartados sobre la conciencia fonológica y morfológica. Dentro de este tema trataremos de explicar conceptos y procedimientos de segmentación fonológica y composición morfológica de las palabras. Además haremos un resumen de algunas investigaciones realizadas sobre ambos procesos; también mencionaremos diferentes tipos de diseños metodológicos utilizados que encontramos en la literatura especializada. Como hemos dicho en el anterior capítulo, los participantes del presente trabajo son niños y niñas preescolares de lengua portuguesa, por ende al final de los apartados sobre conciencia fonológica y morfológica revisaremos algunos estudios realizados en esta lengua.

2.1. El aprendizaje de la escritura

La visión conductista que estuvo en boga hasta mitad del siglo XX consideraba el aprendizaje del lenguaje como cualquier otro tipo de conducta aprendida. Según los teóricos de esta corriente, el entorno provee el lenguaje al aprendiz y éste ejerce un papel secundario en el proceso de su aprendizaje. Los niños concebidos por esta teoría conductista son sujetos receptivos y pasivos. Así, se les hacían entrenamientos con ejercicios motrices con el objetivo de prepararles para el “verdadero aprendizaje escrito” que ocurriría, según ellos, a la edad exacta de los 6 años (Ferreiro, 1997).

En las décadas de los 70 y 80 numerosos investigadores salieron en contra de esa perspectiva del aprendizaje. A partir de los estudios de Jean Piaget y su teoría constructivista, muchas cosas cambiaron acerca de la visión reduccionista planteada por los conductistas. Con respecto a la adquisición de la lengua escrita, los trabajos pioneros de Ferreiro y Teberosky (1979) basados en la psicología genética defendida por Piaget, pusieron en tela de juicio en el ámbito de la alfabetización concebir al alumno como un

sujeto pasivo cuyo proceso de aprendizaje estaba reducido a un mero proceso de instrucción externa.

Desde la perspectiva constructivista, el niño o la niña es un sujeto activo, que va construyendo su aprendizaje en un proceso continuo a lo largo de su desarrollo. En efecto, numerosos datos muestran que el desarrollo lingüístico de adquisición de la lengua escrita empieza desde muy temprana edad; antes del dominio total del sistema alfabético. El periodo anterior a los 6 años es un periodo fértil de aprendizaje que forma parte del desarrollo lingüístico oral y escrito.

Bajo el planteamiento conductista y posteriormente en la visión de la lingüística, incluso la actual, la escritura alfabética ha sido definida como un código gráfico de transcripción del lenguaje oral (Blanche-Benveniste, 2002). Así, escribir nada más sería codificar los sonidos del habla. Consecuentemente, leer sería lo recíproco de escribir, es decir para saber leer habría que decodificar lo que está escrito. Aprender a comunicarse oralmente, leer y escribir, serían de esta manera competencias desarrolladas independientemente unas de las otras.

Desde el punto de vista de la escritura, actualmente muchos estudiosos están de acuerdo en que ésta es un sistema de representación del lenguaje, con sus propias características e historia. Por lo tanto, el aprendizaje de dicho sistema de representación conlleva la asimilación de un objeto de conocimiento, representante del lenguaje, y no de un código preestablecido (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 1998; Olson 1998; Ferreiro 2002).

Para lograr la apropiación de la escritura los niños y niñas realizan un proceso lento y gradual de construcción de hipótesis, criterios y reflexiones sobre el lenguaje escrito, hasta llegar a una comprensión del mismo. Van construyendo ideas acerca de la escritura, elaborando y ajustando sus conceptos y conocimientos sobre ésta. El desarrollo de dichas hipótesis da lugar a una serie de reconstrucciones acerca de los conocimientos anteriormente adquiridos. Tales reconstrucciones son activas y culminan en nuevas construcciones (Teberosky, 2001). Piaget (1975) ya hablaba de estos procesos de «asimilación» y «acomodación» como fundamentales en el centro de su teoría del aprendizaje.

Es desde esta perspectiva constructivista que se estudian los participantes de la presente investigación. Para empezar, son niños y niñas provenientes de un gran centro urbano. Esto significa que han tenido contacto con la información impresa en su entorno urbano (carteles, logos, posters, comerciales, rótulos, pancartas, etc.) o en su entorno familiar (libros, revistas, tarjetas postales, periódicos, cartas, etc.), así como con lectores adultos que les leen libros. Este contacto ha dado lugar a una exploración de lo impreso que culmina con una frecuentación del lenguaje escrito, aprendiendo algunas de las funciones y uso del mismo (comunicar, anunciar, informar, etiquetar, entre otras). Datos antes citados ya rebelaban que, como sujetos activos en el proceso de su aprendizaje, estos niños o niñas poseen conocimientos previos acerca del sistema escrito incluso antes de saber leer y escribir (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986).

Los niños y niñas participantes en el presente estudio son preescolares provenientes de un entorno de clase media en cuyas familias se fomentan la lectura y la escritura, así como la interacción con lo escrito (les proveen de material impreso como libros, revistas, diarios, agendas, entre otros). Por supuesto que el proceso de desarrollo cognitivo es a la vez individual y cultural, pero estudios translingüísticos aportan datos de similitudes en la apropiación de la escritura en diferentes sujetos en los más diversos países (Gomes de Morais, 1999; Weiz, 2002). Siguiendo este planteamiento, la presente investigación concibe el leer no como descifrar y el escribir no como copiar o codificar el sistema alfabético.

Pero, como se planteó en el Capítulo 1, para apropiarse de la escritura alfabética no hay suficiente con entender las correspondencias entre lenguaje escrito y oral, sino que es necesario ir mas allá. Es preciso hacer del lenguaje un objeto de reflexión y prestar un cierto grado de atención a los aspectos formales del mismo. Al mismo tiempo, la comprensión de los principios alfabéticos llevará a nuevas reflexiones acerca de los componentes del lenguaje, que probablemente no serían posibles sin el análisis que impone el proceso de comprensión de la escritura alfabética. Esta reflexión sobre el lenguaje (oral y escrito) ha sido denominada «conciencia metalingüística». La relación entre conciencia metalingüística y alfabetización es muy amplia y abarca todos los niveles del lenguaje; por eso no se pretende ofrecer aquí una descripción o explicación exhaustivas, sino que se intentará relacionar la alfabetización sólo con los niveles morfológico y fonológico para averiguar las relaciones recíprocas en el proceso de

desarrollo de la lengua escrita y viceversa.

2.2. La conciencia metalingüística

Cuando los niños y niñas, y también los adultos, usan el lenguaje en la comunicación no hacen una reflexión del mismo; prestan atención solamente al mensaje recibido y en lo que se quiere transmitir y no a sus componentes. Prestar atención al lenguaje requiere centrarse en la estructura de éste. Como se ha dicho anteriormente, la capacidad de reflexionar, analizar y pensar sobre el propio lenguaje y su uso ha sido denominada «conciencia metalingüística». Como señalan Garton y Pratt (1989), los usuarios del lenguaje pueden ser capaces de prestar atención sobre el mismo, es decir pueden tener conciencia metalingüística. Una expresión de la conciencia metalingüística es la capacidad de estar atentos a la forma o al contenido aislando uno del otro. Dicha conciencia metalingüística se manifiesta en la capacidad para reflexionar, lo que da lugar a un conocimiento sin la forma o sin el contenido y sus relaciones.

La conciencia metalingüística es exigida por el aprendizaje del lenguaje escrito. Por ejemplo, juega un papel esencial para evaluar la coherencia del lenguaje tanto recibido como producido. Dicha conciencia tiene que ser, necesariamente, explícita en la comprensión y aplicación de diferentes componentes del lenguaje: fonológico (conciencia fonológica), morfológico (conciencia morfológica), sintáctico (conciencia sintáctica o morfosintáctica) o pragmático (conciencia pragmática).

La presente investigación ahondará en los componentes lingüísticos morfológico y fonológico. Dado que los estímulos presentados en las tareas diseñadas en este estudio son palabras, también se hablará sobre esta unidad. Analizaremos la reflexión o conciencia de las palabras y, más adelante, los procedimientos que se pueden llevar a cabo sobre tal unidad.

2.3. La palabra como unidad lingüística

2.3.1. Concepto de «palabra»

El término “palabra” y su concepto como unidad lingüística han provocado un amplio debate entre los lingüistas y los psicólogos, dado que la única referencia unívoca es la palabra gráfica de la escritura alfabética tal como la conocemos. Después de siglos de cultura escrita los lingüistas no se ponen de acuerdo sobre la definición de la unidad palabra independiente de la escritura (Olson 1994; Ferreiro, 1996; Blanche-Benveniste, 1998). La corriente más tradicionalista defiende que hay una noción de palabra previa a la lengua escrita y que ésta sería sólo un reflejo de dicha noción. En la lingüística contemporánea, sin embargo, el concepto de palabra se ve matizado por otros conceptos lingüísticos como el morfema o el lexema.

Por otro lado, se encuentran los psicolingüistas y psicólogos que defienden que la noción de palabra se construye juntamente con los avances en la concepción de la lengua escrita (Olson, 1994; Ferreiro, 1996) y de la lectura (Morais, 1994), así como históricamente. Desde el punto de vista de la escritura, los datos de estudios evolutivos muestran que la noción de palabra no encuentra un referente unívoco en los niños y niñas prealfabéticos (Ferreiro y Vernon, 1992).

Sobre las implicaciones en el desarrollo del aprendizaje lingüístico, Clay (1979) defiende que el concepto de palabra es muy importante y la tarea de señalarla es un elemento clave en la instrucción del aprendizaje. Para entender la dificultad que presentan los niños y niñas en comprender la palabra como una unidad lingüística diferente de otras unidades hay una explicación: en el continuo sonoro del habla no se percibe de la misma manera que en lo escrito la separación entre las palabras de un enunciado. Para un niño o una niña que está en pleno curso de su desarrollo lingüístico, muchas veces les resulta difícil descomponer un enunciado en palabras, y cualquier tarea de segmentación puede dar lugar a unidades mayores o menores que la palabra gráfica. Si alguna de las partes que componen la palabra posee un significado semántico cuando se la aísla en una determinada lengua, la confusión aún es mayor.

Por ejemplo, Diego, un niño brasileño de 4;6, un día preguntó a su tía: “¿cuántos “bigos” tienes?” La tía no entendió su pregunta y le dijo: “¿bigos? ¿qué es

esto?” Y el niño le contestó sorprendido, “¿cómo no lo sabes? ¡*Bigos*, este agujerito que tenemos en medio de la barriga! Yo tengo un *bigos*.” La tía entonces entendió lo que el niño quería decir. En portugués la palabra *umbigo* (ombligo en castellano) se puede confundir con sus partes, puesto que la primeira sílaba *um* (uno) designa cantidad. Ya la segunda (*bigos*) no posee ningún significado en dicha lengua. Al escucharla oralmente, la palabra fue interpretada por el niño como dos. Así, su pregunta de cuántos *bigos* tenían las personas era completamente coherente (siguiendo su lógica, las personas podrían tener dos, tres, cuatro *bigos*).

En definitiva, resulta difícil para los niños y niñas concebir la unidad palabra sin fijarse de antemano en sus propiedades significativas. Un análisis más profundo de dicha unidad se hará necesario para llegar a una mayor comprensión de la misma. De hecho, una reflexión se hace necesaria para entender que las palabras son unidades básicas del sistema escrito y que la relación con el referente es totalmente arbitraria (Homer y Olson, 1999). Además, los niños y niñas tienen que aprender una terminología específica para hablar sobre la lengua y sus unidades y para hablar sobre la escritura y sus unidades, es decir tienen que tener una comprensión metalingüística y metacognitiva porque la reflexión cognitiva también está implicada en este aprendizaje.

La organización léxica exige una cierta apropiación del concepto de palabra, así como de sus relaciones de contrastes, paralelismos y categorizaciones. Por otra parte, nuevos temas sobre el mundo están relacionados con el aprendizaje de nuevas palabras. Comprender la noción de palabra, definirla y delimitarla en un contexto puramente oral es muy complejo.

2.3.2. Estudios sobre la conciencia de las palabras

Los estudios sobre la conciencia de las palabras han analizado si los niños y niñas aceptan y comprenden la palabra como una unidad lingüística diferente de otras unidades (sílaba o fonema, por ejemplo). Para llegar a dicha conciencia, ellos deben separar la palabra de su significado, es decir entenderla como un signo arbitrario e independiente de otros.

Parece haber un consenso entre muchos estudiosos sobre que, en preescolares, no todas las palabras de la lengua se pueden categorizar como “palabras”. Las llamadas

palabras de contenido lexicales (nombres, verbos, adjetivos, etc.) son aceptadas en determinado momento de su desarrollo lingüístico como “palabras”, en contraste con las palabras funcionales (como los artículos, pronombres, preposiciones, etc.) que no son aceptadas como tales. El contenido semántico pleno parece jugar un papel importante a la hora de aceptar una unidad como palabra. Pero no parece ser suficiente para su aceptación total como unidad lingüística independiente.

Por otra parte, a estas unidades se les imponen criterios de tipo gráfico, tales como la cantidad mínima de caracteres escritos y la variación interna de los mismos, según los datos de Ferreiro y Teberosky (1979). Estas autoras demostraron que los niños y niñas prealfabéticos aceptan como palabras “legibles” las que presentan un determinado número de caracteres y una variación y diferenciación de éstos. En efecto, entre los preescolares hay una tendencia a rechazar palabras cortas, como los monosílabos, o palabras en las que un mismo grafema se repite muchas veces. Estos datos ya indicaban que existe una especial atención del niño o de la niña a la secuencia de letras que se admite como “palabra”.

Son numerosos los tipos de tareas empleadas en las investigaciones que se ocuparon en estudiar la comprensión de la noción de palabra. Entre ellos podemos citar: contar palabras en frases, listas, textos, analizar la habilidad para discriminar la palabra de su referente, entender el significado del término palabra, distinguir una palabra de una no palabra, juzgar propiedades de las palabras, entre otros son algunos de los aspectos estudiados en adultos y niños.

En un estudio realizado con sujetos adultos, Davis (1997) muestra que incluso los legos, que no son lingüistas, tienen dificultades con la noción de palabra. El entrevistador pedía a los participantes que contasen el número de palabras en once oraciones y, posteriormente, se les pedía que dijeran si pares de palabras en oraciones eran ejemplos de la misma palabra o, al contrario, se trataban de palabras diferentes. Davis llama la atención sobre la diferencia entre uso y conocimiento metalingüístico por parte del adulto (no lingüista) y del profesional respecto a las unidades del lenguaje, sobre todo a la unidad “palabra”. Este tema sirve para ejemplificar el contraste entre como una persona lega y un profesional tratan los aspectos metalingüísticos. Los resultados encontrados apuntaron en una discrepancia entre el conteo oral y el conteo

escrito y en que las palabras cortas no son consideradas como palabras.

Sobre la habilidad para discriminar la palabra de su referente, se destacan los estudios clásicos de Berthoud-Papandropoulou (1978), más específicamente en tareas de juzgar propiedades de palabras. Los datos de esta autora apuntan que los niños y niñas pequeños (hasta los ocho años) presentan dificultades en separar la palabra como unidad lingüística de su significado en un contexto oral. Cuando se les pedía ejemplos de palabras largas daban como respuestas objetos largos (como por ejemplo “tren”). Lo mismo hacían en palabras cortas dando respuestas como ojo, hormiga, etc., indicando así una especial atención a los aspectos del contenido semántico. Sin embargo, al aprender a leer y a escribir, la gran mayoría de los participantes de este estudio, empezaron a separar el significado de las palabras centrándose en las propiedades lingüísticas de éstas. Los resultados corroboran la afirmación de que lo impreso juega un papel relevante en la comprensión del concepto de palabra como unidad lingüística.

Los criterios mencionados anteriormente (contenido semántico, características gráficas de las palabras, criterio de cantidad mínima, entre otros) pueden servir para dar pistas sobre “lo qué” los niños y niñas entienden y aceptan como palabra. Sin embargo, la idea misma de palabra como elemento lingüístico exige de los niños y niñas otro tipo de interiorización. Entenderlas como tal y definir las o separarlas en un contexto oral (incluso muchas veces escrito) demanda a los infantes otros conocimientos lingüísticos.

Ferreiro (2000) sostiene que es solamente cuando los niños y niñas aprenden a escribir y a leer que reorganizan la noción previa de palabra. Esta autora está de acuerdo en que los niños y niñas prealfabéticos poseen una noción de palabra, pero dice que es sólo cuando se alfabetizan que llegan a una comprensión de la unidad lingüística como tal. La escritura juega un papel muy importante porque provee soporte gráfico a los preescolares a la hora de redefinir los conceptos de palabra y así separarla gracias a espacios en blanco (Ferreiro y Teberosky, 1979 y Ferreiro, 2000).

También los estudios empíricos que utilizan tareas de segmentación han dado mucha información a los investigadores de como los niños y niñas entienden la unidad palabra en lo escrito y en lo oral. Sin embargo las investigaciones que analizan la conciencia de las palabras en un contexto escrito son menos numerosas. Normalmente

en estos tipos de tareas el experimentador pide al niño o a la niña que segmente una frase en una palabra, dos palabras, etc.

En esta línea, en un estudio realizado por Ferreiro (2000) con niños y niñas del 2º año de primaria que escribían alfabéticamente, pero que aún se equivocaban al segmentar algunas palabras a nivel escrito, se les presenta refranes populares conocidos y de fácil memorización de forma oral (en una grabación sin pausas entre palabras). La muestra fue dividida en dos grupos; en uno de los grupos los participantes tendrían que contar las palabras escuchadas, y luego escribirlas y volver a contarlas una vez escritas. Luego se hacía al orden inverso con un segundo refrán: los participantes tenían que escribir lo escuchado, contar sobre lo que escribieron para posteriormente realizar un conteo oral. En el otro grupo se invirtió el orden entre oral y escrito, los participantes tenían que escribir el primer refrán y contar las palabras que habían escrito. Los resultados indicaron que sólo cinco de los cuarenta participantes lograron un ajuste entre conteo oral y escrito. La gran mayoría de los niños y niñas encontraron más palabras en lo oral. En contrapartida, encontraban menos palabras al momento de escribir el refrán. Los resultados apuntaron patrones de procedimientos. Uno de ellos, a nivel oral, fue una fuerte tendencia en descomponer palabras en sílabas, llamándolas “palabras” (un 65% de la muestra contó sílabas como palabras a nivel oral). Otros participantes segmentaron los refranes en series de grupos rítmicos.

Como las propias características del refrán llevan a un cierto ritmo, la autora, en un segundo experimento, aplicó oraciones impersonales en forma de dichos populares, pero sin el componente rítmico. Tal cambio tenía como finalidad neutralizar el factor ritmo para averiguar si éste era una variable a considerar como explicación al silabeo. Como resultado, una vez más, se encontró el silabeo oral predominante en las oraciones presentadas, similar al primer experimento. Finalmente, un último experimento fue llevado a cabo con 20 participantes de la misma edad y con características similares a los anteriores. Se aplicaron de esta vez cuatro refranes pero sólo a nivel escrito. Así, en un primer momento, los niños y niñas tenían las segmentaciones gráficas a la vista. El resultado apuntó que casi la mitad de la muestra siguió con el silabeo oral, no habiendo niños que lograsen contar la unidad palabra en lo oral.

En conclusión, la “palabra” no posee el mismo referente o la misma definición cuando se la cuenta en el oral o en el escrito según los resultados encontrados por

Ferreiro. Como afirma la autora: a nivel oral las segmentaciones silábicas son permitidas, y son definidas como palabras, mientras que los criterios de cantidad mínima de lo escrito influyen para que las sílabas sean rechazadas. Las principales conclusiones del estudio muestran que los niños y niñas tienen una noción pre-escritural de palabra. Conciben la palabra escrita y la palabra oral de maneras distintas. La autora cree que en la concepción de los niños, las palabras se juntan al escribirlas y se separan al hablarlas – en una visión opuesta a la concepción adulta. Los datos del estudio de Ferreiro sostienen que los niños y niñas parecen confiar más en lo escrito que en lo oral. Se defiende, por ende, lo escrito como modelo para un análisis del habla, pero no en los momentos iniciales de la alfabetización. Parece ser que los niños y niñas gradualmente llegan a eso, ajustando sus segmentaciones orales con las escritas en su desarrollo lingüístico. La autora afirma que la adquisición de la escritura afecta la noción previa de palabra haciendo que los niños y niñas reorganicen esta noción a lo largo del proceso de aprendizaje.

En otro estudio comparativo con participantes de 1° a 4° de primaria, provenientes de dos lenguas románicas (española e italiana), Ferreiro y Pontecorvo (1998) investigaron sobre las segmentaciones de palabras gráficas. Los niños y niñas tenían que escribir el cuento de Caperucita Roja en una hoja en blanco. Los textos que no presentaban segmentación convencional tuvieron un especial interés para las autoras. Los resultados destacaron en ambas lenguas un alto porcentaje de hiposegmentación - entre 74% y 85% de la muestra - es decir menos separaciones con espacios en blanco que las necesarias.

En los textos de los niños y niñas españoles, la mayoría de las hiposegmentaciones aparecieron entre palabras con pocas letras o de una única letra (artículos, pronombres, preposiciones, etc.) que debería quedarse sola en el texto con la función de palabra. También se observaron recortes silábicos en muchas de las palabras escritas, como por ejemplo en *can tan do*, o en morfemas como en *nueva mente* o *des apareció*. Por otro lado, en la muestra italiana también se encontró un número considerable de hiposegmentaciones, pero éstas se centraron en las palabras constituidas por una única letra. No obstante, comparado con el grupo de participantes castellanos, el número de hiposegmentaciones fue menor. Los niños y las niñas presentaron una conducta de ligar palabras con *a* a verbos en infinitivos por ejemplo, *aparlare* (a

hablar); también realizaron hiposegmentaciones en palabras que por sus características fonéticas y morfo-semánticas son formadoras de una unidad para el hablante, como por ejemplo, *dinuevo* (de nuevo). Después de un análisis exhaustivo de los textos escritos por los participantes, las autoras concluyeron que hay una estrecha relación entre la noción de palabra y la escritura. Dicha noción, según ellas, se va construyendo a medida que se entiende el principio alfabético.

Si los estudios de segmentación o conteo, de identificación o comprensión de la unidad palabra, son necesarios para entender la comprensión de tal unidad, también es importante averiguar la comprensión de los segmentos que componen la palabra. Como sostiene Blanche-Beveniste (1998, p. 93), el análisis de la unidad palabra lleva a estudiar también los fragmentos que la componen o las unidades de las que forma parte.

