



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 Però 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, Mayana, Xènia, Martinha, Helmut, Rosa Soler, Rosa Tomkinson, Dolors, Piti, Guel, Juli Leonelli y Juli Guanais, por ya formar parte de mi historia; a Dana por ayudarme con el casellano; 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

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	15
<b>CONVENCIONES TIPOGRÁFICAS</b> .....	19

### PARTE I - MARCO TEÓRICO

#### **CAPÍTULO 1 - DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL**

<b>EN PREESCOLARES</b> .....	23
1. Introducción al aprendizaje del lenguaje oral y escrito .....	25
1.1. Descripción general de los niveles de análisis del lenguaje .....	27
1.1.1. Nivel fonológico .....	28
1.1.2. Nivel morfológico .....	33
1.1.3. Nivel semántico y lexical .....	41
1.2. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje oral en preescolares .....	46
1.2.1. Principios explicativos del desarrollo del lenguaje .....	48
1.2.2. Desarrollo de los aspectos formales del lenguaje oral.....	52
1.2.3. Desarrollo de los aspectos lexicales y semánticos del lenguaje oral.....	59
1.3. Relación entre los componentes formales y lexicales en la adquisición del lenguaje oral .....	62
1.3.1. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo de los aspectos formales y lexicales del lenguaje oral en la lengua portuguesa.....	69

#### **CAPÍTULO 2 - DESARROLLO DEL LENGUAJE ESCRITO**

<b>EN PREESCOLARES</b> .....	73
2.1. El aprendizaje de la escritura.....	74
2.2. La conciencia metalingüística .....	77
2.3. La palabra como unidad lingüística.....	78
2.3.1. Concepto de «palabra» .....	78
2.3.2. Estudios sobre la conciencia de las palabras .....	79
2.3.3. Utilización del término metalingüístico «palabra».....	85
2.4. La conciencia fonológica.....	86
2.5. La conciencia morfológica .....	87
2.6. Procedimientos de segmentación sobre la palabra y su relación con la escritura alfabética .....	88
2.6.1. La segmentación fonológica de las palabras .....	88
2.6.2. La composición morfológica de las palabras .....	89
2.7. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica.....	90
2.7.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia fonológica .....	101
2.7.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica en portugués.....	102
2.8. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica .....	105
2.8.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia morfológica y morfosintáctica.....	112
2.8.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica en portugués.....	116

## **PARTE II - METODOLOGÍA, RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

<b>CAPÍTULO 3 - MÉTODO</b> .....	121
3.1. Objetivos generales.....	122
3.2. Hipótesis .....	123
3.3. Método.....	124
3.3.1. Participantes, características de la muestra y contexto de las escuelas elegidas.....	125
3.3.2. Materiales utilizados y procedimientos de las entrevistas.....	129
3.3.3. Procedimiento utilizado en la tarea de evaluación de nivel de escritura.....	131
3.4. Justificación del juego de palabra como metodología.....	145
3.5. La elección de los estímulos .....	148
3.6. La entrevista .....	154
3.7. Criterios de codificación de las respuestas .....	156
3.8. Codificación de las respuestas para el análisis estadístico .....	162

## **CAPÍTULO 4 - RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS EN TAREAS DE COMPARACIÓN: TAREAS DE SEMEJANZAS, DE PAREJAS Y DE CONTRARIOS.....**

4.1. Objetivos e hipótesis específicos .....	171
4. 2. Procedimiento estadístico .....	173
4.3. Tarea de semejanzas (tarea 1).....	173
4.3.1. Estudio I: resultados .....	173
4.3.2. Estudio II: resultados .....	175
4.3.3. Discusión de los resultados encontrados .....	179
4.3.4. Conclusiones.....	181
4.4. Tarea de parejas (tarea 2).....	186
4.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos .....	186
4.4.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de categorización.....	187
4.4.3. Estudio I: resultados .....	188
4.4.4. Estudio II: resultados .....	191
4.4.5. Análisis cualitativo .....	194
4.4.5.1. Tipos de respuestas encontradas.....	194
4.4.5.2. Análisis de las respuestas encontradas y resultados .....	196
4.4.5.2.1. Relación semántica y negación.....	199
4.4.5.2.2. Recurso a la morfología.....	201
4.4.5.2.3. La proximidad fonológica .....	207
4.4.5.2.4. Los estímulos .....	209
4.4.5.2.5. La unidad palabra .....	211
4.4.6. Conclusiones.....	212
4.5. Tarea de contrarios (tarea 3).....	213
4.5.1. Análisis lingüístico de los estímulos .....	213
4.5.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de codificación .....	216
4.5.3. Estudio I: resultados .....	218
4.5.4. Estudio II: resultados .....	221
4.5.5. Análisis cualitativo .....	223
4.5.5.1. Tipos de respuestas encontradas.....	223

4.5.5.2. Estudio I: análisis de las respuesta encontradas y resultados .....	225
4.5.5.2.1. Relación semántica de oposición y negación .....	228
4.5.5.2.2. Recurso a la morfología.....	229
4.5.5.2.3. Las inversiones .....	230
4.5.5.2.4. La proximidad fonológica .....	231
4.5.5.2.5. Los estímulos.....	232
4.5.5.3. Estudio II: análisis de las respuestas encontradas y resultados .....	237
4.5.5.3.1. Relación semántica de oposición y negación .....	239
4.5.5.3.2. Recurso a la morfología.....	240
4.5.5.3.3. El trabajo fonológico .....	243
4.5.5.3.4. La unidad palabra .....	247
4.5.5.3.5. El trabajo de repetición, de tipo “no lo sé” o sin relación .....	249
4.5.6. Conclusiones.....	250
4.6. Correlación entre tareas .....	251
4.6.1. Correlación entre las tarea de semejanzas, de parejas y de contrarios ...	251
4.7. Comparación entre la modalidad (oral y escrita).....	253
4.7.1. Estudio I.....	253
4.7.2. Estudio II .....	254
4.8. Conclusiones generales.....	255

## **CAPÍTULO 5 - RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS EN TAREAS DE SEGMENTACIÓN: TAREA DE RIMA Y TAREA DE**

<b>SEGMENTACIÓN EN ECO.....</b>	<b>261</b>
5.1. Objetivos e hipótesis específicos .....	263
5.2. Procedimiento estadístico .....	264
5.3. Tarea de rima (tarea 4).....	265
5.3.1. Análisis lingüístico de los estímulos .....	265
5.3.2. Estudio I: resultados .....	266
5.3.3. Estudio II: resultados .....	268
5.3.4. Discusión de los resultados .....	270
5.3.5. Conclusiones.....	272
5.4. Tarea de segmentación en eco (tarea 5).....	273
5.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos .....	273
5.4.2. Tipos de respuestas encontradas.....	275
5.4.3. Estudio I: resultados .....	276
5.4.4. Estudio II: resultados .....	279
5.4.5. Análisis cualitativo .....	281
5.4.5.1. Análisis y resultados de las respuestas encontradas .....	281
5.4.5.1.1. La segmentación silábica.....	284
5.4.5.1.2. La segmentación morfé mica.....	286
5.4.5.1.3. La segmentación fonémica .....	288
5.4.5.1.4. Sin trabajo de segmentación .....	290
5.4.5.1.5. Los estímulos .....	292
5.4.5.1.6. La unidad palabra .....	293
5.4.6. Conclusiones.....	294
5.5. Correlación entre tareas .....	296
5.5.1. Estudio I.....	296
5.5.2. Estudio II .....	297
5.6. Comparación entre la modalidad (oral y escrita).....	298

5. 6.1. Estudio I.....	298
5.6.2. Estudio II .....	299
5.7. Conclusiones generales.....	300

## **CAPÍTULO 6 - DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

<b>Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>305</b>
6.1. Discusión relacionando las diferentes tareas estudiadas .....	306
6.2. Discusión general relacionada a los objetivos.....	320
6.2.1. ¿Primacía semántica o integración de forma y significado? .....	327
6.2.2. ¿Qué aspectos formales y semánticos-lexicales son considerados en este tipo de juego?.....	331
6.2.3. La conciencia morfológica .....	331
6.2.4. La conciencia fonológica.....	334
6.2.4.1. ¿Conciencia fonológica de tipo metalingüístico?.....	337
6.3. Limitaciones del estudio e implicaciones pedagógicas .....	339
6. 4. Conclusiones finales .....	342
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>345</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>365</b>
Anexo I: Protocolo de registro de respuestas (Estudio I).....	367
Anexo II: Protocolo de registro de respuestas (Estudio II) .....	371
Anexo III: Índice de tablas y cuadros.....	375

## 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 .....	25
1.1. Descripción general de los niveles de análisis del lenguaje .....	27
1.1.1. Nivel fonológico .....	28
1.1.2. Nivel morfológico .....	33
1.1.3. Nivel semántico y lexical .....	41
1.2. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje oral en preescolares .....	46
1.2.1. Principios explicativos del desarrollo del lenguaje .....	48
1.2.2. Desarrollo de los aspectos formales del lenguaje oral.....	52
1.2.3. Desarrollo de los aspectos lexicales y semánticos del lenguaje oral.....	59
1.3. Relación entre los componentes formales y lexicales en la adquisición del lenguaje oral .....	62
1.3.1. Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo de los aspectos formales y lexicales del lenguaje oral en la lengua portuguesa.....	69

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.**

	Oclusivas Sorda-Sonora		Fricativas Sorda-Sonora		Nasales	Laterales	Vibrantes
Labiales	<b>p</b>	<b>b</b>	<b>f</b>	<b>v</b>	<b>m</b>	–	–
Ante linguales	<b>t</b>	<b>d</b>	<b>s</b>	<b>z</b>	<b>n</b>	<b>l</b>	<b>r</b>
Post linguales	<b>k</b>	<b>g</b>	<b>š</b>	<b>ž</b>	<b>r</b>	–	<b>r</b>

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 *recepição* 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

RECEPÇÃO
- 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, menininho
-sor	Agressor, professor
-ário	Agrario, bibliotecário
-agem	Aprendizagem, viagem
-dade	Lealdade, debilidade
-aço (a)	Ricaço, mulheraça
-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, sobretodo 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 Khedi, 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 hponimia, 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 *contrastos 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 prelingüístico<sup>1</sup>, 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 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.

---

<sup>1</sup> Ver Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000, p.188.

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 lengua 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 estancia 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 resultados 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, pidiéndoseles «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 *dío 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-Cabral<sup>2</sup> y su grupo de la Universidad de Santa Catarina en el sur del país; y el de Claudia de Lemos<sup>3</sup> 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.

De esta época destacan los trabajos desarrollados en la adquisición fonológica, basados en los principios de la Gramática Universal defendida por Chomsky. La

---

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

<sup>3</sup> Más información en los trabajos de de Lemos, 1975 y 1986.

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 morfológicas 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.....	74
2.2. La conciencia metalingüística .....	77
2.3. La palabra como unidad lingüística.....	78
2.3.1. Concepto de «palabra» .....	78
2.3.2. Estudios sobre la conciencia de las palabras .....	79
2.3.3. Utilización del término metalingüístico «palabra».....	85
2.4. La conciencia fonológica.....	86
2.5. La conciencia morfológica .....	87
2.6. Procedimientos de segmentación sobre la palabra y su relación con la escritura alfabética .....	88
2.6.1. La segmentación fonológica de las palabras .....	88
2.6.2. La composición morfológica de las palabras .....	89
2.7. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica.....	90
2.7.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia fonológica .....	101
2.7.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia fonológica en portugués.....	102
2.8. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica .....	105
2.8.1. Tipos de tareas que se suelen emplear en los estudios de conciencia morfológica y morfosintáctica.....	112
2.8.2. Aportaciones de los estudios sobre la conciencia morfológica en portugués.....	116

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 más 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 leiga 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 Defyror (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 morfélicas 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 Oxford<sup>4</sup>), en términos de consecuencia (Morais, 1991; 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

---

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

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, uniéndolo 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 morfémica. 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 morfémica” (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 morféminos 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 la 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 2º a 4º 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 una estrecha relación entre el uso de normas morfosintácticas y la ortografía del portugués en niños y niñas de 2º y 3º 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.....	122
3.2. Hipótesis .....	123
3.3. Método.....	124
3.3.1. Participantes, características de la muestra y contexto de las escuelas elegidas.....	125
3.3.2. Materiales utilizados y procedimientos de las entrevistas.....	129
3.3.3. Procedimiento utilizado en la tarea de evaluación de nivel de escritura.....	131
3.4. Justificación del juego de palabra como metodología.....	145
3.5. La elección de los estímulos.....	148
3.6. La entrevista .....	154
3.7. Criterios de codificación de las respuestas .....	156
3.8. Codificación de las respuestas para el análisis estadístico .....	162

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 mayoría<sup>5</sup> 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 cambios<sup>6</sup>, 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.

---

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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**

	<b>Escuela 1</b>	<b>Escuela 2</b>	<b>Escuela 3</b>
	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**

<b>EDAD Y MEDIA DE EDAD</b>	<b>4 AÑOS ≅ 4;5</b>	<b>5 AÑOS ≅ 5;7</b>	<b>6 AÑOS ≅ 6;6</b>
Estudio I (escuela1)	-----	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		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3
Estudio I	n=7	n=6	n=27	----	----	----	----	----	----
Estudio II	----	----	----	n=14	n=5	n=4	n=2	n=5	n=10

\*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)



m A R,  
M A i!  
m m i A  
m A A i  
M A A E A J

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 examples of syllabic writing by João:

- UGAT BALA
- BOAROLE
- GIARBA
- GALOERI
- QASIAO
- JOAO (circled)

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

SILA

GAPQ

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 lleri 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

JIRAFÁ 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 intermediarios 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	
Fazer	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	
Fazer	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, fíjate 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*, autonomía 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**

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

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?”

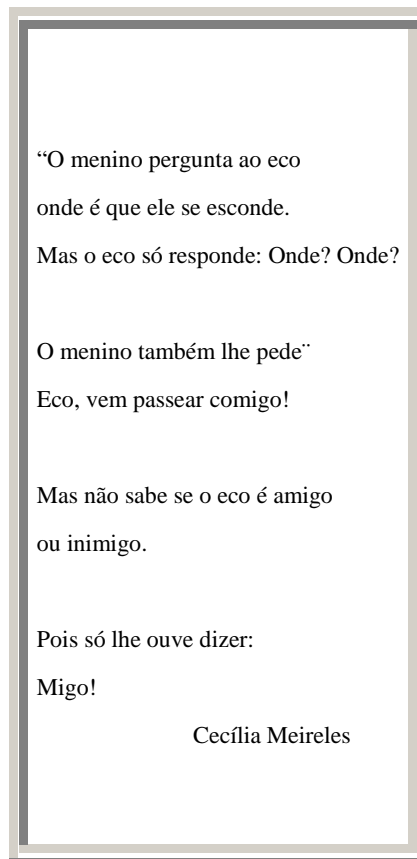
Para finalizar la entrevista, se dijo a los niños y niñas: “para terminar los juegos, vamos a jugar este último. Escucha esto y fíjate bien en lo que hacen”. A continuación se les leía la poesía del cuadro 3.11.

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 <b>pão</b>	Eco vem sentir o <b>sol</b>	Eco vem comprar <b>pão</b>
Eco vem encher o <b>pote</b>	Eco vem jogar <b>bola</b>	Eco vem <b>descansar</b>
Eco vem espantar o <b>mal</b>	Eco vem ver a <b>borboleta</b>	Eco para de ser <b>mau</b>
Eco vem passear <b>comigo</b>	Eco vem comer um <b>pouquinho</b>	Eco vem chutar a <b>bolinha</b>
Eco vem ver o <b>homem</b>	Eco vem ouvir como <b>cantava</b>	Eco vem agora <b>comer</b>
-----	-----	Eco vem comer um doce <b>gostoso</b>

*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 repetirlas 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"> <li>• Rima (aliteración)</li> <li>• Segmentación</li> <li>• Inversión (de sílabas, fonemas o letras)</li> <li>• Duplicación de sílabas o palabras</li> </ul>			
TRABAJO DE PROXIMIDAD LEXICAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temático</li> <li>• Propiedad</li> <li>• Morfológico</li> <li>• Negación</li> </ul>			
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición idéntica</li> <li>• Respuestas sin relación</li> <li>• No sabe o no contesta</li> </ul>			

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 contarios (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 autonímica.

**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, morféimicos 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**

	<b>Tarea 1- Semejanzas</b>	<b>Tarea 2- Parejas</b>	<b>Tarea 3- Contrarios</b>
<b>1ª Pregunta</b>	¿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
<b>2ª Pregunta</b>	-----	¿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
<b>1ª Pregunta</b>	¿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
<b>2ª Pregunta</b>	¿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			
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  $\chi^2$  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 .....	171
4.2. Procedimiento estadístico .....	173
4.3. Tarea de semejanzas (tarea 1).....	173
4.3.1. Estudio I: resultados .....	173
4.3.2. Estudio II: resultados .....	175
4.3.3. Discusión de los resultados encontrados .....	179
4.3.4. Conclusiones.....	181
4.4. Tarea de parejas (tarea 2).....	186
4.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos .....	186
4.4.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de categorización.....	187
4.4.3. Estudio I: resultados .....	188
4.4.4. Estudio II: resultados .....	191
4.4.5. Análisis cualitativo .....	194
4.4.5.1. Tipos de respuestas encontradas.....	194
4.4.5.2. Análisis de las respuestas encontradas y resultados .....	196
4.4.5.2.1. Relación semántica y negación.....	199
4.4.5.2.2. Recurso a la morfología.....	201
4.4.5.2.3. La proximidad fonológica .....	207
4.4.5.2.4. Los estímulos .....	209
4.4.5.2.5. La unidad palabra .....	211
4.4.6. Conclusiones.....	212
4.5. Tarea de contrarios (tarea 3).....	213
4.5.1. Análisis lingüístico de los estímulos .....	213
4.5.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de codificación .....	216
4.5.3. Estudio I: resultados .....	218
4.5.4. Estudio II: resultados .....	221
4.5.5. Análisis cualitativo .....	223

4.5.5.1. Tipos de respuestas encontradas.....	223
4.5.5.2. Estudio I: análisis de las respuesta encontradas y resultados .....	225
4.5.5.2.1. Relación semántica de oposición y negación .....	228
4.5.5.2.2. Recurso a la morfología.....	229
4.5.5.2.3. Las inversiones .....	230
4.5.5.2.4. La proximidad fonológica .....	231
4.5.5.2.5. Los estímulos.....	232
4.5.5.3. Estudio II: análisis de las respuestas encontradas y resultados .....	237
4.5.5.3.1. Relación semántica de oposición y negación .....	239
4.5.5.3.2. Recurso a la morfología.....	240
4.5.5.3.3. El trabajo fonológico .....	243
4.5.5.3.4. La unidad palabra .....	247
4.5.5.3.5. El trabajo de repetición, de tipo “no lo sé” o sin relación .....	249
4.5.6. Conclusiones.....	250
4.6. Correlación entre tareas .....	251
4.6.1. Correlación entre las tarea de semejanzas, de parejas y de contrarios ...	251
4.7. Comparación entre la modalidad (oral y escrita).....	253
4.7.1. Estudio I.....	253
4.7.2. Estudio II .....	254
4.8. Conclusiones generales.....	255

En el presente capítulo se presentan los objetivos y hipótesis específicos de las tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3). Luego se expondrá el procedimiento estadístico llevado a cabo en ambos estudios (Estudio I y Estudio II) y los resultados estadísticos encontrados en cada una de las tres tareas, así como un análisis y discusión de éstos. Posteriormente se presentará un análisis cualitativo de la tarea de parejas (tarea 2) y de la tarea de contrarios (tarea 3). En la última parte del capítulo se podrá ver resultados estadísticos de correlación entre las tres tareas, así como resultados de la prueba de comparación entre la modalidad (oral y escrita) presentes en las tareas de semejanzas (tarea 1) y de contrarios (tarea 3). Finalmente, se expondrán las conclusiones generales encontradas en las tres tareas aquí presentadas y, en la última página del capítulo, tablas resúmenes de los resultados encontrados.

#### **4.1. Objetivos e hipótesis específicos**

##### *Objetivos específicos*

Las tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3) fueron diseñadas con los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar la relación entre la capacidad de prestar atención a los aspectos formales del lenguaje y el nivel de conceptualización de la escritura que presentan los niños y niñas en tareas de comparación.
- b) Analizar las contribuciones, diferenciadas o conjuntas, de los aspectos morfológicos, fonológicos y de proximidad lexical de las palabras en las operaciones de comparación.
- c) En el caso de las tareas de semejanzas (tarea 1) y de contrarios (tarea 3), estudiar la relación entre los aspectos lingüísticos -morfológicos, fonológicos o de proximidad lexical-, y la modalidad de presentación (oral o escrita).
- d) Además, en la tarea de semejanzas (tarea 1) también se pretende averiguar la influencia de la clase de palabra (nombre, verbo y adjetivo) en las respuestas.

e) En el caso de la tarea de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3), se pretende estudiar la relación entre los aspectos lingüísticos -morfológicos, fonológicos o de proximidad lexical- y las características de los estímulos, más específicamente la estructura lingüística (por ejemplo, las relaciones semánticas entre el léxico, el uso de la alternancia vocálica, entre otros).

f) Analizar si en este tipo de juego los niños y niñas conservan la palabra como unidad intuitiva de la lengua en sus respuestas.

### *Hipótesis específicas*

De acuerdo a lo anterior las hipótesis específicas del presente estudio son las siguientes:

1) Los resultados estarán relacionados con los niveles de conceptualización de la escritura que evidenciarán los niños y las niñas: a mayor nivel de escritura, más se prestará atención a los aspectos formales del lenguaje.

2) Se espera, además de la influencia de los aspectos lexicales en la resolución de las tareas de comparación, la presencia de algunos trabajos formales como por ejemplo, el cambio de género y el trabajo de proximidad fonológica.

3) Algunas características de los estímulos influirán en las respuestas: en el caso de la tarea de semejanzas (tarea 1) y de parejas (tarea 2), los participantes solucionarán mejor la categoría nombre. En el caso de la tarea de contrarios (tarea 3), los estímulos que permitan una oposición de tipo polar se prestarán más al trabajo semántico-lexical.

4) Además, en el caso de la tarea de parejas (tarea 2) los estímulos que permitan el uso de la alternancia vocálica serán más fáciles de solucionar que los estímulos que no permitan dicho procedimiento.

5) En las tareas aquí diseñadas esperamos que la mayoría de los niños y niñas mantengan la unidad palabra en sus respuestas.

## 4. 2. Procedimiento estadístico

Debido a las características de las variables dependientes y el tamaño de la muestra se aplicaron pruebas no paramétricas en ambos estudios. Dichas pruebas fueron: la H de Kruskal-Wallis en la comparación de los tres grupos independientes de niveles de escritura, la U de Mann-Whitney para comparar los niveles de escritura a posteriori y la T de Wilcoxon para comparar las modalidades oral y escrita. Además, para comparar las categorías gramaticales de la tarea de semejanzas (tarea 1) del Estudio II, se aplicó el  $\chi^2$  de Friedman y la T de Wilcoxon en los contrastes a posteriori. La prueba  $\chi^2$  de Friedman en esta tarea pudo ser aplicado puesto que, por razones teóricas vistas en el capítulo anterior, se utilizaron las mismas categorías gramaticales en los estímulos. Finalmente, para correlacionar tareas se aplicó la prueba de correlación de Spearman.

Recordemos que se denominarán los grupos de niveles de escritura de la siguiente forma:

- Grupo 1- al que corresponde al nivel de escritura presilábico y silábico sin valor sonoro convencional.
- Grupo 2- al que corresponde al nivel silábico estricto con valor sonoro convencional y silábico alfabético.
- Grupo 3- al que corresponde al nivel de escritura alfabético.

En las tablas estadísticas las abreviaturas serán las siguientes:

- Grupo 1- Presil. y sil. sin vsc
- Grupo 2- Sil. est. con vsc y sil. alf.
- Grupo 3- Alfabético

## 4.3. Tarea de semejanzas (tarea 1)

### 4.3.1. Estudio I: resultados

La tabla 4.1 se refiere a los resultados de la tarea de semejanzas (tarea 1) del Estudio I. Recordemos que la pregunta para el análisis estadístico de esta tarea fue: ¿el niño o niña hizo un trabajo predominantemente formal? Con la H de Kruskal-Wallis se puede ver, a

nivel global, si se produjeron diferencias estadísticamente significativas. Para realizar el análisis global se calculó las medias del rango en las pruebas descriptivas, obteniéndose así una puntuación total para cada un de los niveles de escritura.