Las investigaciones relacionando los componentes sonoros de las palabras y ortografía han aportado interesantes datos. En un estudio llevado a cabo sobre la conciencia de las palabras y la escritura en inglés americano, Ehri y Wilce (1986) usaron como estímulos pares de palabras tales como *pitch /dadge* comparados con otros de similar estructura como *rich/page*. Los participantes, que tenían edad media de 10 años, tenían que hacer un conteo en los pares de palabras a nivel oral. Los resultados apuntaron que los niños y niñas presentaban una tendencia a encontrar un segmento extra en las palabras que contenían más letras que los fonemas pronunciados. Como consecuencia de eso, los participantes atribuían más fonemas a un par de palabras en el momento que las comparaban. Por ejemplo, decían que *pitch* tenía más fonemas que *rich*. Los autores concluyeron que hay una influencia de la ortografía en la reflexión sobre la estructura fonológica de las palabras para los niños y niñas alfabetizados. Por lo tanto, la imagen ortográfica es una variable muy importante en este tipo de estudio, puesto que hay datos que indican que a la hora de contar fonemas la representación ortográfica afecta a la representación oral.

En definitiva, existen numerosos estudios sobre la conciencia de las palabras como unidad lingüística. Muchos autores están de acuerdo con la idea de que es la escritura que provee información al entendimiento del concepto “palabra” al separarla gráficamente por espacios en blanco y que la noción de ésta se va construyendo a medida que se entiende el principio alfabético.

2.3.3. Utilización del término metalingüístico «palabra»

Definir lo que significa el término “palabra” es una tarea difícil, a pesar de ello el término metalingüístico es utilizado en la escuela desde el inicio de la enseñanza formal, sea por los maestros, sea en los manuales didácticos.

Sobre la comprensión del término lingüístico “palabra” (y no sobre la noción de ésta como unidad lingüística), Ferreiro y Vernon (1992) llevaron a cabo un estudio experimental con niños y niñas mexicanos de preescolar (4 a 5 años) y primero de primaria (6 años). Dicho estudio tenía como objetivo explorar la comprensión de los términos metalingüísticos “palabra”, “nombre” y de la expresión “se llama”. Para ello, las autoras aplicaron dos técnicas: una técnica dibujo (TD) sin escritura y una técnica objeto (TO) con objetos portadores de algún texto escrito. Preguntaban a los niños y a las niñas: “¿qué es?”, “¿cómo se llama?”, “¿tiene nombre?” frente a cada objeto o dibujo presentados. Luego se les preguntaba “¿qué es una palabra?” y “¿cuál es una?”. Entre los resultados encontrados cabe destacar las diferencias en las respuestas dadas por los participantes cuando se aplicaban los términos “palabra” y “nombre”. El término palabra les provocaba muchas dificultades, dando lugar a respuestas ambiguas y confusas a los objetos y dibujos que les presentaba el experimentador.

Por otro lado, también se encontró que el concepto asociado a “palabra” varía en oral y en escrito. En cambio, un gran número de niños y niñas recurrieron a la escritura para emplear el término “nombre”, siendo este dato un importante indicador de que hacen una distinción entre ambas modalidades. El término nombre indudablemente fue empleado con más frecuencia en las respuestas y el término palabra lo aplicaron para las letras o situaciones de enunciación. Así, los niños y las niñas presentaron una enorme dificultad cuando intentaban expresarse con preguntas sobre el término palabra. Mientras el término nombre pareció tener un significado más claro y accesible a los más pequeños.

Ahora bien, si comprender la palabra como unidad lingüística, así como la implicación de la comprensión del término metalingüístico, resulta una tarea difícil en un determinado momento del desarrollo lingüístico, descomponerla en sus sonidos

resulta mucho más complejo para los infantes. Los niños y niñas tendrán que entender que las palabras son segmentables en diferentes niveles. Específicamente, en los niveles fonológico y morfológico, que será el tema del siguiente apartado.

2.4. La conciencia fonológica

El concepto de conciencia fonológica es muy amplio. Básicamente, el término se refiere a la habilidad para segmentar la palabra en sonidos individuales, es decir en fonemas, así como la habilidad para agregar, sustituir o contar los fonemas que componen las palabras. Según Morais (1991), esta conciencia es una forma de conocimiento metalingüístico y está implicada la capacidad de realizar operaciones mentales sobre los sonidos del habla. Para Defyor (1994), la conciencia fonológica no aparece repentinamente, sino que es el resultado de un aprendizaje gradual, cuando los niños y las niñas desplazan su atención desde los aspectos significativos del lenguaje hacia la conciencia de su estructura y de las unidades o segmentos que lo componen.

En la actualidad, se ha constatado que la conciencia fonológica, o capacidad de segmentar las palabras y las sílabas en unidades sonoras menores, o fonemas, es uno de los conocimientos metalingüísticos fundamentales en el aprendizaje del funcionamiento de un sistema alfabético de escritura (Alegría, 1985; Cary, Morais y Bertelson, 1989; Carillo, 1994). Dicha habilidad es necesaria para entender las relaciones de correspondencia fonográfica que en el sistema alfabético se establecen entre las letras y los elementos sonoros mínimos.

Estudios con niños y niñas con dificultades en la lectura y los denominados disléxicos (Snowling, 1980) corroboran la afirmación de la importancia de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y de la escritura, puesto que hay datos que afirman que los niños y niñas disléxicos no logran solucionar tareas fonológicas. Se ampliará este tema junto con los estudios sobre conciencia fonológica y su implicación en el aprendizaje de la lectura y escritura más adelante.

2.5. La conciencia morfológica

La escritura de una lengua en su forma ortográfica no sólo responde a las regularidades

derivadas de la relación de correspondencia fonográfica. Podemos encontrar también regularidades debidas a otros aspectos, tales como la estructura morfosintáctica según la categoría de la palabra (por ejemplo, las flexiones verbales en el caso de los verbos), según la derivación respecto a una raíz (en la etimología de la palabra), según la presencia de afijos (prefijo o sufijo), o según los procesos de composición. Estos aspectos se incluyen en el nivel morfológico de las palabras. La estructura morfológica es portadora de información sobre el significado de las palabras, por ejemplo, informa sobre el tiempo verbal, sobre el género o el número, etc., y de acuerdo a la ortografía convencional estable. Por tanto, la morfología se correlaciona con otros tipos de información léxica: con la ortografía, la pronunciación y el significado (Seidenberg y Gonnerman, 2000).

La conciencia morfológica es la habilidad para analizar y manipular la estructura de las palabras, así como el conocimiento necesario para entender la formación de éstas. Dicha habilidad también es necesaria para leer y escribir la norma ortográfica de los sistemas alfabéticos. Una serie de recientes investigaciones ponen el énfasis que en el aprendizaje de la lectura y la escritura no sólo interviene la conciencia fonológica sino también la comprensión de la relación entre estructura de la palabra y ortografía (Bowey, 1994; Bryant, Derwing, Smith y Wiebe, 1995; Gombert, 1990) y por tanto interviene en el reconocimiento de palabras, necesario en la lectura.

En conclusión, muchos estudios apuntan la importancia de la conciencia morfológica en la adquisición de la lectura y de la escritura. Estos estudios son más recientes y menos numerosos que los trabajos relacionados a la conciencia fonológica. En lo que sigue expondremos cuestiones tales como los procedimientos fonológicos y morfológicos que se pueden realizar sobre las palabras, intentando correlacionarlos con el aprendizaje de la escritura.

2.6. Procedimientos de segmentación sobre la palabra y su relación con la escritura alfabética

2.6.1. La segmentación fonológica de las palabras

Algunos estudios han demostrado que los niños y niñas poseen una gran sensibilidad a los sonidos del habla antes de la adquisición de la escritura (Ribeiro Moreira y Pontecorvo, 1998; Bryant, Maclean, Bradley, Crossland, 1989). Según Ribeiro Moreira y Pontecorvo (1998, p. 123), “dada la agudeza con la cual los niños perciben inicialmente los sonidos del habla, es evidente que también deben identificar las variaciones morfofonémicas resultantes”. Pero tal habilidad y sensibilidad para identificar variaciones, sean morfofonémicas o sonoras, no va acompañada de una habilidad equivalente para analizar y segmentar las palabras en sus componentes.

En efecto, diversos estudios han mostrado que los niños y niñas tienen una gran dificultad a la hora de segmentar las palabras en fonemas, aunque no en sílabas (Tolchinsky, Teberosky y Matas, 1993; Jiménez, 1992; Vernon, 1998). Según Carrillo y Serrano (1992, p. 52), eso se explica debido a que “la unidad silábica goza de propiedades acústicas que la hacen fácilmente distinguible tanto en la representación espectrográfica del habla, como a nivel de percepción auditiva”. De ahí que centrar la atención sobre esta unidad resulta mucho más fácil. En cambio, la unidad fonema resulta bastante difícil para ellos porque los sonidos del lenguaje, a nivel de fonemas, resultan abstractos. Por otra parte, la dificultad también reside en el hecho de que no hay límite claro de división o segmentación de los sonidos percibidos en el habla. Ambos aspectos, de relación compleja entre la señal acústica del mensaje y el componente fonológico y de alteración cuando los fonemas son segmentados, explican la dificultad de la tarea de segmentación en fonemas. Por ello, hay autores que sostienen que la segmentación fonológica se va consolidando cuando se captan las correspondencias entre el lenguaje oral y el escrito: las letras permitirían apoyar la segmentación del habla en fonemas (Vernon y Ferreiro, 2000).

En definitiva, se defiende que la adquisición de la escritura ayuda a los niños y las niñas a reconocer y trabajar sobre los segmentos que descomponen las palabras (Defior, 1994).

2.6.2. La composición morfológica de las palabras

¿Ocurre algo semejante con los morfemas? ¿Es igualmente difícil de acceder a la

estructura morfológica de las palabras? ¿Resultan los morfemas aislados también muy abstractos? ¿Los niños y niñas preescolares usan de forma adecuada y regular la morfología de su lengua? ¿En qué medida la escritura ayuda al reconocimiento de morfemas? Esta serie de cuestiones constituyen algunas de las que se pretenden averiguar en este trabajo. En una consulta a la literatura comprobamos que es abundante los estudios sobre segmentación fonológica y su relación con la escritura, en cambio son más escasos sobre segmentación morfé mica y la adquisición de la morfología en general, sea relacionada con la adquisición de la lengua escrita o no.

Entre esos pocos estudios debemos mencionar diferentes posiciones. Por un lado, están los investigadores que defienden que a partir de los 4 o 5 años los niños y niñas dominan muchos aspectos de la morfología de la lengua y que presentan una gran facilidad para manipular la estructura de la palabra, es decir una gran capacidad de reflexión sobre el lenguaje antes incluso de la adquisición de la escritura y de la lectura (Berko, 1958; Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988; Pérez-Perreira, 1990).

Otra posición como la de Derwing y colaboradores (Derwing y Baker, 1986; Derwing, 1996), insiste más en la influencia de factores ortográficos en el reconocimiento de morfemas. Por ejemplo, Derwing (1992, p. 198) sostiene que el punto de vista tradicional en lingüística consistía en creer que el análisis morfé mico de las palabras es una habilidad natural de los hablantes, que es realizada exclusivamente sobre la base del sonido y de las similitudes semántica de los morfemas. Según esta autora los datos empíricos demuestran que los niños y niñas pequeños (de edad preescolar) realizan muy poco análisis morfé mico, a diferencia de los niños y niñas de edades medias (entre 8 y 11 años), es decir alfabetizados. Estas investigaciones demuestran que el conocimiento de la ortografía de las palabras morfológicamente relacionadas contribuye significativamente a aumentar la habilidad de los escolarizados para reconocer las raíces morfé micas compartidas. Derwing, Smith y Wiebe (1995) sugieren la hipótesis causal de que el aprendizaje de la ortografía de los morfemas aumenta la conciencia infantil sobre la estructura morfosintáctica de las palabras.

Creemos que existen aspectos de la morfología que son adquiridos y dominados antes que otros, como es el caso de las flexiones de género y las flexiones verbales en las lenguas románicas. Por otro lado, también creemos que los procedimientos de

separación y de segmentación son más fáciles de lo que afirma Derwing sobre la comparación y el reconocimiento de raíces entre palabras similares. Sin embargo separar los componentes del lenguaje en los procedimientos de segmentación y reconocimiento de palabras es muy difícil para los preescolares. En este sentido creemos que puede haber una relación entre la morfología y el léxico (conocimiento morfo-lexical) y entre la morfología y la fonología (conocimiento morfo-fonológico).

En definitiva, para algunos autores tanto la segmentación fonológica, como la conciencia de la estructura de la palabra se van consolidando cuando se captan las correspondencias entre el lenguaje oral y el escrito. Sin embargo, existen controversias sobre el papel que juega la adquisición de la morfología en las edades preescolares y pocos estudios que la relaciona con la adquisición de la escritura. A continuación se mencionarán algunos estudios llevados a cabo sobre la conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la lengua escrita.

2.7. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica

Debate actual sobre las implicaciones de las habilidades fonológicas en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura

Numerosas investigaciones demuestran que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística importante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura en idioma inglés (Morais, 1991; Bryant y Bradley, 1998; Goswami, 1999), en castellano (Defior y Tudela, 1994), en hebreo (Share, 1995), en portugués (Cardoso-Martins, 1995; Rego y Bryant, 1993). Dichas habilidades fonológicas parecen tener una fuerte relación con el éxito en el aprendizaje escolar (Bryant y Goswami, 1987; Bryant y Bradley, 1998); con el rendimiento en lectura (Morais, 1991); y con los avances en la conceptualización de la escritura (Vernon, 1998; Vernon y Ferreiro, 2000).

Una importante discusión sobre la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje ha sido planteada en términos de condición para el aprendizaje (Bryant y Bradley, 1983 y el grupo de Oxford⁴), en términos de consecuencia (Morais, 1991;

⁴ La denominación “de Oxford” y “de Bruselas” se debe a la referencia a las universidades de pertenencia de los investigadores.

Alegría, 1993 y el grupo de Bruselas) o de relación recíproca (Stanovich, 1986 y colaboradores). La línea de la presente investigación se encuadra precisamente en ésta última, en la cual se afirma que existe una relación de facilitación mutua entre conciencia fonológica y aprendizaje de la escritura.

Además de la discusión de si la conciencia fonológica es la causa, la consecuencia o es recíproca a la adquisición de la lectura y escritura, otra cuestión parece no quedar clara entre los investigadores. Se trata de cuales procedimientos cognitivos están implicados en las tareas de conciencia fonológica. Un número considerable de datos corroboran la afirmación de la existencia de niveles de conciencia fonológica (Bryant y Bradley, 1983; Bradley y Bryant, 1991; Morais, 1991). Así, otras segmentaciones diferentes de la fonémica, como por ejemplo, la rima o el ataque, son consideradas por los defensores de esta teoría de conciencia fonológica.

Sin embargo, hay otros autores que consideran la conciencia fonológica como una cuestión de “todo” o “nada” (Tunmer, 1992). Según este planteamiento, los niños o las niñas sólo poseerían dicha conciencia si llegasen al análisis exhaustivo de la palabra, o sea, a la segmentación fonémica. Para los defensores de esta corriente, las denominadas “unidades fonológicas” sólo serían los fonos y los fonemas. En la presente investigación se descarta la postura holística de la segunda corriente, considerando aquí que existen diferentes niveles de conciencia fonológica. También, como es sostenido por otras investigaciones, se adoptará el término «conciencia fonológica» solamente en referencia a las segmentaciones en fonemas.

Volviendo al debate, la polémica no para aquí. Entre los estudiosos que consideran la existencia de diferentes niveles de conciencia fonológica, tampoco existe un consenso respecto a la atribución del término “conciencia fonológica” a cualquier habilidad de segmentar la palabra en unidades sonoras menores. El problema radica en “el qué”, de hecho, sería una conciencia fonológica, es decir, una conciencia explícita de segmentación de secuencias fonológicas, o simplemente una sensibilidad a estas secuencias.

El grupo de Bruselas sale en defensa de que hay una importante diferencia entre los niveles fonológicos. De esta forma, existiría una conciencia segmental explícita, o sea, analítica, de los elementos sonoros mínimos (fonos y fonemas) diferente de una conciencia holística, que radica en una sensibilidad a algunas unidades sonoras como el ataque, la rima y la sílaba (Morais, 1991; Alegría, 1993). En cambio, el grupo de Oxford afirma que en la sensibilidad a unidades lingüísticas como la rima, está implicado un análisis fonológico. Bryant y Bradley (1991) defienden que cuando los niños y niñas hacen segmentaciones de rimas, analizan las palabras para reconocer la rima, es decir analizan los segmentos y se dan cuenta de la secuencia fonológica en común. Por lo tanto estarían realizando un trabajo analítico en dichas unidades lingüísticas.

En resumen, en el debate actual sobre conciencia fonológica, hay puntos en que algunos autores no se ponen de acuerdo. Estas diferencias estriban sobre todo en qué tipo de segmentaciones se consideran y abarcan el concepto de conciencia fonológica. Por un lado están los que consideran que existen diferentes niveles fonológicos, pero divergen entre sí a lo que respecta el tipo de procedimiento analítico por parte de los niños y de las niñas sobre otras secuencias segmentadas que no sea el fonema. Del otro lado, están los que consideran que sólo se puede llamar conciencia fonológica cuando se hace un trabajo de segmentación exhaustiva (fonos o fonemas) de las unidades sonoras.

Finalmente, decir que en la actualidad el debate sigue abierto y con muchos interrogantes, pero la discusión se ha volcado mucho más en las implicaciones prácticas y pedagógicas, es decir en una discusión sobre incrementos de actividades que estimulen la comprensión y detección de unidades fonológicas en el aula, aspectos de entrenamiento, de producción, de detección de déficit fonológico en lectores y escritores y en cómo intervenir en el aprendizaje.

La cuestión de continuidad/ discontinuidad entre los diferentes niveles de segmentación

El grupo de Bruselas (Morais, Alegría, Content, entre otros) adoptó el término

conciencia segmental en oposición al término conciencia fonológica, pues según ellos es más general y puede englobar la difícil distinción entre conciencia fonética (relacionada a los fonos) y conciencia fonémica (relacionada a los fonemas). Para ellos el conocimiento fonológico no surge espontáneamente y es la adquisición del sistema alfabético que permitirá que tales habilidades se desarrollen.

En cambio, los investigadores del grupo de Oxford (Bryant, Bradley, Goswami, entre otros) sostienen que el conocimiento fonológico es un prerrequisito del aprendizaje de la escritura. Estos investigadores defienden una diferencia entre una conciencia segmental (fonémica o fonética) la cual, según ellos, ayudaría a una relación de correspondencia entre letras y sonidos, y una conciencia intrasilábica (ataque/ rima) que ayudaría a los niños y a las niñas a la hora de establecer relaciones con secuencias ortográficas correspondientes a los comienzos y terminaciones de la sílaba (Bradley y Bryant, 1983).

Para Morais y su grupo de Bruselas, la habilidad con que los niños y niñas identifican y clasifican la rima y la diferencian de palabras no rimadas debería ser entendida en términos de una sensibilidad a algún tipo de “similitud fonológica global”. Este grupo considera que la conciencia de la rima -que es una propiedad fonológica- no es lo mismo, y por lo tanto no puede ser aceptada como prueba de habilidad segmental. La conciencia de la rima (o partes de la sílaba) no es rechazada, pero sólo muestra la existencia de una gran sensibilidad consciente a dicha unidad.

Estos datos llevan a muchos autores a afirmar que hay distintos niveles de conocimiento fonológico. Según Defior (1994, p. 105): “unos serían anteriores a la adquisición de la escritura y predictores del éxito en su aprendizaje (tales como la segmentación de las palabras en sílabas, la detección y producción de los sonidos iniciales o finales de las palabras y de las unidades intrasilábicas, la sensibilidad a la rima); otros serían posteriores y potenciados por estos aprendizajes (la segmentación de las palabras en todos y cada uno de sus fonemas, la inversión de fonemas, etc.)”.

En definitiva, como se dijo anteriormente, uno de los más relevantes puntos de desacuerdo entre los estudiosos del tema radica en la especificación de niveles intermedios entre la conciencia silábica y la conciencia segmental (fonémica o fonética).

La sensibilidad a la rima y conocimiento fonológico como causa de la adquisición de la escritura

Se considera que es rima la repetición regular de los mismos sonidos al final de versos diferentes. Como elemento lingüístico, la rima caracteriza la poesía, los juegos de palabras, algunos refranes populares, etc.

Con respecto a la rima relacionada al proceso de aprendizaje, autores como Bryant y Bradley (1983, 1998) sostienen que las experiencias de los niños y de las niñas con las unidades rítmicas de las palabras son fundamentales en el desarrollo de la conciencia fonológica y en el acceso a la lectura. En sus estudios demostraron que los niños y niñas preescolares son capaces de detectar rimas con gran facilidad. Para los autores, esas experiencias realizadas mucho antes de la adquisición de la lectura y de la escritura, constituyen precursores importantes del desarrollo de la conciencia fonémica y del éxito en la lectura. Plantean que trabajar con los sonidos que riman es importante porque ayudan a los niños y niñas a tener en cuenta las secuencias de letras, ya que las palabras que riman suelen tener letras en común (Bryant y Goswami, 1987).

En otra investigación, Maclean, Bryant y Bradley (1987) encontraron que a la edad de tres años los niños y niñas ya eran sensibles a la tarea de si dos palabras riman o no. Los participantes de este estudio presentaron una capacidad para reconocer las terminaciones en común en diferentes palabras en inglés. Para Wood (2000), los lectores principiantes y los niños y niñas preescolares son capaces de desarrollar comparaciones ortográficas entre palabras que poseen una terminación común.

Autores como Ehri y Robbins (1992) defienden que la sensibilidad a la rima está relacionada con una descodificación de los grafemas/fonemas. Para ellos, el conocimiento ortográfico juega un papel muy importante en la adquisición de la conciencia fonológica.

Los estudios sobre habilidades fonológicas en individuos provenientes de lenguas románicas han sido menos numerosos. Uno de ellos es el realizado por Jiménez (1992) con niños y niñas de 4 a 5 años, todos castellano hablantes. El autor utilizó tareas

de descubrimiento de rimas, aislamiento y omisión de fonemas y sílabas en palabras. Basado en los resultados encontrados, el autor concluyó que las habilidades de segmentación silábica y de reconocimiento de rimas son previas a las habilidades de análisis fonético de las palabras. En otro estudio también llevado a cabo por el mismo autor (Jiménez, 1996) acerca de tareas de identificar segmentos fonológicos de palabras e inversión de fonemas, se concluyó que los buenos lectores alcanzaban un rendimiento superior a los malos lectores en dichas tareas.

En definitiva, una serie de investigaciones ha demostrado que existe una gran sensibilidad infantil a la rima y a la aliteración. Dicha sensibilidad aparece a una edad muy temprana, antes de la instrucción formal. Para muchos autores, este hecho es un predictor del éxito en la lectura y la escritura. Para Bryant y Bradley (1985, p. 55), enseñar a los niños y a las niñas a percibir la rima es de gran ayuda incluso para los que presentan dificultad para aprender a leer en un sistema alfabético de escritura. Bryant y Goswami (1987) defienden que el hecho de segmentar las palabras en rima es una habilidad explícita, comparable a cualquier otra segmentación.

Sin entrar en el debate de que la sensibilidad a la rima exige unas habilidades comparables a otras segmentaciones, lo cierto es que la gran mayoría de tareas para detectar dicha sensibilidad no exige a los niños y a las niñas una reflexión metalingüística más analítica de otras unidades más sutiles, como la palabra, o el fonema. Por lo tanto, no queda demostrado que los niños y las niñas, a partir de una sensibilidad a la rima, lleguen a una segmentación fonémica, a pesar de que está comprobado que hay una relación significativa entre habilidades rítmicas y buenos resultados en lectura en diferentes lenguas.

El conocimiento fonológico como producto del aprendizaje de la escritura

En una posición distinta a la anterior, Morais (1994) y sus colaboradores mostraron que hay una estrecha relación entre conocimiento fonológico y habilidades lectoras y de escritura. En palabras de este autor: “no hay continuidad entre la habilidad de rima y la fonológica y el descubrimiento del fonema se realiza en el marco del aprendizaje del código alfabético” (Morais, 1994, p. 84). Este autor y sus colaboradores defienden la idea de que la habilidad de los niños y de las niñas en detectar y producir rimas no

presupone que hayan adquirido la capacidad de analizar la sílaba en sus unidades intrasilábicas, es decir el ataque (que es la consonante o grupo consonántico que precede a la vocal) y la rima (vocal que constituye el núcleo).

Para comprobar lo que sostiene, Morais recogió informaciones sobre la capacidad y habilidad de las que poetas analfabetos de lengua portuguesa tienen a la hora de producir sus poemas. Para Morais (1994) la cuestión radica en que las poesías producidas por ellos mantienen toda una estructura sistemática de ritmo, melodías, pausas y de patrón prosódico. También logran producir rimas y diferenciarlas de una asonancia en dos palabras sucesivas (la asonancia es la repetición de una misma vocal tónica y no de todos los fonemas que siguen a esta vocal como en la rima), pero no logran explicar lo que es una rima. Como señala el autor, esto indica que prestan atención a los aspectos formales de las palabras, pues en la tarea de reconocer que dos palabras riman oralmente tienen que estar atentos a semejanzas y diferencias fonológicas en el discurso oral. Sin embargo, a la hora de aislar sonidos de las palabras esos mismos poetas presentaron una gran dificultad. Omitir un primer sonido de una serie de palabras les resultó extremadamente difícil.

Morais concluyó que los poetas analfabetos tenían poca habilidad fonémica y realizó un procedimiento experimental para averiguar esta hipótesis más a fondo. La tarea consistía en un juego con tres monedas con el objetivo de intentar que el entrevistado dijera el sonido individual rápidamente. Cada moneda representaba una letra y eso era explicado al entrevistado. El entrevistador empezaba explicando que cada moneda era un “pequeño sonido” y que el conjunto de las tres monedas representaba una palabra. En esta tarea, el entrevistador daba el ejemplo intentando pronunciar el sonido de cada letra de una pseudopalabra. Después de las instrucciones los participantes tendrían que decir los sonidos, uno por uno, en su orden. No obstante, a pesar de la repetición de los estímulos, los poetas no lograron detectar los fonemas. Morais concluyó que ellos “no podían romper la unidad de la sílaba” (1994, p. 87); como mucho, lograban la pronunciación de una vocal o consonante separadamente, uniendo siempre las sílabas.

En resumen, la postura del autor es que los niños y niñas adquieren la conciencia fonémica cuando entienden los principios de la escritura alfabética, pero no descarta la importancia del análisis fonológico en el lenguaje oral, en palabras del propio Morais:

“es difícil imaginar eso si esos niños no tienen el hábito de prestar atención a la forma fonológica de las palabras de su lengua, con independencia del significado de esas palabras, si no han experimentado en la boca, en el oído y en la cabeza los movimientos y los contrastes del habla” (Morais, 1994, p. 89).

Ehri (1980, 1984) comparte la posición del grupo de Bruselas. La autora defiende que el aprendizaje de la lectura y de la escritura es muy importante en el desarrollo de habilidades fonológicas. Plantea que los niños y niñas adquieren un sistema visual a la hora de representar el lenguaje hablado, existiendo una fuerte relación entre lenguaje oral y escrito, y que la adquisición de este último es el principal responsable del desarrollo de habilidades fonológicas.

Si bien hay muchos estudios que relacionan la conciencia fonológica con la lectura, son pocos los que la relaciona con la escritura. Uno de ellos es el de Vernon (1998), que mostró que los niños y niñas de preescolar y primer grado de primaria de habla castellana hacen más recortes de la palabra oral a medida que evolucionan sus conocimientos acerca del sistema de escritura. La autora sostiene que cuando la escritura está presente en las tareas de conciencia fonológica se obtienen respuestas más analíticas por parte de los niños y niñas a la hora de segmentar. En otras palabras, defiende que cuanto mayor es el nivel de escritura, mayor es la capacidad de segmentación analítica de palabras.

En otro estudio, Snowling y Perin (1992) relacionaron escritura y nivel fonológico en una tarea de segmentación de fonemas con niños y niñas preescolares. Estos autores concluyeron que la conciencia fonológica tiene una correlación significativa con la escritura. ¿En qué consiste esta relación privilegiada entre segmentación y escritura? Podemos decir, junto con Scholes y Willis (1995, p. 288), que la tarea de segmentación concierne al desempeño lingüístico, no de los hablantes, sino de los lectores y escritores.

En efecto, parecería que el conocimiento de la estructura segmental de la lengua está en relación con el conocimiento aprendido a partir de leer en un sistema alfabético (Morais, 1994; Scholes y Willis, 1995). Por ejemplo, la tarea de supresión o de adición de fonemas no puede ser resuelta por adultos analfabetos como se ha citado antes en el

estudio de Morais. Tampoco puede ser fácilmente realizada por sujetos que han aprendido en algún idioma cuya ortografía no es alfabética, como los chinos (Read, Zhag, Mie y Ding, 1986), o los hebreos (Tolchinsky, Teberosky y Matas, 1993).

Como afirman Vernon y Ferreiro (1999), todos esos datos sugieren que la conciencia fonológica está relacionada con la adquisición del sistema de escritura alfabética. Las autoras (Vernon y Ferreiro, 1999) realizaron un estudio relacionando conciencia fonológica y lenguaje escrito en preescolares mexicanos de clase media baja de 4 a 5 años. Los participantes pasaron por un control previo de nivel de escritura basado en los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979). Una de las tareas consistía en segmentar oralmente en pequeñas partes diversas palabras con estructuras similares en forma de un juego de adivinanza. Se utilizaron como estímulos tarjetas con dibujos de animales y objetos conocidos, todas ellas sin escritura impresa. Después de nombrar cada uno de los objetos dibujados, el experimentador pedía a los participantes que dijese su nombre en pequeñas partes para que él lo adivinara. El experimentador modelaba la palabra dividiéndola en sílabas, después en una sílaba y dos fonemas; finalmente en todos sus fonemas.

Las autoras intentaron conseguir el mayor número de respuestas analíticas posibles de los participantes. El experimentador tendría que adivinar la tarjeta que había elegido el niño o la niña. Si ellos no hacían una segmentación exhaustiva, por ejemplo s-ol, les decía: “pero eso es muy fácil, intenta decirlo en pequeñas partes para que sea difícil”. Si el participante, con el estímulo, no lograra decir fonemas, el experimentador repetía el ejemplo, segmentándolo (s-o-l). En la segunda tarea (escritura de palabras), los niños y niñas tenían que hacer diferentes escrituras de palabras monosilábicas impresas. Los resultados apuntaron a una estrecha relación entre el tipo de segmentación dado y el nivel de escritura de los niños y niñas en general en ambas tareas. A mayor nivel de escritura, más respuestas analíticas (en fonemas). En contrapartida, a menor nivel de escritura, menos segmentaciones analíticas y más segmentaciones en sílabas o ningún tipo de segmentación.

En conclusión, la comprensión del sistema alfabético parece tener una influencia muy grande en el desarrollo de la conciencia fonológica. De hecho, las segmentaciones más analíticas no han sido comunes en sujetos no alfabetizados según los datos antes aportados. Pero, a pesar de ello todavía existe controversia sobre el papel que juega la

conciencia fonológica en la adquisición de la escritura.

Relación recíproca entre conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura

Hay una tercera posición que afirma que existe una interacción entre conciencia fonológica y lectura y escritura. Esta posición es una de las más aceptadas en función de los datos empíricos encontrados en diferentes tareas para averiguar tal conciencia.

Autores como Morais, que al inicio salió en defensa de la postura de conciencia fonológica como producto exclusivo de la adquisición de la escritura y lectura, hoy en día acepta la posición de reciprocidad. Esta posición es coherente con la que defiende que el desarrollo de la conciencia fonológica es gradual y abarca una serie de habilidades fonológicas, siendo algunas de ellas de más temprana adquisición que otras (Maclean, Bryant y Bradley, 1987). Para los defensores de tal postura, las etapas iniciales de la conciencia fonológica, como la sensibilidad a la rima o a la sílaba, ayudan en la comprensión de los procesos iniciales de la lectura y de la escritura. Al mismo tiempo, la comprensión lectora y el entendimiento del principio alfabético llevarían a un desarrollo de la conciencia fonológica en niveles más analíticos (Bertelson, Morais, Alegría y Content, 1985; Vernon y Ferreiro, 1999).

Stanovich es uno de los principales autores de la posición de reciprocidad, no solamente en la adquisición de la conciencia fonológica, sino en el desarrollo lector general. En uno de sus trabajos (1986) el autor postula el “Efecto de Mateo en la lectura”, que defiende la relación recíproca entre la habilidad lectora y la eficiencia de un determinado proceso cognitivo, habiendo una directa correlación entre el individuo y su entorno. Según este autor, el niño que vive en un medio más favorable a la lectura, y al acceso a la misma, posee más alto rendimiento lector, mientras que los de bajo rendimiento y con muy poco acceso al impreso, son cada vez más pobres lectores. Con respecto a la conciencia fonológica y su relación con el proceso lector, Stanovich sostiene que ésta facilita subhabilidades relacionadas a este proceso. También cita los numerosos estudios que atestiguan que la conciencia fonológica es una vía de reorganización del conocimiento de las palabras.

Volviendo a la relación de reciprocidad entre conciencia fonológica y

adquisición de la lectura y escritura, los autores que defienden que algunos niveles de dicha conciencia son desarrollados previamente a la adquisición de la escritura, consideran que hay diferentes aptitudes en las distintas estructuras fonológicas. Así, una palabra puede ser segmentada de diferentes maneras (en sílabas y sus unidades intrasilábicas; en morfemas; y a nivel más analítico, en fonos y fonemas); en estas diferentes estructuras están implicados muchos procesos cognitivos, así como diferentes ritmos de adquisición.

El acceso a determinada estructura implica un mayor o menor esfuerzo cognitivo que está directamente relacionado con el grado de dificultad presentado por el tipo de unidad lingüística (la segmentación silábica es más accesible que la fonémica, por ejemplo), pero que también tiene que ver con la estructura segmentable de la lengua. Por ejemplo, el conocimiento de las unidades intrasilábicas, como el ataque y la rima y su segmentación, ha sido demostrado en niños y niñas de lengua materna inglesa. Sin embargo, en algunas lenguas románicas como el español o el portugués no ha sido demostrada la misma accesibilidad a las mismas estructuras (como veremos más adelante). Como bien señalan Vernon y Ferreiro (1999, p. 411): «El ataque y la rima pueden ser unidades naturales del análisis del habla inglesa, pero no son vistas en español».

Otro punto a ser considerado es la característica de las tareas involucradas en las investigaciones sobre conciencia fonológica. Algunos autores (Yopp, 1988; Defior, 1996; Vernon y Ferreiro, 1999) llaman la atención sobre la fuerte influencia del tipo de tarea en las respuestas de los participantes entrevistados. Según Vernon y Ferreiro (1999), los niños y niñas demostraron diferentes grados de respuestas dependiendo de cómo se les presentaba una determinada tarea. A continuación se ampliará este punto.

2.7.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia fonológica

Las investigaciones relacionadas con la conciencia fonológica han adoptado una serie de pruebas para evaluar diferentes habilidades. Las tareas más utilizadas han sido las de identificación de algún sonido en una palabra (ausencia o presencia), las de comparación de sonidos iniciales o finales en palabras, las de identificación de secuencias rítmicas entre palabras o frases, las de aislamiento del primer sonido de un enunciado, las de segmentación, conteo o mezcla de fonemas o sílabas de una palabra o pseudopalabra, etc. También se han utilizado tareas de descomposición de una palabra en unidades, así como tareas de manipulación de las unidades de la palabra (invertir sílabas, fonemas), entre otras. Según Defior (1996, p. 50), aunque se refieren a los procesamientos fonológicos, esta diversidad de tareas experimentales lleva a resultados muy distintos y, consecuentemente, difíciles de ser comparados entre los diferentes estudios.

Para diversos autores (Yopp, 1988, Defior, 1996; Vernon y Ferreiro, 1999) las diversas tareas empleadas en el estudio de la conciencia fonológica demandan distintos niveles de habilidades de segmentación y procesos cognitivos diversificados. Además, Defior (1996, p. 56) llama la atención sobre las características de los estímulos empleados en las tareas, que también pueden influir en las respuestas. La autora cita el tipo de palabras y su longitud, la frecuencia léxica de las mismas, el tipo de unidad a ser manipulada (sílabas o fonemas), la estructura de la sílaba, así como la posición en la palabra (inicial, media o final), todos son características del estímulo que pueden influir en la respuesta. La autora también cita la influencia de las instrucciones dadas por el experimentador (por ejemplo, el uso o no de información de corrección), así como la modalidad de presentación de la tarea (si es oral o escrita).

Puesto que hay una influencia de habilidades fonológicas en la adquisición de la escritura, y viceversa, Vernon y Ferreiro (1999) llamaron la atención sobre la importancia de la variable “nivel de escritura” en los diseños de las tareas de conciencia fonológica. Las autoras argumentan, citando a David Olson (1994), que la escritura es un modelo de análisis del habla, y por ello no puede haber una negligencia de esta variable en las investigaciones relacionadas a este tema.

Como se ha podido ver en estas breves líneas, los factores que pueden afectar una determinada respuesta en las tareas que analizan la conciencia fonológica son múltiples. Por tanto, es de gran importancia analizar a fondo el diseño empleado a la hora de concluir y generalizar resultados.

2.7.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica en portugués

Las primeras investigaciones en Brasil relacionando la conciencia fonológica con el desarrollo de la lectura y de la escritura fueron iniciadas en los años 80. Entre ellas cabe destacar los trabajos de Cardoso-Martins (1995). La autora realizó un estudio longitudinal con el propósito de detectar diferentes niveles de conocimientos fonológicos en niños y niñas preescolares brasileños. En una intervención previa se había analizado el grado de conciencia fonológica de los participantes antes de la enseñanza formal de lectura y escritura. Los resultados encontrados muestran que la sensibilidad a la rima en el inicio de la escolaridad puede predecir el posterior éxito lector cuatro meses después. Sin embargo, la misma sensibilidad no fue predictora en el final del curso, ni se mostró relacionada con las habilidades ortográficas.

No obstante, otras habilidades de segmentaciones, como la sílaba en posición inicial y la fonémica, resultaron ser predictoras de habilidades lectoras, aunque no de habilidades ortográficas. Los resultados del estudio corroboran la afirmación de que la conciencia fonológica es muy importante en la adquisición de la lectura y de la escritura; y que los niveles de segmentación, como el fonémico o el silábico, también en el caso del portugués, juegan un papel importante en la sensibilidad a la rima.

La autora afirma que la estructura del portugués (por ejemplo, predominio de más palabras con dos o tres sílabas) no se corresponde con una estructura compuesta de segmentos intrasilábicos como la estructura del inglés. Por tanto, la habilidad para reconocer rimas no está necesariamente relacionada con los segmentos de ataque y rima, pero sí en segmentos más largos, como por ejemplo la terminación -eta de las palabras. Para esta autora, que se inscribe en la línea de Bryant y de su grupo de Oxford, tanto la sensibilidad a la semejanza fonémica como las habilidades de segmentación fonológica son prerequisites en las habilidades relacionadas con la lectura y escritura.

En otro estudio realizado por Cardoso-Martins y Duarte (1994), también con niños y niñas de preescolar de lengua materna portuguesa, se detectó una gran sensibilidad a la rima. Las autoras concluyeron que los niños y las niñas de 5 años, en general, elegían una rima en vez de una palabra completa semánticamente similar cuando se les preguntaba por una palabra semejante. Las palabras eran escritas en una tarjeta modelo. Para las autoras la sensibilidad a los sonidos en palabras es un prerrequisito para aprender ortografía.

Otra investigadora pionera en Brasil en los estudios sobre la adquisición de la lengua escrita, y que también ha trabajado sobre la conciencia fonológica en niños y niñas de Brasil, es L. Rego. Con resultados diferentes a los encontrados por el grupo de Oxford (Bryant, Bradley, Nunes, entre otros) esta investigadora brasileña puso de relieve la importancia de la conciencia fonológica y la conciencia sintáctica en niños y niñas brasileños en comparación con los ingleses (Rego, 1995). Según esta autora, ambos tipos de conciencia no son predictoras del éxito en la lectura en el primer año de la alfabetización en Brasil, aunque sí están relacionadas con algunos procesos implicados en la lectura, como la comprensión. Específicamente sobre el papel de la conciencia fonológica, Rego afirma que ésta es significativamente más importante en las etapas iniciales de la alfabetización (Rego, 1997).

En uno de sus trabajos, Rego y Buarque (1997) investigaron la relación entre conciencia fonológica, conciencia sintáctica y las reglas ortográficas del portugués en niños y niñas de primero y segundo curso de primaria. Los resultados encontrados muestran una estrecha relación entre la conciencia fonológica y la adquisición de reglas ortográficas involucradas en un contexto grafo-fónico, en tanto que la conciencia sintáctica estaba relacionada con la adquisición de aspectos ortográficos y conocimientos y análisis de categoría gramatical.

En otra investigación con participantes preescolares brasileños de 4 a 6 años, Maluf y Barrera (1997) encontraron una alta correlación entre niveles de conciencia fonológica y lengua escrita. Las autoras hallaron una relación interactiva entre conciencia fonológica y conocimiento escrito. Están de acuerdo en que algunas habilidades fonológicas aparecen antes de la adquisición de la escritura, como la segmentación silábica que prevaleció en el grupo de 4 años. La segmentación fonémica

se destacó en los niños y niñas de 5 y 6 años que presentaban un mejor resultado en las pruebas de nivel de escritura. En cambio, se encontró una gran sensibilidad en todos los participantes de la muestra en la tarea de detectar aliteración y rima, aunque en diferentes grados.

En un estudio reciente Guimarães (2002) analizó la importancia de habilidades fonológicas, sintácticas y léxicas en niños y niñas de 1° a 4° curso de primaria y su relación con la lectura y escritura. El diseño de la investigación utilizaba varias tareas tales como: segmentación y categorización fonológica, omisión de fonema inicial, corrección de orden de los componentes de palabras de frases y corrección de errores gramaticales en frases. Los resultados indicaron que existe una relación de reciprocidad entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. También se detectaron diferentes niveles de conciencia fonológica. Cabe destacar que los niños y niñas presentaron mayores dificultades en segmentar los fonemas de las palabras bisilábicas de estructura complejas del portugués (como por ejemplo, CCV, CVV, entre otras). Este dato es otro indicador de que las características de la lengua, más específicamente en determinadas palabras, son muy importantes a la hora de generalizar resultados. De hecho, la segmentación intrasilábica de consonantes en posición inicial no ha sido segmentada por los sujetos estudiados.

Los trabajos citados anteriormente son sólo una pequeña revisión de algunos datos empíricos encontrados en individuos de lengua materna portuguesa. Es importante destacar que actualmente en Brasil hay un considerable número de investigadores e investigadoras que se dedican al estudio de habilidades metalingüísticas (sobre todo las implicadas a la conciencia fonológica, sintáctica y léxica) relacionadas con los procesos lectores y de adquisición de la lengua escrita.

Se concluye que en los sujetos de lengua materna portuguesa estudiados, los resultados han sido similares a los hallados en los niños y niñas de otras lenguas románicas (castellano, italiano, entre otras). La sensibilidad a la rima y a la segmentación silábica, antes que la fonémica, fue una constante; también se mostró una estrecha relación entre habilidades fonológicas y éxito en la lectura y escritura. Sin embargo, a diferencia de los estudios con participantes de lengua inglesa, la sensibilidad a unidades intrasilábicas (ataque/rima) no fue demostrada hasta la actualidad.

2.8. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica

Morfología flexional y derivacional

Un amplio número de trabajos sobre morfología flexional se dedicó al papel que juegan los conocimientos morfológicos en la adquisición del lenguaje. Muchos investigadores coinciden en que las normas y el uso de la morfología flexional son adquiridos antes que la morfología derivacional (Berko, 1958; Brown, 1973; Thevenin, Totereau, Fayol, y Jarrousse, 1999). Los estudios dedicados a la morfología derivacional son menos abundantes en la literatura.

No obstante, como vimos en la primera parte de esta fundamentación teórica, la derivación de palabras, sea con prefijos o sufijos, es importante en la ampliación de vocabulario, en el reconocimiento de palabras y en la comprensión de significados. Por otro lado, hay datos de que el uso de los prefijos es anterior al uso de los sufijos (Slobin, 1973). Sin embargo se han realizado pocos estudios sobre las palabras morfológicamente complejas. Entre ellos está una investigación conducida por Carlisle (2000) que reveló que la conciencia morfológica, más específicamente en palabras derivadas y complejas, tenía una alta correlación con habilidades en el reconocimiento de palabras, en el significado y en la comprensión lectora. Para esta investigadora, definir palabras morfológicamente complejas debe involucrar una reflexión de la estructura de las mismas. Los resultados mostraron que los estudiantes de cuarto de primaria fueron relativamente mejores en descomposición de palabras morfológicamente complejas que en tareas con formas derivadas. La autora defiende que antes de los 10 años los niños y las niñas son más propensos a tener conciencia de la estructura de formas derivadas para encontrar morfemas básicos. Parece ser también que la conciencia de la estructura, significados y habilidades lectoras de las palabras derivadas, tienen que ver con una más eficaz comprensión lectora en los niños y niñas de primaria.

Casalis y Louis-Alexandre (2000, p. 330-331) afirman que en el uso de la morfología derivacional están implicados diversos conocimientos cognitivos y requiere del individuo una serie de diferentes aspectos lingüísticos. Siendo así, para estos autores, otros componentes del lenguaje como la fonología, la sintaxis, la semántica y la

pragmática, estarían implicados en el proceso de derivación.

Por otra parte, también se ha demostrado que los adultos analfabetos tienen dificultad para identificar las raíces en las palabras complejas del tipo “descubrir” en “descubrimiento”, o “certeza” en “incertidumbre” (Scholes y Willis, 1995, p. 293). Este puede ser un indicador de que la escritura juega un importante papel en el análisis de la estructura interna de las palabras.