**Tabla 4.1.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de semejanzas teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	Categoría Gramatical	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
				$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Escrita	Verbos	1 n=7	15,21	1,987	2	0,642			
		2 n=6	21,50						
		3 n=27	21,65						
	Nombres	1 n=7	21,64	1,111	2	0,574			
		2 n=6	23,92						
		3 n=27	19,44						

\* Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. est. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\* Comparaciones de los niveles de escritura

En esta primera parte se puede observar que no aparecieron diferencias estadísticamente significativas ni en la categoría *verbo* ( $\chi^2(2)=1,987$  y  $p=0,642$ ) ni en la categoría *nombre* ( $\chi^2(2)=1,111$  y  $p=0,574$ ). Los resultados obtenidos muestran que no existieron diferencias de procedimientos entre los tres grupos de niveles de escritura en función de las categorías gramaticales con respecto al trabajo predominantemente formal. Independientemente de sus niveles de escritura, cuando tuvieron que elegir entre dos palabras para comparar cuál de las dos se parecían más a una tercera, los niños y niñas valoraron los aspectos formales sin diferencias estadísticamente significativas.

No se realizó una prueba total sumando las categorías gramaticales de la modalidad escrita en esta tarea debido a que, por cuestiones teóricas que se explicaron

en el anterior capítulo, no fueron utilizados los mismos criterios para la elección de los estímulos en la categoría *verbo* y en la categoría *nombre*.

#### 4.3.2. Estudio II: resultados

La pregunta para este Estudio II fue la misma que la utilizada en el Estudio I: ¿el niño o niña hizo un trabajo predominantemente formal? Puesto que hay mucha información en esta tabla, se decidió dividir los resultados por modalidad en dos tablas que se verán a continuación.

**Tabla 4.2- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de semejanzas (modalidad escrita) teniendo en cuenta los nivel de escritura**

Modalidad	Categoría Gramatical	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
				$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Escrita	Verbos	1 n=16	16,94	5,814	2	0,055			
		2 n=10	24,50						
		3 n=14	21,71						
	Adjetivos	1 n=16	14,50	11,095	2	0,004	Grupos 1 y 2	2,074	0,007
		2 n=10	23,00				Grupos 1 y 3	3,086	0,009
		3 n=14	25,57				Grupos 2 y 3	0,919	0,625
	Total (verbos+ adjetivos)	1 n=16	14,53	9,708	2	0,008	Grupos 1 y 2	2,320	0,036
		2 n=10	24,20				Grupos 1 y 3	2,626	0,019
		3 n=14	24,68				Grupos 2 y 3	0,271	0,886

\* Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc

2. Sil. est. con vsc y sil. alf.

3. Alfabético

\*\* Comparaciones de los niveles de escritura

La tabla 4.2 se refiere a los resultados de la modalidad escrita de la tarea de semejanzas (tarea 1) del Estudio II y la tabla 4.3 se refiere a los resultados de la modalidad oral de la misma tarea de este estudio. Ambas tablas muestran, a nivel global, que hubo diferencias estadísticamente significativas (H de Kruskal-Wallis). Al igual que en el

Estudio I, para realizar el análisis global, se calcularon las medias del rango de los descriptivos obteniéndose una puntuación total para cada uno de los grupos de niveles de escritura. Además de analizar las categorías gramaticales por separado, se puede ver en las tablas la prueba total que es la suma de las categorías *verbo* y *adjetivo*. La categoría *nombre* no está reflejada en estas primeras tablas, puesto que, como se dijo anteriormente, los estímulos de dicha categoría presentaron otros criterios de elección, por lo tanto no pudieron ser comparados aquí.

En la tabla 4.2 se puede observar que aparecieron diferencias estadísticamente significativas en la modalidad escrita de la categoría *adjetivo* ( $\chi^2(2)=11,095$  y  $p=0,004$ ). Con la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori se puede observar que tales diferencias aparecieron entre los grupos 1 (presil. y sil. sin vsc) y 2 (sil. con vsc y sil. alf.), ( $z=2,074$  y  $p=0,007$ ); y entre los grupos 1 (presil. y sil. sin vsc) y 3 (alfabético), ( $z=3,086$  y  $p=0,009$ ). También se produjeron diferencias estadísticamente significativas en la prueba total ( $\chi^2(2)=9,708$  y  $p=0,008$ ). Dichas diferencias se puede ver, con la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori, entre los grupos 1 (presil. y sil. sin vsc) y 2 (sil. con vsc y sil. alf.), ( $z=2,320$  y  $p=0,036$ ); y entre los grupos 1 (presil. y sil. sin vsc) y 3 (alfabético), ( $z=2,626$  y  $p=0,019$ ).

Observando las medias del rango en la categoría *adjetivo*, se puede ver que a mayor nivel de escritura, mayor trabajo formal, pero con diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) con respecto a los grupos 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y 3 (alfabético). Este mismo hecho se puede ver en la prueba total de la misma modalidad, también entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) con respecto a los demás. Los resultados indican que en la categoría *adjetivo* y en la prueba total, ambos en la modalidad escrita, los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) están realizando peor el trabajo formal que los niños y niñas de los demás grupos. Sin embargo los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y del grupo 3 (alfabético) están valorando el trabajo formal de una manera similar.



**Tabla 4.3.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de semejanzas (modalidad oral) teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	Categoría Gramatical	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
				$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Oral	Verbos	1 n=16	17,00	4,265	2	0,199			
		2 n=10	20,00						
		3 n=14	24,86						
	Adjetivos	1 n=16	18,56	0,865	2	0,649		1	B
		2 n=10	21,30					3,	0
		3 n=14	22,14					G	
	Total (verbos+ adjetivos)	1 n=16	16,84	3,650	2	0,161			
		2 n=10	20,30						
		3 n=14	24,82						

\* Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. est. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\* Comparaciones de los niveles de escritura

En la tabla 4.3 se puede ver que en la modalidad oral no se produjeron diferencias estadísticamente significativas en la categoría *verbo* ( $\chi^2(2)=4,265$  y  $p=0,199$ ), en la categoría *adjetivo* ( $\chi^2(2)=0,865$  y  $0,649$ ), y en la prueba total de la misma modalidad ( $\chi^2(2)=3,650$  y  $p=0,161$ ). A raíz de estos datos, sin diferencias estadísticamente significativas, no se aplicó la U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori. Los resultados muestran que no existieron diferencias de procedimientos entre los tres grupos de niveles de escritura en función de las categorías gramaticales en la modalidad oral. Los niños y niñas de los tres niveles de escritura en dicha modalidad, valoraron de la misma manera los aspectos formales al elegir entre dos palabras, comparando cuál de las dos sería más parecida a una tercera.

**Tabla 4.4. - Estudio II: prueba de comparación de la tarea de semejanzas teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	Categoría Gramatical	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
				$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Escrita	Nombres	1 n=16	17,22	4,457	2	0,108			
		2 n=10	21,20						
		3 n=14	23,75						
Oral	Nombres	1 n=16	20,00	3,458	2	0,178			
		2 n=10	15,80						
		3 n=14	24,43						

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. est. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\* Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

En la tabla 4.4 se presentan los resultados estadísticos de la categoría *nombre*. La pregunta para dicha categoría fue la misma: ¿los niños y niñas hicieron un trabajo predominantemente formal? Las opciones aquí fueron dos: una morfológica y otra con proximidad fonológica o fonográfica. Los resultados indican que no aparecieron diferencias estadísticamente significativas ni en la modalidad escrita ( $\chi^2(2)=4,457$  y  $p=0,108$ ) ni en la modalidad oral ( $\chi^2(2)=3,458$  y  $p=0,178$ ). A partir de estos resultados se puede concluir que los niños y niñas de los tres grupos de niveles de escritura, tanto en la modalidad oral como en la escrita, estuvieron valorando los aspectos morfológicos de la categoría *nombre* sin diferencias de procedimientos.

La tabla 4.5 presenta la comparación entre las categorías gramaticales *verbo* y *adjetivo* de la tarea de semejanzas (tarea 1). La categoría *nombre* no pudo entrar en este análisis debido a que la elección de los criterios de los estímulos fueron diferentes de la demás categoría, como se explicó anteriormente. Como se trataron de sólo dos categorías gramaticales se aplicó directamente la T de Wilcoxon. Los resultados revelan que no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en la modalidad escrita. Eso indica que no hubo diferencias de procedimientos por parte de los niños y niñas al

valorar las semejanzas de los estímulos en las categorías *verbo* y *adjetivo* presentados en la modalidad escrita.

**Tabla 4.5. - Estudio II: prueba de comparación entre las categorías gramaticales verbo y adjetivo de la tarea de semejanzas**

Modalidad	Categoría Gramatical	T de Wilcoxon	
		z	p
Escrita	Verbos	1,414	0,157
	Adjetivos		
Oral	Verbos	3,431	<b>0,001</b>
	Adjetivos		

No obstante, en la modalidad oral se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre las dos categorías gramaticales ( $z=3,431$  y  $p<0,001$ ). Con los resultados obtenidos se puede afirmar que los participantes de esta muestra estuvieron realizando mejor el trabajo formal en la categoría *verbo* que en la categoría *adjetivo* en esa modalidad. Ese resultado demuestra que los niños y niñas dieron sus respuestas con diferencias de procedimientos en ambas categorías.

#### 4.3.3. Discusión de los resultados encontrados

Los resultados encontrados en la tarea de semejanzas (tarea 1), en el Estudio I, sugieren que los participantes realizaron comparaciones entre palabras independientemente de los niveles de escritura y de la categoría gramatical de los estímulos. Los resultados obtenidos en el Estudio II, han dado más información: pareciera que hay una diferencia de procedimiento de los participantes a la hora de comparar palabras en la modalidad escrita. La categoría gramatical constituyó un aspecto considerado, de modo que en los *adjetivos* se produjeron diferencias de procedimientos según el nivel de escritura del participante. Los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) estuvieron considerando menos los aspectos formales que los niños y niñas del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) o del grupo 3 (alfabético). Sin embargo, no se produjeron diferencias de procedimientos a la hora de considerar los aspectos formales entre los participantes de

los dos últimos grupos (grupo 2 y grupo 3). En la categoría *verbo* no se encontraron diferencias de procedimientos entre los grupos de niveles de escritura y en la prueba total se repite el resultado de la categoría *adjetivo*, es decir diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético).

No obstante, parece ser que la vía visual o gráfica, en la modalidad escrita, condujo a muchos de los participantes a optar por determinado estímulo. Las observaciones registradas por la experimentadora apuntan que algunos participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc), muchas veces, parecían señalar las palabras sin explicitar algún tipo de estrategia, entretanto este procedimiento no fue predominante. Al ser preguntados por “el por qué” de sus elecciones, un 23% de los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) contestó que no lo sabían. En cambio, un 77% contestó que utilizaron algunas estrategias, eso se confirma con respuestas del tipo:

- “Porque hay más letras que se parecen”
- “Porque empiezan por la misma letra”
- “Porque terminan por la misma letra”
- “Porque ésta y ésta se parecen” (señalando letras iguales)

Por otro lado, un 15% de los participantes del grupo 2 (sil. sin vsc y sil. alf.) no justificó sus elecciones, mientras un 60% de los participantes del mismo grupo contestó con respuestas como las descritas anteriormente (estrategias visual o gráfica). Otros participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y muchos de los niños y niñas pertenecientes al grupo 3 (alfabético) leían o intentaban leer en voz alta y posteriormente señalaba una de las opciones escritas. Cuando se les preguntaban “el por qué” de la respuesta volvían a leer las tarjetas: “porque aquí pone *lindo* y aquí pone *bonitinho*, lo que más se parece a *bonito* es *bonitinho*”. Cuando se insistía en la pregunta del por qué, muchos decían “porque sí” o daban explicaciones semánticas, por ejemplo, Felipe (5;7) después de leer las palabras escritas en las tarjetas dijo:

“Lo que más se parece a pintar es *pintei* (pinté) porque *apagar* (borrar) es todo lo contrario, no se parece nada, borrar algo que ya está escrito (y hacía el gesto de borrar algo en un folio)”.

El 68% de los participantes del grupo 3 (alfabético) justificó sus elecciones con respuestas similares a las del ejemplo anterior. En cambio, un 32% no justificó sus elecciones. Sin embargo, en la modalidad oral ninguno de los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc), y muy pocos pertenecientes al grupo 2 (sil. sin vsc y sil. alf.), justificó sus elecciones. Respuestas como “no lo sé” o “porque sí” fueron predominantes. En la misma modalidad, los niños y niñas del grupo 3 (alfabético) parecían utilizar la vía semántica para justificar sus elecciones, con respuestas muy similares a las dadas en la modalidad escrita.

En resumen, los resultados encontrados en el Estudio I no revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel de escritura en la modalidad oral. En cambio, en la modalidad escrita del Estudio II se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 2 (sil. sin vsc y sil. alf.) en la categoría *adjetivo* y en la prueba total.

Recurriendo los registros tomados en las entrevistas, se pudo observar que en la modalidad oral, la gran mayoría de los participantes no explicaron el “por qué” de sus respuestas, con excepción de los participantes del grupo 3 (alfabéticos) que, muchas veces, dieron explicaciones semánticas. Por otro lado, en la modalidad escrita, los niños y niñas pertenecientes al grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y muchos del grupo 2 (sil. sin vsc y sil. alf.) utilizaron estrategias visuales o gráficas para señalar una de las dos opciones (predominantemente formal o de proximidad lexical) que más se parecía a la tarjeta base. Nombramos estrategia gráfica o visual a la entidad gráfica como justificación de respuestas, en su mayoría aplicada por los participantes presilábicos y silábicos sin valor sonoro convencional.

#### **4.3.4. Conclusiones**

A partir del análisis de las respuestas encontradas en la tarea de semejanzas (tarea 1) podemos afirmar que la mayoría de los participantes no estuvieron centrados en los

aspectos formales de los estímulos. En las categorías presentadas había una opción que más se parecía visualmente a la tarjeta base y otra que no; con excepción de la negación en los verbos que formaba dos palabras (la segunda palabra era idéntica a la palabra que se estaba comparando, por ejemplo, *fazer/ não fazer*). La vía gráfica o visual parece haber sido la estrategia utilizada por la mayoría de los niños y niñas que aún no habían establecido relaciones sonoras con las letras. Las justificaciones de “las letras que más se parecen” indican que este tipo de estrategia fue tenido en cuenta y que, a estas edades, los niños y niñas ya prestan atención a este tipo de información que provee la escritura. En la tabla 4.6 se pueden volver a ver los estímulos utilizados en la tarea de semejanzas (tarea 1) en el Estudio II:

**Tabla 4.6: Estudio II: estímulos utilizados en la tarea de semejanzas**

ESTUDIO II					
Oral y Escrita					
Verbos		Nombres		Adjetivos	
Fazer	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

La estrategia gráfica o visual de los participantes, incluso algunos alfabéticos, y las explicaciones semánticas en la modalidad oral de muchos de los niños y niñas, nos ha hecho replantear que tipo de trabajo fue realizado sobre los estímulos comparados. A raíz de observaciones registradas en las entrevistas y de los resultados estadísticos encontrados se puede concluir que:

- 1) La consigna fue interpretada como una búsqueda de comparación semántica

Parece ser que la consigna fue interpretada como semántica en la resolución de la tarea. Cuando se preguntó a los participantes del grupo 3 (alfabético) “lo que se parece

más” parece haber sido interpretado como “lo que más se parece semánticamente”. Sin embargo, en la modalidad escrita, los participantes no alfabéticos utilizaron una estrategia basada en las letras que más se parecían entre la palabra comparada y una de las dos opciones. En la modalidad oral, muchos de estos niños y niñas no supieron explicar sus elecciones, la justificación del “porque sí” era como si estuviesen diciendo “es evidente ¿no?”. Para los niños y niñas estaba claro porque un nombre semánticamente se parecía más a otro. Eso se puede ver en los ejemplos, respectivamente, de Marina (5;6) y de Víctor (5;8):

- “Si estás triste sientes tristeza, puedes llorar claro, pero lo que sientes es tristeza” - refiriéndose porque eligió el estímulo *tristeza* como la opción que más se parecía a la tarjeta base *triste* en lugar de la opción *chorão* (llorón).
- “*Bom* y *boa* es lo mismo, una se parece más a la otra. *Bom* no se parece a *ruim* ni a *bonita*, no puede ser. Un niño es bueno (*bom*) cuando hace caso a sus padres y una niña es buena también cuando hace caso a sus padres (*boa*)”.

Cabe destacar, que muchas veces, la opción con flexión (nominal o verbal) que hemos considerado como formal, es la que más se parecía semánticamente a la palabra comparada, por ejemplo, *pintar* (tarjeta base) y las opciones *apagar* (opción de proximidad lexical) y *pintei* (opción formal). Sin embargo, pensamos que el niño o la niña, en este tipo de tarea, podría considerar aspectos morfológicos y fonológicos también presentes en los estímulos.

## 2) La categoría gramatical influyó en la resolución de la tarea

Como vimos, en el Estudio II, se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel de escritura y la categoría gramatical *adjetivo* y en la prueba total de la modalidad escrita. En cambio, en otras categorías como la categoría *nombre* o la categoría *verbo* no se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niveles de escritura. ¿A qué se debe eso? Una probable explicación sería el componente gráfico de los estímulos. Uno de los estímulos de la categoría *adjetivo* pudo haber provocado un mayor conflicto a la hora de decidir, por ejemplo, cuál de las dos

opciones *bonita o boa* se parecían más a la tarjeta base *bom*, sobre todo para los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sinvsc). Si muchos de los participantes utilizaron estrategias gráficas o visuales, buscando semejanzas entre las letras iniciales para elegir el estímulo que más se parecía, aquí pudo haber ocurrido un conflicto.

En la categoría *nombre* no se produjeron diferencias estadísticamente significativas, pero también cabe destacar que las opciones aquí consideradas morfológicas (las flexiones de género o plural) fueron las más parecidas semánticamente al estímulo de la tarjeta base. Por ejemplo, *urso* (tarjeta base), *ursa* (opción morfológica) y *curso* (opción fonológica). De hecho, en esta primera tarea, los resultados indicaron diferencias de procedimientos entre algunos grupos de niveles de escritura con respecto a algunas categorías gramaticales. Además, en la prueba de comparación entre modalidades (*verbo* y *adjetivo*) se pudo ver diferencias estadísticamente significativas en la modalidad oral comprobando que los niños y niñas realizaron mejor la categoría *verbo* que la categoría *adjetivo*.

En definitiva, con la tarea de comparación entre palabras aquí diseñada (tarea de semejanzas), no se puede afirmar que los nombres resultaron más fáciles a la hora de realizar dicha comparación. Sin embargo, se puede afirmar que la categoría *adjetivo* resultó en diferencias de procedimientos por parte de los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) comparándolos con los participantes de los demás grupos en la modalidad escrita. Como también se pudo constatar que en la modalidad oral realizaron mejor la categoría *verbo* que la categoría *adjetivo*. Este dato nos da información para afirmar que no todas las categorías gramaticales son interpretadas y consideradas de la misma manera por diferentes participantes, ubicados en diferentes niveles de escritura, a la hora de comparar palabras.

3) La modalidad (oral y escrita) de la tarea influyó en las respuestas

Otro factor de influencia en la resolución de la tarea fue la modalidad de presentación. Este dato resultó más claro observando la prueba correspondiente para comparar las modalidades (la T de Wilcoxon) que se verá al final de este mismo capítulo. En el Estudio II se puede constatar que los niños y niñas realizaron mejor la modalidad escrita en todas las categorías gramaticales y por consiguiente, la prueba total que se refería a



la suma de las categorías gramaticales (*verbos* y *adjetivos*). Independientemente de la estrategia que hayan utilizado (gráfica, de proximidad lexical o formal), los participantes realizaron mejor la modalidad escrita de esta tarea.

Como se ha visto, en la modalidad escrita, casi todos los participantes, incluso los del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc), contestaron con algún tipo de justificación. Los niños y niñas de este grupo y otros pertenecientes al grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) dieron respuestas del tipo “tienen letras que más se parecen” para justificar sus elecciones. En cambio, una parte de los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y muchos pertenecientes al grupo 3 (alfabético), justificaron con respuestas semánticas. Por otro lado en la modalidad oral, la gran mayoría de los niños y niñas no contestaron al “por qué” de sus elecciones, con excepción de los del grupo 3 (alfabético) que volvieron a repetir las justificaciones semánticas dadas en la modalidad escrita. Ya es sabido que la escritura provee un mayor soporte de análisis que la oralidad (Olson, 1998). En este caso, muchos de los participantes de esta muestra tomaron en cuenta los aspectos gráficos o visuales como estrategias para solucionar que palabra se parecía más al estímulo de la tarjeta base.

#### 4) El nivel de escritura de los participantes influyó en la resolución de la tarea

El nivel de escritura influyó en la resolución de la tarea, como se ha visto en la categoría de los *adjetivos* y en la prueba total (*verbos* y *adjetivos*) del Estudio II. Estas diferencias se concentraron en el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) con respecto a los demás grupos. En cambio, los resultados estadísticos nos llevan a afirmar que entre el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y el grupo 3 (alfabético) no se produjeron diferencias estadísticamente significativas.

Es importante recalcar que hemos sido conscientes del alto valor semántico presente en la tarea, que va de la consigna a los estímulos. No se puede afirmar que el participante estuvo prestando atención a los aspectos fonológicos y morfológicos de los estímulos cuando decía, por ejemplo, que *pintei* se parecía más a *pintar* que *apagar* (borrar) una vez que existe un importante componente semántico en *pintei* y, principalmente, teniendo en cuenta las justificaciones semánticas de muchos de los

participantes. Sin embargo, los niños y niñas prestaron atención a otro tipo de información. Respuestas masivas como “porque empiezan por la misma letra” o “porque tienen el mismo número de letras” evidencian que recogieron a otros recursos, información que no sirvió como estrategia en la modalidad oral.

Para concluir, es importante decir que no podemos afirmar que los aspectos morfológicos y fonológicos presentaron una mayor relevancia en esta tarea. Sin embargo, aunque los niños y niñas, en su mayoría, hubiesen priorizado los aspectos de relaciones semánticas de los estímulos presentados, podemos afirmar que se produjeron diferencias de procedimientos a la hora de comparar palabras con respecto a las categorías gramaticales y el nivel de escritura. Los adjetivos resultaron más difíciles de solucionar que los verbos en la modalidad oral. Además el hecho de haber sido una tarea de elección constituyó una limitación. Convendría en futuras investigaciones aplicar tareas de producción con un diseño similar al aquí utilizado para averiguar otros posibles tipos de respuestas.

#### **4.4. Tarea de parejas (tarea 2)**

##### **4.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos**

Recordemos que para la tarea de parejas (tarea 2) fueron utilizados los estímulos y categorías gramaticales que se pueden ver en la tabla 4.7. Con respecto a las características gramaticales y semánticas de los estímulos recordemos que en el Estudio I fueron presentados seis nombres (nombres de objetos inanimados, de alimento y de planta), tres de ellos en femenino y dos en masculino. Ya en el Estudio II fueron presentados dos nombres de objetos inanimados (*bola* y *cano*) dos verbos de acción (*comia* y *fazer*), de significado general, que pueden recibir relaciones de troponimia (la troponimia es una relación de inclusión entre verbos, por ejemplo “marchar es una manera de caminar”). El primero se presentó en una forma del tiempo pasado y el segundo en infinitivo. También se introdujo dos adjetivos en este estudio (*triste* y *grande*), uno que califica estado anímico y otro que designa dimensión.

Morfológicamente los nombres presentados permitían el cambio de género con el recurso de la alternancia vocálica –o/-a. En el Estudio I, tres son nombres femeninos

(*bola*, *papa* y *linha*) y dos son nombres masculinos (*cano* y *limo*). Los dos nombres presentados en el Estudio II fueron también en femenino (*bola*) y masculino (*cano*). En los dos nombres se puede usar sufijos de aumentativo y diminutivo en portugués como: -ão y -inho/-inha, etc. El plural de todos los estímulos de ambos estudios (nombres y adjetivos) se forma añadiendo el morfema -s.