Cabe destacar que, a pesar de las investigaciones conducidas para averiguar la morfología derivacional, aún quedan por descubrir muchos aspectos sobre qué procesos cognitivos están implicados en la comprensión y producción de palabras morfológicamente complejas. Lo que sí parece claro es que dicho proceso se incrementa en diferentes edades. Green, McCutchen, Schwiebert, Quinlan, Wood y Juelis (2003, p. 753) afirman que el conocimiento de la morfología derivacional se ve reflejado en el lenguaje escrito y oral de los niños y niñas alrededor de los 9 años de edad. Carlisle (1996) también afirmó que, a esa edad, los niños y niñas terminan de consolidar sus conocimientos de la morfología flexional, pero no de la derivacional. Para esta autora, el uso de palabras más complejas empieza en el segundo y tercer grados (9 y 10 años), en que los niños y niñas comienzan a plasmar estos conocimientos en sus escrituras espontáneas.

Con respecto a la adquisición del léxico, Anglin (1993) encontró una relación significativa entre la resolución de tareas con palabras morfológicamente complejas y desarrollo lexical en niños y niñas de primaria. Este autor afirma que ya en una edad temprana los niños y niñas adquieren diariamente una cantidad significativa de morfemas y que hay una estrecha relación entre crecimiento lexical y habilidades en relación a la morfología derivacional.

Otra línea de investigación sobre la adquisición de la morfología es la que relaciona el conocimiento morfológico con la escritura, más específicamente con la ortografía. Entre estos estudios se encuentra un trabajo de Treiman y Cassar (1996). Las autoras averiguaron la relación entre el conocimiento de los finales de palabras constituidas por consonantes (típico de la estructura del inglés) y el aprendizaje de la ortografía en sujetos pertenecientes a los tres primeros cursos de primaria. Concluyeron

que no solamente la información fonológica orienta al niño o a la niña a la hora de escribir correctamente, sino que otro tipo de información sobre la morfología de las palabras es considerada en algunas ocasiones. También destacaron que, en general, los niños y niñas hacen un importante uso de la morfología flexional. Las autoras llaman la atención sobre el tipo de estímulo, en especial la estructura de la palabra, el tipo de tareas y la edad escolar de los participantes (sujetos preescolares o de cursos de primaria), como factores que pueden influir en los resultados de las investigaciones de estas características.

Como ocurre en el caso de la segmentación en fonemas, el acceso a la estructura interna de la palabra parece estar en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una serie de estudios sobre habilidades metalingüísticas sugieren la importancia de la estructura interna de las palabras y su relación con el éxito en la lectura y escritura. La mayoría de los estudios sobre la conciencia morfológica están relacionados con los procesos lectores. Quizás eso se deba al hecho de que se ha demostrado, por una serie de datos empíricos, que la conciencia morfológica no sólo está implicada en la ampliación de vocabulario y en la organización del léxico, sino también en la comprensión y reconocimiento de palabras, habilidades que están relacionadas a la lectura. No obstante, excepto en el caso de la ortografía, existen numerosos interrogantes acerca del papel específico que juega la conciencia morfológica en los procesos implicados en la escritura y viceversa. En general son pocas las investigaciones que relacionan dicha conciencia con este aspecto.

En cambio sobre el uso de los morfemas hay un estudio reciente conducido por Green, McCutchen, Schwiebert, Quinlan, Wood y Juelis (2003) en que se examinaron diferentes formas enfocadas en la morfología flexional y derivacional en niños y niñas americanos de 3° y 4° curso de primaria. La tarea diseñada estaba en un contexto de escritura narrativa. Los resultados apuntaron a que la mayoría de los participantes hicieron un uso regular y normativo de la morfología flexional. Sin embargo el uso de la morfología derivacional fue más limitado. Los niños y niñas del 4° curso usaron más esta forma que los más pequeños. El estudio corrobora los resultados encontrados en otras investigaciones que apuntan al temprano uso de la morfología flexional en los niños y niñas. Los autores encontraron que muchas formas de palabras complejas en la modalidad escrita, aparecieron años más tarde. En general, creen que el uso de los

conocimientos morfológicos sirven para extraer información de una determinada palabra, así como decodificarla, comprenderla y hablar mejor.

En definitiva, se concluyó que el desarrollo de habilidades morfológicas en las narrativas escritas, sobre todo las relacionadas con la morfología flexional, contribuyen a la comprensión y producción del lenguaje escrito ya en una temprana edad. Se vio que los niños y niñas hicieron un uso correcto y normativo de reglas morfológicas en sus escritos. En efecto, las habilidades morfológicas escritas predijeron a las mismas habilidades en el oral o en la lectura. Además, se encontró una relación entre habilidades morfológicas y desempeño en la lectura, así como en el desarrollo del lenguaje oral.

Con respecto a la relación entre conciencia morfológica y lectura hay varios estudios sobre el tema. Las investigaciones de Bryant y colaboradores (Nunes, Bryant y Bindman, 1997) encontraron que existe una relación causal entre desarrollo de la ortografía y de la lectura y las habilidades morfosintácticas desde una temprana edad.

Otros autores hablan de sensibilidad morfológica, es el caso de Mahony, Singson y Mann (2000a), que estudiaron la relación entre sensibilidad morfológica, fonológica y lectura en sujetos de primaria. Los participantes debían de reconocer pares de palabras orales y escritas con relación morfológica (por ejemplo: palabras derivadas) y sin dicha relación. Los pares de palabras se dividían en relaciones morfológicas transparentes o más complejas, y también en pares de palabras en que la pronunciación era distinta. Los resultados mostraron una gran sensibilidad morfológica de los niños y niñas que fueron más allá del significado de las palabras en la resolución de las tareas. Las propiedades de los sufijos jugaron un papel importante en el reconocimiento de las palabras morfológicamente relacionadas. Las autoras concluyeron que hay una fuerte relación entre habilidades lectoras y conciencia fonológica y morfológica en niños y niñas de los primeros grados de primaria.

En otra de sus investigaciones, Mahony, Singson y Mann (2000b) encontraron una relación significativa entre sensibilidad a los morfemas y habilidades lectoras en niños y niñas americanos de 3° a 6° grado (9 a 12 años). Las autoras siguieron averiguando el papel que juega la morfología derivacional en los procesos lectores, más

específicamente en el uso y manipulación de sufijos. Una vez más se encontró una relación significativa entre habilidades morfológicas y lectoras.

Parece que habilidades fonológicas y morfológicas están implicadas en el proceso escrito y lector, pero aún no ha quedado claro si existe una relación entre la conciencia fonológica y morfológica y en qué grado se daría esta relación. Actualmente existen algunos datos empíricos que confirman dicha relación. Entre ellos, un estudio llevado a cabo por Casalis y Louis-Alexandre (2000) ha demostrado que existe una fuerte relación entre conciencia fonológica, conciencia morfológica y el aprendizaje de la lectura en niños y niñas preescolares y de primaria de lengua materna francesa.

Según los autores, la estructura morfológica es sumamente importante y necesaria en la comprensión de la información presentada en el texto y tanto la flexión como la derivación están implicadas en el proceso lector. Los autores defienden la hipótesis de que entre la conciencia fonémica y la conciencia morfémica hay una relación dependiente. Sin embargo, no mencionan cuál de las dos se consolida primero; tampoco mencionan la relación de ambas conciencias con el proceso de adquisición de la escritura. Para estos autores la conciencia morfológica tiene una relación causal con la adquisición de la lectura, es decir cuando se desarrolla en niños y niñas preescolares es un predictor de habilidades lectoras años más tarde.

Según Seindeberg y Gonnerman (2000), la morfología está relacionada con un tipo de información léxica, como información fonológica, ortográfica y de significados. Además para estos autores existe una nítida relación entre morfología y sintaxis, afirmando que los componentes de las palabras afectan su interpretación. Sin embargo, no mencionan la relación entre morfología y fonología, ni cuál es su contribución al aprendizaje de la escritura.

En cambio, para Casalis y Louis-Alexandre (2000) la conciencia morfológica implica un cierto “dominio” de los componentes fonológicos. En el estudio con preescolares conducido por estos autores, las tareas de deletreo fueron altamente correlacionadas con tareas morfológicas de flexión y derivación de sílabas. Los resultados apuntan a que las tareas de segmentación también fueron altamente correlacionadas con las tareas de flexión y de derivación silábica en palabras reales. Por

otro lado, las tareas con rimas presentaron una débil relación con las tareas morfológicas. Esos investigadores encontraron un coeficiente representativo entre el deletreo silábico y la conciencia morfológica de acuerdo con la segmentación morfé mica. Esto nos daría una pista de que no todas los niveles de habilidades fonológicas están íntimamente relacionados con las habilidades morfológicas.

Para concluir su estudio Casalis y Louis-Alexandre (2000) afirman que, de manera general, parece ser que la conciencia morfológica y la fonológica están correlacionadas, pues encontraron que las tareas silábicas estaban correlacionadas con la tarea de conciencia morfológica. También afirman que esta correlación entre ambas habilidades (morfológica con segmentación silábica en preescolares y morfológica con análisis fonémico en niños y niñas de primaria) pueden ser explicadas en el proceso de aprendizaje. Para estos autores la explicación es muy razonable: “para añadir o segmentar un afijo es necesario añadir y/o segmentar un fonema o una sílaba y, por otro lado, habilidades de segmentación silábica y fonémica deben ayudar a segmentación y a síntesis morfé mica” (p. 322). Singson, Mahony y Mann (2000b) también encontraron una relación significativa entre ambos tipos de conciencia.

En resumen, parece ser que muchos investigadores están de acuerdo en que la conciencia fonológica y morfológica son muy importantes en el proceso de adquisición de la lectura y escritura. Pero aún no queda claro cual de las dos se consolida primero y cual es la relación existente entre las dos. Como tampoco queda del todo claro el papel de ambos tipos de conciencia en el desarrollo de la lengua escrita.

Estudios translingüísticos

Han sido realizados algunos estudios translingüísticos para averiguar las implicaciones de las habilidades morfológicas. En uno de ellos, Gillis y Ravid (2001) compararon dos idiomas -el hebreo y el holandés, ambos con composiciones morfológicas muy distintas - con el desarrollo de las representaciones morfológicas escritas. El estudio investigó los efectos de sugerencias morfológicas y morfofonológicas en niños y niñas de primaria, nativos del hebreo o del holandés, en el proceso de aprendizaje de formas homófonas. Se entiende por tales formas, vocablos con los mismos sonidos pero con grafías y significados distintos. El diseño de la investigación consistía en pruebas estandarizadas

de deletreo de algunas palabras homófonas. Los resultados indicaron que las diferencias morfológicas y morfofonológicas implicadas en los dos idiomas explican las enormes diferencias encontradas en la resolución de la tarea. Las investigadoras se basaron en una explicación sobre las diferencias evidentes entre tales idiomas. Según ellas, los niños y niñas israelíes conviven con una lengua más compleja, con categorías semánticas expresadas por una relación morfofonológica rica.

En cambio, los niños y niñas de Holanda tienen contacto con una lengua menos rica en términos de variaciones morfológicas y morfofonológicas, buscando frecuentemente ayudas sintácticas para entender su sistema ortográfico. Las autoras concluyeron que la estructura y otros aspectos del lenguaje escrito son responsables en determinar el proceso de aprendizaje de un sistema ortográfico: “el conocimiento ortográfico del sistema alfabético codifica representaciones de nociones lingüísticas tales como fonemas, morfemas y palabras; y el conocimiento necesario en ortografía involucra dominios lingüísticos de la fonología, morfología y sintaxis” (Gillis y Ravid, 2001, p.2). En resumen, los datos de este estudio revelan que la estructura morfológica de la lengua influyen en los resultados, y por lo mismo debe de ser considerada la naturaleza del idioma en las investigaciones.

Sobre el proceso de composición morfológica de las palabras, tampoco encontramos muchas investigaciones en la literatura especializada. Entre ellos, cabe mencionar un estudio translingüístico conducido por Kehayia, Jerema, Tsapkini, Perlak, Ralli y Kadzieawa (1999), realizado con adultos nativos griegos y polacos. A partir de los resultados encontrados, se concluyó que hay una considerable relación entre los procesos de composición de palabras en griego y polaco y el acceso al léxico.

Por otro lado, estudios con niños y niñas disléxicos contribuyen a dar importancia a la conciencia morfológica en el proceso de aprendizaje de lo escrito. En una investigación reciente, Joanisse, Manis, Keating y Seidenberg (2000) averiguaron la importancia de las habilidades fonológicas y morfológicas en niños y niñas disléxicos y no disléxicos de 8 y 9 años. Los resultados apuntaron a que los sujetos disléxicos presentaron un bajo rendimiento en las pruebas fonológicas. Además presentaron importantes dificultades en la tarea de flexión morfológica, demostrando que no solamente habilidades fonológicas juegan un papel importante en los procesos de

lectura.

Pero ¿qué ocurre con los preescolares?, ¿los niños y las niñas a esta edad realizan análisis morfológicos?, ¿son capaces de hacer flexiones y derivaciones de palabras?, ¿estarían estos procedimientos relacionados con los avances que suceden a raíz del aprendizaje de la escritura? En la presente investigación también se pretende analizar el papel de las habilidades morfológicas en relación con la adquisición de la escritura en niños y niñas preescolares.

2.8.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia morfológica y morfosintáctica

Aunque los estudios sobre la conciencia morfológica y morfosintáctica son relativamente recientes, se pueden destacar algunas tareas empleadas para medir dicho concimiento. Hay autores que afirman que entre las tareas metalingüísticas aplicadas en estos estudios se destacan dos tipos de procedimientos de respuestas: el procedimiento que lleva a un uso real de análisis del lenguaje; y otro procedimiento en que el individuo no estaría, de hecho, realizando una reflexión sobre el lenguaje, sino dando respuestas basadas en sus conocimientos implícitos de la lengua (Bialystok y Ryan, 1985; Bialystoc 2001; Correa, 2005). Por lo tanto no estaría poniendo en juego el uso de una “conciencia metalingüística” al contestar las preguntas del experimentador. Por ejemplo, en tareas de conciencia morfológica, cuando los niños y niñas segmentan un morfema de una determinada palabra en tareas de segmentación, como es el caso de -ito en poquito, no significa necesariamente que realizan un trabajo consciente y analítico sobre el morfema. Podrían estar implicados otros conocimientos, como el uso frecuente de este morfema en las formas diminutivas de la lengua española. La frecuencia ayudaría a la familiaridad con tal morfema, y por consiguiente segmentarlo.

Gaux y Gombert (1999) afirmaron que hay algunas tareas que pueden ser clasificadas como metalingüísticas, en cambio otras que no lo son. Para estos autores las tareas de repetición, juicio, corrección y localización no requieren el conocimiento metalingüístico. En la misma línea, Bialystok (2001) es una de las autoras que diferencia entre el conocimiento implícito y el conocimiento explícito. Según esta investigadora, el conocimiento implícito orienta las producciones, pero no es objeto de

reflexión por parte del sujeto y es muy difícil de investigar. A su vez el conocimiento explícito es independiente del significado, más accesible y más investigado.

Al igual que ocurre con las tareas de conciencia fonológica, parece ser que determinadas tareas de conciencia morfológica inducen al sujeto a un análisis más explícito de los morfemas, en cambio otras fomentan menos dicho análisis. Para averiguar si realmente los individuos están analizando los componentes morfológicos de las palabras de su lengua, o si simplemente están utilizando su intuición lingüística y aplicando sus conocimientos léxicos, muchos autores han utilizado como recurso las pseudopalabras. Éstas son palabras inexistentes en la lengua, pero que representan las características fonológicas o gráficas del idioma. De esta forma, la utilización de las pseudopalabras neutralizaría la influencia de otros componentes del lenguaje, como por ejemplo el semántico y el sintáctico.

Entre las tareas pioneras en estos tipos de estudios están las empleadas por Berko (1958). La autora creó una serie de tareas con pseudopalabras en que el niño o la niña tenían que completar frases con morfemas flexionales o derivacionales, en diferentes categorías gramaticales. Por ejemplo:

Esto es un bure (dibujo de un animalito)

Ahora hay otro más (dibujo de dos animalitos iguales)

Hay dos. Hay dos_____.

Este hombre sabe ricar. (Dibujo de un hombre practicando una acción con un objeto). Está ricando. Hizo lo mismo ayer. ¿Qué hizo ayer? Ayer_____.

Sin embargo, hay autores que critican las tareas empleadas por Berko alegando que es evidente la existencia de los componentes sintácticos y semánticos implícitos que pueden influir en las respuestas.

En tareas muy similares a las creadas por Berko, autores como Nunes, Bryant y Bindman (1997) investigaron la conciencia morfológica utilizando una tarea de producción. Los participantes debían usar afijos o desinencias para modificar las pseudopalabras presentadas en un contexto sintáctico.

En la tarea de completar frases del estudio de Casalis y Louis-Alexandre (2000)

citado anteriormente, se exige del participante que produzca una palabra derivada de las palabras reales e inventadas presentadas. Este tipo de tarea en que el niño o la niña debe producir una palabra derivada de otra es muy aplicado en estudios sobre la morfología derivacional. Las tareas para averiguar este tipo de morfología llevan a respuestas con el uso de sufijos y prefijos, la mayoría de ellas en un contexto morfosintáctico (por ejemplo: “Una persona que come mucho es...” o “El hombre salta, él es un...”). Siguiendo esta línea de diseño metodológico que consiste en completar enunciados, Carlisle (1995) también utilizó estímulos como: “Si una persona que enseña es un profesor, ¿una que hace muñecas es un...?”.

Las críticas a la influencia de otros componentes del lenguaje en la resolución de las tareas aplicadas por Casalis y Louis-Alexandre y por Carlisle pueden ser las mismas hechas a las tareas empleadas por Berko. En tareas de este tipo pueden haber una influencia de factores sintácticos, léxicos y semánticos. De ser así, los participantes de la muestra no estarían empleando solamente sus conocimientos morfológicos.

Para el uso de sufijos, Casalis y Louis-Alexandre (2000) utilizaron la consigna ¿el contrario de X es? Blanche-Benveniste y Ferreiro (1989) también utilizaron este tipo de tarea, pero en un contexto en que se refería puramente a la unidad palabra, como mencionamos en el anterior capítulo. Además, como no se presentaba un modelo o una frase, la consigna en el estudio de Casalis y Louis-Alexandre no ha llevado necesariamente a la utilización de palabras con sufijo, a pesar del contenido semántico subyacente de la consigna. En otro experimento, los autores usan frases como “ella sabe hacer X cosa, ella es una...”. Según Correa (2005, p. 94) en este tipo de tarea está implicada más una evaluación del conocimiento léxico del individuo que sus conocimientos morfosintácticos. La autora llama la atención sobre el hecho de que en diversas tareas sobre conciencia morfosintáctica puede haber una gran influencia de otros factores en la resolución de las mismas, que impide una reflexión metalingüística por parte del sujeto. Para ello, en muchas de estas tareas, en lugar de que los niños estén realizando una manipulación de los elementos morféimicos o morfosintácticos, estarían aplicando conocimientos semánticos o de su vocabulario.

El uso de la analogía en las tareas de conciencia morfológica (utilizando la analogía en palabras) y morfosintáctica (utilizando la analogía en frases) también ha

sido un recurso empleado para medir habilidades morfológicas y morfosintácticas. Bryant y su equipo (1997, 1998, 1999) han empleado ese tipo de tarea en diferentes estudios. La situación consiste en presentar pares de frases de estructuras similares en distintos tiempos verbales (presente y pasado por ejemplo). Luego se pide a los niños y niñas que produzcan la frase que falta para ser comparada con los primeros pares, es decir si la frase está en el presente, se espera que el participante diga otra en el pasado. En otro tipo de tarea de analogía, se presentan pares de palabras para ser completadas (casa/casero; hablo/hablaba) con un modelo anteriormente presentado al participante. Según Correa (2005, p. 96), las tareas de analogía, como las aplicadas por Bryant y colaboradores, parecen lograr la reflexión metalingüística pertinente. Sin embargo, opina que dicha tarea puede ser de difícil resolución por parte del participante más joven. La autora cree que este tipo de situación demanda otros conocimientos cognitivos, como es el caso del uso del raciocinio analógico.

Las tareas de reconocimiento de morfemas oral y escrito también han sido utilizadas por algunos investigadores (Mahony, Singson y Mann, 2000). En este tipo de tarea, el experimentador presenta al participante pares de palabras reales con una relación morfológica (una palabra y otra derivada de ésta) y otros pares sin esta relación. Los sujetos tienen que reconocer si hay una relación entre los pares presentados.

Ahora bien, algunos investigadores utilizan las pseudopalabras para neutralizar los componentes semánticos, según defienden, ¿pero este objetivo es logrado? Correa (2005) afirma que la utilización de este tipo de recurso no es completamente eficaz dado que hay componentes semántico-lexicales, sintácticos y fonológicos en los enunciados de estas tareas que pueden ser considerados e influir en las respuestas. Por otro lado, no se puede afirmar que exista una influencia sintáctica en las tareas que hacen uso de la unidad palabra. Sin embargo, el uso de palabras reales puede favorecer informaciones fonológicas o semánticas.

En el estudio que aquí se presenta no se trabajó con las pseudopalabras porque creemos que para estudiar las habilidades metalingüísticas debe de ser presentado un contexto real y funcional de reflexión sobre los estímulos lingüísticos. Además, la mayoría de las tareas aquí diseñadas se presenta el estímulo en forma de unidad palabra

y están en un contexto en que el recorte de esta unidad está subyacente. Eso significa que si, por un lado, el uso de palabras reales de la lengua puede favorecer la influencia de factores fonológicos y semántico-lexicales, por otro el diseño de las tareas con estímulos en forma de unidad palabra excluye la influencia de factores sintácticos. Claro está que, para que no hubiera existido la influencia de otros factores (fonológicos, semántico-lexicales, etc.) tendríamos que haber utilizado las pseudopalabras. Sin embargo, como se explicó anteriormente, no apoyamos este recurso como funcional en las tareas que estudian los conocimientos metalingüísticos.

En conclusión, este apartado ha sido un breve análisis de algunas de las tareas aplicadas en estudios que miden la conciencia morfológica o morfosintáctica. Como se dijo anteriormente, no ha sido un análisis exhaustivo de dichas tareas ni tampoco ha tenido el propósito de sugerir futuros diseños metodológicos. Las implicaciones pedagógicas y las sugerencias para futuras investigaciones estarán en la conclusión del presente trabajo.

2.8.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica en portugués

Como se ha dicho en la primera parte de esta fundamentación teórica, actualmente los estudios sobre la morfología en Brasil están más dirigidos hacia cuestiones lexicales con un abordaje generativista. En efecto, son recientes estudios morfológicos en áreas como la Psicolingüística y la Adquisición del Lenguaje, aunque investigaciones sobre otros aspectos del metalenguaje son llevados a cabo en algunas universidades de Brasil desde los años ochenta.

Sin embargo, en una búsqueda bibliográfica en las principales revistas nacionales e internacionales, no se ha encontrado ninguna publicación que enfocara solamente la conciencia morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura en sujetos preescolares.

No obstante, una cierta línea de investigación sobre la conciencia morfosintáctica se está llevando a cabo actualmente, aunque todavía los estudios publicados sobre este tema son reducidos. Entre ellos, destaca un reciente estudio de Meireles y Correa (2005) en que se ha averiguado el uso de reglas contextuales y/o

morfosintácticas en la adquisición de la ortografía en 52 niños y niñas de 2° a 4° curso de primaria. El diseño consistía en un dictado de palabras con baja frecuencia de uso para evitar otras estrategias por parte del sujeto como por ejemplo, la memorización de la forma de las palabras. Las autoras utilizaron como recurso sufijos con una diferencia fonética imperceptible en portugués (por ejemplo, -oso y -eza) pero que diferencian la clase gramatical y relaciones de reglas ortográficas contextuales (por ejemplo, palabras que demandaban diferentes usos de la R y del dígrafo RR). Es decir, normas morfosintácticas y ortográficas estaban en juego.

Los resultados apuntaron a que los niños y niñas no solamente tomaron en cuenta los aspectos contextuales, sino que también hicieron uso de diferentes normas morfosintácticas y ortográficas. Sobre este dato, las autoras afirman que es un indicador de que poseen un cierto conocimiento de la gramática, aunque menos en determinados sufijos (como en el caso de -oza), y de la ortografía del portugués. Siguiendo esta línea de estudio en que se relacionan la conciencia morfosintáctica y la ortografía, Sá (1999) encontró un estrecha relación entre el uso de normas morfosintácticas y la ortografía del portugués en niños y niñas de 2° y 3° curso de primaria. La principal conclusión del estudio fue que cuanto más desarrollada está la conciencia morfosintáctica, mayor es el éxito en la ortografía de palabras. Las palabras utilizadas en este estudio presentaban secuencias como -isse o -esse, terminaciones que demandan al sujeto reflexiones morfosintácticas.

Otros estudios sobre habilidades metalingüísticas en niños y niñas de Brasil se han conducido en algunos centros brasileños. Cabe destacar los que relacionan la conciencia sintáctica y el aprendizaje de la lectura y escritura (Rego, 1993). Otros relacionan conciencia fonológica, sintáctica y lexical y su relación con la lengua escrita (Barrera, 2000). Estudios sobre estos temas se hacen necesarios en Brasil puesto que, por ejemplo, en algunas investigaciones no coinciden los resultados sobre la implicación de la conciencia sintáctica en el éxito de la lectura y escritura (Rego, 1993 y Rego, 1995). Eso es un considerable indicador de la importancia de que más estudios sean realizados sobre habilidades metalingüísticas en niños y niñas brasileños.

En definitiva, a pesar de que actualmente haya un número creciente de estudio sobre habilidades metalingüísticas en Brasil, hacen falta más evidencias empíricas para

contribuir con la afirmación de que la conciencia morfológica es una habilidad importante en el proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños y niñas preescolares de lengua portuguesa.

PARTE II
METODOLOGÍA, RESULTADOS Y
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 3

MÉTODO

- 3.1. Objetivos generales **¡Error! Marcador no definido.**
- 3.2. Hipótesis **¡Error! Marcador no definido.**
- 3.3. Método..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 3.3.1. Participantes, características de la muestra y contexto de las escuelas elegidas..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 3.3.2. Materiales utilizados y procedimientos de las entrevistas;**¡Error! Marcador no definido.**
 - 3.3.3. Procedimiento utilizado en la tarea de evaluación de nivel de escritura..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 3.4. Justificación del juego de palabra como metodología;**¡Error! Marcador no definido.**
- 3.5. La elección de los estímulos **¡Error! Marcador no definido.**
- 3.6. La entrevista **¡Error! Marcador no definido.**
- 3.7. Criterios de codificación de las respuestas **¡Error! Marcador no definido.**
- 3.8. Codificación de las respuestas para el análisis estadístico;**¡Error! Marcador no definido.**

La revisión de la literatura nos ha dado soporte para una reflexión amplia, fundamentalmente sobre el papel que juegan las habilidades fonológicas y morfológicas en el aprendizaje de la lengua escrita en niños y niñas preescolares. Hemos visto en el capítulo anterior que hay una abundante cantidad de trabajos relacionados con la conciencia fonológica. Sin embargo, son menos los trabajos relacionados con la conciencia morfológica. También hemos visto que en los estudios sobre los conocimientos metalingüísticos, los aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos de los diferentes niveles de la lengua son de mucha importancia, por lo tanto deben ser considerados en el análisis de los resultados encontrados en nuestro estudio. Pero no se trata de niveles generales, sino que deben ser puestos en relación con determinado idioma y no con el lenguaje en general.

En este capítulo se expondrán los objetivos generales e hipótesis de la presente investigación, así como el método utilizado (participantes, características de la muestra, contextos de las escuelas elegidas y materiales utilizados). Luego presentaremos los procedimientos utilizados en cada una de las cinco tareas. Además, se podrá ver la justificación del tipo de texto elegido y de los estímulos utilizados. Finalmente, se explicará como fue realizada la entrevista y posteriormente los criterios de codificación de las respuestas para el análisis estadístico. En la última página de este capítulo se podrá ver una tabla resumen del diseño de la investigación.

3.1. Objetivos generales

A raíz de la revisión teórica, y para continuar y completar los estudios anteriores, hemos planteado los siguientes objetivos generales en cinco direcciones que se verán a continuación.

- a) Proveer datos sobre el portugués en la comparación entre lenguas. Se pretende, por tanto, aportar algunos elementos comparativos entre lenguas ya que, en el ámbito de este tema, la naturaleza de la lengua y de su ortografía tienen mucha importancia a la hora de comprobar hipótesis (Vernon, 1998).
- b) Profundizar en algunas tareas de comparación y segmentación que pueden ser realizadas sobre la unidad palabra, y que están implicadas en el proceso de

aprendizaje de la lengua escrita, en un contexto de juegos de palabras. Más específicamente, en actividades que puede llegar a implicar respuestas de tipo metalingüístico.

- c) Constatar si en las tareas de comparación y segmentación realizadas sobre la unidad palabra, las respuestas se centran en aspectos morfológicos y/o fonológicos o si, al contrario, hay mayor presencia de lo semántico y los anteriores aspectos no son considerados (tal como la literatura especializada postula sobre la precedencia de lo semántico).
- d) Indagar que aspectos de naturaleza fonológica, morfológica y semántico-lexical son identificados oralmente y no sólo en lo escrito.
- e) Constatar si las respuestas de los niños y niñas se adecuan a las demandas de las tareas y a los estímulos sobre los que se les pide reflexionar.

Cabe decir que estos objetivos se concretan y especifican en los dos capítulos siguientes.

3.2. Hipótesis

A partir de los objetivos anteriormente mencionados, las hipótesis generales y los resultados esperados son los siguientes:

- 1) En las tareas de comparación y segmentación de la presente investigación, se espera que la consideración de los aspectos formales (fonológico y morfológico) esté en relación con el nivel de conceptualización de la escritura.
- 2) El nivel de conceptualización de la escritura del niño influirá de modo que a mayor nivel de escritura, mayor será el análisis y la atención a los aspectos formales.
- 3) Se espera que la consideración de los aspectos formales disminuya la exclusiva atención a los aspectos semánticos.

- 4) Esta relación entre nivel de escritura y la consideración de lo formal será más evidente en la modalidad escrita de todas las tareas (comparando las modalidades oral o escrita de presentación de la tarea).
- 5) Se prevee la consideración de los aspectos formales desde el inicio del aprendizaje de lo escrito, más específicamente respuestas fonológicas de sensibilidad a la rima y respuestas morfológicas de sensibilidad al cambio de género.
- 6) Las características lingüísticas de los estímulos (por ejemplo, el número de sílabas, el morfema destacado por su frecuencia en la lengua y las relaciones semánticas entre el léxico) orientarán las respuestas infantiles hacia un trabajo formal o semántico-lexical en función de las demandas de la tarea (comparación y segmentación).

Para trabajar sobre la base de estos objetivos e hipótesis anteriormente mencionados hemos diseñado una metodología que se detallará a continuación.

3.3. Método

En este estudio se adoptó un diseño que comprendía una tarea de evaluación de nivel de escritura y cinco tareas, tres sobre aspectos morfológicos de comparación de palabras; y dos de aspectos fonológicos de rima y segmentación de palabras. La tarea de evaluación de nivel de escritura, tuvo como objetivo averiguar el nivel de desarrollo y conceptualización sobre lo escrito al que llegaron los niños y niñas en el momento de las entrevistas. Esta tarea fue utilizada para agrupar a los participantes en función de ese desempeño y, posteriormente, relacionarlo con las demás tareas. La distribución temporal de las pruebas fue la siguiente: un primer encuentro se dedicó a la tarea de evaluación de nivel de escritura y a las tres primeras tareas, y en un segundo encuentro, se realizaron las entrevistas con las dos últimas tareas. A continuación se detallarán las características de los participantes de las muestras, el contexto de las escuelas elegidas y los materiales y procedimientos utilizados.

3.3.1. Participantes, características de la muestra y contexto de las escuelas elegidas

Participantes y características de la muestra

Un total de ochenta niños y niñas de preescolar, correspondientes a los cursos de Párvulos 4 (4 años), Párvulos 5 (5 años) y Primero (6 años), participaron en el presente estudio. Las escuelas participantes fueron tres centros de titularidad privada, de la ciudad de Salvador de Bahía, en Brasil. Estas escuelas reciben niños y niñas de clase social media y media alta, y están ubicadas en el centro urbano de la ciudad de Salvador. Todos los participantes tenían el portugués como lengua materna.

Los niños y niñas fueron entrevistados en dos oportunidades sucesivas, constituyendo lo que aquí denominaremos la primera muestra del Estudio I y la segunda muestra del Estudio II (estudio complementario). En la primera muestra del Estudio I, fueron entrevistados cuarenta participantes de una escuela de los cursos de preescolar de 5 años y 6 años, con un rango de edad de 5;2 a 6;11 (media \cong 5;9). En la segunda muestra del Estudio II, fueron entrevistados otros cuarentas niños y niñas de dos escuelas del curso de preescolar de 4 años, 5 años y de 6 años. El rango de edad de los participantes de este segundo estudio fue de 4;6 a 6;6 (media \cong 5;5).

Contexto de las escuelas elegidas y distribución de la muestra

Las tres escuelas que participaron en este estudio se declararon partidarios de una metodología constructivista con respecto a la enseñanza de la lectura y de la escritura. Se pudo observar puntos en común en las escuelas tales como: las tres trabajan con textos desde el comienzo y con diversidad de tipos de texto, el material utilizado en el aula es material real y no fichas especiales de manuales escolares, usan una gran variedad de libros y de cuentos en el ámbito escolar y hay bibliotecas en la sala de aula, se fomenta la promoción de la actividad de escritura y no sólo de lectura en los momentos iniciales de la alfabetización, se permite la producción de textos en el aula considerando que los errores formen parte del proceso y que no todo responde a los aspectos normativos. En resumen, en las tres escuelas se promocionan actividades que caracterizan la aplicación de la expresión “ser constructivista” actualmente en muchos

de los centros educacionales en Brasil.

Las escuelas elegidas para la presente investigación pueden ser consideradas como representantes de las escuelas de clase media en la ciudad de Salvador. Hoy en día en Brasil, los niños y niñas de un mayor poder económico asisten a ese tipo de escuela, mientras que los niños y niñas de la clase media baja y clase baja van a las escuelas públicas. Somos conscientes de que las escuelas elegidas no representan la enseñanza en la cual está ubicada la mayoría⁵ de la población de Brasil, que es la escuela pública. Sobre la educación infantil en Brasil, consta en la *Lei de diretrizes e bases* que la educación infantil de cero a seis años no es obligatoria, pero que debe ser incentivada y promovida la creación de guarderías y de preescolares como derecho público. Sin embargo, aunque datos oficiales indiquen que se está produciendo cambios⁶, muchas de las escuelas de la red pública carecen de aulas para preescolares y los niños y niñas entran en el curso de alfabetización tardíamente, muchas veces habiendo tenido poco o ningún contacto con libros y materiales impresos en sus casas.

En las escuelas públicas a las que se pudo acceder para el presente estudio, no se encontraron niños y niñas de las edades que nos interesaba estudiar. Por otro lado, por dificultades burocráticas e internas en acceder a otras escuelas públicas que tenían cursos de preescolar, y por motivos de plazos de estancia en Brasil, se optó por llevar a cabo este estudio con las escuelas privadas de Salvador de Bahía antes mencionadas.

En la tabla 3.1 se presentan la distribución de los participantes por sexo en las tres escuelas en las cuales se realizaron las entrevistas del presente trabajo. Se puede ver dicha distribución por muestra en ambos estudios, detallando el número de niños y niñas entrevistados en cada escuela.

⁵ En el año de 1999 los niños y niñas de familias más pobres de 7 a 14 años que asistían a escuelas era un 22% inferior a los niños y niñas de misma edad de familias más ricas. En 2002 esta diferencia se redujo a 6%, y la distancia entre las clases opuestas disminuyó. También según datos oficiales, con la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), se inició en Brasil una integración de las guarderías en la enseñanza obligatoria, con un aumento de 14,6% de niños y niñas de 0 a 3 años matriculadas en estos centros de educación en el año de 1999.

⁶ En el año de 2006 hubo un 70,1% de niños y niñas matriculado en los preescolares municipales de la enseñanza pública en contraste con un 26,1% matriculado en la enseñanza privada. Reformas actuales en la educación del país empieza a implementar que a los 6 años de edad los niños y niñas ya pueden acceder a la enseñanza obligatoria.

Tabla 3.1.- Composición de las muestras: número de participantes por sexo y escuela en valores absolutos

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
	Niños- Niñas	Niños- Niñas	Niños- Niñas
Estudio I N=40	17----- 23 N=40	-----	-----
Estudio II N=40	-----	11-----12 N=23	8-----9 N=17

En la tabla 3.2 se presenta las distribuciones de los participantes por edad en valores absolutos por estudio. En teoría los niños y niñas con menor edad deberían presentar un nivel de escritura más bajo, pero en la tabla 3.3 se verá que este hecho no fue así en las muestras entrevistadas.

Tabla 3.2.- Distribución de los participantes por edad detallados por estudio en valores absolutos

EDAD Y MEDIA DE EDAD	4 AÑOS ≈ 4;5	5 AÑOS ≈ 5;7	6 AÑOS ≈ 6;6
Estudio I (escuela 1)	-----	18	22
Estudio II (escuelas 2 y 3)	9	17	14

Por otro lado, como se trata de una investigación que tiene como objetivo estudiar algunas operaciones que pueden ser realizadas sobre las palabras y su relación con el aprendizaje de la lengua escrita, se cogió como variable el nivel de escritura de los participantes y no la edad de los mismos. Tener en cuenta las dos variables a la vez (nivel de escritura y edad) para el análisis estadístico no fue posible debido al número de los participantes de la muestra.

Tabla 3.3. - Tabla de contingencia de edad versus nivel de escritura por estudio en valores absolutos

Edad	*Nivel de Escritura					
	Grupo 1 (ps y ssv)		Grupo 2 (scv y sa)		Grupo 3 (alf)	
	Estudio I	Estudio II	Estudio I	Estudio II	Estudio I	Estudio II
Grupo 1 (4,6-5;1)	-----	7	-----	6	-----	3
Grupo 2 (5;2-5;10)	7	0	4	6	7	4
Grupo 3 (5;11-6;6)	0	2	2	5	20	7

* Grupos de niveles de escritura:

Grupo 1- presilábico y silábico sin valor sonoro convencional

Grupo 2- silábico con valor sonoro convencional y silábico alfabético

Grupo 3- alfabético

En la tabla 3.3 se revela la relación entre edad y nivel de escritura. Aunque la mayoría de los participantes de nivel de escritura alfabético se ubica en el grupo de mayor edad, también se puede observar que hay niños y niñas de menor edad que presentan un nivel alto de escritura. Así, como se puede ver, hay niños y niñas participantes del grupo de mayor edad con un nivel de escritura más bajo (presilábico o silábico sin valor sonoro convencional en el grupo de mayor edad). Evidentemente, hay una tendencia a la correspondencia entre edad y nivel de escritura. Pero en las muestras entrevistadas este hecho no fue del todo coincidente, puesto que había heterogeneidad entre los participantes.

Ahora bien, además de todos los motivos de orden teórico que se mencionaron anteriormente en la segunda muestra del Estudio II, es importante señalar que en la primera muestra del Estudio I, los niños y niñas del grupo de 5 años y del grupo de 6 años de la primera escuela presentaban un nivel muy elevado con respecto a la

conceptualización de la lengua escrita. Este hecho se repitió en las dos escuelas de la segunda muestra del segundo estudio. De ahí que se consideró necesario entrevistar participantes con menor edad en la segunda muestra (Estudio II) con el objetivo de averiguar el efecto de la escritura sobre las respuestas encontradas. En esta muestra se entrevistaron más niños y niñas del grupo de preescolar de 4 años y menos del grupo de preescolar de 6 años, ya que el nuestro interés eran los participantes no alfabetizados.

Tabla 3.4.- Distribución de nivel de escritura detallado por escuela en valores absolutos

*Grupos de nivel de escritura	Escuela 1			Escuela 2			Escuela 3		
			0	0				0	
			3	1				3	
Estudio I			n	-				-	
			=	-				-	
			2	-				-	
			7	-				-	
Estudio II			-	n				n	
			-	=				=	
			-	1				1	
			-	4				0	

*Grupos de niveles de escritura:
 Grupo 1- presilábico y silábico sin valor sonoro convencional
 Grupo 2- silábico con valor y silábico alfabético
 Grupo 3- alfabético

En la tabla 3.4 se puede ver la distribución de los participantes de los dos estudios en relación al nivel de escritura. Se puede observar que la distribución de niveles de escritura en el Estudio II quedó más controlada y equilibrada al ampliar la muestra con participantes más jóvenes

3.3.2. Materiales utilizados y procedimientos de las entrevistas

Materiales utilizados

En las diferentes tareas se incluyó material de escritura o estímulos leídos tales como:

- 1) En la tarea de evaluación del nivel de escritura fueron facilitados a los participantes bolígrafos, lápices y folios.

2) En la tarea de semejanzas (tarea 1) se utilizaron tarjetas de cartulina con palabras escritas en letras mayúsculas de imprenta (en ambos estudios), y palabras presentadas oralmente (sólo en el Estudio II).

3) En la tarea de parejas (tarea 2) se leyó una poesía y algunas palabras

4) En la tarea de contrarios (tarea 3) se utilizaron letras móviles (todas las letras del alfabeto y un número extra de vocales) y palabras presentadas oralmente.

5) En la tarea de rima (tarea 4) se utilizaron tarjetas de cartulina con palabras con rimas escritas en letras mayúsculas de imprenta y frases rimadas que fueron leídas a los participantes.

6) En la tarea de segmentación en eco (tarea 5), para mimar la situación, se leyó una poesía, se usó una grabadora con una grabación simulando una voz de un niño y otra de su eco y dos títeres caracterizados de niño y de eco. Para la resolución de la tarea fueron facilitadas letras móviles a los participantes en la modalidad escrita, y frases leídas en la modalidad oral.

Procedimiento de las entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas en las escuelas por la propia experimentadora, en un lugar tranquilo y reservado para este fin. Como se trataba de niños y niñas muy jóvenes, antes de empezar la entrevista individual la experimentadora fue presentada a los grupos por sus propias maestras y participaba un poco con ellos en la dinámica de alguna actividad de este día. Con eso se intentó ganar por parte de los niños y niñas una mayor familiarización y confianza. Una vez realizado tal procedimiento, la maestra decía al grupo que la experimentadora iba hacer algunos juegos y se les preguntaba quienes querían participar. Todos los niños y niñas que participaron en esta investigación se presentaron voluntariamente.

Todos los participantes contestaron a las mismas preguntas de la entrevista. Para evitar y posteriormente averiguar si hubo influencia en las respuestas de las modalidades oral sobre la escrita y viceversa, cambiamos el orden de las modalidades en la presentación de las tareas. En la mitad de cada muestra, es decir con veinte

participantes elegidos al azar, se empezó la entrevista con la modalidad oral y luego con la modalidad escrita. Con otros veinte participantes, se empezó con la modalidad escrita y posteriormente con la oral. Este procedimiento fue aplicado en todas las tareas excepto en la tarea de parejas (tarea 2), puesto que ésta sólo se presentó en la modalidad oral.

Las sesiones fueron registradas en cintas magnetofónicas y en folios por la propia experimentadora. Las entrevistas con cada participante tuvieron una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos, distribuidos en una primera sesión de veinticinco minutos y en una segunda sesión de veinte minutos. Las sesiones con cada participante se realizaron en dos días consecutivos.

La tarea de evaluación de nivel de escritura fue realizada en el primer día y su aplicación fue previa a las tareas. En el primer día, además de la tarea de evaluación de nivel de escritura, fueron aplicadas las tareas 1 (semejanzas), la tarea 2 (parejas) y la tarea 3 (contrarios). En el segundo día, se aplicaron las dos tareas restantes, la tarea 4 (rima) y la tarea 5 (segmentación en eco). Se suspendían las sesiones siempre que los niños y niñas presentaban señales de cansancio o distracción. Al tratarse de diversas tareas que pueden ser clasificadas de “juegos metalingüísticos”, hubo mucho cuidado a la hora de empezar a la realización de la tarea siguiente. Siempre se enfatizaba con frases como “ahora es otro juego diferente” o “fíjate bien en este juego nuevo que te voy a explicar pues es diferente al anterior”, etc. Dicho procedimiento se llevó a cabo en todas las tareas con el objetivo de asegurar que los niños y niñas entendiesen que el juego había sido cambiado.

3.3.3. Procedimiento utilizado en la tarea de evaluación de nivel de escritura

En la tarea de evaluación de nivel de escritura, se pidió a cada niño y niña que escribiesen cuatro palabras del mismo campo semántico (nombres de animales) y una frase. Las palabras y frase portuguesas dictadas fueron las siguientes:

Borboleta (mariposa),

Girafa (jirafa),

Gato (gato),

Cão (perro) y

O gato bebe leite (El gato bebe leche).