**Tabla 4.7.- Estímulos utilizados en la tarea de parejas**

ESTUDIO I	CATEGORÍA GRAMATICAL	ESTUDIO II	CATEGORÍA GRAMATICAL
Bola	Nombres	Bola	Nombre
Cano		Cano	
Papa		Comia	Verbo
Limo		Fazer	
Linha		Triste	Adjetivo
	Grande		

El verbo *comia* se presentó en tiempo imperfecto del pasado, por otro lado el verbo *fazer* se presentó en infinitivo. En el primero no se permiten derivaciones con prefijos, pero en el segundo si que se aceptan formas con prefijo (*desfazer*, *refazer*). Por otro lado, los adjetivos utilizados en el Estudio II no permiten el cambio de género; en el adjetivo *triste* se puede utilizar sufijos, como: -inho (a), -ão, -onho, -ona. El adjetivo *grande* también se puede utilizar sufijos como -inho, -inha, -ão, -ona, entre otros. Sobre la estructura sonora de los estímulos, las palabras utilizadas fueron en su mayoría bisílabas, - ocho en total (*bola*, *papa*, *linha*, *limo*, *cano*, *fazer*, *triste*, *grande*)- y una palabra trisílaba (*comia*).

#### 4.4.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de categorización

Analizamos en dos grandes grupos de respuestas en la tarea de decir parejas: 1) el trabajo morfológico, que fue predominante y, 2) el trabajo fonológico, presente en menor cantidad. El trabajo de proximidad lexical fue muy poco utilizado. A continuación se detallarán los grupos de respuestas encontradas y sus variantes:

##### 1) Proximidad lexical

###### 1.1.1. Negación

- 1.1.2. Contraste
- 1. 1.3 Asociación
  
- 2) Trabajo morfológico lexical
  - 2.1. Morfología flexional
    - 2.1.1. Alternancia vocálica
    - 2.1.2. Flexión de tiempo verbal
  - 2.2. Morfología derivativa
    - 2.2.1. Uso de sufijos
  
- 3) Trabajo fonológico
  - 3.1.1. Proximidad fonológica
  - 3.1.2. Segmentación

En la tabla 4.8 se pueden ver los criterios de categorización utilizados en la tarea de parejas (tarea 2).

**Tabla 4.8.- Criterios de categorización utilizados en la tarea de parejas**

TRABAJO MORFOLÓGICO	FLEXIÓN	NOMBRES	ADJETIVOS	VERBOS
		Alternancia vocálica	Alternancia vocálica y género	Paradigma verbal
	DERIVACIÓN	Sufijos de aumentativo/ diminutivo	Sufijos de aumentativo/ diminutivo	Opuestos (negación)
TRABAJO FONOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rima (aliteración), proximidad fonológica</li> <li>▪ Segmentación</li> </ul>			
TRABAJO DE PROXIMIDAD LEXICAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negación</li> <li>▪ Contraste</li> <li>▪ Asociación</li> </ul>			
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repetición idéntica</li> <li>▪ Respuestas sin relación</li> <li>▪ No sabe o no contesta</li> </ul>			

#### 4.4.3. Estudio I: resultados

La gran mayoría de los participantes realizaron lo exigido en la tarea de parejas, por lo que no se hizo necesario aplicar las pruebas no paramétricas utilizadas en las demás tareas (la H de Kruskal-Wallis a nivel global y la U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori). A pesar de ello, nos ha parecido interesante exponer la distribución de frecuencias que se verá a continuación. La primera pregunta se refiere al trabajo formal:

¿el niño o la niña hizo un trabajo predominantemente formal? (morfológico o fonológico), y la segunda pregunta se refiere a si realizaron un trabajo sólo morfológico (¿el niño o la niña hizo un trabajo morfológico?). La pregunta que se refería al trabajo lexical no ha sido utilizada en esta tarea, debido a que este tipo de trabajo fue escaso.

**Tabla 4.9. - Estudio I: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron un trabajo formal por número de estímulos en la tarea de parejas (n=40)**

*NIVEL DE ESCRITURA	NÚMERO DE ESTÍMULOS					
	0 estímulo	1 estímulo	2 estímulos	3 estímulos	4 estímulos	5 estímulos
Grupo 1	14,3%	-----	-----	28,6%	14,3%	42,9%
Grupo 2	-----	-----	-----	-----	50%	50%
Grupo 3	-----	-----	-----	-----	22,2%	77,8%

\*Grupos de niveles de escritura:  
 1. Presil. y sil. sin vsc (n=7)  
 2. Sil. est. con vsc y sil. alf. (n=6)  
 3. Alfabético (n=27)

En la tabla 4.9 se puede ver la distribución de frecuencias de la primera pregunta por estímulo (¿el niño o la niña hizo un trabajo predominantemente formal?). Dichas frecuencias están relacionadas con los grupos de nivel de escritura y refleja el número de estímulos en que los participantes realizaron el trabajo formal.

Como en esta tarea se usaron cinco estímulos (nombres), se puede ver el porcentaje de trabajo formal realizado por grupo en los estímulos. Se puede observar que un 14,3% de los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) no realizó un trabajo formal en ninguno de los cinco estímulos. Por otro lado, un 28,6% de los participantes de este mismo grupo realizó un trabajo formal en tres de los estímulos; un 14,3% en cuatro de los estímulos y un 42,9% en los cinco estímulos.

Por otro lado, los participantes del grupo 2 (sil. est. con vsc y sil. alf.) realizaron un mayor trabajo formal en un mayor número de estímulos que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc). Un 50% de los participantes de este grupo realizó el trabajo formal en cuatro de los cinco estímulos, y otros 50% de los participantes realizaron este mismo tipo de trabajo en todos estímulos.

Finalmente, en el grupo 3 (alfabético), el 22,2% de los participantes realizó un trabajo formal en cuatro de los cinco estímulos y el 77,8% hizo este mismo tipo de

trabajo en los cinco estímulos. A partir de los resultados se puede concluir que a mayor nivel de escritura se realizó un mayor trabajo formal (morfológico o fonológico) en más estímulos. Sin embargo, recordemos que en las pruebas estadísticas utilizadas no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en relación al trabajo formal y los grupos de nivel de escritura.

En la tabla 4.10 se puede ver la distribución de frecuencias por estímulos de la segunda pregunta del Estudio I (¿hizo un trabajo morfológico?). Como en la anterior pregunta, dichas frecuencias están relacionadas con los grupos de nivel de escritura y muestran en cuantos estímulos los niños y las niñas realizaron un trabajo morfológico.

**Tabla 4.10. - Estudio I: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron un trabajo morfológico por número de estímulos en la tarea de parejas (n=40)**

*NIVEL DE ESCRITURA	NÚMERO DE ESTÍMULOS					
	0 estímulo	1 estímulo	2 estímulos	3 estímulos	4 estímulos	5 estímulos
Grupo 1	14,3%	-----	14,3%	28,6%	28,6%	14,3%
Grupo 2	16,7%	-----	16,7%	16,7%	33,3%	16,7%
Grupo 3	-----	3,7%	11,1%	11,1%	37%	37%

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc (n=7)

3. Alfabético (n=27)

2. Sil. est. con vsc y sil. alf. (n=6)

En esta tabla se puede ver la distribución de frecuencias del trabajo morfológico que los grupos realizaron en cada estímulo. Se puede observar que un 14,3% de los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) no realizó un trabajo morfológico en ninguno de los estímulos. Por otro lado, el 14,3% de los participantes de este mismo grupo realizó un trabajo morfológico en sólo dos de los cinco estímulos; el 28,6% en tres y cuatro de los cinco estímulos. Y sólo un 14,3% de los participantes de esta muestra realizó un trabajo morfológico en los cinco estímulos.

Por otro lado, los participantes del grupo 2 (sil. est. con vsc y sil. alf) realizaron un poco más de trabajo morfológico en un mayor número de estímulos que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc). Un 16,7% de los participantes de este grupo no realizó el trabajo morfológico en ninguno de los estímulos. Este mismo porcentaje (16,7%) dio respuestas morfológicas en tres o en cuatro de los cinco estímulos. Por otro lado, un 33,3% de los participantes realizaron ese tipo de trabajo en cuatro de los cinco estímulos que les fueron presentados. Y finalmente, un 16,7% de los

participantes de este grupo 2 realizaron un trabajo morfológico en todos los estímulos presentados.

Los participantes del grupo 3 (alfabético) realizaron un trabajo morfológico en al menos uno de los estímulos: el 3,7% de los participantes dio respuestas morfológicas en uno de los cinco estímulos, un 11,1% en dos y en tres de los cinco estímulos. No obstante, un 37% dio respuestas morfológicas en cuatro o en todos los estímulos.

En definitiva, a partir de los resultados se puede afirmar que a mayor nivel de escritura, mayor trabajo morfológico en la mayoría de los estímulos presentados en la tarea de parejas. Sin embargo, al igual que en la primera pregunta de esta tarea (¿hizo un trabajo predominantemente formal?), en las pruebas estadísticas utilizadas no se produjeron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la segunda pregunta (¿hizo un trabajo morfológico?) en relación con los niveles de escritura.

#### **4.4.4. Estudio II: resultados**

En el Estudio II, al igual que en el primer estudio, la gran mayoría de los niños y niñas realizaron lo exigido por la tarea de parejas. Las respuestas formales (morfológicas o fonológicas) o sólo morfológicas predominaron en esta tarea. Por este motivo, no se consideró necesario aplicar las pruebas de Kruskal-Wallis y de Mann-Whitney. No obstante, en la tabla 4.11 se puede ver la distribución de frecuencias de la primera pregunta (referente al trabajo formal) por estímulo. Dichas frecuencias están relacionadas con los grupos de nivel de escritura y reflejan en cuántos estímulos los participantes realizaron un trabajo predominantemente formal. Recordemos que en este segundo estudio se presentaron seis palabras sistematizadas en tres categorías gramaticales: dos nombres, dos adjetivos y dos verbos.

En la siguiente tabla se puede ver que el 18,8% de los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) no contestó con respuestas formales a ninguno de los estímulos presentados; un 6,3% dio respuestas formales en uno de los seis estímulos; un 25% de los participantes de este mismo grupo realizó un trabajo formal en tres o en cinco estímulos; un 6,3% hizo un trabajo formal en cuatro de los seis estímulos y finalmente, un 18,8% dio respuestas formales en todos los estímulos.

**Tabla 4. 11.- Estudio II: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron un trabajo formal por número de estímulos en la tarea de parejas (n=40)**

*NIVEL DE ESCRITURA	NÚMERO DE ESTÍMULOS						
	0 estímulo	1 estímulo	2 estímulos	3 estímulos	4 estímulos	5 estímulos	6 estímulos
Grupo 1	18,8%	6,3%	-----	25%	6,3%	25%	18,8%
Grupo 2	10%	-----	-----	30%	-----	20%	40%
Grupo 3	-----	-----	-----	-----	14,3%	57,1%	28,6%

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc (n=16)
2. Sil. est. con vsc y sil. alf. (n=10)
3. Alfabético (n=14)

Un menor porcentaje (10%) de participantes del grupo 2 (sil. est. con vsc y sil. alf.) con respecto al grupo 1 (presil. y sil. sin vsc), no contestó con respuestas formales a ninguno de los seis estímulos presentados. Sin embargo, el 30% de los participantes de este mismo grupo realizó un trabajo formal en al menos tres de los seis estímulos; un 20% en cinco de los seis estímulos y un 40% en todos los estímulos.

Finalmente en el grupo 3 (alfabético), el 14,3% de los participantes dio respuestas formales en cuatro de los seis estímulos; el 57,1% contestó con ese tipo de respuestas en al menos cinco de los seis estímulos y un 28,6% de los participantes de este grupo realizó un trabajo formal en todos los estímulos.

A partir de estos resultados, se puede concluir que los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizaron un trabajo menos formal que los del grupo 2 (sil. est. con vsc y sil. alf.) y del grupo 3 (alfabético). Por otro lado, los participantes del grupo 2 (sil. est. con vsc y sil. alf.), realizaron un mayor trabajo formal en todos los estímulos que los participantes del grupo 3 (alfabético). Sin embargo, en general los niños y niñas de este último grupo dieron más respuestas formales en al menos cinco de los estímulos que les fueron presentados con respecto a los participantes de los demás grupos.



**Tabla 4.12.- Estudio II: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron un trabajo morfológico por número de estímulo en la tarea de parejas (n=40)**

*NIVEL DE ESCRITURA	NÚMERO DE ESTÍMULO						
	0 estímulo	1 estímulo	2 estímulos	3 estímulos	4 estímulos	5 estímulos	6 estímulos
Grupo 1	18,8%	-----	-----	37,5%	12,5%	18,8%	12,5%
Grupo 2	-----	-----	10%	30%	10%	-----	50%
Grupo 3	-----	-----	7,1%	-----	28,6%	35,7%	28%

\* Grupos de niveles de escritura:  
 1. Presil. y sil. sin vsc (n=16)  
 2. Sil. est. con vsc y sil. alf. (n=10)  
 3. Alfabético (n=14)

En la tabla 4.12 se puede ver la distribución de frecuencias de la segunda pregunta (¿hizo un trabajo morfológico?) por estímulo con respecto a los grupos de nivel de escritura. Se puede observar que en el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc), un 18,8% de los participantes no realizó el trabajo morfológico. No obstante, el 37,5% de los participantes de esta muestra contestó con respuesta morfológica a tres de los seis estímulos; un 12,5% a cuatro de los estímulos; un 18,8% a cinco de los estímulos y sólo un 12,5% en todos los estímulos.

En el grupo 2 (sil. est. con vsc y sil. alf.) hubo un 10% de los participantes que contestó con respuestas morfológicas a dos o a cuatro de los estímulos; un 30% a tres de los seis estímulos y un 50% en todos los seis estímulos presentados. En cambio, en el grupo 3 (alfabético) sólo un 7,1% dio respuesta morfológica en apenas dos estímulos y la gran mayoría de este grupo (28,6%) realizó un trabajo morfológico en al menos cuatro de los seis estímulos, un 35,7% en cinco de los seis estímulos y un 28% en todos los estímulos presentados.

Con este resultado se puede ver que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizaron un menor trabajo morfológico en los estímulos que los participantes de los demás grupos. Por otro lado, los participantes del grupo 2 (sil. est. con vsc y sil. alf.) realizaron más trabajo morfológico en los seis estímulos presentados que los participantes del grupo 3 (alfabético). No obstante, en general, los participantes del grupo 3 (alfabético) realizaron un mayor trabajo morfológico en el conjunto de estímulos. Finalmente, cabe recordar que en las pruebas estadísticas aplicadas no fueron

encontradas diferencias estadísticamente significativas cuando se relacionaron el trabajo morfológico y los grupos de nivel de escritura.

#### **4.4.5. Análisis cualitativo**

Recordemos que los estímulos utilizados en el Estudio I fueron nombres (*bola, papa, linha, limo* y *cano*), con lo cual hubo poca dificultad en realizar el cambio de género exigido por la tarea. En la tarea de parejas (tarea 2) destacaremos, por tanto, los resultados del segundo estudio. En la muestra complementaria (Estudio II), como se explicó anteriormente, además de los nombres (*bola* y *cano*), se introdujeron dos verbos (*comia* y *fazia*) y dos adjetivos (*triste* y *grande*) con el objetivo de averiguar qué tipo de trabajo el niño o la niña iba a realizar. El cambio de género y el recurso de la alternancia vocálica en los nombres fueron de fácil resolución ¿presentarían la misma facilidad en la resolución de la tarea con la introducción de otras categorías gramaticales?, ¿seguirían con el procedimiento de aplicar la alternancia vocálica aún cuándo el estímulo de partida no se lo permitía gramaticalmente? Una vez más los niños y niñas nos sorprendieron con la coherencia de sus respuestas. En este apartado destacaremos datos interesantes que creemos de suma relevancia para lo que venimos defendiendo hasta aquí.

##### **4.4.5.1. Tipos de respuestas encontradas**

Recordemos que la tarea de parejas dio lugar, principalmente, a un tipo de trabajo: el trabajo formal. El trabajo de proximidad lexical fue poco utilizado. Al igual que en la tarea de contrarios, se consideró la tendencia a dar predominantemente un tipo de respuesta u otro, considerando también las justificaciones de los niños y la predominancia del tipo de trabajo en el conjunto de los estímulos. Las respuestas con proximidad lexical fueron de los siguientes tipos:

- 1) Respuestas con negación: *grande/não grande, triste/não triste; fazer/não fazer*, etc.
- 2) Respuestas de tipo contraste u opuesto binario: *triste/alegre*, etc.

3) Respuestas con relaciones de asociación temática lexical: *triste/chorar*, *grande/média*, etc.

Es decir se tratan de respuestas de contrarios (con negación o por oposición) y de relación temática. Por otro lado, las respuestas predominantemente formales se concentraron en dos campos:

- Trabajo predominantemente fonológico, que se agrupó en:
  - 1) Proximidad fonológica: *triste/ \*criste*, *comia/ \*camia*, etc.
  - 2) Segmentación silábica: *bo* , *parabola*, *mia* para *comia*, etc.
  
- Trabajo predominantemente morfológico, que se agrupó en:
  - 1) Palabra real o inexistente en la lengua con el uso de la alternancia vocálica -a/-o , -o/-a en los nombres y en los verbos: *bola/bolo*, *cano/cana*, *comia/\*comio*, *fazia/\*fazio*, etc.
  
  - 2) Palabra inexistente en la lengua con el uso de la alternancia vocálica -e/-a, *triste/ \*tristia*, *grande/ \*granda*, etc.
  
  - 3) Flexión de tiempo verbal, *comia/ come*, *fazer/ faço*, etc.
  
  - 4) Uso de sufijos: *fazer/ \*fazinha*, *triste/ tristão*, etc.

Las repeticiones del mismo estímulo o las respuestas sin relación o de tipo “no lo sé” fueron consideradas aparte. En la tabla 4.13 se puede ver ejemplos de diferentes tipos de trabajo por estímulo.

**Tabla 4.13.- Ejemplos de diferentes tipos de trabajos**

ESTÍMULOS	EJEMPLOS DE RESPUESTAS			
	Relación Semántica	Trabajo Morfológ.	Segmentación o proximidad fonológica	
BOLA	_____	Bolo Bolão Bolinha	Bo	Bela Bala *Bulo
CANO	_____	Cana Canão Caneco	_____	Cama *Chano
COMIA	Comida Comer	*Comio Como *Comão	_____	*Camia
FAZER	Fazer algo Não fazer	Faça *Fazá *Fazio	_____	*Razer *Terrer *Currer
TRISTE	Alegre Zangado Chorar	*Trista *Tristia Tristão Tristinha	Tri	*Criste *Piste
GRANDE	Menor Gordo Gigante	*Granda *Grandia Grandinha Grandão	_____	*Lande *Zande

#### 4.4.5.2. Análisis de las respuestas encontradas y resultados

La primera cuestión fue qué tipos de respuestas daban los niños y niñas al juego de decir parejas. De forma global, dos tipos de respuestas fueron encontradas:

- respuestas predominantemente formales: 74,2%
- respuestas con proximidad lexical: 14,6%

El trabajo formal se dividió entre un 66,2% de respuestas morfológicas y un 8% de respuestas fonológicas. La categoría “otros” tuvo un porcentaje considerable de respuestas (un 11,2%) lo que nos ha hecho analizar este dato más a fondo.

La segunda pregunta fue si estas respuestas tenían relación con el conocimiento de lo escrito, evaluado por niveles de escritura espontánea. Como se ha visto anteriormente, debido al tamaño y características de la muestra, se aplicaron pruebas no paramétricas en ambos estudios: la H de Kruskal-Wallis en la comparación de los tres grupos independientes de niveles de escritura, la U de Mann-Whitney para comparar los niveles de escritura a posteriori, si existiesen.

En general, en ambos estudios no se produjeron diferencias estadísticamente significativas. Es decir, los participantes de los tres grupos de nivel de escritura respondieron de forma semejante con respecto a los aspectos formales de los estímulos que les fueron presentados. No obstante, con las frecuencias realizadas se pudo observar que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizaron un menor porcentaje de trabajo formal conjunto (fonológico y morfológico) o sólo morfológico. Creemos que las características de la tarea, un modelo previo en forma de juego de palabra que de cierta forma orientaba al participante, influyeron en la resolución de la misma.

Como hemos visto, las frecuencias obtenidas revelaron que los participantes de menor nivel de escritura dieron menos respuestas formales. De ahí que nuestra tercera cuestión se orientó a buscar explicaciones en la naturaleza de los estímulos. Además de los niveles de escritura, ¿serían las propiedades categoriales de los estímulos (verbo versus nombres, como afirma Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988) o las características morfológicas (opción de cambio de género y número) las que orientaron el tipo de trabajo? A continuación se expondrán resultados de frecuencias por estímulos.

Recordemos que el juego de parejas se trataba de un cambio morfológico con el uso de la alternancia vocálica -o/-a. También se recuerda que había una poesía modelo pero sólo con nombres. Se introdujeron verbos y adjetivos en la muestra complementaria con la finalidad de averiguar si los participantes seguirían con la alternancia vocálica, aunque el estímulo no se lo permitía. O si, al contrario, realizarían otro tipo de trabajo morfológico (conjugación en los verbos, variación de plural en los adjetivos, etc.). Se pueden ver los porcentajes del tipo de trabajo realizado por estímulo en la tabla 4.14.

**Tabla 4.14.- Estudio II: distribución de frecuencias de tipos de trabajos por estímulo en la tarea de parejas (n=40)**

	BOLA	CANO	COMIA	FAZER	TRISTE	GRANDE
<b>Relaciones Semánticas</b>	10%	10%	15%	15%	17,5%	20%
<b>Alternancia Vocálica</b>	55%	75%	-----	-----	37,5%	22,5%
<b>Uso de sufijo</b>	10%	5%	10%	2,5%	22,5%	27,5%
<b>Flexión de Tiempo Verbal</b>	-----	-----	62,5%	67,5%	-----	-----
<b>Proximidad Fonológica</b>	12,5%	7,5%	7,5%	5%	5%	2,5%
<b>Segmentación</b>	2,5%	-----	-----	-----	2,5%	2,5%
<b>No sabe</b>	-----	2,5%	2,5%	7,5%	2,5%	7,5%
<b>Repetición</b>	10%	-----	2,5%	2,5%	12,5%	17,5%

En las tablas 4.15 y 4.16 se puede ver un resumen de estos resultados:

**Tabla 4.15. - Estudio II: resumen de los tipos de trabajos encontrados por estímulos en la tarea de parejas (n=40)**

	BOLA	CANO	COMIA	FAZER	TRISTE	GRANDE
<b>Relaciones Semánticas</b>	10%	10%	15%	15%	17,5%	20%
<b>Trabajo Morfológico</b>	65%	80%	72,5%	70%	60%	50%
<b>Trabajo Fonológico</b>	15%	7,5%	7,5%	5%	7,5%	5%
<b>Otros</b>	10%	2,5%	5%	10%	15%	25%

**Tabla 4.16.- Estudio II: resumen de respuestas semánticas y formales por estímulo en la tarea de parejas (excluyendo “otros”), (n=40)**

	BOLA	CANO	COMIA	FAZER	TRISTE	GRANDE
<b>Semántica</b>	10%	10%	15%	15%	17,5%	20%
<b>Formal</b>	80%	87,5%	80%	75%	67,5%	55%

A raíz de los resultados podemos concluir que los procedimientos se distribuyeron de forma que:

- **Relación semántica:** fue muy escasa en los nombres, muy poco empleada en los verbos y un poco más usada en los adjetivos, siendo mayoritaria la relación de asociación u oposición (*triste/choro, triste/alegre, grande/menor*, etc.).

- La **negación** se usó muy poco, siendo registradas sólo cinco respuestas, de las cuales tres para el verbo (*fazer*), lo que da lugar a una respuesta con relación semántica de oposición.
- **Recurso a la morfología:** fue más alto en los nombres con el recurso de la alternancia vocálica -o/-a. En menor cantidad que los nombres, tal alternancia también fue empleada en los adjetivos, dando lugar a palabras inventadas. En los verbos predominaron las flexiones. Las respuestas con derivación fueron menos importantes, y se concentraron en el uso de morfemas de aumentativo (-ão) y diminutivo (-inho), incluso cuando daban lugar a palabras inventadas, como es el caso de los verbos (por ejemplo, *\*fazinha* para *fazer*). No hubo ejemplos de recurso al plural en ninguna de las categorías.
- **La proximidad fonológica:** se distribuyó entre todos los estímulos, pero en menor cantidad que los recursos morfológicos, no siendo mayoritaria en ningún estímulo.
- **La segmentación:** el trabajo de segmentación fue escaso en esta tarea con sólo tres casos registrados de segmentación silábica.

A continuación destacaremos ejemplos de algunos de estos procedimientos con partes de transcripciones de extractos de las entrevistas.