Una vez escrita cada una de las palabras, se pidió a los niños y niñas que se las leyera en voz alta, señalando con el dedo lo que habían escrito. Después se les preguntaba: ¿está bien o cambiarías algo? Los niveles de escritura fueron analizados siguiendo los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1986). Estos niveles de escritura fueron divididos en cinco grupos que corresponden a formas de conceptualizar lo escrito y su relación con la oralidad:

1. Presilábico
2. Silábico estricto sin valor sonoro
3. Silábico estricto con valor sonoro
4. Silábico Alfabético
5. Alfabético

A continuación se detallará en qué consisten dichos niveles de escritura:

1) Presilábico: es un tipo de escritura en la que los niños y niñas hacen uso de letras convencionales y no convencionales, como por ejemplo, símbolos, números, dibujos, etc. En esta etapa los niños y niñas utilizan criterios de cantidad mínima y variación interna de las palabras, pero no llegan a la correspondencia grafema/fonema. Con respecto a la lectura, en esta etapa los niños y niñas hacen una lectura globalizada de su producción escrita. Escriben por ejemplo *qrueorl* para jirafa o *8fe* para hormiga. A continuación, un ejemplo de escritura presilábica recogida en este estudio:

Maria Clara (cinco años y siete meses)

The image shows four lines of handwritten text in blue ink, representing presyllabic writing. The first line is 'm A P', the second is 'M A I!', the third is 'm m i A', and the fourth is 'M A A E A I'. The letters are not yet fully formed and are arranged in a way that suggests an attempt to represent words through a limited set of symbols and their repetition.

Maria Clara presentó las mismas letras en todas las palabras y frase, sólo cambiando su orden. Las letras utilizadas fueron básicamente las de su nombre con una variación interna de las mismas en cada palabra escrita. La niña utilizó letras convencionales, pero sin valores sonoros correspondientes.

2) Silábico inicial: en este tipo de escritura los niños y las niñas hacen uso de algunas letras con valor sonoro convencional. Utilizan una letra para cada sílaba o para la mayoría de las sílabas dicha oralmente, aunque muchas veces sin el valor sonoro correspondiente, como por ejemplo cuando escriben *ator* para la palabra mariposa. Enseguida, un ejemplo de escritura silábica:

João (cinco años y cuatro meses)

Handwritten words by João: UGATBALA, BOAROLE, GIARBA, GALOERI, QASIAO, and JOAO.

Algunas veces João utilizó un procedimiento de una letra para una sílaba, pero muchas veces esa letra no tenía un valor sonoro convencional. Así también asoció el referente a su escritura, por ejemplo, al escribir *qasiao* para *can*, dijo: “es un animal grande, por lo tanto no puede ser escrito con poquitas letras”.

3) Silábico estricto sin valor sonoro convencional: en esta escritura los niños y niñas presentan el recurso a vocalizaciones al escribir, muchas veces sin que todas las letras tengan valor sonoro convencional como por ejemplo, *raa* para escribir ratón. En este tipo de escritura aún no hay un predominio de correspondencia entre la letra y su valor sonoro convencional y, a igual que la escritura anterior, escriben una letra para cada sílaba. A continuación un ejemplo de escritura silábica:

Iago (cinco años y siete meses)

BTAB

GAGA

GUAO

OKO

GBLI

En general, Iago utilizó una mezcla de procedimientos silábicos, con una letra para cada sílaba, y presilábico, al usar cantidad fija para la mayoría de los estímulos (4 letras y un caso de 3 letras), a veces con valor sonoro en una de las sílabas, pero en general sin dicho valor.

4) Silábico estricto con valor sonoro convencional: en este tipo de escritura los niños y las niñas utilizan un procedimiento muy similar al de la escritura anterior, pero usan una vocal o una consonante con su respectivo valor convencional en muchas de las sílabas, como por ejemplo, *esgte* para escribir elefante.

Mila (cinco años y un mes)

BOPA

GILA

GAPO

QO

GAPOBOLPI

Mila presentó un procedimiento similar al de João, en muchas palabras: al menos una letra para cada sílaba, a veces con su valor sonoro convencional y otras

veces sin este valor.

5) Silábico alfabético: en esta escritura los niños y niñas usan las letras con sus valores sonoros convencionales y hacen la correspondencia grafema/fonema al menos en una de las sílabas que componen la palabra, como por ejemplo, *maana* o *maao* para manzana. Este tipo de escritura es una transición entre el nivel silábico y el nivel alfabético, de ahí los niños y niñas muchas veces escriben una letra para una sílaba y una sílaba convencional en una misma palabra. Otro ejemplo de este tipo de escritura sería, *veado* o *veao*, para venado. A continuación, un ejemplo de escritura silábica alfabética:

Víctor David (6 años y ocho meses)

Victor escribió las letras con sus valores sonoros convencionales, pero en algunas palabras aún presentaba un procedimiento silábico alfabético, escribiendo una letra para cada sílaba, como fue el caso de «boulta» para *borboleta*.

boulta
fraga
gato
cão
u gato bbri li

En la ortografía de niños y niñas brasileños es común que se vea cambiada la <O> por la <U>, como es el caso de *boulta*, escrita por Víctor, en lugar de escribir *borboleta*. Eso se debe a que el fonema /o/ se pronuncia como una /u/ en algunas posiciones. Así, es completamente frecuente la ortografía de Víctor.

6) Escritura alfabética: en este tipo de escritura, los niños y niñas hacen la correspondencia convencional grafema/fonema en la mayoría de las sílabas, haciendo producciones convencionales, aunque sin haber adquirido todas las normas ortográficas

de la lengua, como por ejemplo uba, para uva o cabaio para caballo en niños y niñas de lengua castellana. A continuación un ejemplo de este tipo de escritura:

Paula (cinco años y cuatro meses)

BOBOLETA
JIRAPA GATO CAO
OGATO BEBILITE

Paula escribió las palabras con las correspondencias grafema/fonema convencionales, aunque con algunas faltas ortográficas. Tales faltas, como por ejemplo *bebi* en lugar de *bebe*, podrían ser justificadas debido a que, en general, la /e/ no acentuada en final de palabra pronunciase como una /i/ en portugués. Pero, lo que está claro es que Paula logró comprender la compleja relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Posteriormente refinará sus conocimientos de la lengua escrita ajustando las normas ortográficas de la misma.

Agrupación de los niveles de escritura

En función del rendimiento de los niños y niñas con respecto a la correspondencia grafema/fonema, decidimos agrupar los seis niveles en tres grupos. Un primer grupo sin ningún tipo de correspondencia fonográfica o con algún procedimiento silábico, pero sin valor sonoro convencional; un segundo grupo con un nivel de correspondencia silábica, pero con valor sonoro convencional, y finalmente un tercer grupo con correspondencia alfabética exhaustiva. Tales agrupaciones quedaron de la siguiente forma:

- Grupo 1= Presilábicos y silábicos sin valor sonoro
- Grupo 2= Silábicos estrictos con valor sonoro y silábicos alfabéticos

- Grupo 3= Alfabéticos

Esta agrupación se explica debido a que nuestra hipótesis de relación entre los niveles y las tareas están basadas en la comprensión de la correspondencia fonográfica y por tanto, de la relación entre oral y escrito. No se realizó una división dicotómica en dos conjuntos (alfabéticos y no alfabéticos), porque teóricamente no asumimos opción total entre saber y no saber. A nuestro juicio hay niveles intermedios en el intento de comprender la naturaleza del sistema alfabético de escritura. De ahí la inclusión de grupos intermedios, representados aquí por los silábicos y los silábicos alfabéticos.

Las cuestiones relativas al uso o no de letras convencionales no fueron priorizadas, puesto que nuestro interés se centraba en la posibilidad de los niños y niñas establecer algún tipo de análisis sonoro sobre la lengua y sabemos que este nivel analítico está en relación con la escritura (Ferreiro, 1986; Olson, 1994). A continuación se explicarán los procedimientos utilizados en cada tarea.

3.3.4. Procedimientos utilizados en las tareas

Una vez realizada la tarea de evaluación de nivel de escritura, se inició la primera parte de la entrevista. Cabe decir que utilizamos el término «nombre» en lugar del término «palabra» en todas las tareas. Eso se debe a que los niños y niñas entienden y aceptan esta denominación, y en cambio no siempre tienen una noción convencional del término «palabra» (Ferreiro, 2002; Ferreiro y Vernon, 1992). Por otra parte, cabe destacar que la referencia al “nivel de conceptualización de la escritura” no implica un conocimiento exhaustivo de las letras ni una habilidad autónoma de leer el estímulo escrito que se les propone. Se trata más bien de un conocimiento que desarrollan los niños y niñas en el proceso de comprensión de la escritura alfabética y que se puede observar de forma más analítica en los niveles intermedios de análisis silábico y alfabético de las palabras para ser escritas (Ferreiro, 2002). Este análisis implica una consideración de lo oral y de las relaciones entre lo oral y lo escrito. A continuación se detallarán los procedimientos utilizados en las cinco tareas.

Tarea de semejanzas (tarea 1): “Decir cosas que se parecen”

En la modalidad oral de esta tarea se empezó diciendo a los niños y niñas: “ahora vamos

a jugar algo, a decir nombres que se parecen ¿si te digo *fazer* que me dirías?”, “¿cuál es el nombre que se parece más? Se les daban las dos opciones: una formal, por ejemplo *fazia*, y la otra de proximidad lexical, por ejemplo *desfazer*. La experimentadora utilizó el mismo procedimiento en la categoría *nombre* y en la categoría *adjetivo*. Luego, en la modalidad escrita, se presentaba a los niños y niñas diversas tarjetas escritas organizadas en grupos de tres. Se presentaba una palabra impresa, después se disponía abajo, a la derecha y la izquierda de ésta, dos palabras más y se les decía: “seguimos jugando con nombres que se parecen, pero ahora te enseño estas tarjetas”. En la mesa se ponía, por ejemplo, una tarjeta con la palabra *contente* (contento o contenta en castellano), y se les preguntaba: “¿cuál se parece más a ésta? ¿Ésta -la opción con proximidad lexical *felizes* (felices)-, o ésta -la opción formal *contentes* (contentos o contentas)? En ningún momento se leyó a los niños y niñas lo que estaba escrito en las tarjetas. En las tablas 3.5 y 3.6 se pueden ver los estímulos utilizados en la tarea de semejanzas (tarea 1) del Estudio I y del Estudio II respectivamente.

Tabla 3.5.- Estudio I: estímulos utilizados en la tarea de semejanzas

Escrita			
Verbos		Nombres	
	Desfazer	Urso	Ursa
	Fazia		Curso
Pintar	Pintor	Pato	Pata
	Pintei		Paca
Chorar	Chora	Gavião	Gaviões
	Chorão		Avião
Partir	Partiu	Loba	Oba
	Partido		Lobo

Tabla 3.6.- Estudio II: estímulos utilizados en la tarea de semejanzas

ESTUDIO II					
Oral y Escrita					
Verbos		Nombres		Adjetivos	
	Não fazer	Urso	Ursa	Triste	Chorão
	Fazia		Curso		Tristeza
Entrar	Entrei	Asa	Casa	Bom	Boa
	Sair		Asas		Bonita
Pintar	Pintei	Gavião	Gaviões	Contente	Felizes
	Apagar		Avião		Contentes
Sentir	Não Sentir	Loba	Oba	Bonito	Lindo
	Sentia		Lobo		Bonitinho

Tarea de parejas (tarea 2): “¿cuál es la pareja?”

Se empezó esta tarea diciendo a los niños y niñas: “mira, ahora vamos a jugar una cosa diferente, fijáte bien en lo que te voy a contar”. Aquí se leyó en voz alta y muy pausadamente el trozo de un poema que se puede ver a continuación en el cuadro 3.7.

Cuadro 3.7.- Fragmento de la poesía utilizada en la tarea de parejas

* “ El cuento y la cuenta el medio y la media el puerto y la puerta el caso y la casa el plato y la plata Parejas, parejas que no son parejas”	“ O conto e a conta O meio e a meia O porto e a porta O caso e a casa O prato e a prata Casal, casal que não são casados”
---	---



* (Fragmento de un poema de David Chericían, traducido y adaptado al portugués para la presente investigación).

Después de la lectura, se les preguntaba: “¿qué te parece?, ¿son parejas los nombres que te he dicho?, pues ahora diré un nombre y tú me dirás otro que pueda ser pareja de lo que te voy a decir”. “Si te digo, por ejemplo *bola* (pelota) ¿qué me dirás?”. En ningún momento se decía la palabra con determinante, sino que eran pronunciadas como nombre (en el sentido de *name*, autonimia o nombre de sí mismo, según Rey-Debove, 1997). Se puede ver en la tabla 3.8 las palabras portuguesas que fueron utilizadas en esta tarea en ambos estudios.

Tabla 3.8.- Estímulos utilizados en la tarea de parejas

Estudio I	Estudio II
Bola	Bola
Cano	Cano
Papa	Comia
Limo	Fazia
Linha	Triste
-----	Grande

Tarea de contrarios (tarea 3): “¿cuál es el contrario de...?”

Después de presentada la tarea de parejas (tarea 2), se les decía: “Ahora vamos a

cambiar de juego, te digo unos nombres y tú me dirás algo que sea contrario a lo que te estoy diciendo”. A continuación se les presentaba en la modalidad escrita de esta tarea, diversas letras móviles y se les decía: “Mira, éstas son todas las letras del nombre *hoje* (hoy), ahora las pones para que diga *hoje*”. Una vez los niños la tenía escrita se mezclaban las letras móviles y la experimentadora seguía: “ahora pones lo contrario de *hoje*”. En esta tarea los niños y niñas no tuvieron la palabra escrita en su forma convencional como modelo sino que tenían que construirla con las letras móviles. Además, se dejaba a disposición de los niños un conjunto suficiente de diferentes letras para formar palabras en portugués.

En la modalidad oral se les decía: “mira, ahora vamos a seguir con el mismo juego de contrarios, pero sin las letras de madera, seguirás diciendo contrarios ¿vale? si te digo *bom* (bueno) ¿cuál es el contrario de *bom*?”. Se aplicó el mismo procedimiento con los demás estímulos. A continuación se pueden ver los estímulos utilizados en esta tarea en la tabla 3.9.

Tabla 3.9.- Estímulos utilizados en la tarea de contrarios en las modalidades oral y escrita

Estudio I		Estudio II	
Escrita	Oral	Escrita	Oral
amar	mesa	fazer	fazer
retrato	guerra	entrar	entrar
lua	sábado	urso	urso
menino	cinco	gavião	gavião
-----	nada	bom	bom
-----	querer	contente	contente
-----	desarmar	-----	-----
-----	não	-----	-----
-----	hoje	-----	-----
-----	pouco	-----	-----

Tarea de rima (tarea 4) “¿qué se parece aquí?”

En la modalidad oral de esta tarea, se dijo a los participantes: “hoy vamos a seguir jugando, empezaremos con otro juego diferente a los de ayer, fíjate bien”. En este

momento se empezaba a leer en voz alta y muy despacio un verso con rima de un fragmento de poesía. Dichos versos se pueden ver a continuación en el cuadro 3.10.

Cuadro 3.10.- Versos utilizados en la tarea de rima

Frase 1: O pato ganhou um sapato e foi fazer retrato (fragmento de un poema de Mário Quintana)
Frase 2: O macaco retratista era um grande artista malabarista (fragmento de un poema de Mário Quintana)
Frase 3: Na casa azulzinha havia uma menina com uma bonequinha

Después se les preguntaba: “¿hay nombres que se parecen?, ¿cuáles se parecen más aquí?”. En los casos que los niños y niñas no contestaran, se volvía a repetir el verso. En los demás versos fue utilizado el mismo procedimiento.

Luego, en la modalidad escrita, se presentaba a los niños y niñas tarjetas impresas con las palabras rimadas de los versos dispuestos en la mesa: “ahora te enseño estas tarjetas *pato*, *sapato* y *retrato*”, ¿crees que hay algo que sea parecido aquí?, ¿qué se parece más en estos tres nombres? El mismo procedimiento fue utilizado en las demás palabras rimadas de las dos frases restantes. Cabe recordar que nuestra muestra estuvo compuesta por niños pequeños (de 4 a 6 años) que no son lectores autónomos. Si identifican la rima y la localizan al final de la palabra se trata de una actividad de reflexión sobre la rima oral y su relación con lo escrito, más que de una decodificación por el hecho de que no llegan a leer por sí mismos.

Tarea de segmentación en eco (tarea 5) “¿qué ha dicho el eco?”

Para finalizar la entrevista, se dijo a los niños y niñas: “para terminar los juegos, vamos a jugar este último. Escucha esto y fíjate bien en lo que hacen”. A continuación se les leía la poesía del cuadro 3.11.

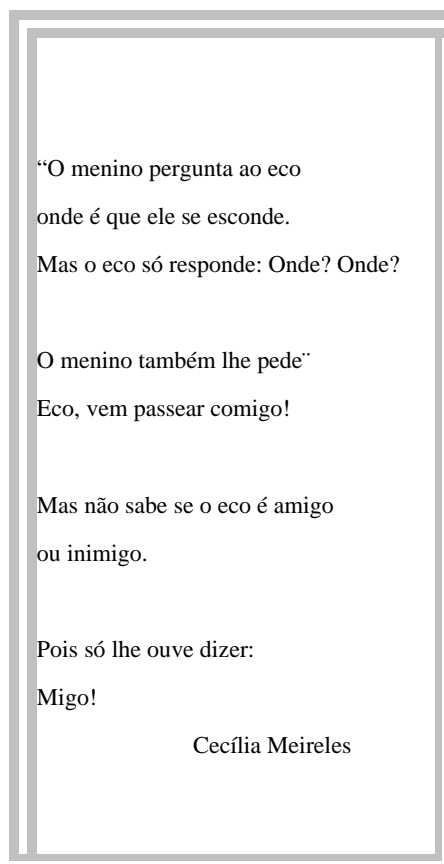
Luego se les preguntaba: ¿hay nombres que se parecen aquí?, ¿cuáles?, ¿sabes qué es un eco? En el caso de que no lo supieran, la experimentadora se lo explicaba, dando algunos ejemplos con una grabación simulada de una voz de un niño y otra de su eco: “mira, desde un puente un niño gritó: “eco, ven a comer manzana...” y el eco le contestó ‘ana’, ‘ana’”. La grabación seguía con palabras con una, dos, tres y cuatro

sílabas repetidas en eco como ejemplos. La repetición del eco en la grabación recayó sobre diferentes niveles de la palabra: fonema, sílaba o morfema, todos en posición final de las palabras de distintas estructuras.

Después de darles el modelo se enseñaba dos títeres y se les decía: “te presento ahora estos dos muñecos, el primero es el niño y lo haré yo, y el segundo es el eco, y lo harás tú. El niño (yo) dirá unas cosas y el eco (tú) dirá otras, ¿vale? Acuérdate de que el eco no repite todo, sólo un trozo”. Luego la experimentadora representando al niño decía algunas frases siempre poniendo énfasis en la última palabra.

En la modalidad escrita, se decía a los niños y niñas: “el niño gritó este nombre y lo dejó así en una roca”. En este momento la experimentadora leía una frase escribiendo la última palabra con las letras móviles y luego les preguntaba: “¿qué dirá el eco? En el caso de que los niños no contestaran se les decía: ¿tú que eres el eco, qué repetirías?, ¿qué trocito le quitarías?”

Cuadro 3.11.- Poesía utilizada en la tarea de segmentación en eco



En la tabla 3.12, se puede ver que fue utilizada más o menos la misma estructura de frase en la modalidad oral y en la modalidad escrita “eco *vem* (ven a) + un verbo + un artículo indefinido o definido o ningún artículo + un de los estímulos” como por ejemplo, *eco vem ver a borboleta* (eco ven a ver la mariposa). Fue utilizado el mismo procedimiento en los demás estímulos.

Tabla 3.12.- Estímulos utilizados en la tarea de segmentación en eco

Estudio I		Estudio II
Escrita	Oral	Escrita y Oral
Eco vem comer o pão	Eco vem sentir o sol	Eco vem comprar pão
Eco vem encher o pote	Eco vem jogar bola	Eco vem descansar
Eco vem espantar o mal	Eco vem ver a borboleta	Eco para de ser mau
Eco vem passear comigo	Eco vem comer um pouquinho	Eco vem chutar a bolinha
Eco vem ver o homem	Eco vem ouvir como cantava	Eco vem agora comer
-----	-----	Eco vem comer um doce gostoso

Modificaciones realizadas en el diseño del estudio II

A medida que se analizaron las entrevistas de los primeros participantes del Estudio I, surgieron algunos interrogantes, creando así la necesidad de cambiar cuestiones puntuales del diseño en algunas tareas para averiguar más a fondo otras temas, tales como:

- 1) En el caso de la tarea de semejanzas (tarea 1), en la categoría *verbo*, nos pareció necesario cambiar los criterios de selección de los estímulos. En lugar de una opción de proximidad lexical (como en el Estudio I con opciones de verbos conjugados y de nombres: por ejemplo, *pintar/pintor/pintei*) nos hemos decidido por una oposición bipolar (en el Estudio II, por ejemplo, se propuso *entrar y sair*). Los resultados de ambos estudios puede servir para analizar los efectos de esta selección. Además incluimos la modalidad oral en el segundo estudio, así como la categoría *adjetivo*.

- 2) Controlar que los mismos estímulos (y no sólo la categoría lexical de palabras) estuvieran presentes en las modalidades oral y escrita para comparar el posible efecto de la modalidad sobre las respuestas de los niños y niñas. Ese procedimiento se aplicó en las tareas de semejanzas (tarea 1), de contrarios (tarea 3) y de segmentación en eco (tarea 5).

- 3) Observando algunas respuestas del primer estudio se percibió que también podría haber una influencia de la categoría gramatical sobre las mismas. De ahí surgió la necesidad de incluir en el Estudio II el criterio de sistematizar los estímulos en tres categorías gramaticales: *nombre*, *verbo* y *adjetivo*. Dicho criterio se aplicó en las tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3).

A raíz de estos cambios, se llevó a cabo el segundo estudio de la presente investigación como una muestra complementaria. Las tareas y su orden de aplicación en las entrevistas fueron las mismas en ambos estudios. En el final de este capítulo se puede ver una tabla resumen del diseño de la investigación.

3.4. Justificación del juego de palabra como metodología

El juego de palabras como un contexto referencialmente opaco

Creemos que los juegos de palabras ejercen un gran atractivo entre los niños y niñas, desde los más pequeños en clases de parvularios hasta los más grandes que ya elaboran textos sencillos. Es muy importante jugar con la palabra pues eso implica jugar con la lengua. Cuando los niños y niñas “juegan con la lengua” se supone que también “juegan” con su estructura (Cook, 2000). De esta manera, es bastante oportuno que tengan contacto con una gran variedad de actividades lúdicas, y en estas caben los juegos, sean lingüísticos, sean simbólicos, numéricos, entre otros.

Por otro lado, como se ha dicho en la primera parte del capítulo anterior, la capacidad de extracción y de segmentación exige del niño o de la niña, una determinada atención a los aspectos fonológicos y morfológicos del lenguaje. La capacidad de

extraer y segmentar se ve favorecida por diversas tareas o contextos en los que los términos no se corresponden directa y simplemente con el referente, sino que se indican a sí mismos. Kamawar y Olson (1999) denominan “contexto transparente” al que indica el referente y “contexto opaco” al que indica algunas de las formas de cómo los objetos son representados, formas sonoras, gráficas, poéticas, etc. Bonnet y Tamine-Gardès (1994, p. 54) mencionan la incomprensión, el desconocimiento, el contacto con una lengua extranjera, el encuentro con las particularidades propias de la lengua o los juegos de palabras como contextos opacos que favorecen la centración sobre el signo. Aunque Bonnet y Tamine-Gardès no mencionan la escritura como uno de estos contextos, otros estudios (Ferreiro y Vernon, 1992) muestran que gracias al aprendizaje de la escritura se produce la distinción entre el nombre y la cosa designada, a la vez que se utiliza “nombre” como forma de denominar al signo en su modalidad escrita.

El presente estudio pretende comprender cómo son analizados los aspectos formales de la lengua (morfológico y fonológico) y su relación con el aprendizaje de la escritura. Para ello, utilizamos los juegos de palabras para garantizar la centración sobre la estructura fonológica y morfológica de las palabras, y no en su relación de significación.

En resumen, los juegos de palabras son uno de los contextos que favorecen la extracción de los signos de la situación comunicativa de uso en que aparecen. En efecto, los juegos verbales, que vuelven el lenguaje referencialmente opaco, ayudan a la extracción porque al trabajar sobre la palabra separa el signo de su contexto oral y comunicativo de uso.

El juego de palabras como una citación

El juego de palabras se apoyan sobre comparaciones y analogías en base a rimas, ritmos, relaciones semántico-lexicales. A su vez, las comparaciones y analogías se apoyan en las semejanzas entre expresiones. Para reconocer si dos palabras se parecen a nivel oral o escrito, los niños deben estar atentos tanto a su forma como a su significado; pero se trata del significado del signo y no de su referencia. En efecto, para comparar palabras se las debe tratar como objetos de pensamiento, y no como términos que se corresponden con las cosas del mundo (Kamawar y Olson, 1999).

Ahora bien, una condición para comparar dos formas de expresión es mantener iguales tales formas, es decir mantenerlas estables y repetir las literalmente. Se sabe que la escritura es la que permite la estabilidad del lenguaje porque garantiza la permanencia de las formas (Ferreiro y Teberosky, 1979). Es sabido también que antes de aprender a leer y escribir, los niños se centran en el contenido del mensaje más que en su forma. Sin embargo, es posible repetir literalmente formas de expresión cuando éstas se dan en contextos de citación de las palabras de otro. La poesía, los juegos de palabras, los refranes y proverbios son expresiones que se reproducen como si de grandes piezas de discurso se tratara. Para un niño o niña no totalmente alfabetizado, la repetición literal o citación de discursos ya elaborados, garantiza la estabilidad de la expresión. Por tanto, la poesía y los juegos verbales, en los que es necesario repetir las palabras literales, asegura la estabilidad léxica, fonológica y morfológica (Teberosky, 1998).

En definitiva, en algunas tareas del presente estudio elegimos el juego de palabras porque implica un tipo de texto de repetición literal, son “piezas de citación”. La citación consiste en una segmentación de una parte del discurso propio o de otro, y en una transposición y una inserción en un nuevo contexto (Teberosky, 2000a). Por otra parte, los juegos verbales utilizan la rima y la proximidad sonora y semántica y éstas nos servirán como soporte para la comparación y segmentación de los componentes de las palabras en las tareas de comparación y segmentación.

El juego de palabras como actividad

El juego de palabras y la poesía facilitan una mayor atención sobre el lenguaje porque explotan la relación entre palabras, por ejemplo las relaciones de repetición, de contrarios, de metáforas, de rimas, entre otras. La poesía también es un género en el cual se combinan sonidos, ritmos y significados, combinación que da lugar a un lenguaje propio que es el lenguaje poético. Según Teberosky (2000a, p. 9): “la incorporación de los diálogos, las canciones, los dichos, los jingles publicitarios, las poesías y los juegos de palabras en nuestro propio lenguaje es un factor indispensable en su desarrollo”.

La poesía está presente en muchas culturas humanas, desde las épocas antiguas

hasta la actualidad. En el ambiente de los infantes está presente en los juegos, en las canciones, en la gran variedad de retahílas, etc., y ejerce una fascinación muy particular sobre los niños y niñas. Es un lenguaje que forma parte de su vida cotidiana. Con la poesía y los juegos de palabras, los niños y niñas perciben el lenguaje en sus aspectos formales. Según Zumthor (1991), la tradición poética infantil implica algunos universales, tales como la tendencia a evadirse del lenguaje adulto, la predominancia del ritmo sobre la evocación y el matiz, el uso lúdico e hiperbólico de las palabras en sus reiteraciones. Se ha sostenido que el trabajo con juegos de palabras de forma creativa en el aula puede ayudar a los niños y niñas a realizar reflexiones metalingüísticas, así como a descubrir sus hipótesis acerca de la estructura de la lengua (Jean, 1989).

A diferencia de la poesía para adultos que esta impregnada de metáforas, la poesía para niños y niñas utiliza básicamente los juegos de palabras en sus diversas variedades. Según Jakobson (1964) dichos juegos implican actividades de lenguaje muy especiales que proceden de la función poética. Los niños y niñas se acercan al mundo poético- y a sus funciones- con una gran curiosidad. Captan las imágenes, las rimas y son capaces de repetir las, de inventar palabras, de percibir sonidos que riman, de recitar en voz alta una poesía que recuerdan, de decir muy rápidamente un trabalengua.

Autores como Bryant y Bradley (1998) defienden que los niños y niñas deberían tener, desde una edad muy temprana, muchas experiencias con los juegos de palabras, las poesías y las canciones infantiles, y que los adultos deberían utilizar procedimientos adecuados para mostrarles como se puede dividir en sílaba y en otros segmentos sonoros las palabras que mencionan y escuchan. En definitiva, por todos esos recursos lingüísticos que ofrece ese tipo de texto, se justifica la elección de ese género en el presente estudio.

3.5. La elección de los estímulos

Explicaremos a continuación los criterios de elección de los estímulos en cada tarea:

Estímulos de la tarea de semejanzas (tarea 1)

Como se trata de una tarea de comparación, los criterios de elección de los estímulos se

basaran en primer lugar, en presentar una opción de proximidad lexical y otra opción formal (morfológica o fonológica). Para ello se buscaron palabras reales de la lengua y familiares a los niños y niñas. El procedimiento de poner las opciones de proximidad lexical y formal fue llevado a cabo en las categorías *verbo* y *adjetivo*, pero no en la categoría *nombre*. Eso se explica debido a que no existe, en sentido estricto, un opuesto lexical para todos los nombres (aunque puede haber opuestos derivados del conocimiento del mundo). Así para esa categoría se puso una opción de proximidad fonológica o fonográfica y otra opción morfológica.

En la tabla 3.13 se puede ver los criterios de elección de los estímulos y de las opciones presentadas en la tarea de semejanzas:

Tabla 3.13.- Criterios de elección de los estímulos en la tarea de semejanzas

CATEGORÍA GRAMATICAL	NOMBRE	VERBO	ADJETIVO
Estímulos	Masculino o femenino singular	Infinitivo	Masculino o femenino singular o derivación singular
Estímulos (opciones)	1) Proximidad morfológica-lexical y 2) Proximidad fonológica/ no lexical	1) Morf.-opuesto (con o sin negación), 2) Morf.- proximidad lexical o 1) Morf- proximidad lexical, 2)Morf-derivacional	1) Morfológico (género, número o derivación) y 2) Proximidad lexical

Además, como se trataba de comparar la opción de una tarjeta escrita con otras dos opciones, la tarjeta con la categoría *verbo* se presentó en forma de infinitivo; en la categoría *nombre*, se presentaron nombres de animales o palabras relacionadas con éstos (como es el caso de *asas*, alas en castellano) en masculino o en femenino. Finalmente, en la categoría *adjetivo* se presentaron palabras con contenido de oposición (por ejemplo, contento, triste, etc.).

Ahora bien, para las opciones que se estaban comparando a la tarjeta base, se siguieron distintos criterios de elección según la categoría de palabra. En la categoría *verbo*, la opción morfológica se presentó en forma de verbo conjugado en ambos estudios. En la categoría *nombre*, esta opción apareció en forma de variación de género o de variación de número, y en la categoría *adjetivo* se presentaron palabras con variación de género, número y con sufijos. Dicho procedimiento fue aplicado en ambos

estudios.

Por otro lado, para la categoría *verbo* la opción de proximidad lexical recayó sobre los nombres relacionados con el verbo (por ejemplo, *pintar*, *pintor*/*pintei*,) y sobre la negación con el prefijo -des en el Estudio I (por ejemplo, *fazer*/*desfazer*/*fazia*). En el Estudio II, para la categoría *verbo* la opción de proximidad lexical recayó sobre un opuesto polar, por ejemplo *entrar* y *sair* (salir). También se usó la negación como oposición, por ejemplo *fazer* (hacer) y *não fazer* (no hacer). En la categoría *adjetivo* la opción de proximidad lexical recayó sobre palabras con contenido semántico fuerte de tipo oposición, relacionado a la tarjeta de base, como por ejemplo *triste* y *chorão* (llorón) o palabras parecidas fonológica o fonográficamente, como *bom* y *bonita* (bueno/bonita).

Finalmente, para la opción fonológica empleada en la categoría *nombre*, se presentaron palabras agregando u omitiendo una letra a la palabra presentada en la tarjeta de base (por ejemplo, *urso*/*ursa*/*curso*). El recurso de proximidad fonográfica o fonológica, que se puede ver en muchos de los estímulos, se explica debido a que un considerado grupo de participantes no eran alfabéticos y se quería averiguar qué criterios les llevarían a elegir una de las dos opciones. De ahí, que con el recurso de dos palabras parecidas, principalmente en la modalidad escrita, se les podía provocar un mayor conflicto a la hora de elegir una de las dos opciones.

Estímulos de la tarea de parejas (tarea 2)

Los criterios de elección de los estímulos de la tarea de parejas (tarea 2) se basaron en el propio modelo de la poesía que se leía a los niños y niñas antes de empezar la tarea. Como se trataba de nombres que permitían una variación de género, pero sin relaciones semánticas, como por ejemplo “el cuento y la cuenta”, se eligieron para el Estudio I nombres teniendo en cuenta estos mismos criterios.

A partir de los resultados obtenidos en el Estudio I, observamos que, con el modelo de la poesía y las características de la tarea, los niños y niñas no demostraron dificultades en realizar la variación de género exigida. De ahí que para el Estudio II, fueron añadidas palabras de otras categorías gramaticales con la intención de averiguar

si seguirían haciendo el cambio de género, aún cuando las palabras presentadas no permitiesen tal variación (por ejemplo, el estímulo *triste*). Por lo tanto, se trataría de un cambio de género inexistente en la lengua. Para ello se agregaron a la lista de nombres, dos verbos (un infinitivo y una forma conjugada) y dos adjetivos (ambos invariables cuanto al género).

Estímulos de la tarea de contrarios (tarea 3)

El estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), que replicamos parcialmente, sirvió para la elección de algunos de los estímulos de la tarea de contrarios. Para esta tarea también se eligieron palabras de diferentes categorías gramaticales y familiares a los niños y niñas: en la modalidad oral se utilizaron cuatro nombres, dos verbos y cuatro adverbios.

De los diez estímulos que utilizamos en la tarea de contrarios (tarea 3), los siguientes fueron usados en el estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988): *não* (no), *hoje* (hoy), *cinco* (cinco) en el Estudio I y *bom* (bueno) en el Estudio II. Además, en la investigación mencionada anteriormente, se utilizó el estímulo *domingo*, lo que nos sirvió la idea de utilizar un nombre de día de la semana (*sábado*).

La inclusión de nombres tales como *mesa* y *gavião* se justifica por el interés de ver qué opciones realizarían los niños y niñas cuando no existe un contrario semántico, como en otros estímulos. Además el cambio de género en estas palabras no conlleva a una palabra existente en la lengua portuguesa, siendo con eso una de las maneras de explorar lo que hacen los niños y niñas con estímulos de estas características.

El uso de estímulos como nombres de series, por ejemplo nombres de números (*cinco*) y de días de la semana (*sábado*), se justifica no sólo porque sale de la alternancia de género (como por ejemplo *pato* que incita a una respuesta previsible con el cambio de género *pata*), sino también por la tendencia infantil a dicotomizar la serie convirtiéndola en contrarios (por ejemplo, uno y nueve, o lunes y domingo, Cruse,

2004). Este mismo criterio también fue aplicado en la elección de *hoje*, *não*, *cinco*, *triste* y *grande*.

En cuanto a los *verbos*, se incluyó uno en infinitivo (*querer*) y otro con prefijo también en infinitivo (*desarmar*). El verbo en infinitivo se usó para averiguar si la respuesta de los niños y niñas recaía en una forma conjugada o en una negación. Como indicaban los resultados de Blanche-Benveniste y Ferreiro, la negación fue frecuente en la categoría *verbo* y queríamos ver si obteníamos los mismos resultados. En cambio con un verbo con prefijo, los participantes podrían hacer otro tipo de trabajo: el de proximidad lexical o el morfológico, quitando el prefijo *-des* (*armar*), o una conjugación (*desarmando*, *desarmo*, etc.). La opción de una negación para un verbo con un prefijo negativo era menos probable, pero también queríamos averiguar este dato. Por otro lado, el verbo en infinitivo nos interesaba puesto que se refiere a un ítem en sí mismo, al nombre del verbo. Además, ambos verbos terminan en consonantes lo que, en detrimento de los demás estímulos que terminaban en vocales, también podría ser un factor de influencia en las respuestas.

Finalmente fueron incluidos cuatro *adverbios*, *não*, (no), *hoje* (hoy), *nada* y *pouco*, siendo que este último también puede ejercer la función de *adjetivo*. El primer estímulo (*não*), además de considerar que puede ser asociado a un contrario polar *sim* (sí), tratase de un monosílabo lo que podría facilitar un contrario de letras o fonemas (oãñ).

También se buscaron estímulos que llevasen a respuestas de cambio en la dimensión temporal como es el caso del estímulo *hoje* (hoy), también usado en el estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro. Como señala las propias autoras, tal palabra está ubicada en el campo de las respuestas de proximidad temporal, hoy/mañana, día/noche, etc. Además se añadió el estímulo *pouco* (poco), que a pesar de tener una carga semántica fuerte, en el portugués de Brasil es muy utilizado en el diminutivo (*pouquinho*). A raíz de ello, lo incluimos para explorar qué tipo de trabajo podrían realizar los niños y niñas. Finalmente, se añadió en la lista la palabra el estímulo *nada* con los mismos criterios del anterior.

Como se dijo anteriormente, pretendimos comprobar y ampliar los resultados del

estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro, introduciendo en esta tarea la modalidad escrita. Recordamos que la tarea demandaba la escritura del contrario sin que los niños y niñas tuviesen el modelo convencional de la palabra escrita. Por lo tanto, el grado de exigencia fue aún mayor que en la modalidad oral tratándose de niños y niñas en proceso de alfabetización. Dado el mayor grado de dificultad, se decidió incluir sólo la categoría *nombre* y *verbo* en la modalidad escrita. También en esta modalidad, los estímulos fueron elegidos en función del número de sílabas y no sólo por la categoría gramatical. A raíz de ello se incluyeron estímulos monosilábicos (*lua*), bisilábicos (*porta* y *amar*) y trisilábicos (*retrato* y *menino*).

En función de muchas de las respuestas dadas en el Estudio I elegimos los estímulos empleados en el Estudio II con dos criterios principales: 1) sistematizar las categorías gramaticales poniendo dos estímulos en cada una de ellas y, 2) repetir los estímulos en las modalidades oral y escrita para averiguar la influencia de éstas en las respuestas. Por ello elegimos dos verbos en infinitivo, dos nombres de animales, siendo que uno permitía un cambio de género *urso* (oso) y el otro no *gavião* (gavilán). Por último, elegimos dos adjetivos, que también permitía un cambio de género en uno de ellos (*bom /boa*), y otro invariable como es el caso de *contente* que en portugués no permite el cambio de género.

En resumen, los criterios de elección de los estímulos en la tarea de contrarios (tarea 3) fueron de diversa naturaleza en el Estudio I:

- Palabras familiares a los niños y niñas preescolares
- Diferentes categorías gramaticales
- Con opción de contraste (contrario bipolar) o sin esta opción
- Estructura silábica (una, dos o tres sílabas)
- Y, finalmente, nombres de dos series: números y días de la semana.

En la muestra complementaria (Estudio II), los criterios de elección de los estímulos fueron:

- Sistematizar las categorías gramaticales y,

- repetir los mismos estímulos en las modalidades oral y escrita con el objetivo de averiguar la influencia de las mismas en las respuestas.

Estímulos de la tarea de rima (tarea 4)

En la tarea de rimas se utilizaron versos de una poesía con tres palabras rimadas en cada uno de ellos. Los criterios fueron buscar palabras que rimasen, con morfemas bien acentuados y conocidos por los niños y niñas. En la modalidad escrita se utilizaron las mismas palabras, pero fuera del enunciado de los versos.

Estímulos de la tarea de segmentación en eco (tarea 5)

Los criterios de selección de los estímulos de la tarea de segmentación en eco (tarea 5) se basaron en la estructura de la palabra. Se eligieron palabras monosilábicas, bisilábicas, trisilábicas y cuatrísilábicas de diferente clase gramatical, como por ejemplo *mau* (malo) y *borboleta* (mariposa). Con eso se pretendía ver si la estructura de la palabra dificultaba e influía en la segmentación de la misma.

Para el Estudio II fueron utilizados los mismos criterios empleados en el Estudio I, pero repitiendo los estímulos en ambas modalidades a fin de averiguar si había un efecto de la modalidad sobre las respuestas de los participantes, como dijimos anteriormente.

En conclusión, los criterios de elección de los estímulos empleados en la presente investigación estuvieron relacionados con la tarea. En las tareas de conciencia morfológica (tareas de semejanzas, parejas y contrarios), la categoría gramatical, así como las características semántico-lexicales y morfológicas (opción de opuesto bipolar, de cambio de género, entre otros), fueron los criterios de elección predominantes. Por otro lado, en las tareas enfocadas en la conciencia fonológica (tarea de rima y de segmentación en eco) los criterios de elección predominantes fueron la estructura silábica y morfológica de los estímulos.

3.6. La entrevista

Antes de empezar las entrevistas se tenían preparadas posibles intervenciones por tarea

que a continuación se explicitarán.

En la tarea que demandaba una elección, como es el caso de la tarea de semejanzas (tarea 1), cuando los participantes elegían una de las dos opciones (formal o de proximidad lexical), se pedía una justificación de la opción elegida, tanto en la modalidad oral como en la escrita. Este procedimiento fue utilizado sobre todo para intentar entender el porqué de la elección del participante. También se pidió justificación cuando los participantes cambiaban de procedimiento. Por ejemplo, cuando un niño empezaba con el procedimiento de elegir la opción predominantemente formal y, en un determinado estímulo, cambiaba de opción, se les preguntaba “el por qué”. Con ello se buscaba entender que tipo de trabajo el niño o la niña estaba realizando sobre el estímulo, y cuales eran sus estrategias a la hora de optar entre dos palabras que se parecían más comparadas a una tercera.

En la tarea de parejas (tarea 2), cuando los participantes daban como respuestas una palabra inexistente en la lengua como es el caso de *trista* para el estímulo *triste*, se les preguntaba “¿y por qué?”. En la tarea de contrarios (tarea 3) se utilizó un procedimiento semejante, cuando los niños y niñas daban como respuestas una palabra inexistente en la lengua o una palabra que pondría en duda el tipo de trabajo que estaban realizando (formal o de proximidad léxical), como por ejemplo, una respuesta *armar* para el estímulo *desarmar*, se les preguntaba “¿y por qué?”. Este tipo de pregunta tenía la intención de averiguar en cuáles aspectos del estímulo se estaban centrando. Si las respuestas eran sistemáticas no se pedía justificación para todos los estímulos a fin de no cansarlos o distraerlos en la dinámica del juego.

La tarea de rimas (tarea 4), al ser una tarea de extracción, no nos pareció necesario pedir justificaciones sistemáticas, además de las instrucciones de la tarea. En la gran mayoría de los casos, los participantes hicieron un trabajo claro de extracción de rima en ambas modalidades (oral y escrita).

Finalmente, en la tarea de segmentación en eco, la tarea 5, cuando se dudaba si los participantes estaban haciendo una segmentación consciente en la modalidad escrita, se les pedía que leyesen lo que había escrito el eco. Este procedimiento fue utilizado debido a que, con las letras móviles de madera, era más fácil que los participantes

quitasen algunas letras al azar, haciendo una segmentación facilitada por el estímulo, pero no realizando de esta manera el trabajo metalingüístico que la tarea les exigía, es decir un análisis sobre lo escrito. El Anexo I presenta los dos protocolos de las entrevistas realizadas.

En resumen, preparamos algunas intervenciones en las entrevistas en función de las respuestas de los participantes, de la modalidad de presentación de algunas tareas y de las características de los estímulos. Estas intervenciones fueron importantes a la hora de categorizar las respuestas encontradas en la presente investigación.

3.7. Criterios de codificación de las respuestas

En general, para la codificación de las respuestas encontradas en el presente trabajo, se tomó como base la clasificación de las respuestas formales y semánticas del estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988). Al igual que en dicho trabajo, se consideró como respuesta predominantemente formal a las respuestas que hicieron uso de una morfología en palabras reales de la lengua o en palabras inventadas, pero que de alguna manera seguían las normas lingüísticas, como es el caso de *trista* o *tristia* para el estímulo *triste*.

Como se dijo anteriormente, las respuestas fonológicas o fonográficas también fueron codificadas como respuestas formales en el presente estudio. Según Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), estas respuestas parecen ser producidas fuera de cualquier búsqueda significativa y sin explicaciones enfocadas en lo semántico. Un ejemplo de este tipo de respuesta sería **lão* (palabra inexistente) para *não* (no). Las respuestas con segmentación también fueron ubicadas en este tipo de trabajo.

Por otro lado, las respuestas con proximidad lexical fueron atribuidas a niños y niñas que demostraron una cierta organización semántica. Tal organización se pudo ver en respuestas con pares semánticos cercanos o binarios, como por ejemplo, *bom/mau* (bueno/malo) o *pouco/muito* (poco/mucho) o no tan próximos, como es el caso de *sábado/brincar* (sábado/jugar). También consideramos trabajo de proximidad lexical las respuestas con negación, como por ejemplo, *fazer/no fazer* (hacer/no hacer). Sobre la negación, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) afirman que puede ser considerada

como un procedimiento tanto semántico como formal. Pero en su estudio las autoras la consideran como un procedimiento formal a raíz de que los niños y niñas la centralizaron en verbos, lo que parecería ser un indicador de diferencias gramaticales. Sin embargo, en el presente estudio consideramos la negación como un procedimiento de proximidad lexical, por algunas razones que se expondrán a continuación:

- 1) La negación posee función sintáctica y es parte integrante de la oración pero en la presente investigación no puede tener dicha función puesto que no integra la oración, los estímulos fueron presentados de forma aislada.
- 2) Dada como respuestas a los estímulos de las tareas aquí diseñadas, la negación parece tener más bien una función de antagonismo, en un contexto bipolar que va más hacia lo semántico (hacer/no hacer, comprar/no comprar). Cuando pedíamos justificación, la gran mayoría de los participantes contestaron con respuestas con relaciones semánticas.