#### 4.4.5.2.1. Relación semántica y negación

Como se dijo anteriormente, las relaciones semánticas fueron muy poco empleadas en esta tarea, pudiendo ser resumidas con el uso de la negación en los verbos o con relaciones de asociación u opuestos en los adjetivos. Lo que sí observamos es que, en general, los participantes que seguían con el procedimiento de respuestas con relaciones semánticas lo utilizaban en todos los estímulos.

Para ilustrar veamos a continuación un extracto de la entrevista de Viviane, una niña de 5;2 años de edad:

Exp.: (Después de leer la poesía) *¿Si te digo bola?*

Viv.: *Azul* (justificando, *a minha bola é azul*)

Exp.: *¿Si te digo cano?*

Viv.: *casa* (justificando *na casa tem cano*/ en la casa hay tubería)  
Exp.: ¿Si te digo *comía*?  
Viv.: *Comida*.  
Exp.: ¿Y por qué?  
Viv.: Porque si tengo hambre compro comida.  
Exp.: ¿Si te digo *fazer*?  
Viv.: *Faça*  
Exp.: ¿Y por qué?  
Viv.: Mi madre me dice “*faça as tarefas de casa*”.  
Exp.: ¿Y *triste*?  
Viv.: *Alegre*.  
Exp.: ¿ Si te digo *grande*?  
Viv.: *Gorda*.

Viviane no realizó lo que exigía la tarea fijándose en los aspectos semánticos de las palabras y manteniéndolos en todos los estímulos. El procedimiento de relación semántica en la categoría adjetivo fue un poco más numeroso que en las demás categorías. Eso parece ser un indicador de que la centración sobre la forma de los adjetivos presentados resultó más difícil. La negación también fue muy poco empleada, y una vez más se mantuvo el patrón de procedimiento en el conjunto de las respuestas. Veamos el caso de Rui, un niño de 4,8 años de edad:

Exp.: (Después de leer la poesía) ¿Si te digo *bola*?  
Rui.: *Bola*.  
Exp.: ¿Si te digo *cano*?  
Rui.: *Cano*.  
Exp.: ¿Si te digo *comía*?  
Rui.: *Não comer* .  
Exp.: ¿Si te digo *fazer*?  
Rui.: *Não fazer*.  
Exp.: ¿Y *triste*?  
Rui.: *Não triste*.  
Exp.: ¿Si te digo *grande*?  
Rui.: *Não grande*.

Rui mantuvo la negación en todos los estímulos, con excepción de los nombres que los repitió. Obviamente no tomó en cuenta el modelo previo de la poesía que le fue leída, no realizando el cambio de género exigido por la tarea.



#### 4.4.5.2.2. Recurso a la morfología

##### *En los nombres*

Como hemos visto el recurso a la morfología fue mayoritario en los nombres y se dividió en dos tipos: la alternancia vocálica y, en menor grado, el uso de sufijos (en su mayoría morfemas de aumentativo y diminutivo). Cuando los niños y las niñas seguían el procedimiento del modelo propuesto, es decir aplicaba la alternancia vocálica, muchas veces no se les preguntaban el “por qué” de sus respuestas para no distraerles en la dinámica del juego. Sin embargo, cuando daban como respuesta una palabra con un sufijo, sí se les eran preguntado el “por qué” de sus respuestas con la intención de averiguar si estaban realizando un trabajo de predominio formal o de proximidad lexical. Veamos el ejemplo de Felipe, un niño de 6;2 años:

Exp.: (Después de leer la poesía) ¿Si te digo bola?

Fel.: *bolão*.

Exp.: ¿Y por qué? ¿son parejas?

Fel.: Son parejas porque hay un pedacito en el final que cambia, si fuesen iguales no serían parejas.

Exp.: ¿Si te digo *cano*?

Fel.: *Canão*. Aquí también el final tiene que ser diferente ca- NO y ca-NÃO (el niño enfatizaba las sílabas finales) sino no son parejas.

Otras respuestas similares a las de ejemplo anterior fueron encontradas en este estudio. Justificaciones como esas nos daban información para detectar el tipo de trabajo que los participantes estaban realizando sobre la palabra.

Con respecto a las respuestas con derivación, los sufijos empleados coincidieron con los más usados en la lengua portuguesa: para el primer estímulo (*bola*) tres de los participantes que dieron este tipo de respuesta usaron el morfema -ão y una niña contestó con el morfema -inho; para el segundo estímulo (*cano*), los tres niños que dieron este tipo de respuestas también utilizaron el morfema -ão. Cabe destacar que no se produjo ningún caso que hiciese uso de prefijos en la creación de nuevas palabras. Este dato corrobora lo que hemos encontrado en la primera tarea: el uso de los prefijos no parece ser tarea fácil y usual a estas edades. A continuación un extracto de la

entrevista de Lui, un niño de 5;8 años de edad que utilizó el morfema -ão en la mayoría de sus respuestas:

Exp.: ¿Si te digo bolo?

Lui: *Bolão*

Exp.: ¿cano?

Lui: *cana*

Exp.: ¿comía?

Lui: *\*comão*

Exp.: ¿fazer?

Lui: *\*fação*

Exp.: ¿Y por qué?

Lui: Eso no existe pero para formar las parejas tenemos que cambiar .

Exp.: ¿triste?

Lui: *Tristão* (este también lo cambio)

Exp.: ¿grande?

Lui: *Grandão* (este también lo cambio, sino no son parejas)

Lui empleo masivamente el morfema -ão en los estímulos, sin embargo parecía saber cuando su respuesta daba lugar a una forma inexistente en la lengua. Para él las parejas tienen que ser diferentes, por lo tanto tienen que cambiar en algo. En ese caso, su forma tenía que ser cambiada, puesto que en ningún momento nos dio información de que se estaba fijando en los aspectos significativos de los estímulos.

En resumen, dentro del recurso a morfología fueron encontrados pocos casos de respuestas con uso de sufijos y ningún caso con el uso de prefijos. La alternancia vocálica fue el recurso más utilizado en los nombres.

#### *En los verbos*

El modelo de la poesía estaba basado en la alternancia vocálica en nombres, sin ningún ejemplo que incluyera otra categoría gramatical ¿qué harían los niños y las niñas con palabras de estructuras distintas? Uno de los verbos, el estímulo *comía*, terminaba en -a, sin embargo una forma similar terminada en -o sólo sería canónica empleando la primera persona del presente del indicativo (*como*). El otro estímulo, el verbo *fazer*, estaba en infinitivo, por lo tanto la alternancia vocálica -o/-a tampoco cabría aquí.

El recurso a la morfología en los verbos se concentró en el uso de la conjugación. La gran mayoría de los participantes dio respuestas con flexión verbal (un 62,5% en el primer estímulo y un 67,5% en el segundo). Por otro lado, un pequeño número de participantes usaron sufijos (un 10% en el primer estímulo y un 2,5% en el segundo). En el primer estímulo (*comia*) un participante dio respuesta con *-ida* (*comida*), otro participante utilizó el *-ão* (*comão*) y dos de los participantes emplearon el *-inho*. En el segundo estímulo (*fazer*), una niña también contestó con el morfema *-inho*. Con el objetivo de averiguar si estaban realizando un trabajo morfológico o de proximidad lexical, intervinimos en las entrevistas de la misma manera que en el ejemplo anterior. Se clasificaba el trabajo como formal una vez que quedaba claro la centración sobre la forma de los estímulos.

Empezaremos analizando el primer estímulo (*comía*), nueve de los veinte cinco participantes que contestaron con la flexión verbal dieron como respuesta una forma no canónica: ocho de ellos contestaron con la palabra inventada *\*comio* y una niña contestó con la forma *\*comá*. El caso de la primera forma es curioso: todo indica que este grupo de participantes siguió utilizando la alternancia vocálica *-a/-o*. Aunque, como se ha observado en las entrevistas, tenían claro que esta palabra no existía en la lengua portuguesa. Marina, una niña de 6;0 años, así nos explicó su respuesta:

Exp.: (Después de leer la poesía) ¿Si te digo bola?

Mar.: *Bolo*

Exp.: ¿Si te digo *cano*?

Mar.: *Cana*

Exp.: ¿Si te digo *comia*?

Mar.: *Comio*

Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Eso no existe, pero para que sean parejas tienen que ser así, no hay otra manera de se formar las parejas, tenemos que cambiar el final.

Otro ejemplo es el de João, un niño de 5;7 que presentó un procedimiento similar en todos los estímulos:

Exp.: (Después de leer la poesía) ¿Si te digo bola?

João: *Bolo*

Exp.: ¿Si te digo *cano*?

João: *Cana*

Exp.: ¿Si te digo *comía*?

João: *Comio*.

Exp.: ¿Y por qué?

João: No sé, eso no existe, pero si me preguntas por parejas, las parejas se forman así.

Exp.: ¿Si te digo *fazer*?

João: *Fazio*

Exp.: ¿*Triste*?

João: *Trista*

Exp.: ¿Y por qué?

João: Ya te lo he dicho, las parejas se forman así.

Exp.: ¿*Grande*?

João: *Granda*, pero creo que esta no existe.

Tanto João como Marina siguieron utilizando la alternancia vocálica produciendo nuevas formas en los verbos (además João siguió con el mismo procedimiento en los adjetivos). Siete niños y niñas más utilizaron el mismo procedimiento, es decir un 22,5% de los 62,5% que dieron respuestas con flexión verbal.

Por otro lado, para el estímulo *fazer* las respuestas fueron variadas. Quizás el hecho de haber sido un verbo en infinitivo haya despistado a los participantes a la hora de seguir con el procedimiento de la alternancia vocálica. Obviamente todo eso son especulaciones puesto que con un solo estímulo no se puede tener fiabilidad científica. En futuras investigaciones pretendemos ampliar estos resultados con más estímulos pertenecientes a la categoría verbo en diferentes tiempos y modos verbales.

En definitiva, el recurso a la morfología ha sido en forma de flexiones en los verbos, éstas fueron muy variadas y se dividieron en formas canónicas y no canónicas. Las formas no canónicas se concentraron en el uso de la alternancia vocálica -a/-o, algunas veces dando lugar a formas como *comía/ \*comio*, por ejemplo. El uso de sufijos fue limitado, con casos aislados de uso de los morfemas -inho y -ão en la creación de nuevas palabras (*\*fazinha, \*comão*).

#### *En los adjetivos*

Si una gran parte de los participantes utilizaron el procedimiento de la alternancia vocálica en los nombres y en algunos verbos ¿qué harían con palabras que no estaba permitido tal alternancia? El recurso a la morfología en los adjetivos fue de dos tipo: 1) el uso de la alternancia vocálica en formas no canónicas y, 2) la agregación de sufijos de

augmentativo/diminutivo. La utilización de la alternancia vocálica siguió siendo sorprendente. Un 37,5% de los participantes dio respuestas con la alternancia vocálica para el primer estímulo (*triste*), y un 22,5% siguió con el mismo procedimiento para el segundo estímulo (*grande*). Las formas dadas para el primer estímulo fueron: *\*trista* y *\*tristia*, siendo que la primera fue la preferida por 13 de los 15 participantes que se decantaron por este tipo de respuesta. Cabe destacar que todos los niños y niñas que contestaron con la alternancia vocálica fueron cuestionados acerca del “por qué” de sus respuestas. A continuación destacaremos algunos ejemplos de este tipo de trabajo. El primero es de Artur, un niño de 4; 11 años:

Exp.: ¿Si te digo triste?

Art.: *\*Trista*

Exp.: ¿y por qué?

Art: Eso es la pareja de triste pero no existe.

Exp.: ¿Si te digo *grande*?

Art.: *\*Granda*

Exp.: ¿Y por qué?

Art.: No sé, sé que eso tampoco existe pero para ser parejas hay que ser así, sólo hay esta manera.

Veamos otro ejemplo, se trata de Julio un niño de 5,5 años:

Exp.: ¿Si te digo triste?

Jul.: *\*Trista*

Exp.: ¿Y por qué?

Jul.: No lo sé, no existe.

Exp.: ¿Si te digo *grande*?

Jul.: *\*Granda*

Exp.: ¿Y por qué?

Jul.: No sé, sé que para ser parejas hay que cambiar alguna partecita sino no son parejas, como *cano* y *cana*.

Prácticamente todos los demás niños y niñas que dieron como respuesta la alternancia vocálica en los adjetivos afirmaron que la forma inventada no existía pero que “las parejas se forman así”. Parecían haber interiorizado una importante regla morfológica de género: en general, los adjetivos terminados en -e poseen una única forma para indicar los géneros masculino y femenino. Es como se afirman: “puedo cambiar la forma para contestar a lo que me preguntas pero eso no existe”. Además estos niños y niñas parecen haber seguido un procedimiento similar al que aplicaron en los nombres: si la alternancia vocálica en los nombres es -o/-a en los adjetivos será -e/-a.

De hecho se produjeron casos aislados con la alternancia -e/-o: la forma \**grando* no se produjo, y la forma \**tristo* fue utilizada por un único niño.

En menor proporción (apenas 3 niños) están los participantes que utilizaron la alternancia vocálica en el primero adjetivo y una respuesta con proximidad lexical o con “no lo sé” en el segundo, es el caso de Fernanda, una niña de 5,8 años:

Exp.: ¿Si te digo triste?  
Fer.: \**Trista*  
Exp.: ¿y por qué?  
Fer.: Es la pareja de *triste* pero no existe.  
Exp.: ¿Si te digo *grande*?  
Fer.: *menor*  
Exp.: ¿Y por qué?  
Fer.: Porque para *grande* sí que no hay pareja.

Estos cambios de procedimientos fueron escasos. En la mayoría de las veces la tendencia fue seguir con un determinado tipo de trabajo en todos los estímulos. Así, hubo niños y niñas más “formales” o más “lexicales” en sus respuestas.

El uso del sufijo fue otro tipo de trabajo morfológico realizado en los adjetivos. Una parte de los niños y niñas que realizaron este tipo de trabajo eligieron esta vía, es decir crearon una alternativa como respuestas basadas en formas canónicas, en lugar de utilizar la alternancia vocálica que, al parecer, sabían que no estaba permitida en esas palabras. Al igual que en los nombres, los sufijos más empleados fueron los morfemas -ão y -inho, pero en menor proporción también fueron encontradas respuestas con -lhão y -ona. No se produjeron respuestas con plural. Con el objetivo de descartar que el participante estaba realizando un trabajo semántico-lexical se aplicó el mismo procedimiento empleado en los nombres. A continuación un extracto de la entrevista de Mariah, una niña de 6,3 años:

Exp.: ¿Si te digo triste?  
Mar.: \**Trista*  
Exp.: ¿Y por qué?  
Mar.: Porque es la pareja de triste, pero no existe.  
Exp.: ¿Si te digo *grande*?  
Mar.: *grandalhona*  
Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Porque para que sean parejas hay que cambiar un trocito, pero sólo un trocito, el -na-.

Mariah utilizó la alternancia vocálica -e/-a, justificando que “las parejas se forman así”. La niña dejó claro que una de las formas producidas (\**trista*) no existía pero no lo supo explicar. Según ella, para formar las parejas hay que cambiar “un trocito”, en el caso de *grande* sería añadir el morfema -ona que interpretó como la sílaba -na.

Otro ejemplo que destacamos es el de Miguel, un niño de 5,9 años, que nos explicó de una manera muy detallada su razonamiento:

Exp.: ¿Si te digo triste?

Mig.: *Tristeza*

Exp.: ¿Y por qué?

Mig.: Porque para ser parejas debemos de cambiar el final. *Trista* no existe, pero *tristeza* sí (enfaticando la vocal final) ¿has visto la “a”?, las parejas se forman así.

Exp.: ¿Si te digo *grande*?

Mig.: *grandalhona*

Exp.: ¿Y por qué?

Mig.: Porque las parejas se forman así, ya te lo he explicado.

Miguel parecía tener claro que una palabra inexistente en la lengua no puede ser pareja de otra. En cambio una palabra existente terminada en una vocal fue su estrategia para formar las parejas. Para ello utilizó el recurso de agregar sufijos con vocales diferentes a las del ítem de partida (para el nombre *cano* contestó con la palabra *caneca*).

En resumen, el recurso a morfología en los adjetivos se concentró en el uso de la alternancia vocálica que dio lugar a pseudopalabras. El uso de sufijos también fue utilizado, en su mayoría con los morfemas -inho, -ão, -lhão, entre otros.

#### **4.4.5.2.3. La proximidad fonológica**

El trabajo fonológico fue menos relevante en esta tarea que el trabajo morfológico. Dentro de tal trabajo se destacaron las palabras con proximidad fonológica. El trabajo de segmentación, como era previsto, fue escaso: apenas tres participantes contestaron con respuestas de este tipo. Cabe decir que dentro del trabajo de proximidad fonológica

también se produjeron respuestas con palabras inexistentes en la lengua. A continuación detallaremos las respuestas de ese tipo por estímulo:

- 1) Para el estímulo *bola*: *bala*, *\*dola*, *\*jola*, *\*fola* y *\*zola*
- 2) Para el estímulo *cano*: *\*sano*, *\*lano*, *\*chano*
- 3) Para el estímulo *comía*: las palabras existente *perdía* y *ría* y una palabra inventadas *\*zazía*
- 4) Para el estímulo *fazer*, hubo una única respuesta con un verbo existente en la lengua *esquecer* y otro inventado *\*locer*
- 5) En los adjetivos encontramos tres respuestas con proximidad fonológica: *\*piste* y *\*liste* para triste y *\*zande* para grande.

Los niños y niñas que realizaron un trabajo de proximidad fonológica parecían seguir un patrón de rimas en todos los estímulos. Por ejemplo, Mario (5;8) contestó las preguntas de la siguiente manera:

Exp.: ¿Si te digo *bola*?

Mar.: *bala*

Exp.: ¿Si te digo *cano*?

Ma.: *cama*

Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Porque es la pareja de *cano*, se parecen.

Exp.: ¿Si te digo *triste*?

Mar.: *Piste*

Exp.: ¿Si te digo *grande*?

Mar.: *\*zande*

Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Eso no existe, pero las parejas se forman así.

El caso de Mario es otro ejemplo de participante que siguió un mismo procedimiento en todos los estímulos. El niño no supo explicar el por qué de sus repuestas pero sí sabía que la forma inventada para uno de los estímulos no existía en la lengua. Para terminar, es importante destacar que, muchas veces, en las formas inventadas los niños y niñas mantuvieron el patrón acentual y la categoría gramatical: por ejemplo, para el estímulo *fazer*, *esquecer*, para el estímulo *bola*, *bala*, etc.



#### 4.4.5.2.4. Los estímulos

En relación a los estímulos, las respuestas se distribuyeron de forma que:

- 1) Los nombres recibieron tres diferentes tipos de trabajos mencionados anteriormente (respuestas morfológicas, con proximidad fonológica y con relaciones semántica). Las respuestas morfológicas fueron mayoritarias.
- 2) Los verbos fueron conjugados en su mayoría, algunos con el recurso de la alternancia vocálica dando lugar a palabras inventadas en portugués (*comía/ \*comio*), pero en general se produjeron respuestas con formas canónicas. Hubo muy pocos casos con el uso de la negación, lo cual indica que se entendió lo exigido por la tarea. El recurso a morfología también fue mayoritario.
- 3) Los adjetivos tuvieron un considerable número de respuestas morfológicas con la alternancia vocálica dando lugar a formas no canónicas, o con el uso de sufijos. De las tres categorías gramaticales fueron los que más obtuvieron respuestas semánticas. Además fueron los que más tuvieron respuestas ubicadas en la categoría “otros” (un 25% para el estímulo *grande*), con un trabajo relativamente alto de repetición, lo que significa que fueron más difíciles de solucionar.

En resumen, podemos afirmar que:

##### *En los nombres*

En menor proporción hubo respuestas con relaciones semánticas en los nombres, estas respuestas, como hemos visto se concentraron en:

- Asociación: con justificaciones como *a bola é azul* para el estímulo *bola* o *o canudo se parece a um cano porque é redondo* para el estímulo *cano*.

Por otro lado, el trabajo morfológico con el recurso a la alternancia vocálica -o/-a fue predominante en los nombres: un 55% de las respuestas en el primer estímulo y un 75% en el segundo. Se esperaba un índice alto con tal recurso, puesto que de eso se trataba el juego. A su vez, el 10% de los participante dio respuestas con algún tipo de sufijo para el primer estímulo (por ejemplo, *bolão*, *bolinha*, etc.) y un 5% para el segundo estímulo (por ejemplo, *canão*).

#### *En los verbos*

Las respuestas con relaciones semánticas también fueron minoritarias en los dos verbos utilizados. Dichas respuestas se concentraron en:

- Asociación: con justificaciones como *eu como muita comida*, para el estímulo *comía*.
- Negación: *fazer/ não fazer*, con sólo un caso registrado.

No obstante, en los verbos la mayoría de los niños y niñas se decantaron por el trabajo morfológico con el recurso a flexión verbal (un 62,5% en el primer estímulo y un 67,5% en el segundo). Pocos participantes utilizaron sufijos, un 10% en el primer estímulo y un 2,5% en el segundo. Las respuestas con sufijo fueron poco utilizadas y resultaron en palabras inventadas como por ejemplo *\*comão*, *\*cominho*, *\*fazinho*, etc. Por otro lado, el trabajo de proximidad fonológica o segmentación fue escaso y se limitó a respuestas como *\*camia* o en segmentaciones silábicas como, *mia*, *zer*, etc.

#### *En los adjetivos*

Entre las tres categorías gramaticales los adjetivos fueron los que más presentaron respuestas con proximidad lexical, un 17,5% para el estímulo *triste* y un 27,5% para el estímulo *grande*. Estas respuestas fueron de los siguientes tipos:

- Oposición/contraste: como por ejemplo, *triste/alegre* o *grande/pequeno*.
- Asociación: como por ejemplo, *triste/ zangado* (enfadado).
- Negación: con un único caso registrado de un mismo participante en ambos estímulos (*não triste*, *não grande*).

Por otro lado, la mayoría de los niños y niñas dieron respuestas morfológicas en los adjetivos: un 60% en el primer estímulo (*triste*) y un 50% en el segundo estímulo (*grande*). Tal trabajo fue de dos tipos:

- El uso de la alternancia vocálica en formas no canónicas como: *\*tristia*, *\*trista*, *\*grandia* y *\*granda*, y un único caso registrado con la respuesta *\*tristo*.
- El uso de palabras derivadas con la agregación de sufijos de aumentativo/diminutivo como por ejemplo, *tristão*, *tristinha*, *grandão*, etc; en menor cantidad se empleó el morfema *-eza* para el estímulo *triste*.

El trabajo fonológico fue menos empleado, y se concentró en respuestas con proximidad fonológica como por ejemplo, *\*criste* o *\*piste* para *triste* o segmentaciones silábicas como *gra* para *grande*.

Por último cabe destacar el número de respuestas ubicadas en la categoría “otros”(un 15% para el estímulo *triste* y un 25% para el estímulo *grande*), con un mayor número de repetición comparado a las demás categorías (un 12,5% en *triste* y un 17,5% en *grande*), porcentajes considerables, sobre todo en el segundo estímulo. ¿Qué puede indicar ese dato? A priori nos viene la idea de que parecía que este grupo de participantes nos estaba queriendo decir: “para ser parejas se tiene que cambiar el final y aquí no se puede”. Muchos de los niños y niñas que presentaron un perfil de cambio de género o fonológico, repetían los adjetivos o, en menor proporción, decían “este no me lo sé”. Por otro lado, el alto índice de trabajo morfológico realizado en esta categoría nos revela que no fue imposible separar la forma del significado. En futuras investigaciones convendría utilizar una metodología con más números de estímulos de diferentes características (por ejemplo, adjetivos que permiten o no el cambio de género) para ampliar y confirmar los resultados aquí encontrados.

#### **4.4.5.2.5. La unidad palabra**

Finalmente, la cuarta cuestión está en relación con la unidad palabra: ¿qué respuestas preservan la palabra en este juego fuera de cualquier fin comunicativo y su relación con los tipos de trabajo? Sabemos que la palabra es una unidad compleja desde el punto de

vista lingüístico: no es una unidad mínima (puede estar formada por más de un constituyente morfémico), no designa una unidad mínima de la organización gramatical (hay palabras simples y compuestas), designa tanto palabras lexicales como lexemas. En fin, el término “palabra” designa realidades lingüísticas diferentes (fonológica y ortográfica). En este apartado nos referimos a la palabra como unidad intuitiva de la lengua, es decir antes de cualquier tratamiento lingüístico con fines analíticos.

Una vez más poquísimos niños y niñas dieron como respuestas algo que no fuese una unidad palabra de la lengua. Además, la gran mayoría de los participantes mantuvieron la raíz morfológica de las palabras en sus respuestas incluso, muchas veces, en las respuestas lexicales. A continuación en la tabla 4.17 se pueden ver esos resultados:

**Tabla 4.17. Estudio II: frecuencia de conservación de la palabra base (n=40)**

	BOLA	CANO	COMÍA	FAZER	TRISTE	GRANDE
Palabra Base	65%	87,5%	80%	75%	60%	50%

A partir de los resultados se puede concluir que:

- Los verbos fueron las formas de base más conservadas, con promedio de un 77,5%, siendo el primer estímulo más conservado que el segundo.
- Seguidos, de una pequeña diferencia, por los nombres, con un promedio de un 76,2%.
- Los adjetivos fueron las formas menos conservadas, con un promedio de un 55%.

#### 4.4.6. Conclusiones

En la tarea de parejas (tarea 2) los niños y niñas demostraron sensibilidad a algunas categorías gramaticales: en general las respuestas en los nombres no les parecieron complicadas y la alternancia vocálica fue mayoritaria en esta categoría. En los verbos predominaron la conjugación y palabras inventadas manteniendo la raíz (*\*fazá*, *\*comio*, etc.); en las respuestas con relaciones semánticas se produjeron contrastes y asociación y pocas respuestas con el uso de la negación. Por otro lado, en la categoría adjetivo se

mantuvo la alternancia vocálica y el uso de sufijos con justificaciones sobre la forma del estímulo de partida, así como un mayor número de respuestas con relaciones semánticas. Creemos que estos diferentes tipos de respuestas concentrados en las categorías son indicadores de que los niños y niñas preescolares son sensibles, de alguna manera, a la categoría gramatical de las palabras en este tipo de tarea con juego.

Para concluir es importante destacar que intentamos hacer un análisis minucioso de las respuestas encontradas en cada categoría gramatical. Sin embargo, el número de estímulos por categoría fue pequeño pues investigar las características de los estímulos de forma exhaustiva no fue nuestro objetivo inicial. A raíz del desarrollo del presente estudio se pudo observar que las categorías gramaticales podrían estar jugando un importante papel sobre el tipo de trabajo que realizaban los niños y niñas en los estímulos. Sería muy importante abrir líneas de futuras investigaciones que planteasen la influencia de la categoría gramatical sobre el tipo de trabajo metalingüístico que se puede realizar sobre las palabras de manera más controlada.

Finalmente, decir que el nivel de escritura no parece haber influenciado en la resolución de la tarea de parejas (tarea 2) puesto que la gran mayoría de los participantes la solucionó sin mayores dificultades y sin diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, sí parece que hubo una influencia del nivel de escritura en las respuestas más complejas y en las explicaciones más elaboradas sobre la forma de las palabras. Ningún niño o niña de nivel presilábico o de nivel silábico inicial contestó con justificaciones metalingüísticas acerca de los aspectos formales de las palabras presentadas. En cambio, los niños y niñas con un mayor nivel de desarrollo de la lengua escrita dieron justificaciones elaboradas, que claramente pueden ser clasificadas como un trabajo metalingüístico. A continuación presentaremos el análisis y los resultados de la tarea de contrarios (tarea 3).

#### **4.5. Tarea de contrarios (tarea 3)**

##### **4.5.1. Análisis lingüístico de los estímulos**

Recordemos que para el Estudio I fueron utilizados diez estímulos en la tarea de contrarios (tarea 3) que se pueden ver a continuación en la tabla 4.18:

**Tabla 4.18.- Estudio I: estímulos utilizados en la tarea de contrarios**

ESTÍMULOS	CATEGORÍA GRAMATICAL
Mesa	Nombre
Guerra	
Sábado	
Cinco	
Querer	Verbo
Desarmar	
Nada	Adverbio
Não	
Hoje	
Pouco	Adjetivo/ Adverbio

Con respecto al análisis gramatical y semántico fueron presentados cuatro nombres de distintos campos semánticos (*mesa, guerra, sábado y cinco*). Dos de ellos (*sábado y cinco*) pertenecen a una serie y por tanto pueden presentar relaciones de colocación. La relación de colocación es una relación fija. Por ejemplo, los adjetivos antónimos tienden a aparecer en el mismo enunciado. Este hecho es invocado como explicación de que los niños aprendan fácilmente los antónimos (Fellbaum, 1995).

También se presentaron dos verbos. Uno de ellos, *querer*, es un verbo modal y puede recibir una interpretación en términos de troponimia: “querer” está relacionado con la voluntad, el deseo, la intención, etc. El otro verbo, *desarmar*, es un verbo de cambio y presentado con el prefijo -des puede dar lugar a una relación de antonimia complementaria (oposición).

Además, se presentaron cuatro adverbios (*nada, não, hoje y pouco*). Dos de ellos (*nada y não*) pueden dar lugar a antónimos (todo y sí). Uno de ellos (*não*) además de tener un significado polar, es un operador que sirve para expresar la oposición. Otros dos (*hoje y pouco*) pertenecen a una serie y por tanto pueden presentar relaciones de colocación y de recitado, como es el caso de la serie: hoy, ayer, mañana. El otro (*pouco*) puede dar lugar a una serie de gradación pero también a una relación de oposición (mucho). Cabe destacar que el estímulo *pouco*, en determinado contexto, se puede usar como adjetivo o adverbio. Cuando es utilizado con la idea de reducido, limitado, en

cantidad y calidad funciona como adjetivo. En cambio, cuando es utilizado con la idea de cantidad (menos o más), duración, etc. es considerado como adverbio.

En términos de constituyentes morfológicos: radicales, posibles sufijos y prefijos, posibilidad de flexión (en los nombres y en los verbos) y/o de derivación, e imposibilidad (en el caso de un único radical), los estímulos dieron lugar a variaciones. En los nombres se pueden utilizar sufijos como -inho, -ão, -zão (en el caso de *sábado*), -ona, -inha (en el caso de *mesa*), -eiro (en el caso de *guerra* y *mesa*), -aria y -ada (en el caso de *mesa*), entre otros. Por otro lado, ningún nombre presentado permite el cambio de género, aunque sí la flexión en plural (-s). Los verbos en infinitivo *querer* y *desarmar* son verbos regulares. El verbo *querer* no permite el uso de prefijos. Los pronombres personales utilizado en la región Nordeste, de donde provienen los participantes de este estudio, son los siguientes: *eu, tu, ele, ela, você, nós, eles, elas, vocês*. El pronombre *vós*, que se encuentra en la 2ª persona del plural, no es muy utilizado en la actualidad, siendo sustituido por *vocês*, por ejemplo en lugar de decir *vós quereis*, se utiliza *vocês querem*.

En dos de los adverbios (*nada* y *pouco*) se puede utilizar el sufijo -inha/-inho, frecuente en el portugués hablado de la región Nordeste de Brasil. Además, con menos frecuencia, se utiliza el sufijo -ica en *nada*. Las palabras *não* (no) y *hoje* (hoy) poseen un único radical, por lo tanto no se suele utilizar sufijos. Un de los morfemas que expresan idea de aumentativo (-ão) sólo se utiliza en la palabra *pouco* en el lenguaje hablado de manera informal, aun así no es muy frecuente. Finalmente, sobre la estructura sonora fueron presentados un estímulo monosílabo (*não*), siete estímulos bisílabos (*mesa, guerra, cinco, querer, hoje, pouco; nada*) y dos estímulos trisílabos (*sábado, desarmar*).

Recordemos que para el Estudio II fueron utilizados seis estímulos que se pueden ver en la tabla 4.19. Analizando semánticamente los estímulos en este Estudio II podemos ver que fueron presentadas palabras de diferentes campos semánticos: dos nombres de animales, ambos en singular (*urso* y *gavião*), dos verbos de acción (*fazer* y *entrar*), de significado general, que pueden recibir relaciones de troponimia, y dos

adjetivos en este estudio que califican atributos animados (*bom* y *contente*) que pueden dar lugar a relaciones de oposición.

**Tabla 4.19.- Estudio II: estímulos utilizados en la tarea de contrarios**

ESTÍMULOS	CATEGORÍA GRAMATICAL
Urso	Nombre
Gavião	
Fazer	Verbo
Entrar	
Bom	Adjetivo
Contente	

Sobre la morfología de los estímulos, uno de los nombres (*urso*) permite el cambio de género (*ursa*) y el otro no (*gavião*). El nombre *gavião* es un sustantivo masculino que no sufre flexión para expresar el cambio del masculino para el femenino poseyendo la misma forma en ambos géneros. En los dos nombres se pueden usar sufijos de aumentativo y diminutivo como: *-ão* y *-inho/-inha* (en *urso*), *-zinho* y *-zão* (en *gavião*), entre otros. El plural de *urso* se forma añadiendo el morfema *-s*, en cambio el plural de *gavião* se forma sustituyendo el *-ão* por el *-ões*. Con respecto a los verbos, *entrar* es regular, pero *fazer* es un verbo irregular. En el primer no está permitido derivaciones con prefijos, pero en el segundo sí está permitido (*desfazer*, *refazer*). Finalmente, el adjetivo *bom* permite el cambio de género (*boa*), en cambio el adjetivo *contente* no, esta forma expresa tanto el femenino como el masculino. Además en *bom* se puede emplear sufijos como: *-zinho*, *-zão* y en *contente*, *-inho*, *-inha*, *-ão*, entre otros. Respecto al número, el plural del adjetivo *bom* se forma suprimiendo /m/ y añadiendo *-ns* (*bons*), en cambio el plural de *contente* se forma añadiendo el morfema *-s*. Sobre la estructura sonora de los estímulos recordemos que fueron utilizados un monosílabo (*bom*), tres bisílabos (*urso*, *entrar* y *fazer*) y dos trisílabos (*gavião* y *contente*).

#### 4.5.2. Tipos de respuestas encontradas y criterios de codificación

Recordemos la codificación de las respuestas, la opción ha sido categorizar el tipo de trabajo de niveles del lenguaje y dentro de cada tipo de trabajo (morfológico, fonológico, etc.) se ha especificado la variación sobre la palabra como se verá a continuación.



1. Trabajo de proximidad lexical:

En este tipo de trabajo se incluyeron las respuestas con relaciones semánticas (por asociación, oposición, negación, entre otras), como por ejemplo *mesa/sofa*, *não/sim*, etc. Respuestas como *armar* para el estímulo *desarmar* (Estudio I), como se comentó anteriormente, se clasificaron como trabajo de proximidad lexical o trabajo de predominatemetete formal según el contexto de la mayoría de las respuestas del participante en los demás estímulos y sus justificaciones en las entrevistas.

1.1. Negación:

Como también se explicó en el Capítulo 3, se consideró la negación como un trabajo de proximidad lexical puesto que al tratarse de estímulos presentados de forma aislada la negación aquí no posee una función sintáctica, no formando así parte de la oración. Además, dada como respuestas a los estímulos de las tareas aquí diseñadas, la negación parece tener una función de antagonismo, en un contexto que va más hacia lo semántico (hacer/no hacer, comprar/no comprar). Y finalmente, cuando pedíamos justificaciones, la gran mayoría de los participantes contestaron con explicaciones semánticas.

2. Trabajo de tipo morfológico:

Se consideró como trabajo morfológico los cambios de género y número, las respuestas con prefijos y sufijos (diminutivos y aumentativos) y las formas verbales con flexiones (conjugaciones, infinitivos, entre otras.). Aquí cabe destacar que un cambio morfológico puede implicar o no una respuesta de tipo lexical. En efecto, un cambio es una forma verbal, por ejemplo de conjugación, puede corresponder a una sola y misma unidad lexical del verbo. Desde el punto de vista del niño no podemos afirmar que los cambios morfológicos sean exclusivamente de este tipo (Moeschler y Auchlin, 2000).

3. Trabajo de tipo fonológico:

Como trabajo fonológico se categorizaron las respuestas con proximidad fonológica (palabras reales de la lengua o inventadas), inversión de sílabas o fonemas, segmentación de sílabas o fonemas o aún, palabras con proximidad fonológica (reales o inventadas), como por ejemplo \*lão para sãõ.

Una vez más recordar que las categorías no fueron del todo cerradas, se valoró el conjunto de respuestas del participante, así como sus explicaciones en las entrevistas. Se puede ver el resumen de los criterios de categorización en la siguiente tabla:

**Tabla 4.20.- Criterios de categorización de las respuestas encontradas en la tarea de contrarios**

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

#### 4.5.3. Estudio I: resultados

Como se ha mencionado en la introducción de este capítulo, la codificación para el análisis estadístico fue realizada en función de dos preguntas teóricas, con excepción de la tarea de semejanzas (tarea de elección). La tabla 4.21 se refiere a los resultados de la primera pregunta teórica de la tarea de contrarios (tarea 3) del Estudio I. La pregunta se refiere a si los niños y niñas hicieron un trabajo predominantemente formal.

La tabla muestra a nivel global si hubo diferencias estadísticamente significativas con respecto a esa pregunta. Al igual que la anterior tarea, para realizar el análisis global se calcularon las medias del rango obteniéndose una puntuación total

para cada uno de los grupos de niveles de escritura. Aunque surgieron una gran variedad de respuestas formales en las entrevistas como por ejemplo, *nada/adan*, *mesa/meso*, etc., se puede ver que en la modalidad oral no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en los grupos comparados, ( $\chi^2(2)=4,147$  y  $p=0,126$ ); por lo tanto, no se aplicó la U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori. Los resultados muestran que no existieron diferencias de procedimientos entre los tres grupos de niveles de escritura en la modalidad oral. Eso significa que los niños y niñas, independientemente del grupo de escritura que se encontraban, no tomaron en cuenta los aspectos formales de manera diferenciada cuando tuvieron que producir el contrario de algunas palabras de la lengua portuguesa.

**Tabla 4.21.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de contrarios teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Oral	1 n=7	12,79	4,147	2	0,126			
	2 n=6	19,67						
	3 n=27	22,69						

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc

2.Sil. est. con vsc y sil. alf.

3. Alfabético

\*\* Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

Con respecto a la modalidad escrita, a partir de observaciones realizadas en las entrevistas, se puede adelantar que las letras móviles utilizadas parecen haber influido en las respuestas. La gran mayoría de los participantes de esta modalidad hicieron un trabajo puramente gráfico, girando las letras de madera o escribiendo el contrario literal, no teniendo en cuenta los aspectos formales de los estímulos. Por otro lado, en la modalidad oral, los niños y niñas contestaron con diferentes tipos de respuestas formales, respuestas semánticas, o no contestaron a las preguntas.

La tabla 4.22 se refiere a la segunda pregunta del análisis estadístico de la tarea de contrarios (tarea 3). Como en las tablas anteriores, esta tabla muestra a nivel global

(H de Kruskal-Wallis), si existieron diferencias estadísticamente significativas con respecto a los tres grupos de nivel de escritura. La modalidad escrita no se tomó en cuenta aquí puesto que ningún participante de esta muestra contestó con respuestas semánticas en esta modalidad.

**Tabla 4.22.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de contrarios teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Oral	1 n=7	29,64	6,204	2	0,045	Grupos 1 y 2	1,317	0,234
	2 n=6	21,58				Grupo 1 y 3	2,458	0,017
	3 n=27	17,89				Grupo 2 y 3	0,772	0,479

\* Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. est. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\* Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

En la modalidad oral aparecieron diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2(2) = 6,204$  y  $p = 0,045$ ). Con la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori, se pueden ver esas diferencias entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z = 2,458$  y  $p = 0,017$ ). Estos resultados muestran que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y del grupo 3 (alfabético) dieron respuestas diferenciadas con respecto a los aspectos de proximidad lexical de los estímulos. Observando la media del rango del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) concluimos que los niños y niñas de este grupo estuvieron considerando más los aspectos de proximidad lexicales que los niños y niñas del grupo 3 (alfabético). Eso indica que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizaron un mayor trabajo con respuestas semánticas que los participantes del grupo 3 (alfabético).

#### 4.5.4. Estudio II: resultados

La tabla 4.23 se refiere a los resultados de la primera pregunta de la tarea de contrarios (tarea 3) del Estudio II. La pregunta para este análisis fue la misma que la del Estudio I y se refiere a los aspectos formales. A nivel global esta tabla muestra si hubo diferencias estadísticamente significativas con respecto a los aspectos formales. Al igual que la anterior tarea, para realizar el análisis global, se calcularon las medias del rango el los descriptivos obteniéndose una puntuación total para cada un de los grupos de niveles de escritura. La modalidad escrita no se la tomó en cuenta aquí, puesto que sólo tres de los participantes de esta muestra contestaron con respuestas formales. En la modalidad oral no se produjeron diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2(2)=2,603$  y  $p=0,272$ ), por lo tanto no se utilizó la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori.

**Tabla 4.23.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de contrarios teniendo en cuenta los nivelesde escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Oral	1 n=16	17,09	2,603	2	0,272			
	2 n=10	23,95						
	3 n=14	21,93						

\* Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. est. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\* Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

Los resultados obtenidos muestran que no hubo diferencias de procedimientos entre los tres grupos de niveles de escritura al tomar en cuenta los aspectos formales en el momento de producir contrarios. Al igual que en el anterior estudio, a partir de las observaciones hechas en las entrevistas se puede afirmar que los estímulos de la modalidad escrita influyeron en las respuestas, dado que la gran mayoría de los participantes de esta muestra también hicieron un trabajo gráfico en esta modalidad.

La tabla 4.24 se refiere a la segunda pregunta del análisis estadístico de la tarea de contrarios (tarea 3) del Estudio II. Tal pregunta fue: ¿el niño o la niña hizo un trabajo de proximidad lexical? Esta tabla muestra, con la prueba de H de Kruskal-Wallis a nivel global, que sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a los tres grupos de nivel de escritura. Al igual que la primera pregunta de este estudio, sólo tres participantes en la modalidad escrita dieron respuestas semánticas, por lo que no se le tuvo en cuenta aquí. Sin embargo, en la modalidad oral, aparecieron diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2(2)=12,132$  y  $p=0,002$ ). Con la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori, tales diferencias se pueden ver entre los grupos 1 (presil. y sil. sin vsc) y 2 (sil. con vsc y sil. alf.), ( $z=2,331$  y  $p=0,023$ ), y entre los grupos 1 (presil. y sil. sin vsc) y 3 (alfabético), ( $z=3,346$  y  $p<0,001$ ). Entre los grupos 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y 3 (alfabético) no aparecieron diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 4.24. - Estudio II: prueba de comparación de la tarea de contrarios teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Oral	1 n=16	12,91	12,132	2	0,002	Grupo 1 y 2	2,331	0,023
	2 n=10	23,65				Grupo 1 y 3	3,346	0,001
	3 n=14	26,93				Grupo 2 y 3	0,686	0,508

\*Grupos de niveles de escritura

1. Presil. y sil. sin vsc

2. Sil. est. con vsc y sil. alf.

3. Alfabético

\*\*Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

Con los resultados obtenidos podemos afirmar que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) consideraron de forma diferenciada los aspectos de proximidad lexical al producir contrarios de palabras con respecto al grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y al grupo 3 (alfabético). Observando la media del rango del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc), se puede observar que los niños y niñas de este grupo están dando menos respuestas con proximidad lexical que los participantes de los demás grupos. A raíz de los resultados encontrados se puede concluir que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc)

están valorando menos los aspectos de proximidad lexical que los participantes de los demás grupos. Y que los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y del grupo 3 (alfabético) están valorando los aspectos de proximidad lexical de la misma manera.

El análisis estadístico nos mostró si los participantes pertenecientes a los tres grupos de niveles de escritura realizaron un trabajo formal o de proximidad lexical y si existieron diferencias de procedimientos entre ellos con respecto a los dos tipos de trabajo. Sin embargo, surgieron interesantes matices en los dos tipos de trabajo encontrados (formal y de proximidad lexical) que merecen un análisis más detallado. A continuación se hará un análisis cualitativo, así como una discusión general de los resultados cuantitativos y cualitativos.

#### **4.5.5. Análisis cualitativo**

##### **4.5.5.1. Tipos de respuestas encontradas**

Recordemos que el juego de “contrarios” dio lugar a dos grandes tipos de respuestas: las respuestas de proximidad lexical y las respuestas de tipo formal (fonológicas y morfológicas). Dado que muchas de las respuestas no presentaban total estabilidad, se consideró la tendencia a dar predominantemente un tipo de respuesta u otro, considerando también las justificaciones de los niños y el conjunto de respuestas en la tarea. Las respuestas lexicales encontradas fueron las siguientes:

- 1) Respuestas de tipo contraste u opuesto binario: *não/sim, muito/pouco*; etc.
- 2) Respuestas tipo serie (relacionadas al conocimiento del mundo) como los días de la semana: *sábado/domingo*, los números *cinco/cuatro*, etc. Que son consideradas como opuestos.
- 3) Respuestas con relaciones de asociación temática lexical, de tipo categorial, como por ejemplo *mesa/sofá* o en menos cantidad, respuesta de tipo asociación de propiedades, como por ejemplo *mesa/marrom* (la justificación para estas respuestas fueron por ejemplo: “la mesa de mi clase es marron”).

4) Respuesta con negación: por ejemplo, *fazer/ não fazer, entrar/não entrar, etc.*

5) Respuestas con relaciones de sinónimos: por ejemplo, *nada/cero, etc.*

**Tabla 4.25.- Ejemplos de diferentes tipos de trabajos por estímulo**

ESTÍMULOS	EJEMPLOS DE RESPUESTAS				
	Relación Semántica	Inversión	Trabajo Morfológico	Proximidad Fonológica o Seg.	
MESA	Cadeira Sofá Lápis	Zame Asem Same	*Meso	*Masa Resa	Me Sa Esa
GUERRA	Luta Areia Pedra	Rague Arregue	*Guerro Guerrinha	*Derra Terra Garra	Erra Gue
SÁBADO	Domingo Segunda Brincar	Nabados Dobasa Badasa	Sábada Sabinha	*Salabo *Subado	Bado Do Abado
CINCO	Nove Seis Dois	Ocinc Cocin	Cinquinha	Sinto *Ningo Sitio	Cin Inco Ci
NADA	Tudo Zero	Dana Adan	Nadinha Nadica	*Lada Porrada	Na Da Ada
QUERER	Não querer Presentes	Requer Reque	Querão Queriu	*Terrer *Currer	Que Rer
DESARMAR	Armar	Sarmarde Arades	*Desarme Armar	Degradar	Ar Sarmar
NÃO	Sim Nada	oãn	-----	*Lão São Avião	Nã ÃO
HOJE	Amanhã	Jeoh jeho	Hojão	*Zoje *Uje	Je
POUCO	Muito Demais	Copo Copou	Pouquinho Poucão	Polvo *Chouco	Po Co

Por otro lado, las respuestas formales se concentraron en dos campos:

1) Respuestas fonológicas, que se dividieron en:

1.1) Segmentación de alguna sílaba o morfema (por ejemplo, *gue* para *guerra*, o *er* para *fazer*),

1.2) Intento de contrario literal o contrario de sílabas (por ejemplo, *same* para *mesa* o *dobasa* para *sábado*),

1.3) Palabra con proximidad fonológica (por ejemplo *porco* para *pouco*) o alguna palabra con tal proximidad pero inexistente en la lengua (por ejemplo, *lão* para *não*); y



2) Respuestas morfológicas que se dividieron en:

2.1) Palabras reales o inexistentes en la lengua con el uso de la alternancia vocálica -a, -o , (por ejemplo, \**guerro* para *guerra*),

2.2) Palabra real o inexistente en la lengua con sufijo o prefijo (por ejemplo, *guerreiro* o \**guerraria* para *guerra*),

2.3) Y en menor cantidad, el uso del aumentativo o diminutivo (por ejemplo, *poucão* para *pouco* o *mesinha* para *mesa*).

Las repeticiones del mismo estímulo o las respuestas sin relación o de tipo “no lo sé” fueron consideradas aparte. Se pueden ver en la tabla 4.25 ejemplos de diferentes trabajos encontrados en los estímulos.

#### **4.5.5.2. Estudio I: análisis de las respuesta encontradas y resultados**

La primera cuestión fue qué tipos de respuestas daban los niños al juego de contrarios. De forma global, tres grandes tipos de respuestas fueron las que dieron los niños y niñas entrevistados:

- respuestas predominantemente semánticas: 31,7%
- respuestas predominantemente formales: 58%
- otras respuestas (repetición, sin relación, etc.): 32,5%

Excluyendo las respuestas con segmentación o cambios no exhaustivos de vocales y/o consonantes y proximidad fonológica, el trabajo predominantemente formal quedaría con un 29,7% del total de las respuestas encontradas.