Por todos estos motivos se consideró aquí la negación como un procedimiento lexical y no como un procedimiento formal. Basándonos en estos criterios, detallaremos a continuación lo que se consideró respuesta predominantemente formal (morfológica y fonológica) y respuesta con proximidad lexical en el presente trabajo:

- 1) En la tarea de semejanzas (tarea 1) las respuestas predominantemente formales en las categorías *verbo* y *adjetivo* estuvieron presentes en las flexiones verbales y de género, y en palabras derivadas como *tristeza* para *triste* o con diminutivo. La opción de proximidad lexical se presentó en forma, o bien de un opuesto semántico fuerte (como *sair/entrar*) o bien con la negación (como en *fazer/não fazer*). Como para la categoría *nombre* no existe un opuesto semántico, se dividió las opciones entre morfológica y fonológica. La opción morfológica se presentó en flexión de número (plural) y flexión de género. La opción fonológica se presentó en palabras con proximidad fonética o fonográfica.
- 2) En la tarea de parejas (tarea 2), se clasificaron como respuestas predominantemente formal, las respuestas morfológicas con flexión de género en palabras reales de la lengua (*bolo/bola*) o inventadas (*triste/tristia*), palabras

derivadas (con prefijos o sufijos); y se clasificaron como respuestas fonológicas palabras con proximidad fonológica (reales o inventadas) como *cano/caló*.

- 3) En la tarea de contrarios (tarea 3), siguiendo estos mismos criterios, se consideraron como respuesta predominantemente formal a las respuestas con flexión verbal, flexión de género, palabras derivadas (con prefijos o sufijos), inversión u omisión de sílabas o fonemas y respuestas con proximidad fonológica. Por otro lado, se consideraron como respuestas de proximidad lexical, las que contenían una relación semántico-lexical con los estímulos presentados (*contente/triste* o *contente/feliz*) o con negación (*fazer/no fazer*).

Se puede ver un resumen de esos criterios de codificación en la siguiente tabla:

Tabla 3.14.- Criterios de categorización de las respuestas encontradas

TRABAJO MORFOLÓGICO	FLEXIÓN	NOMBRES	ADJETIVOS	VERBOS
		Plural y género	Plural y género	Paradigma verbal
	DERIVACIÓN	Sufijos de aument./diminut. Prefijos	Sufijos de aument./ diminut.	Opuestos (prefijos)
TRABAJO FONOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Rima (aliteración) • Segmentación • Inversión (de sílabas, fonemas o letras) • Duplicación de sílabas o palabras 			
TRABAJO DE PROXIMIDAD LEXICAL	<ul style="list-style-type: none"> • Temático • Propiedad • Morfológico • Negación 			
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición idéntica • Respuestas sin relación • No sabe o no contesta 			

Los criterios de codificación de las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5) estuvieron basados en el tipo de trabajo que realizaban los participantes: la extracción de palabras (en el caso de la tarea de rima) o la segmentación (en fonema, sílaba o morfema en ambas tareas) fueron consideradas como respuesta formal.

Es importante decir que todas las tareas fueron categorizadas y codificadas por

tres jueces, profesionales en alfabetización y conocedores de la lengua portuguesa. El porcentaje de acuerdo entre los jueces por tarea fue lo siguiente: 92% en la tarea de semejanzas (tarea 1), 98% en la tarea de parejas (tarea 2), 90% en la tarea de contrarios (tarea 3), 100% en la tarea de rima (tarea 4) y 96% en la tarea de segmentación en eco (tarea 5).

En resumen, los criterios de codificación de los estímulos fueron de dos tipos: si el participante realizaba un trabajo predominantemente formal o si realizaba un trabajo de proximidad lexical. Muchas veces nos resultó difícil categorizar determinado tipo de respuesta, en estas situaciones recogíamos al conjunto de respuestas del participante en la tarea y sus justificaciones en las entrevistas.

Para concluir es importante destacar que la categorización sobre un determinado tipo de trabajo (predominantemente formal o de proximidad lexical) no estuvo del todo cerrada en las tareas de producción, es decir no se adoptó aquí un criterio restrictivo. Si no se veía claro qué tipo de procedimiento los niños y niñas estaban utilizando sobre el estímulo, se recogían las informaciones que daban en el momento de la entrevista como por ejemplo, las justificaciones de sus respuestas y el procedimiento que utilizaron en los demás estímulos. De modo que si, por ejemplo, un niño o una niña daba una respuesta como *ursa* (oso) para *urso* (osa), inmediatamente no se la clasificaba como trabajo formal, a pesar del cambio de género ser considerado como tal. En este caso, se recurría a las demás respuestas del participante y las justificaciones. Si se observaba que hacía un trabajo de proximidad lexical en la mayoría de los estímulos o si justificaba con respuestas como “porque es su novia”, se clasificaba como trabajo de proximidad lexical.

Volvemos a recalcar que los criterios de categorización no fueron del todo cerrados. Hemos sido conscientes de que no se puede afirmar que un niño o una niña hizo un tipo de trabajo exclusivo en los estímulos (formal o de proximidad lexical), para ello tendríamos que haber trabajado con pseudopalabras para neutralizar otros componentes. Sin embargo, ese procedimiento no fue usado porque nuestra intención fue trabajar con palabras reales de la lengua. También somos conscientes de que categorizar una respuesta en un determinado estímulo como formal, no significa que no haya tenido una interpretación semántica por parte del niño o de la niña, por eso decidimos utilizar el término “predominantemente formal”.

Criterios en la consideración del trabajo metalingüístico

Con el motivo de entender el trabajo que los niños y niñas realizaban se les pidió justificaciones de sus respuestas. Como muchas de las respuestas encontradas tienen consideración metalingüística, nos pareció necesario explicitar los criterios para calificar este tipo de reflexión. A continuación se explicará cuando fue pedido justificación de la respuesta del participante en cada tarea. Cabe recordar que estas justificaciones no fueron solicitadas de forma sistemática en todos los estímulos para no distraer y cansar los participantes en la dinámica del juego.

1. Tarea de Semejanzas (tarea 1)

Se pidió justificación del juicio de semejanza. Las respuestas más justificadas fueron con referencia a elementos gráficos. Por ejemplo, “porque tienen la misma letra”, “porque terminan con la misma letra”, o con referencia a la cantidad de palabras: una contra dos palabras no son semejantes (por ejemplo, *não fazer* comparada a *fazer* no fue considerada semejante). No obstante, no fueron encontradas justificaciones metalingüísticas en esta tarea como se verá más adelante.

2. Tarea de Parejas (tarea 2)

Se pidió justificación del cambio de género, pero principalmente se pidió justificación de las palabras inventadas (por ejemplo, *grandia* para el estímulo *grande*) y de las respuestas con prefijos o sufijos. Solamente con la respuesta que daban los niños y niñas no quedaba claro el tipo de trabajo (semántico o formal) en muchas ocasiones, como por ejemplo, cuando decían *grandalhão* o *grandão* para el estímulo *grande*. A continuación se pueden ver ejemplos encontrados de trabajo metalingüístico:

- Justificación con términos metalingüísticos: “he cambiado el orden de las letras”.
- Trabajo de tipo analítico, sobre morfemas: “he añadido el ‘ão’”, “porque he puesto la -s”.
- Juicio de tipo metalexical sobre la diferencia entre palabras y pseudopalabras:

“Tristia no existe”, “si pongo la /i/ ya es diferente.

3. Tarea de Contrarios (tarea 3)

Se pidió justificación del juicio de contrario con criterios muy similares a los de la tarea de parejas (palabras inventadas, palabras con prefijos y sufijos, inversiones de sílabas). A continuación se pueden ver ejemplos encontrados de trabajo metalingüístico en la tarea de contrarios:

- Justificación con términos metalingüísticos: “he cambiado el orden de las letras y eso es el contrario”.
- Trabajo de tipo analítico, sobre morfemas: “porque -o es el contrario de -a” (para un adverbio).
- Juicio de tipo metalexical sobre la diferencia entre palabras y pseudopalabras: “Meso no existe, pero el contrario se hace así”.

4. Tarea de Rima (tarea 4) y tarea de segmentación en eco (tarea 5)

En estas tareas no fueron pedidas justificaciones puesto que el trabajo formal tanto de rima, como de segmentación de palabras quedó claro. Sin embargo, cuando los niños y niñas quitaban una letra de un estímulo escrito en la tarea de segmentación en eco, se les preguntaba “el por qué” con el motivo de averiguar si quitaban una o más letras de manera aleatoria o si utilizaban un procedimiento explícito de segmentación. A continuación detallaremos los criterios que fueron llevados a cabo para considerar una respuesta como metalingüística:

A. Criterio de autonomía: La literatura afirma que todas las categorías gramaticales pueden ser nombres de sí mismas y que se considera autonomía cuando las respuestas indican la consideración de las palabras en tanto signos. Es decir, cuando se denominan a sí mismas y no están en uso discursivo (Rey-Debove, 1997; Teberosky, 2003). La

consideración autonómica es metalingüística. Atribuimos este criterio cuando las respuestas trataron el estímulo como nombre de sí mismo y no en función de su uso en el discurso. Por ejemplo, cuando el niño consideraba el nombre del estímulo y no lo incluía como sujeto gramatical dentro de una frase: a la pregunta “¿dime el contrario de ‘querer’?” si el niño respondía “querer, queriendo”, no se consideraba autonómico. En cambio, a la pregunta “¿dime el contrario de ‘mesa?’”, si respondía ‘meso”, sí era considerada respuesta autonómica.

B. Criterio analítico. También fueron consideradas respuestas metalingüísticas cuando:

- 1) Realizaban algún tipo de trabajo analítico que explicaba el procedimiento usado, fuera sobre los componentes fonémicos, morfémicos o lexicales. No se consideró metalingüístico cuando se trataba, por ejemplo, de una segmentación procedimental, que forma parte del ‘decir lentamente’, sino las segmentaciones tratadas en tanto tales. Si se trataba de una mera descripción de la justificación no se consideraba como metalingüístico, en cambio una explicación del procedimiento utilizado sí era considerado metalingüístico, según el tipo de explicación.
- 2) Cuando el propio trabajo realizado para dar la respuesta fue de tipo analítico, por ejemplo invertir una palabra en sílabas o fonemas, o separar sistemáticamente morfemas.

C. Justificación con metalenguaje: Se consideró metalingüístico cuando se utilizaba términos como elementos de análisis del lenguaje, por ejemplo “palabra” contra no palabra”, “nombre”, etc.. No se consideró el uso del término “letra” porque puede ser totalmente referencial y no metalingüístico, excepto cuando ‘letra’ de manera explícita está relacionada con fonemas, morfemas o con elementos lexicales.

En conclusión, estos fueron los criterios llevados a cabo a la hora de considerar una determinada justificación como “trabajo metalingüístico”. En los capítulos referentes a los resultados encontrados de la presente investigación (Capítulos 4 y 5) se verán extractos de las entrevistas con diferentes tipos de trabajos (morfológico, fonológico, lexical, etc.), algunos de ellos con justificaciones metalingüísticas.

3.8. Codificación de las respuestas para el análisis estadístico

Para la codificación de las respuestas de los participantes en el análisis estadístico

utilizamos el siguiente procedimiento: en todas las tareas se atribuyó un 0 para los «no» y 1 punto para los «sí», en función de las dos preguntas teóricas principales que se esperaba en cada tarea. Es decir, en función de los dos mayores tipos probables de respuestas que podrían surgir según lo exigido por la tarea.

En las tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3) se analizaron separadamente las respuestas «predominantemente formal» de las respuestas de «proximidad lexical». Para el primer tipo de respuestas, se codificó con un 0 aquellos que no hacían una elección formal y con 1 punto aquellos que realizaban dicho trabajo. De la misma manera, para las respuestas de proximidad lexical (tarea de contrarios) o morfológicas (tarea de parejas) se codificó con un 0 los que no hacían este tipo de trabajo, y con 1 punto a los que lo hacían.

Tabla 3.15.- Preguntas para la codificación del análisis estadístico de las tareas de semejanzas, de pareja y de contrarios

	Tarea 1- Semejanzas	Tarea 2- Parejas	Tarea 3- Contrarios
1ª Pregunta	¿el niño o la niña hizo un trabajo predominantemente formal? 0= no y 1= sí	¿el niño o la niña hizo un trabajo predominantemente formal? 0= no y 1= sí	¿el niño o la niña hizo un trabajo predominantemente formal? 0= no y 1= sí
2ª Pregunta	-----	¿el niño o la niña hizo un trabajo predominantemente morfológico? 0= no y 1= sí	¿el niño o la niña hizo un trabajo de proximidad lexical? 0= no y 1= sí

En la tabla 3.15 se puede ver las preguntas realizadas para el análisis estadístico de las tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3). Como las tres primeras tareas fueron diseñadas enfocadas sobre los aspectos formales (morfológicos y fonológicos) la primera pregunta fue: ¿el niño o la niña hizo un trabajo formal? Puesto que la tarea de semejanzas (tarea 1) se trata de una tarea de elección con dos opciones, una predominantemente formal y otra de proximidad lexical, no fue necesario realizar dos tipos de pregunta: si el niño o la niña no hizo un trabajo predominantemente formal era porque estaba realizando un trabajo de proximidad lexical.

La segunda pregunta del análisis estadístico de las tareas de parejas (tarea 2) y de

contrarios (tarea 3), fue elaborada basada en el segundo tipo de respuesta esperada. Al tratarse de un juego morfológico, en la tarea de parejas (tarea 2) separamos las repuestas formales, fonológicas de las morfológicas, y la segunda pregunta quedó: ¿el niño o la niña hizo un trabajo morfológico? La tarea de contrarios (tarea 3) fue diseñada para analizar hasta qué punto había un predominio lexical, por lo tanto la segunda pregunta del análisis estadístico fue: ¿el niño o la niña hizo un trabajo de proximidad lexical?

En la tabla 3.16 se puede ver las preguntas teóricas aplicadas en el análisis estadístico de las tareas de rimas (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5). Para la tarea de rima, la primera pregunta fue con respecto a si los niños y niñas realizaban la segmentación de la secuencia rimada, o en las tarjetas impresas, o en las frases que se les fueron leídas. Sin embargo, más adelante en el capítulo de discusión de los resultados, se hablará de que los niños y niñas de ambos estudios, en la modalidad oral, interpretaron la tarea cómo una extracción de palabras rimadas y no del segmento rimado. De ahí que, la segunda pregunta para la tarea de rimas (tarea 4), fue ¿el niño o la niña hizo un trabajo de extracción de palabras?

Tabla 3.16.- Preguntas para la codificación del análisis estadístico de las tareas de rima y de segmentación en eco

	Tarea 4- Rimadas	Tarea 5- Segmentación en eco
1ª Pregunta	¿el niño o la niña hizo un trabajo de rima? 0 = no 1= sí	¿el niño o la niña hizo un trabajo de segmentación? 0 = no 1= sí
2ª Pregunta	¿el niño o la niña hizo un trabajo de extracción de palabras? 0 = no 1= sí	-----

En la tarea de rima (tarea 4), en la modalidad escrita para la pregunta ¿el niño o la niña hizo un trabajo de rima? se atribuyó un 0 a los niños y niñas que señalaban sílabas o letras individuales y no al segmento rimado de las palabras escritas en las tarjetas. Por otro lado, se atribuyó 1 punto a las respuestas que señalaban el segmento rimado en cada una de las palabras. En la modalidad oral de la misma tarea, se atribuyó un 0 a los participantes que no hicieron una extracción del segmento rimado de las frases que se

les fueron leídas. Por ejemplo, hubo niños y niñas que segmentaron palabras, o que extraían una de las palabras de la frase y decían otra palabra con una relación semántica con respecto a la primera, por ejemplo *macaco/galho* (mono/rama), a estos niños y niñas se les atribuyó un 0. En la misma modalidad oral se atribuyó 1 punto a los participantes que extrajeron el segmento de rima de las palabras rimadas en las frases, por ejemplo, a los que decían “ato” para la frase *o pato comprou sapato e foi tirar retrato*.

Para la segunda pregunta de la tarea de rimas (tarea 4) sobre el trabajo de extracción, en la modalidad escrita, se atribuyó un 0 a los niños y niñas que no realizaron ningún tipo de extracción coherente, dando respuestas al azar señalando letras sueltas. Por otro lado, se atribuyó 1 punto a los participantes que extrajeron fonemas finales, sílabas o morfemas en común en las tres palabras presentadas. En la modalidad oral, para la misma pregunta de extracción, se atribuyó un 0 a los niños y niñas que dieron como respuestas una palabra con relación semántica o que no extrajeron ninguna unidad del enunciado, dando respuestas como “no lo sé”, “no hay nada que se parece aquí”, etc. Por otro lado, en la misma modalidad, se atribuyó 1 punto a los participantes que extrajeron al menos dos de las tres palabras rimadas en las frases.

Finalmente, la tarea de segmentación en eco (tarea 5) al tratarse de una tarea de segmentación de palabras, se hizo una pregunta referente a la realización de algún tipo de segmentación en los estímulos. Se atribuyó un 0 a los niños y niñas que dieron respuestas sin segmentación, como por ejemplo, respuestas con relación semántica, respuestas de tipo “no lo sé”, segmentaciones al azar en la modalidad escrita, etc. Por otro lado, se atribuyó 1 punto a los participantes que realizaron algún tipo de segmentación en los estímulos. En resumen, tanto para la tarea de rima (tarea 4) como para la tarea de segmentación en eco (tarea 5) se analizaron separadamente las respuestas con segmentación de las respuestas sin segmentación. Debido a que existieron varios estímulos en cada tarea se realizó una suma de los mismos. Con esto se obtuvo una puntuación total por modalidad (oral y escrita). Se trabajó con esa puntuación total y no con los estímulos individuales. Este procedimiento se repitió en cada tarea.

En definitiva, para la codificación del análisis estadístico de la presente

investigación se hicieron dos preguntas en función de los dos mayores grupos de respuestas esperados. Como las tareas aquí diseñadas fueron enfocadas principalmente en los aspectos formales, la primera pregunta del análisis estadístico fue con respecto a si los participantes realizaban este tipo de trabajo. En las pruebas estadísticas, aplicadas a posteriori, se utilizó la suma de las respuestas en el conjunto de los estímulos y no se trabajó con los estímulos individuales. A continuación se puede ver una tabla resumen del diseño de la la investigación.

Tabla Resumen 1 – Resumen del diseño de la investigación

*Hipótesis	Estudios	Tareas	Modalidad	Estímulos	Procedimientos	Tipo de datos	**Procedimiento estadístico
3 y 4	Estudio I	Tarea 1 - Semejanzas	Modalidad escrita	Nombres Verbos	Comparación para identificar semejanzas	cuantitativo	Kruskal Wallis
	Estudio II		Modalidad oral y escrita	Nombres Verbos Adjetivos			Kruskal Wallis y Mann-Whitney en los contrastes a posteriori
3, 5 y 6	Estudio I	Tarea 2 - Parejas	Modalidad oral	Nombres	Comparación de género		Kruskal Wallis/frecuencias por estímulos
	Estudio II			Nombres Verbos Adjetivos			Kruskal Wallis, Mann-Whitney en los contrastes a posteriori/frecuencias por estímulos
1, 2, 3, 4 y 6	Estudio I	Tarea 3 - Contrarios	Modalidad oral y escrita	Nombres Verbos Adverbios	Comparación para identificar contrarios		Kruskal Wallis, Mann-Whitney en los contrastes a posteriori/frecuencias por estímulos
	Estudio II			Nombres Verbos Adjetivos			
2, 4 y 5	Estudios I y II	Tarea 4 - Rima	Modalidad oral y escrita	Nombres en frases	Segmentación de la rima		Kruskal Wallis, Mann-Whitney en los contrastes a posteriori
1, 2, 4 y 6	Estudio I	Tarea 5 - Segmentación en eco	Modalidad oral y escrita	Nombres, verbo, adjetivos pronombre y advérbio con diferentes números de sílabas	Segmentación de la palabra		Kruskal Wallis, Mann-Whitney en los contrastes a posteriori/frecuencias por estímulos
	Estudio II			Nombres, verbos, adjetivos con diferentes números de sílabas			

* Resumen de las hipótesis:

- 1) Se espera que la consideración de los aspectos formales esté en relación con el nivel de conceptualización de la escritura.
- 2) El nivel de conceptualización de la escritura del niño influirá, a mayor nivel de escritura, mayor será el análisis y la atención a los aspectos formales.
- 3) Se espera que la consideración de aspectos formales disminuya la exclusiva atención a los aspectos semánticos.
- 4) La relación entre el nivel de escritura y la consideración de lo formal será más evidente en la modalidad escrita de todas las tareas
- 5) Se prevee la consideración de los aspectos formales desde el inicio del aprendizaje de lo escrito, más específicamente la sensibilidad a la rima y al cambio de género.
- 6) Las características lingüísticas de los estímulos orientarán las respuestas infantiles hacia un trabajo formal o semántico-lexical en función de las demandas de la tarea.

** También se utilizó la prueba de correlación de Spearman para correlacionar las tareas de comparación (tareas de semejanzas, parejas y contrarios) entre si y las tareas de segmentación, (tareas de rima y de segmentación en eco) también entre si. Además, se utilizó la prueba T de Wilcoxon para comparar las modalidades oral y escrita del Estudio I (tarea de contrarios, rima y segmentación en eco) y del Estudio II (tareas de semejanzas, contrarios, rima y segmentación en eco). En la tarea de semejanzas (tarea 1), también fue utilizada la prueba χ^2 de Friedman para comparar las categorías gramaticales.

CAPÍTULO 4
RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS EN
TAREAS DE COMPARACIÓN: TAREAS DE SEMEJANZAS, DE
PAREJAS Y DE CONTRARIOS

- 4.1. Objetivos e hipótesis específicos..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2. Procedimiento estadístico **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3. Tarea de semejanzas (tarea 1)..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.3.1. Estudio I: resultados **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.3.2. Estudio II: resultados **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.3.3. Discusión de los resultados encontrados **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.3.4. Conclusiones..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.4. Tarea de parejas (tarea 2)..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de categorización;**¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.3. Estudio I: resultados **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.4. Estudio II: resultados **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.5. Análisis cualitativo **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.5.1. Tipos de respuestas encontradas..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.5.2. Análisis de las respuestas encontradas y resultados;**¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.5.2.1. Relación semántica y negación..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.5.2.2. Recurso a la morfología..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.5.2.3. La proximidad fonológica **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.5.2.4. Los estímulos..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.5.2.5. La unidad palabra **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.4.6. Conclusiones..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.5. Tarea de contrarios (tarea 3)..... **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.5.1. Análisis lingüístico de los estímulos **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.5.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de codificación;**¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.5.3. Estudio I: resultados **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.5.4. Estudio II: resultados **¡Error! Marcador no definido.**
 - 4.5.5. Análisis cualitativo **¡Error! Marcador no definido.**