La segunda pregunta fue si estas respuestas tenían relación con el conocimiento de lo escrito, evaluado por niveles de escritura espontánea. Como se ha visto anteriormente debido al tamaño y las características de la muestra fueron aplicadas pruebas no paramétricas en ambos estudios: la H de Kruskal-Wallis en la comparación de los tres grupos independientes de niveles de escritura y la U de Mann-Whitney para comparar los niveles de escritura a posteriori. Recordemos que en el Estudio I y a nivel global, comparando los tres niveles de escritura, se ve que las respuestas de relaciones

semánticas bajan con respecto al nivel de escritura ( $\chi^2(2)=6,204$  y  $p=0,045$ ). Los contrastes a posteriori (U de Mann-Whitney) mostraron que el efecto del nivel de escritura se encuentra en la diferencia entre el nivel presilábico y el nivel alfabético ( $z=2,458$ ;  $p=0,017$ ). Es decir, los niños y niñas del grupo presilábico y del grupo alfabético respondieron de forma diferenciada los aspectos de relaciones semánticas.

Por otro lado, las respuestas formales no aparecen con diferencias estadísticamente significativas en este primer estudio. Creemos que la gran variación de respuestas dadas (inversión de sílabas, alternancia vocálica, uso de sufijos, etc.) influyó en este dato. Sin embargo observamos que las respuestas formales más elaboradas (por ejemplo, inversión de sílabas o fonemas) fueron dadas por los participantes del grupo 3 (alfabéticos), este dato será ampliado más adelante.

Recordemos que en el Estudio II de muestra complementaria y a nivel global, comparando los tres niveles de escritura también fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas con relación a las respuestas semánticas ( $\chi^2(2)=12,132$  y  $p=0,002$ ). Con la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori, tales diferencias se pudieron ver entre los niveles presilábico y silábico ( $z=2,331$  y  $p=0,023$ ) y entre los niveles presilábico y alfabético ( $z=3,346$  y  $p<0,001$ ). Observando la media del rango del nivel presilábico, se puede concluir que los niños y niñas de este grupo están dando menos respuestas semánticas que los participantes de los demás grupos. En este caso no se cumplieron las previsiones una vez que esperábamos que a mayor nivel de escritura, menor número de respuestas semánticas. Más adelante retomaremos esta cuestión.

Ahora bien, puesto que en algunas de estas respuestas fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas, nuestra tercera cuestión se orientó a buscar explicaciones en la naturaleza de los estímulos. Además de los niveles de escritura, ¿serían las propiedades categoriales de los estímulos (verbo versus nombres, como afirman Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988) o las características semánticas (opción de contrarios) y/o morfológicas (opción a cambio de género) la que oriente la selección de respuestas? A continuación se expondrán frecuencias por estímulos encontradas en el Estudio I.

**Tabla 4.26. - Estudio I: distribución de frecuencias de tipo de respuestas por estímulos en la tarea de contrarios (n= 40)**

	MESA	GUERRA	SÁBADO	CINCO	POUCO	QUERER	DESARMAR	NÃO	NADA	HOJE
<b>Relación Semántica</b>	25%	22,5%	30%	35%	32,5%	15%	37,5%	40%	25%	37,5%
<b>Negación</b>	-----	-----	-----	-----	2,5%	15%	-----	-----	-----	-----
<b>Morfológico</b>	22,5%	20%	7,5%	7,5%	12,5%	15%	12,5%	-----	12,5%	2,5%
<b>Inversión</b>	22,5%	20%	27,5%	20%	15%	17,5%	12,5%	12,5%	22,5%	15%
<b>Proximidad Fonológica</b>	25%	22,5%	30%	30%	35%	22,5%	22,5%	35%	27,5%	37,5%
<b>Repetición</b>	2,5%	5%	5%	2,5%	2,5%	2,5%	5%	7,5%	5%	2,5%
<b>No sabe</b>	2,5%	7,5%	-----	5%	-----	10%	10%	5%	5%	5%
<b>Sin relación</b>	-----	2,5%	-----	-----	-----	2,5%	-----	-----	2,5%	-----

**Tabla 4.27. Resumen de la distribución de frecuencias de respuestas semánticas y formales por estímulos (excluyendo proximidad fonológica y otros) en la tarea de contrarios (n=40)**

	MESA	GUERRA	SÁBADO	CINCO	POUCO	QUERER	DESARMAR	NÃO	NADA	HOJE
<b>Relación Semántica</b>	25%	22,5%	30%	35%	32,5%	30%	37,5%	40%	25%	37,5%
<b>Formal</b>	45%	40%	35%	27,5%	27,5%	32,5%	25%	12,5%	35%	17,5%

A raíz de los resultados encontrados en el Estudio I podemos concluir que los procedimientos se distribuyeron de forma que:

- **Relación semántica de oposición:** se concentró en los estímulos que pueden ser polares (*não/sim, pouco/muito*) y en las series (*cinco, sábado*).
- La **negación** se usó con el verbo (*querer*), lo que da lugar a una respuesta de relación semántica de oposición, así como en el adjetivo (una única respuesta ha sido encontrada en esta categoría).
- **Recurso a la morfología:** fue más alta en verbo con prefijo (*desarmar*), y en los nombres. Esta respuesta morfológica consistió en alternancia -o/-a, aun cuando dio lugar a una palabra inventada, así también como conjugación. Las respuestas con derivación fueron menos importantes. No hubo ejemplos de recurso al plural.
- **Las inversiones:** se distribuyeron entre todos los estímulos

- **La proximidad fonológica:** se distribuyó entre todos los estímulos, pero disminuyó cuando hubo opciones semánticas o morfológicas claras.

A continuación destacaremos algunos de los procedimientos empleados con ejemplos de transcripciones de extractos de las entrevistas.

#### 4.5.5.2.1. Relación semántica de oposición y negación

Como se dijo anteriormente las relaciones semánticas se dieron, en su mayoría, en palabras con opuestos polares o en series. Para ilustrar estos tipos de procedimientos veamos a continuación un extracto de la entrevista de Víctor, un niño de 5;6 años de edad:

Exp.: ¿El contrario de *pouco*?

Víc.: *Muito*

Exp.: ¿Y por qué?

Víc.: Porque uno tiene *muitas* cosas o *poucas* cosas, son diferentes y eso es el contrario.

Exp.: ¿El contrario de *cinco*?

Víc.: *Quatro*

Exp.: ¿Y por qué?

Víc.: Para este no hay un contrario así muy diferente, sólo puede ser este que te digo (*quatro*) porque después del cinco viene el cuatro.

Víctor contestó con respuestas semánticas en todos los estímulos, se concentró en los aspectos significativos de los mismos y no dio ninguna explicación con base en los aspectos formales de las palabras.

En general, la negación fue poco utilizada en este estudio y, como hemos visto anteriormente, se concentró en el verbo *querer* (15% de los participantes) y en un único caso para el adverbio *pouco*.

#### 4.5.5.2.2. Recurso a la morfología

##### *En los nombres*

El recurso a la morfología, más específicamente el uso de la alternancia vocálica, fue muy utilizado en los nombres, informaciones dadas de la entrevista fueron esenciales a la hora de categorizar el tipo de trabajo realizado. A continuación un extracto de la entrevista de Luis, un niño de 5;9 años de edad:

Exp.: ¿El contrario de *pouco*?

Luis: *Pouca*

Exp.: ¿Y por qué?

Luis: Porque *pouco* termina con “coooo” y *pouca* con “caaaaa”, una es el contrario de la otra, “coooo” y “caaaa”.

Luis se fijó en la estructura interna de la palabra *pouco*, enfatizando la diferencia entre sílabas finales para justificar “el contrario”. Un caso similar, pero con una palabra inexistente en la lengua, ha sido el de Maria Clara, una niña de 6;0 años de edad:

Exp.: ¿El contrario de *mesa*?

M<sup>a</sup> Cla.: *meso*

Exp.: ¿Y por qué?

M<sup>a</sup> Cla.: Eso no existe, pero el contrario de las cosas se hace así, OOOOO y AAAA.

Maria Clara afirmó que la nueva forma inventada por ella era inexistente en la lengua, sin embargo enfatizó la diferencia del fonema final como marca de contrario. Justificaciones similares a las de Luis y de Maria Clara fueron dadas por la mayoría de los niños y niñas que emplearon la alternancia vocálica en palabras existentes en la lengua. Muchas veces cuando la alternancia vocálica daba lugar a una palabra inventada, los niños no sabían explicar sus respuestas, limitándose a respuestas como “eso no existe, pero el contrario se forma así” o “no lo sé, pero eso es el contrario”.

### *En los verbos*

El trabajo morfológico fue alto en el verbo *desarmar*, por ello fueron analizadas con mucho detenimiento las respuestas como *armar*, una vez que ésta también puede ser una respuesta semántica. Las respuestas morfológicas fueron categorizadas según el contexto y las observaciones en las entrevistas. Si los niños justificasen sus respuestas con explicaciones semánticas, quedaba claro que se estaban concentrando en los aspectos de proximidad lexical. Sin embargo, justificaciones como las de Marta (5;8) nos ayudaba a entender el trabajo que se estaba realizando, en este caso un trabajo enfocado en los aspectos formales de la palabra. A continuación extractos de la entrevista de Marta:

Exp.: ¿El contrario de desarmar?

Marta: Armar

Exp.: ¿Por qué?

Marta: Porque las cosas para ser contrarias tenemos que cambiar el orden de las palabras: ar-mar (segmentando la palabra en sílabas y hablando muy pausadamente), ¿has visto? El “-des” lo quité.

Marta dejó claro el tipo de trabajo que estaba realizando al justificar su respuesta con una segmentación. Justificaciones como las suyas fueron fundamentales para categorizar respuestas similares a las del ejemplo.

#### **4.5.5.2.3. Las inversiones**

Cuando el niño o la niña hacía un trabajo de segmentación o de rima quedaba claro la realización del trabajo formal. Desde nuestro punto de vista estos tipos de trabajo demandan un gran esfuerzo cognitivo, así como un importante conocimiento de la lengua. Sin lugar a dudas este tipo de respuestas es muy elaborado para niños y niñas preescolares. Destacamos el caso de Julia (6;1), una niña de nivel alfabético:

Exp.: ¿El contrario de ño?

Jul.: oñ (lo dijo pausadamente y haciendo un gran esfuerzo)

Exp.: ¿El contrario de hoje?

Jul.: ejoh, pero pon la h en el final por que la h es muda.

Un procedimiento similar fue realizado por Maria, una niña de 6;3 años:

Exp.: ¿El contrario de sábado?

Mar.: Nabados (al igual que Julia lo dijo pausadamente y haciendo un gran esfuerzo)

Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Es el contrario de las partecitas de sábado. El contrario se forma así.

Analizando estos últimos ejemplos nos resulta difícil imaginar que un niño o una niña no alfabético haga este tipo de análisis. De hecho no encontramos ninguna respuesta de este tipo entre los participante no alfabéticos.

#### 4.5.5.2.4. La proximidad fonológica

El trabajo de proximidad fonológica fue alto, un 29,7% en un total de 58,5% de las respuestas formales. Este tipo de procedimiento fue el que utilizó Juliana, una niña de 6 años, en todos los estímulos. A continuación un extracto de su entrevista:

Exp.: ¿El contrario de guerra?

Jul.: *Terra*

Exp.: ¿Y por qué?

Jul.: Porque gueRRA (enfaticando el final) y teRRA. ¿has visto? Se parecen, son contrarios.

Exp.: ¿El contrario de *não*?

Jul.: *São*, también se parecen, ríman, *ÃO* ¿ves?

Juliana justificó sus respuestas destacando las semejanzas de las sílabas finales. Todas las respuestas dadas por ella han sido palabras existentes en la lengua portuguesa, sin embargo otros participantes dieron respuestas con palabras inventadas en este mismo tipo de trabajo. A continuación un ejemplo de estas palabras, se trata de Pedro, un niño de 5,3 años que así nos contestó:

Exp.: ¿El contrario de *querer*?

Pedro: \**Serer*

Exp.: ¿Y por qué?

Pedro: Porque el final se parece, pero eso no existe.

Como se ha dicho anteriormente, este tipo de trabajo se distribuyó entre todos los estímulos siendo mayoritario en los adverbios (*hoje*, *não* y *pouco*).

#### 4.5.5.2.5. Los estímulos

En relación a los estímulos, las respuestas se distribuyeron de forma que:

- 1) Los **nombres** recibieron los diferentes tipos de trabajo mencionados anteriormente (respuestas morfológicas, proximidad fonológica, semántica, entre otras.).
- 2) El **verbo** *querer* fue asociado con la negación (15% de los participantes), no hubo ningún caso de uso de negación en el otro verbo (*desarmar*), lo que indica un conocimiento semántico sobre el prefijo *des*.
- 3) El **adjetivo** *pouco* también recibió negación (en un único caso), pero prevalecieron respuestas semánticas o con proximidad fonológica.
- 4) Los **adverbios** no recibieron cambios de tipo morfológico.

Ampliando estos datos podemos afirmar que:

##### *En los nombres*

En los nombres como *mesa* y *guerra* se podía esperar respuestas con relación de asociación (silla, sofá para mesa o lucha, batalla para guerra), o uso de derivación como *mesaria*, *guerreiro*, etc., o aun un análisis de la palabra (segmentación, rima, etc.). Los resultados apuntan que una vez más la mayoría de los participantes se decantaron por el trabajo predominantemente formal. Para el estímulo *mesa*:

- Un 70% de las respuestas fueron formales, de las cuales un 25% con proximidad fonológica (*\*mela*, *\*ressa*, etc.) y segmentación (*me*, *esa*, etc.), un 22,5% inversión de sílabas o fonemas (*zame*, *asem*, etc.) y un 22,5% de trabajo morfológico (*\*meso*, *mesinha*, etc.).
- Por otro lado, el trabajo lexical se concentró en un 25% de las respuestas.

Los resultados fueron muy similares para el estímulo *guerra*:

- Un 62,5% de los participantes dio respuestas formales para este estímulo. Estas respuestas se dividieron en: un 22,5% de proximidad fonológicas (*guela*, *\*derra*,



etc.) o con segmentación (*gue, erra, etc.*), un 22,5% con inversión de sílabas (*rague, etc.*) y un 22,5% de trabajo morfológico (*\*guerro, guerrinha, etc.*).

- Las respuestas lexicales se concentraron en un 22,5%.

En los nombres que se podía esperar relación de asociación (*sábado*) o serie (*cinco*), las respuestas fueron variadas. Veamos el caso del estímulo *cinco*. Al tratarse de una palabra que no pertenece al campo de los opuestos binarios, ni de la alternancia vocálica que da lugar a palabras sexuadas (como por ejemplo perro/perra) ¿qué tipo de respuesta se podría esperar? Esperábamos respuestas más lexicales como sería el caso de la serie numérica dos, diez, cuatro, etc. Pero estas respuestas no fueron mayoritarias. Las respuestas lexicales fueron dadas por un 35% de los participantes y se concentraron en dos tipos:

- 1) Serie: *domingo, sexta-feira, segunda-feira*, para *sábado*; *dois, nueve, seis* para *cinco*, entre otros.
- 2) Asociación: como *sábado/brincar*, solamente para el estímulo *sábado*.

Por otro lado, el 57,5% de los participantes dio respuestas formales, de las cuales un 30% con proximidad fonológica (*sinto, \*ningo, brinco, etc.*), un 20% con inversión de sílabas o fonemas (*cocin, ocinc, etc.*) y un 7,5% respuestas morfológicas (*\*cinca, \*cinquinha*).

Otro caso que se ubica aquí es el estímulo *sábado*. El trabajo predominantemente formal todavía fue más numeroso en dicho estímulo:

- Un 65% de los niños y niñas contestaron con este tipo de trabajo.
- Un 30% de los participantes dieron respuestas con alguna proximidad fonológica como fue *\*salabo, salário, babado*, entre otras.
- Un 20% dieron respuestas con inversión de sílabas como por ejemplo, *dobasa, badasa, etc.*
- Un 7,5% dieron respuestas con trabajo morfológico como por ejemplo, *\*sábada*.

### *En los verbos*

Para los verbos que elegimos (*querer* y *desarmar*) se podía esperar algunas respuestas como: un contrario con negación (no querer), una conjugación (quiero, querré, desarmo), un contrario con contraste (armar) o una análisis de la palabra (segmentación, rima, etc.). Para el verbo *querer* los resultados revelan que:

- El 30% de los participantes contestó con respuestas lexicales.
- El 55% de los participantes dio algún tipo de respuesta predominantemente formal.
- La negación (que está ubicada en el trabajo de proximidad lexical) fue limitada en este estudio. Un 15% del total de la muestra la utilizó en el verbo *querer* y sólo un participante la utilizó fuera del dominio verbal (*não pouco* para el adverbio *pouco*). Claro está que la naturaleza predicativa del verbo *querer* ha dejado lugar a este tipo de respuesta.
- Por otro lado parece ser que los niños fueron sensibles al significado del prefijo -des, siendo así poner un *não* (no) delante de un verbo como *desarmar* resultaría redundante, y no hubo ningún caso que así lo hiciera.

Resumiendo, las respuestas lexicales en los verbos fueron las siguientes:

- 1) Asociación (por ejemplo, *desarmar/brinquedos* (juguetes), *querer/presentes*, etc.)
- 2) Colocación (por ejemplo, *querer querendo.*, *não querer nada*, etc.)
- 3) Contrastes (por ejemplo, *desarmar/armar*, etc.)
- 4) Negación (*não querer*)

Las respuestas formales se dividieron en:

- Un 22,5% de trabajo fonológico, como por ejemplo *\*terer* o *rer*.
- Un 17,5% de inversión de sílabas como *requer*.
- Un 12,5%, que realizaron un trabajo morfológico como *\*queriu*, *\*querão*, etc.

- El trabajo lexical se concentró en el uso de la negación (un 15%) y en palabras de proximidad semántica como *querer querendo*, *presentes* (regalos), etc. (también un 15%).

A pesar de que el verbo *desarmar* está formado por un sufijo, los resultados no fueron muy diferentes. Las respuestas se dividieron en:

- Un 47,5% de trabajo formal y un 37,5% de trabajo lexical.
- En el trabajo formal, un 22,5% dio respuestas con proximidad fonológica o segmentación (como *degradar*, *ar*, etc. ).
- Un 12,5% de inversión de sílaba (como *sarmade*, *sarmar*, etc.) y un 12,5% de trabajo morfológico (como en *\*desarmeu*, *desarme*, etc.).
- El trabajo lexical se concentró en un 37,5% de la muestra en respuestas de contraste o asociación como *armar*, *brinquedos*, (juguetes), entre otras.

Como hemos visto, el trabajo fonológico (proximidad fonológica, segmentación y de inversión de sílabas o fonemas) fue empleado por muchos niños y niñas. Cabe destacar que todas las respuestas con proximidad fonológica fueron palabras no existentes en la lengua como:

- *\*sere*, *\*terer*, *\*curer*, *\*eter*, *\*rerer* y *\*jerer* para el verbo *querer* y con excepción de *degradar*.
- También encontramos respuestas con palabras inventadas para el verbo *desarmar*, como por ejemplo *\*dusarmar*, *\*darmar*..
- Por otro lado, el trabajo morfológico también produjo formas no canónicas como *\*querão*, *\*queriu*, para *querer* y *\*desarmeu* para *desarmar*.
- Tres respuestas con conjugación fueron canónicas como *quero*, *armeis* y *desarme*..

¿Qué conclusiones podemos obtener de todas estas respuestas? En primer lugar, que a pesar del gran número de respuestas con palabras inventadas, éstas respetaron la estructura verbal de la lengua portuguesa: la mayoría mantuvo el sufijo -ar y

terminaciones propias del portugués en las conjugaciones -eu (*comeu, leu, etc.*) -iu (*mentiu, sentiu, etc.*), -eis (esta última menos usada). En segundo lugar, los niños y niñas hicieron un trabajo sobre la forma del ítem de partida que según la gran mayoría de las justificaciones la nueva forma “no existe, por eso es el contrario”. Todos los participantes que contestaron con pseudopalabras dejaron claro que no existía aquella forma pero que el contrario se formaba así. Era como se dijeran “eso no existe pero creo una nueva forma porque así se dice el contrario”. Es importante decir que la mayoría de las formas creadas mantuvieron reglas fonológicas y morfológicas de la lengua portuguesa.

### *En los adverbios*

Las respuestas predominantes con relaciones semánticas fueron de dos tipos:

- 1) Asociación (por ejemplo, *hoje/ día, etc.* )
- 2) Contraste (*não/sim, etc.*)
- 3) Serie (*hoje/amanhã/ontem* )

Los adverbios elegidos permitían un opuesto binario lexical o respuestas de tipo serie: *nada/tudo, hoje/amanhã, não/sim*. Sin embargo la mayoría de los niños y niñas hicieron un trabajo predominantemente formal en los tres estímulos. Veamos el caso del estímulo *nada*:

- Un 62,5% contestó con respuestas formales,
- De las cuales un 27,5% contestó con respuestas de proximidad fonológica (como *\*lada, \*cava, porrada* o segmentación, *na, da, etc.*)
- Un 22,5% dio respuestas con inversión de sílabas o fonemas (*adan., dana, etc.*) y en menor porcentaje, un 12,5%, realizó el trabajo morfológico (como por ejemplo, *andina*).
- El trabajo lexical se concentró en un 25% de la muestra con respuestas como por ejemplo, *tudo, zero, sim, etc.* para *nada*. Resultados similares fueron encontrados para el estímulo *hoje*.

Aquí también cabe destacar el trabajo de segmentación e inversión de sílabas o fonemas para el estímulo *hoje*. La creación de nuevas formas con proximidad fonológica fue muy empleada: *\*zoje*, *\*aoje*, *\*code*, etc. para *hoje*. Así como el trabajo de inversión *ocop*, *upoc*, *ocopu*, o *ejo*, *jeho*, etc. ¿Qué nos muestra esta serie de nuevas palabras? Es un indicador de que los niños y niñas controlan la fonología de su lengua. Además indican que son capaces de pensar en la forma de la palabra cuándo tiene que decir contrarios (mismo en estímulos con una importante carga semántica y con un accesible opuesto binario). Una vez más los niños podrían tener a su alcance palabras existentes en la lengua y apenas las usaron. Incluso en estímulos como *não*, donde la terminación *-ão* es tan marcada en portugués, siguieron jugando con la lengua y solamente tres respuestas fueron dadas con palabras reales (*são*, *avião* y *anão*).

El adverbio *pouco* permitía un opuesto binario lexical: *pouco/muito*. Las respuestas de proximidad lexical encontradas en este estudio fueron de dos tipos:

- 1) Contraste, (*pouco/muito*)
- 2) Asociación, (*pouco/menos*, *pouco/bastante*, etc.)

Cabe destacar el trabajo de segmentación e inversión de sílabas o fonemas para ese estímulo. La creación de nuevas formas con proximidad fonológica fue muy creativa y ha dado lugar a respuestas como: *\*ploco*, *\*aopoco*, *\*chouco*, *\*mougo*, etc. Finalmente retomamos una última cuestión teórica, la cuarta cuestión, que está en relación con la unidad palabra: ¿cuáles respuestas preservan la palabra en este juego, fuera de cualquier fin comunicativo, y su relación con los tipos de respuestas? En el final del análisis de esta tarea se ampliará esta cuestión.

#### **4.5.5.3. Estudio II: análisis de las respuestas encontradas y resultados**

Como hemos dicho anteriormente, una muestra complementaria se incorporó con un doble objetivo: por un lado sistematizar los estímulos, dos estímulos distribuidos en tres categorías gramaticales (nombre, verbo y adjetivos); y por el otro incorporar niños y niñas más jóvenes, que no estaban en proceso de alfabetización, a fin de corroborar el efecto del nivel de escritura.

Como podemos ver en la tabla 4.28, en el caso de esta segunda muestra con más niños prealfabéticos (con un 42,5% de niños y niñas de nivel silábico), las respuestas fueron mucho más dispersas. El recurso al trabajo predominantemente formal fue menor, las repeticiones, respuestas de tipo “no sé” o sin relación aumentaron con relación al Estudio I. La negación se usó de forma indiscriminada, aunque se haya concentrado más en los verbos, y no encontramos respuestas con inversiones de sílabas o fonemas.

**Tabla 4.28.- Estudio II: distribución de frecuencias de tipos de respuestas encontradas por estímulos en la tarea de contrarios (n= 40)**

	FAZER	ENTRAR	BOM	CONTENTE	URSO	GAVIÃO
<b>Relación semántica</b>	17,5%	32,5%	25%	45%	5%	17,5%
<b>Negación</b>	32,5%	30%	10%	7,5%	2,5%	5%
<b>Morfológico</b>	10%	10%	20%	15%	57,5%	27,5%
<b>Inversión</b>	-----	-----	-----	-----	-----	-----
<b>Proximidad Fonológica/ Segmentación</b>	2,5%	-----	7,5%	-----	5%	15%
<b>Repetición</b>	12,5%	12,5%	12,5%	15%	12,5%	15%
<b>No sabe</b>	12,5%	2,5%	10%	5%	7,5%	10%
<b>Sin relación</b>	12,5%	12,5%	15%	12,5%	10%	10%

**Tabla 4.29.- Estudio II: distribución de frecuencias de las respuestas semánticas , formales y “otras” realizadas por estímulo en la tarea de contrarios (n= 40)**

	FAZER	ENTRAR	BOM	CONTENTE	URSO	GAVIÃO
<b>Relación Semántica</b>	50%	62,5%	35%	52,5%	7,5%	22,5%
<b>Trabajo Formal</b>	12,5%	10%	27,5%	15%	62,5%	42,5%
<b>Otros</b>	37,5%	27,5%	37,5%	32,5%	30%	35%

En resumen, en este Estudio II las respuestas fueron:

- Menos sistemáticas
- Con menor nivel de organización lexical
- Con menor capacidad de diferenciación categorial

- Con pocos recursos formales morfológicos, con excepción de la alternancia -o/-a en los nombres y las conjugaciones en los verbos
- Con ausencia de trabajo de inversión y pocos recursos fonológicos

Además, en el Estudio II los procedimientos se distribuyeron de forma que:

- **Relación semántica de oposición:** se usó en los estímulos que pudieron ser polares (*bom/mau, contente/triste, entrar/salir*).
- La **negación** se concentró en los verbos (*entrar y fazer*), lo que da lugar a una respuesta de relación semántica de oposición; en menor proporción en los adjetivos (*contente/não contente, bom/não bom*) y en poquísimos casos en los nombres (*gavião/não gavião*).
- **Recurso a la morfología:** fue más alto en los nombres. Esta respuesta morfológica consiste en el uso de la alternancia vocálica (-o/-a), aun cuando da lugar a palabra inventada, así también como conjugación en los verbos. Las respuestas con derivación fueron menos importantes. No encontramos ejemplos de recurso al plural.
- **Las inversiones:** no se produjeron en este estudio.
- **La proximidad fonológica:** se concentró en mayor número en un de los nombres (*gavião*) que no permitía la alternancia vocálica -o/-a.

A continuación destacaremos algunos de esos procedimientos con ejemplos de transcripciones de extractos de las entrevistas.

#### 4.5.5.3.1. Relación semántica de oposición y negación

Como se dijo anteriormente las relaciones semánticas se dieron, en su mayoría, en los estímulos que permitían un opuesto polar. Veamos a continuación un extracto de la entrevista de Victória, una niña de 4,8 años de edad:

Exp.: ¿El contrario de *bom*?

Vic.: *Mau*

Exp.: ¿Y por qué?

Vic.: Porque una persona es buena o mala.

Exp.: ¿El contrario de *contente*?

Vic.: *triste*

Exp.: ¿Y por qué?

Vic.: Por lo mismo, o una persona está contenta o está triste y llora.

La negación ha sido poco utilizada en este estudio y como hemos visto se concentró en el verbo *fazer* (32,5% de los participantes) y *entrar* (30%). A continuación un extracto de la entrevista de Mariana, una niña de 5;4 años de edad:

Exp.: ¿El contrario de *fazer*?

Mar.: *Não fazer*

Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Porque son diferentes, o se entra o no se entra.

Exp.: ¿El contrario de *entrar* ?

Mar.: *Não entrar*

Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Por que son diferentes y así se forma el contrario.

Mariana ha dado respuestas con la negación en ambos verbos. Sin embargo, sus justificaciones se concentraron en los aspectos semánticos que dieron lugar a una oposición.

#### 4.5.5.3.2. Recurso a la morfología

##### *En los nombres*

A igual que el Estudio I, el recurso a la alternancia vocálica ha sido muy utilizado en los nombres (un 57,5% en el estímulo *urso* y un 27,5% en el estímulo *gavião*), a continuación un extracto de la entrevista de Marina una niña de 5;6 años de edad:

Exp.: ¿El contrario de oso?

Mar.: Osa.

Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Porque osO y osA el final es diferente por lo tanto son contrarios. (enfaticando bastante la “o” y la “a” finales)

Exp.: ¿El contrario de *gavião* ?

Mar.: Avía.

Exp.: ¿Y por qué?

Mar.: Eso creo que no existe, pero es el contrario porque también acaba con letras diferentes, -ão es diferente de -a.



Según Marina emplear la alternancia -o/-a cambia las palabras y por eso son contrarias. Recordemos que el segundo estímulo (*gavião*) fue deliberadamente elegido por el hecho de salir de la alternancia -o/-a, siendo una palabra que no se permite el cambio de género (designa tanto el femenino cuanto el masculino de esta especie animal).

Ahora bien, como lo ocurrido en el primer estudio, al ser interrogados la gran mayoría de los participantes no explicaron sus respuestas cuando la alternancia vocálica daba lugar a una palabra inexistente en la lengua, más frecuente en el estímulo *gavião*. Respuesta de tipo: “no lo sé” y “porque sí” fueron predominantes. Los registros en la entrevistas nos dieron pistas para la codificación del tipo de trabajo que se estaban realizando. Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988, p. 177) afirman que cuando los niños y niñas crean nuevas formas, como fue el caso de *aviá* para *gavião*, parecen que huyen de cualquier búsqueda significativa; se pierden en sus justificaciones y los argumentos semánticos son raros. Estamos de acuerdo con este planteamiento puesto que en ambos estudios, en general, ocurrió lo mismo. Cuando preguntamos “el por qué” de una forma inventada los niños y niñas, en su mayoría, no supieron contestar.

Creemos que en la mayoría de las veces que los participantes emplearon la alternancia vocálica y no la justificaron parecían que estaban queriendo decir que la alternancia -o/-a daba lugar a una nueva palabra. En rasgos generales eran como si dijeran: “la -o es para clasificar los masculinos y la -a para los femeninos”, una interiorización generalizada de una norma morfológica de la lengua. Por lo tanto, decir en la entrevista “porque sí” parecía que nos estaban diciendo “es obvio que es el contrario”. La misma regla (la -o para clasificar el masculino y la -a para el femenino) fue aplicada en muchas de las respuestas en el segundo nombre (*gavião*). La mayoría de las palabras inventadas para ese estímulo terminaron en -a (*aviá*, *gavioa*, *gaviana*, *gaviá*, *gaviota*, entre otros). En el estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), las autoras afirman que los niños y niñas entrevistados demostraron poseer una firme seguridad en las nuevas formas producidas. Esto también nos ha parecido en ambos estudios y no solamente en esta tarea: en la anterior tarea (de parejas) nuevas formas fueron inventadas reforzando este mismo planteamiento.

El uso del aumentativo, diminutivo y plural fue limitado en este estudio. A continuación un ejemplo con el aumentativo, se trata de Clara una niña de 5;7 años:

Exp.: ¿El contrario de *urso*?

Clara: *Ursão*.

Exp.: ¿Y por qué?

Clara: Porque si pongo “ão” ya es otra cosa, por lo tanto es el contrario.

Clara aplicó una correcta regla morfológica y la justificó: el uso de un sufijo como modificador de una palabra. Aunque el componente semántico estuvo presente (*ursão* es un *urso* grande por lo tanto significa otra cosa) parece ser que Clara hizo un trabajo formal al destacar oralmente el uso de un sufijo de aumentativo muy frecuente en la lengua portuguesa.

#### *En los verbos*

El trabajo morfológico ha sido poco empleado en los verbos (un 10% para ambos estímulos, *fazer* y *entrar*). Una vez más un mismo tipo de respuesta podría ser perfectamente empleado como un trabajo de proximidad lexical o como un trabajo formal. Las intervenciones realizadas por la experimentadora han sido fundamentales a la hora de categorizar las respuestas. Veamos el caso de Jairo, un niño de 5;8 años:

Exp.: ¿El contrario de entrar?

Jai.: Entréis

Exp.: ¿Y por qué?

Jai.: Porque eso no existe (refiriéndose a entréis) pero pongo unas letritas en entrar y lo cambio, entonces es el contrario porque es diferente.

Jairo se fijó en la estructura de la palabra. La forma conjugada *entréis* no se utiliza en el portugués hablado de Brasil, por lo que para él era una forma inexistente. El niño afirma que añadir “letritas” a una determinada palabra es suficiente para cambiar su estructura, que a su vez se convertirá en una palabra diferente, contraria a la que le fue presentada. Cabe destacar que todas las formas conjugadas categorizadas como trabajo morfológico fueron formas canónicas como por ejemplo, *fazias*, *faça*, *entres*, *entre* otras.

### *En los adjetivos*

El trabajo morfológico en los adjetivos se concentró en un 20% para el estímulo *bom* y en un 15% para el estímulo *contente*. Este tipo de recurso no fue predominante en esta categoría gramatical, sin embargo encontramos respuestas interesantes. Por ejemplo, Isabele una niña de 5;5 años dijo:

Exp.: ¿El contrario de *bom*?

Isab.: *Bons*. (plural de *bom*)

Exp.: ¿Y por qué?

Isab.: Porque puse la /s/.

Otro ejemplo es el de Julio un de 6;0 años. Una vez más los niños y niñas demuestran la seguridad en sus justificaciones:

Exp.: ¿El contrario de *bom*?

Jul.: *Boma* (palabra inexistente en la lengua)

Exp.: ¿Y por qué?

Jul.: Eso no sé que sea, pero si pongo un trocito al final es otra palabrita, así es el contrario de las cosas.

El segundo estímulo *contente* no permite una variación de género, de modo que los seis participantes que contestaron con respuestas morfológicas se decantaron por el plural (5%) o por el diminutivo (5%). Cabe destacar que, en general, fueron muy pocas las respuestas de tipo derivación, con diminutivos o aumentativos o con derivación cero. Este dato confirma los resultados encontrados en otras investigaciones (Benveniste y Ferreiro, 1988; Clark, 1993; Nagy, Diabkidoy y Anderson, 1993; Casalis y Louis-Alexandre, 2000).

#### **4.5.5.3.3. El trabajo fonológico**

En el Estudio II no fueron encontradas respuestas con inversiones de sílabas o fonemas y el trabajo de segmentación fue menos empleado que en el estudio anterior. Los pocos casos de segmentación se limitaron a las silábicas. Está claro que la estructura del estímulo también ejerció un importante papel, sin embargo no parece ser este el motivo de no haber ocurrido un intento de contrario de sílabas o fonemas en este estudio. Palabras como *urso*, con una estructura VCC es relativamente similar a la palabra *mesa*,

ambas son bisilábicas. Hacer un trabajo como *same*, no es tan diferente de *sour*. Sin embargo, respuestas como esta última no fueron encontradas aquí. Una posible explicación es que, en el primer estudio, hubo un mayor número de niños y niñas alfabéticos. Este número fue menos importante en el segundo estudio, como se explicó en el Capítulo 3. Si estas respuestas, desde nuestro punto de vista, son más elaboradas y mantienen una relación con el nivel de escritura, puede ser que hayan influenciado directamente en los resultados encontrados en el segundo estudio. De hecho, las pocas respuestas de segmentación que encontramos en este último estudio se concentraron en los participantes alfabéticos y en las categorías nombre y verbo. El trabajo de segmentación fue escaso en los adverbios, con ningún caso registrado para el monosílabo *bom* y dos casos registrados para el trisílabo *contente*.

Por otro lado, las respuestas con proximidad fonológicas fueron más frecuentes. Los niños y niñas que siguieron este patrón de respuestas parecen haberse centrado en la sonoridad de las mismas, no les importaba si las palabras que decían existían en su lengua. Veamos el caso de Alice, una niña de 5;1 años:

Exp.: ¿El contrario de *gavião*? (gavilán)

Ali.: *Avião*.

Exp.: ¿Y por qué?

Ali.: Porque se parecen *aviÃO/gaviÃO* pero son diferentes (enfaticando la sonoridad similar entre ambas palabras).

Entre todos los estímulos se destaca ese tipo de trabajo en el nombre *gavião* (15%); *avião, não, são*, entre otras, son ejemplos de respuestas encontradas aquí.

### *Los estímulos*

En relación a los estímulos las respuestas se distribuyeron de forma que:

- 1) Los **nombres** recibieron sobre todo respuestas morfológicas con la alternancia vocálica -o/-a, pero también respuestas con proximidad fonológica, relación semántica, entre otras).
- 2) Los **verbos** *fazer* y *entrar* fueron asociados con la negación (respectivamente 32,5% y 30% de los participantes) y con respuestas con relación semántica. Sin

embargo encontramos poquísimos casos con el uso de prefijos (*fazer/desfazer*), lo que puede indicar un conocimiento más tardío acerca de la morfología derivacional. Otros tipos de trabajo fueron usados en esta categoría, más específicamente el trabajo morfológico (conjugaciones) o fonológico (segmentaciones).

- 3) Los **adjetivos** obtuvieron respuestas más dispersas. El cambio de género que permitía el adjetivo *bom* (*boa*) fue utilizado como trabajo formal o semántico. No obstante, en el adjetivo *contente* el trabajo formal no fue aplicado, lo que indica un conocimiento morfológico de la lengua puesto que en este estímulo no se permite la variación de género. En menor proporción se utilizaron aumentativos/diminutivos y en casos aislados el uso del plural y de prefijo (*descontente*). Las respuestas semánticas se concentraron en los opuestos (*bom/mau*, *contente/triste*) y en asociaciones (*contente/passear*). Otros tipos de respuestas fueron dadas en esta categoría como por ejemplo, respuestas con proximidad fonológica o segmentación.

Ampliando los datos anteriores podemos afirmar que:

#### *En los nombres*

Analizaremos el caso de los dos nombres utilizados *urso* y *gavião*. El primer (*urso*), como se dijo anteriormente, permite un opuesto sexuado, el segundo no (*gavião*). Las respuestas con relación semántica fueron menos usadas en los nombres y se concentraron de la siguiente forma:

- 1) Negación (en un único caso, *não gavião*).
- 2) Contraste, en este caso referente al sexo (*urso/ursa*, *gavião/\*gaviá*)
- 3) Asociación (*gavião/ galho* (rama), *cavar* (excavar), *cavalo*, etc. )
- 4) Colocación (un único caso, por ejemplo, *não comer os pintinhos – no comer los pollitos* para el estímulo *gavião*.)

Por otro lado, el cambio de género con respuesta formal fue empleado por la mayoría de los participantes en el estímulo *urso*. un 62,5% de los participantes dijo *ursa*

como respuesta, con justificaciones centradas en la forma de la palabra. Para el estímulo *gavião* también predominaron respuestas de tipo formal, con un 42,5% del total de las respuestas. Como era de la alternancia vocálica -o/-a fue enormemente empleada, sobre todo para el estímulo *urso*. En cambio, para *gavião* hubo mayor variedad de respuestas: muchas de ella con proximidad fonológica, palabras inventadas (*gaviá, aviá, etc.*) o segmentación de sílaba. Pero también los niños y niñas siguieron empleando la alternancia vocálica, en su mayoría conscientes de que no existía la nueva forma producida (*\*gaviona, \*gaviá, etc.*). Recordemos que no existió ningún caso, en toda muestra, con respuesta de intento de contrario de sílabas y fonemas en los nombres.

En menor proporción fueron dadas respuestas con el uso de aumentativos/diminutivos y plural. Como estas respuestas podrían ser perfectamente un trabajo formal o lexical, la entrevista fue fundamental para categorizar estos casos. El porcentaje de respuestas ubicadas en la categoría “otros”, al igual que en los verbos, fue alto (30% en *urso* y 35% en *gavião*). Ampliaremos este dato más adelante.

#### *En los verbos*

Analizando las respuestas dadas en los dos verbos utilizados se puede constatar que la mayoría de los participantes se decantó por el trabajo lexical (un 50% en el verbo *fazer* y un 62,5% en el verbo *entrar*). El trabajo lexical fue de dos tipos: palabras con relación semánticas o con negación (este último más empleado en ambos verbos, un 32,5% en *fazer* y un 30% en *entrar*).

Agrupamos el tipo de trabajo lexical en los verbos de la siguiente forma:

- 1) Contrastes (*fazer/desfazer*)
- 2) Negación (*não entrar, não fazer*)
- 3) Asociación (*pagando* con justificación “para entrar en el cine debemos de pagar”)
- 4) Colocación (por ejemplo, *entrar de lado, entrar para casa, fazer o que quiser, etc.*)
- 5) Serie (por ejemplo, *faça, fizer, entre otros*).

El trabajo formal fue muy poco utilizado (un 12,5% en *fazer* y un 10% en *entrar*) y se limitó a segmentaciones silábicas o respuestas morfológicas lexicales. No obstante,

es importante destacar el alto índice de respuestas en las categorías “otros” (repetición, respuesta de tipo “no lo sé” o respuesta sin relación). Se ampliará este dato más adelante, en este mismo capítulo.

#### *En los adjetivos*

Empezaremos analizando el estímulo *bom*. En este estímulo hubo un trabajo repartido: trabajo lexical (35%), trabajo formal (27,5%) y “otros” (37,5%). Ya en el estímulo *contente* hubo un menor porcentaje de trabajo formal (15%) y un incremento de las respuestas con proximidad lexical (52,5%). La categoría “otros” se mantuvo con un considerado porcentaje de las respuestas en este estudio (32,5%). Las respuestas con proximidad lexical se concentraron de la siguiente manera:

- 1) Negación (en casos como: *não bom, não ser bom, não contente*, etc.)
- 2) Contraste (*bom/ruim, contente/triste, contente/descontente*, etc.)
- 3) Asociación (por ejemplo, *bom/bonita, contente/pasear*, etc.)

Las respuestas formales se concentraron en el uso de cambio de género, normativo, en la palabra *bom*. Ningún cambio de género fue utilizado para el estímulo *contente* respetando la norma lingüística. También fueron empleados aumentativos y diminutivos y, en menor cantidad, plural. Por otro lado, fueron pocas las respuestas con segmentación (dos casos para *contente*) y con proximidad fonológica (como por ejemplo, *\*bomto, \*cointente*). Comentaremos el alto porcentaje de respuestas en la categoría “otros” en el siguiente apartado.

#### **4.5.5.3.4. La unidad palabra**

La mayoría de las respuestas en los dos estudios fueron dadas a nivel de la unidad palabra. Los datos indican que los participantes entendieron lo que se les pedía. En ambos estudios, ninguna palabra fue introducida con artículos y la minoría de los participantes contestó con frases como:

Exp.: ¿El contrario de *sábado*?  
Niño: *Voy a jugar*

Exp.: ¿El contrario de *querer*?  
Niño: *Querer querendo*

¿Qué respuestas preservaron la palabra en este juego fuera de cualquier fin comunicativo y su relación con los estímulos? En la tabla 4.30 se pueden ver frecuencias de conservación de la palabra base, incluyendo las inversiones, del Estudio I:

**Tabla 4.30.- Estudio I: distribución de frecuencias de conservación de la palabra base en la tarea de contrarios (n=40)**

	MESA	GUERRA	SÁBADO	CINCO	POUCO	QUERER	DESAR-MAR	NÃO	NADA	HOJE
Palabra Base	65%	52,5%	65%	65%	67,5%	70%	85%	63,5%	50%	55%

A partir de estos resultados se puede concluir que:

- Los verbos fueron las formas de base más conservada
- Seguidos por el adverbio/adjetivo *pouco* y los nombres con opciones de oposición semántica
- Los adverbios fueron las formas menos conservadas.

Siguiendo con la conservación de la unidad palabra, los resultados fueron muy parecidos en el Estudio II como a continuación se pueden ver:

**Tabla 4.31.- Estudio II: distribución de frecuencias de la conservación de la palabra base en la tarea de contrarios (n=40)**

	URSO	GAVIÃO	FAZER	ENTRAR	BOM	CONTENTE
Palabra Base	60%	62%	85%	75%	55%	50%

Las conclusiones son muy semejantes a las encontradas en el Estudio I:

- Los verbos fueron las formas de base más conservada.
- Seguidos por los nombres a pesar de no haber opciones de oposición semántica.
- Los adjetivos fueron las formas menos conservadas.

En definitiva, la mayoría de los niños y niñas del presente estudio conservaron la unidad palabra en las tres categorías gramaticales. Los verbos fueron la forma de base más conservada, seguido de los nombres y de los adjetivos.



#### 4.5.5.3.5. El trabajo de repetición, de tipo “no lo sé” o sin relación

Observando los resultados obtenidos en la tarea de contrarios podemos averiguar que la repetición fue alta en el Estudio II, hecho que no se produjo en el Estudio I. ¿Por qué los participantes repitieron tanto sus respuestas o contestaron con repuestas de tipo “no lo sé” o sin relación? Nos ocurre una vez más algo que parece haber marcado y guiado muchos de los procedimientos en las entrevistas: las características de los estímulos. Los estímulos del Estudio II y su orden de presentación parecen haber sido más complejos para los niños comparados a los estímulos presentados en el Estudio I. Empezar con nombres como *mesa*, *guerra*, *sábado*, entre otros, parece haber facilitado, de cierta forma, un de los dos tipos de trabajos esperados (formal o proximidad lexical). En cambio, comenzar la entrevista directamente con un verbo, como *fazer*, no parece haber ayudado en la realización de los dos tipos de trabajos esperados. Pero, como dijimos anteriormente, esta información no se pudo validar con datos estadísticos.

Otra característica relevante para explicar este alto porcentaje en la categoría “otros” fue el nivel de escritura de los participantes. Vimos que los niños y niñas pertenecientes al Estudio I fueron, en su mayoría, de nivel alfabético. Este hecho, deliberadamente, no se repitió en el Estudio II. Siendo así la gran variación de respuestas encontradas en el Estudio I, incluyendo las respuestas más elaboradas con inversiones de sílabas o fonemas, estarían relacionadas con el nivel de conceptualización de la lengua escrita. Todos los estímulos del Estudio II permitían los dos tipos de trabajos esperados (formal y de proximidad lexical), aunque más limitados, como es el caso del estímulo *urso* por ejemplo. Sin embargo, muchos de los niños y niñas de nivel presilábico y silábico no entraron en el juego, y el resultado se ve reflejado en el gran número de repetición, respuesta de tipo “no lo sé” o sin relación.

A nivel de futuras investigaciones estaría bien estudiar dos muestras en que el orden de las categorías gramaticales, la carga semántica y la cantidad de los estímulos presentados en cada categoría fuesen más controlados, así como un mayor número de participantes no alfabetizados.

#### 4.5.6. Conclusiones

Cabe recalcar que a pesar de ser la tarea de contrarios una tarea de producción con pocas orientaciones de ejecución, los niños y niñas se decantaron por la realización de dos grandes tipos de trabajo: el trabajo predominantemente formal y el trabajo de proximidad lexical. El trabajo formal fue muy diversificado y mayoritario en el Estudio I. Algunos niños y niñas de este estudio interpretaron la consigna con un elaborado trabajo de inversión de sílabas o fonemas. Otros utilizaron segmentación o proximidad fonológica que culminaron en ingeniosas palabras inventadas.

En cambio, en el Estudio II no hubo trabajo de inversión de sílabas o de fonemas. En su mayoría el trabajo formal se concentró en los nombres en forma de alternancia vocálica. Por otro lado, el trabajo de proximidad lexical se concentró en los verbos y en los adjetivos: en los primeros predominaron la negación y en los segundos la oposición semántica con pares como *bom/mau*, *contente/triste*, entre otros, o relaciones de asociación como *contente/feliz*, *contente/alegre*, etc.

En el Estudio II el número de repetición o de respuestas de tipo “no lo sé” o sin relación fue muy alto, lo que parece haber sido influenciado por las características y el orden de presentación de los estímulos, así como el nivel de escritura de los participantes. Eso nos hace replantear los posibles motivos de este dato. En el Estudio I, para un nombre como *mesa* por ejemplo, vimos respuestas como *mesinha*, *sofá*, *cadeira*, *cama*, *mesas*, *same* (inversión de sílabas), etc. En cambio, en el Estudio II, para una palabra como *urso* las respuestas se limitaron a *ursa*, *ursinha* o pocas segmentaciones. Este dato parece indicar que las características semántico-lexicales de los estímulos jugaron un importante papel, incluso en la variedad de respuestas semánticas.

No obstante, en general, los niños y niñas preescolares entrevistados nos enseñaron que se puede jugar con la lengua y que son capaces de dar distintas respuestas para un mismo estímulo con una gran creatividad y destreza. Los niños y niñas que dieron respuestas formal mostraron capacidad de control de algunas reglas morfológicas y fonológicas de su lengua: la alternancia vocálica fue bien empleada y, en

su mayoría, las formas verbales y adjetivas fueron formas canónicas. Sin embargo parecían controlar poco las justificaciones para las formas inventadas, en este caso salían de cualquier explicación significativa. La riqueza de respuestas y de información en las entrevistas individuales nos dejaron sorprendidas de como, a tan temprana edad, muchos de los niños y niñas orientaron el juego hacia una línea de trabajo formal coherente, con algunas reflexiones metalingüísticas. Aunque hayan puntos que limitaron el análisis cuantitativo y cualitativo, creemos que el trabajo llevado a cabo aquí fue fructífero y ha dado pie a importantes interrogantes que ampliaremos en el último capítulo.

A continuación se expondrán los resultados estadísticos de correlación entre las tres tareas tratadas en este capítulo: tarea de semejanzas (tarea 1), tarea de parejas (tarea 2) y tarea de contrarios (tarea 3). En seguida se presentarán los resultados estadísticos encontrados en la prueba de comparación entre las modalidades de presentación (oral y escrita) en las tareas de semejanza (tarea 1) y de contrarios (tarea 3).

## **4.6. Correlación entre tareas**

### **4.6.1. Correlación entre las tarea de semejanzas, de parejas y de contrarios**

Además de los resultados estadísticos por tarea descritos anteriormente, se aplicó la correlación de Spearman para correlacionar las tareas 1 (semejanzas), 2 (parejas) y 3 (contrarios). Se decidió averiguar la correlación entre dichas tareas puesto que están relacionadas conceptualmente: las tres fueron diseñadas sobre juegos metalingüísticos, más precisamente enfocadas en los aspectos formales (morfológicos y fonológicos) o de relación semántico-lexical entre palabras.

Como se ha visto tanto en los resultados del Estudio I, como en los resultados del Estudio II, la primera pregunta de la codificación del análisis estadísticos de las tareas de comparación fue la misma, y se refirió a si los niños y las niñas realizaron un trabajo formal como respuesta a los estímulos. Se correlacionó la primera pregunta, referente al trabajo formal, debido a que fue similar en las tres tareas y, siendo así, se pudo aplicar la prueba correspondiente. Como no fueron encontradas respuestas

formales en la modalidad escrita de la tarea de contrarios (tarea 3) ésta no fue considerada en este análisis.

**Tabla 4.32- Estudio I: correlación entre las tareas de semejanzas, de parejas y de contrarios**

<b>Pares</b>	<b>Correlación de Spearman</b>	<b>p</b>
Escrita 1- Oral 3	0,020	0,614
Escrita 1- Oral 2	0,082	0,900
Oral 3- Oral 2	0,185	0,254

En la tabla 4.32 se puede ver la correlación entre las tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3) del Estudio I. Los resultados indican que no existieron correlaciones estadísticamente significativas entre las tres tareas. Siguiendo el mismo procedimiento de análisis estadístico, también se correlacionaron las tres tareas del Estudio II.

En la tabla 4.33 se puede ver la correlación entre la primera pregunta del análisis estadístico de la tarea 1 (de semejanzas), tarea 2 (de parejas) y tarea 3 (de contrarios) del Estudio II. La pregunta se refería a si los niños y niñas realizaron un trabajo formal. La tabla revela una correlación estadísticamente significativa entre la modalidad escrita y la modalidad oral de la tarea de semejanzas (tarea 1), ( $r=0,511$  y  $p<0,001$ ).

Se puede decir que la correlación es lineal directa, lo que significa que cuando los niños y niñas eligieron la opción formal, o sólo morfológica en el caso de los nombres, en la modalidad oral de la tarea de semejanzas (tarea 1), eligieron de igual forma estos mismos valores en la modalidad escrita y viceversa. En las demás tareas no fueron encontradas correlaciones estadísticamente significativas.

**Tabla 4.33- Estudio II: correlación entre las tareas de semejanzas de parejas y de contrarios**

<b>Pares</b>	<b>Correlación de Spearman</b>	<b>p</b>
Escrita1- Oral 1	0,511	<b>0,001</b>
Escrita 1- Oral 3	0,254	0,237
Escrita 1- Oral 2	0,191	0,114
Oral 1- Oral 3	0,101	0,714
Oral 1- Oral 2	0,060	0,535
Oral 2- Oral 3	0,214	0,186

Creemos que la ausencia de correlación entre las tareas de comparación se debe a la orientación que fue dada a las tareas y que culminó en una gran diversidad de trabajos encontrados. Vimos que en la tarea de parejas (tarea 2) hubo un predominio del trabajo morfológico, y en la tarea de contrarios (tarea 3) encontramos respuestas morfológicas, fonológicas y lexicales. Por lo tanto sería difícil encontrar correlación entre estas tareas. En cambio, en la tarea de semejanzas (tarea 1) fueron predominantes las respuestas que categorizamos como formal. En esta tarea, la correlación entre las modalidades era esperada una vez que la mayoría de los participantes optaron por el trabajo formal en ambas modalidades.

#### **4.7. Comparación entre la modalidad (oral y escrita)**

##### **4.7.1. Estudio I**

Como uno de los objetivos del presente estudio es indagar qué aspectos de naturaleza fonológica, morfológica o de proximidad lexical son identificados oralmente y qué aspectos están relacionados con la adquisición de la lengua escrita, también se hicieron análisis estadísticos con una prueba de comparación entre ambas modalidades (oral y escrita) en la tareas 3 (contrarios). Dicha prueba fue la T de Wilcoxon.

**Tabla 4.34.- Estudio I: comparación entre las modalidades oral y escrita de la tarea de contrarios**

Tarea	Modalidad	T de Wilcoxon	
		z	p
3	oral/escrita	4,844	<0,001

Los resultados de la tabla 4.34 reflejan la comparación entre las modalidades oral y escrita de la tarea de contrarios (tarea 3). En tal tarea se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades. Siendo así, los participantes del Estudio I realizaron mejor la modalidad oral que la modalidad escrita ( $z=4,844$  y  $p<0,001$ ). Cabe destacar que estos resultados fueron previstos una vez que, en la tarea de contrarios, los niños y niñas con los estímulos de las letras móviles en la modalidad escrita, realizaron un trabajo puramente gráfico, siendo el contrario interpretado como transformación gráfica (poniendo las letras boca abajo, de izquierda hacia derecha, etc.). En cambio, en la modalidad oral la mayoría de los participantes de este estudio realizaron lo exigido por la tarea, interpretando el juego con dos grandes tipos de respuestas: las formales y las de relaciones semánticas. Para finalizar, recordemos que la tareas de semejanzas (tarea 1) y de parejas (tarea 2) fueron presentadas solamente en la modalidad oral en esta primera muestra, por lo tanto no se ha podido aplicar esta prueba.

#### 4.7.2. Estudio II

Al igual que en el Estudio I también se aplicó la T de Wilcoxon en la comparación entre las modalidades oral y escrita de la tarea de contrarios (tarea 3) del Estudio II. Además, en este segundo estudio también se pudo utilizar esta prueba en la tarea 1 (de semejanzas) puesto que fueron presentados los mismos estímulos y las mismas categorías gramaticales en ambas modalidades.

Los resultados de la tabla 4.35 revelan que existieron diferencias estadísticamente significativas en las modalidades oral y escrita de ambas tareas. Empezando por las comparaciones de las categorías gramaticales de la tarea de semejanzas (tarea 1), se puede ver que en la categoría *verbo*, los niños y niñas realizaron

mejor la modalidad escrita que la modalidad oral ( $z=3,104$  y  $p=0,002$ ). En la misma tarea, en la categoría *nombre*, los niños y niñas también realizaron mejor la modalidad escrita que la modalidad oral ( $z=3,783$  y  $p<0,001$ ). En la categoría *adjetivo*, a igual que en las demás categorías, los participantes realizaron mejor la modalidad escrita que la oral ( $z=4,911$  y  $p<0,001$ ). Finalmente, en la prueba total de la tarea de semejanzas (tarea 1), es decir la prueba que se sumaron todas las categorías gramaticales, también fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas ( $z=5,079$  y  $p<0,001$ ). En esta prueba, los niños y niñas realizaron mejor la modalidad escrita que la modalidad oral. En cambio, en la tarea de contrarios (tarea 3), fueron muy poco los participantes que realizaron lo exigido en la modalidad escrita, presentando una resolución de la misma muy similar al Estudio I, por lo tanto realizaron mejor la modalidad oral ( $z=4,312$  y  $p<0,001$ ).

**Tabla 4.35. - Estudio II: comparación entre las modalidades oral y escrita de las tareas de semejanzas y contrarios**

Tareas		Modalidad	T de Wilcoxon	
			z	p
T 1	Verbos	oral/escrita	3,104	0,002
	Nombres	oral/escrita	3,783	<0,001
	Adjetivos	oral/escrita	4,911	<0,001
	Total	oral/escrita	5,079	<0,001
Contrarios (T3)		oral/escrita	4,312	<0,001

A partir de estos resultados se puede concluir que los niños y niñas realizaron mejor la modalidad escrita en todas las categorías gramaticales de la tarea de semejanzas (tarea 1), pero eso no se repitió en la tarea de contrarios (tarea 3), donde la mayoría de los participantes solucionaron mejor la modalidad oral.

#### 4.8. Conclusiones generales

En este capítulo hemos visto los resultados estadísticos encontrados en las tareas de comparación: tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3). Además, también hemos visto un análisis cualitativo de las tareas de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3), así como una discusión y conclusión de los resultados obtenidos.

Hemos podido ver que las diferentes tareas implicaron distintos tipos de trabajos. En la tarea de semejanzas (tarea 1), la consigna fue interpretada como una búsqueda del valor semántico a la hora de comparar palabras. Los niños y niñas no alfabéticos buscaron estrategias gráficas o visuales para solucionar la modalidad escrita y, en general, en la modalidad oral los participantes se fijaron en los aspectos significativos de los estímulos. Al crear la metodología de la tarea de semejanzas (tarea 1) creíamos que los aspectos fonológicos y morfológicos contenidos en los estímulos podrían ser priorizados por los niños y niñas preescolares, sin embargo el resultado de esta tarea nos reveló que no fue así. Los datos indican que el contenido semántico de la consigna “que se parece más” sobresalió a otros tipos de información (morfológica o fonológica).

Por otro lado, la influencia de la modalidad de presentación de la tarea, así como las categorías gramaticales revelaron un importante factor en la resolución de la misma. Los adjetivos resultaron más difíciles en la modalidad oral y con diferencias de procedimientos por parte de los grupos de nivel de escritura en la modalidad escrita. En general, los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizaron peor la tarea que los participantes de los demás grupos. Además la modalidad escrita fue mejor solucionada que la modalidad oral en las tres categorías gramaticales presentadas. Finalmente, la tarea de semejanzas (tarea 1) por tratarse de una tarea de elección constituyó un limitante de variedad de respuestas por sus propias características.

Como también hemos visto, la tarea de parejas (tarea 2) se trataba de una tarea de producción con un modelo previo de una poesía que contenía la alternancia vocálica -a/-o entre palabras de diferentes significados (por ejemplo, “el cuento y la cuenta”). Los resultados encontrados nos revelaron que los niños y niñas preescolares solucionaron la tarea sin mayores dificultades, realizando predominantemente el trabajo formal. Hacer el cambio de género exigido por la tarea resultó fácil en el Estudio I, cuyos estímulos fueron sólo nombres. En el Estudio II, fueron añadidos verbos y adjetivos con el objetivo de averiguar que tipo de trabajo realizarían en estímulos de otras características. En ambos estudios no se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel de escritura.



Sin embargo, en el análisis cualitativo hemos podido constatar que los niños y niñas fueron sensibles a las características de los estímulos, realizando diferentes tipos de trabajo según la categoría gramatical. En los nombres prevalecieron la alternancia vocálica, en los verbos la conjugación y en los adjetivos la alternancia vocálica culminando en palabras no existente en la lengua portuguesa y en un considerado número de repetición. Además se pudo observar que algunas categorías gramaticales resultaron ser más difíciles de solucionar que otras. En los adjetivos el número de repeticiones y de respuestas de tipo “no lo sé” fue importante, y las respuestas semánticas para esta categoría fueron más usadas que en los nombres y en los verbos.

A pesar de no haber surgido diferencias estadísticamente significativas en el análisis de los resultados de la tarea de parejas (tarea 2) con respecto a los niveles de escritura, las frecuencias por estímulos nos revelaron que a mayor nivel de escritura más se realizó el trabajo formal en un mayor número de estímulos. También las justificaciones más elaboradas sobre la forma de los estímulos fueron dadas por los participantes pertenecientes al grupo 3 (alfabético).

Los niños y niñas preescolares definieron la tarea de contrarios (tarea 3) con dos grandes grupos de respuestas: el trabajo de proximidad lexical y el trabajo formal. En el Estudio I, las respuestas fueron diversificadas culminando en una gran variedad de trabajo sobre un mismo estímulo. Los resultados estadísticos revelaron que no surgieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niveles de escritura con respecto al trabajo formal. A raíz de un análisis más detallado por estímulo concluimos que la gran diversidad de trabajo formal (inversión de sílabas o fonemas, segmentación, proximidad fonológica, trabajo morfológico, entre otros) surgida en esta muestra, pudo haber influido en los resultados estadísticos. En el apartado de análisis cualitativo pudimos ver que las respuestas más elaboradas, como las inversiones de sílabas o de fonemas, fueron dadas por los niños y niñas alfabéticos.

En el Estudio II, los participantes entraron menos en el juego resultando en trabajos menos variados. El trabajo de proximidad lexical fue alto y presentó diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y el grupo 1(presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético). Creemos

que las características de los estímulos jugaron un importante papel en esta muestra. Los niños y niñas una vez más presentaron sensibilidad a las categorías gramaticales de manera que, como hemos visto, la negación se concentró en los verbos, el cambio de género en los nombres, etc. También una vez más los adjetivos parecieron ser la categoría de más difícil acceso en este tipo de juego, para dicha categoría las respuestas fueron dispersas y el número de repetición alto. La modalidad escrita, que incluimos en esta tarea para ampliar los datos encontrados por Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), no nos dio mayores informaciones dado que los participantes realizaron un trabajo gráfico en las letras móviles y no lingüístico como esperábamos (como por ejemplo, disposición de las letras en espejo, cambio de orden de las letras, etc.).

No obstante, en las pruebas de correlaciones entre tareas hemos visto que no se produjo una correlación estadísticamente significativa entre las tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3) en el Estudio I. En el Estudio II, se encontró una correlación estadísticamente significativa solamente entre las modalidades oral y escrita de la tarea de semejanzas (tarea 1). Creemos que las diferentes orientaciones dadas por los participantes en cada tarea influyeron en estos resultados como explicamos anteriormente. Por otro lado, en la prueba de comparación entre las modalidades oral y escrita, los niños y niñas realizaron mejor la modalidad escrita de la tarea de semejanzas (tarea 1) en todas las categorías gramaticales en el Estudio II, pero en la tarea de contrarios (tarea 3) realizaron mejor la modalidad oral.

Finalmente, decir que la conservación de la palabra, como unidad intuitiva de la lengua, fue mantenida por la mayoría de los participantes tanto en la tarea de parejas (tarea 2) como en la tarea de contrarios (tarea 3). A continuación se pueden ver tablas resúmenes de los resultados encontrados en las tareas de comparación.

**Tabla Resumen 2 - Resultados encontrados en las tareas de comparación – 1ª pregunta  
¿Se hizo un trabajo predominantemente formal?**

Estudios	Tareas	Modalidad	Resultados	Diferencias entre los grupos	Otras pruebas
<b>Estudio I</b>	Tarea 1 - Semejanzas	Modalidad escrita	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	-----
<b>Estudio II</b>	Tarea 1 - Semejanzas	Modalidad oral	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	Pruebas $X^2$ de Friedman y Wilcoxon en la comparación de las categorías gramaticales: diferencias entre verbos y adjetivos en lo oral
		Modalidad escrita	Encontradas diferencias estadísticamente significativas en los adjetivos y en la prueba total	Adjetivos (grupos 1 y 2; 1 y 3)/ Prueba total (grupos 1 y 2; 1 y 3)	
<b>Estudio I</b>	Tarea 2 - Parejas	Modalidad oral	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	Tendencia (distribución de frecuencias): a mayor nivel de escritura, mayor trabajo formal en más cantidad de estímulos
<b>Estudio II</b>					
<b>Estudio I</b>	Tarea 3 - Contrarios	Modalidad oral	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	Tendencia (distribución de frecuencias): diferencias de procedimientos de respuestas según la categoría gramatical en lo oral
		Modalidad escrita			
<b>Estudio II</b>	Tarea 3 - Contrarios	Modalidad oral	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	Tendencia (distribución de frecuencias): diferencias de procedimientos de respuestas según la categoría gramatical en lo oral
		Modalidad escrita			

**Tabla Resumen 3 - Resultados encontrados en las tareas de comparación - 2ª pregunta**  
**Tarea de parejas (tarea 2): ¿Se hizo un trabajo morfológico?/ Tarea de contrarios (tarea 3): ¿Se hizo un**  
**trabajo de proximidad lexical?**

Estudios	Tareas	Modalidad	Resultados	Diferencias entre los grupos	Otras pruebas
Estudio I	Tarea 2 - Parejas	Modalidad oral	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	Tendencia: (distribución de frecuencias): a mayor nivel de escritura, mayor trabajo morfológico en más estímulos
Estudio II					
Estudio I	Tarea 3 - Contrarios	Modalidad oral	Encontradas diferencias estadísticamente significativas	Entre los grupos 1 y 3	Tendencia (distribución de frecuencias): diferencias de patrón de respuestas según la categoría gramatical en lo oral
		Modalidad escrita	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	
Estudio II		Modalidad oral	Encontradas diferencias estadísticamente significativas	Entre los grupos 1 y 2; 1 y 3	Tendencia (distribución de frecuencias): respuestas menos variadas que en el Estudio I; diferencias de patrón de respuestas según la categoría gramatical en lo oral
		Modalidad escrita	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	

**CAPÍTULO 5**  
**RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS EN TAREAS**  
**DE SEGMENTACIÓN: TAREA DE RIMA Y TAREA DE**  
**SEGMENTACIÓN EN ECO**

5.1. Objetivos e hipótesis específicos.....	263
5.2. Procedimiento estadístico.....	264
5.3. Tarea de rima (tarea 4).....	265
5.3.1. Análisis lingüístico de los estímulos.....	265
5.3.2. Estudio I: resultados.....	266
5.3.3. Estudio II: resultados.....	268
5.3.4. Discusión de los resultados.....	270
5.3.5. Conclusiones.....	272
5.4. Tarea de segmentación en eco (tarea 5).....	273
5.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos.....	273
5.4.2. Tipos de respuestas encontradas.....	275
5.4.3. Estudio I: resultados.....	276
5.4.4. Estudio II: resultados.....	279
5.4.5. Análisis cualitativo.....	281
5.4.5.1. Análisis y resultados de las respuestas encontradas.....	281
5.4.5.1.1. La segmentación silábica.....	284
5.4.5.1.2. La segmentación morfé mica.....	286
5.4.5.1.3. La segmentación fonémica.....	288
5.4.5.1.4. Sin trabajo de segmentación.....	290
5.4.5.1.5. Los estímulos.....	292
5.4.5.1.6. La unidad palabra.....	293
5.4.6. Conclusiones.....	294
5.5. Correlación entre tareas.....	296
5.5.1. Estudio I.....	296

5.5.2. Estudio II .....	297
5.6. Comparación entre la modalidad (oral y escrita).....	298
5. 6.1. Estudio I.....	298
5.6.2. Estudio II .....	299
5.7. Conclusiones generales .....	300

El presente capítulo seguirá la línea de análisis presentada en el capítulo 4. Primero se presentarán los objetivos e hipótesis específicos de la tarea de rima (tarea 4) y de la tarea de segmentación en eco (tarea 5). Luego se expondrá el procedimiento estadístico utilizado en ambos estudios (Estudio I y Estudio II) en las dos tareas mencionadas. A continuación se detallarán los resultados estadísticos encontrados en cada una de las dos tareas, así como un análisis y discusión de los mismos. Posteriormente se presentará un análisis cualitativo de la tarea de segmentación en eco (tarea 5). En la última parte del capítulo se verán resultados estadísticos de correlación entre las dos tareas tratadas aquí, así como resultados de la prueba de comparación entre las modalidades oral y escrita. Finalmente, se expondrán las conclusiones generales encontradas en las dos tareas presentadas. Además, se podrán ver tablas resúmenes de los resultados encontrados en la última página de este capítulo.

### **5.1. Objetivos e hipótesis específicos**

Las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5) fueron diseñadas con los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar la relación entre la capacidad de prestar atención a los aspectos formales del lenguaje y el nivel de conceptualización de la escritura que presenta los niños y niñas en tareas de segmentación.
  
- b) Analizar las contribuciones, diferenciadas o conjuntas, de los aspectos morfológicos, fonológicos y de proximidad lexical de las palabras en las operaciones de segmentación.
  
- c) Describir, más específicamente, la relación entre la capacidad para producir segmentaciones y las modalidades oral o escrita de la tarea.
  
- d) Ver si la estructura de la palabra (una, dos, tres o cuatro sílabas) influye en el tipo de segmentación.
  
- e) Averiguar si, en este tipo de juego, los niños y niñas conservan los constituyentes de la palabra (fonema, sílaba y morfema) en la hora de solucionar la tarea.

### *Hipótesis específicas*

De acuerdo a lo anterior nuestras hipótesis específicas para las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5) son las siguientes:

- 1) Los niños y niñas de mayor nivel de conceptualización de la escritura realizarán más segmentaciones.
- 2) Se prevee que las segmentaciones serán más analíticas en la modalidad escrita.
- 3) Se espera que incluso los participantes de menor nivel de conceptualización de la escritura se muestren sensibles a la rima.
- 4) En la tarea de segmentación en eco (tarea 5), la estructura del estímulo influirá en el tipo de segmentación realizada (estructura del estímulo en términos de número de sílabas y morfema más destacado).
- 5) La mayoría de los niños y niñas conservarán uno de los constituyentes de la palabra en la resolución de la tarea (fonema, sílaba o morfema).

### **5.2. Procedimiento estadístico**

El procedimiento estadístico utilizado en el análisis de las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5) fue el siguiente: la prueba H de Kruskal-Wallis en la comparación de los grupos de niveles de escritura y la prueba U de Mann-Whitney en la comparaciones a posteriori de estos grupos en caso de que las hubiesen. Posteriormente se aplicó la prueba T de Wilcoxon para comparar las modalidades oral y escrita y la prueba de correlación de Spearman para correlacionar las dos tareas.

Se recuerda que fueron hechas dos preguntas para el análisis estadístico. Para la tarea de rima (tarea 4), la primera pregunta se refiere a si los participantes segmentaron la rima de las palabras o frases: ¿el niño o la niña hizo un trabajo de encontrar rimas? A raíz de que muchos de los participantes interpretaron la consigna “qué se parece más” como un trabajo de extracción de palabras en la modalidad oral, o de extracción de



sílabas en la modalidad escrita, la segunda pregunta se refiere a este tipo de procedimiento: ¿el niño o la niña hizo un trabajo de extracción?

Recordemos que los grupos de niveles de escritura son los siguientes:

- Grupo 1- al que corresponde al nivel de escritura presilábico y silábico sin valor sonoro convencional.
- Grupo 2- al que corresponde al nivel silábico estricto con valor sonoro convencional y silábico alfabético.
- Grupo 3- al que corresponde al nivel de escritura alfabético.

En las tablas estadísticas, como en el anterior capítulo, las abreviaturas serán las siguientes:

- Grupo 1- Presil. y sil. sin vsc
- Grupo 2- Sil. est. con vsc y sil. alf.
- Grupo 3- Alfabético

A continuación se expondrá un análisis lingüístico de los estímulos y los resultados estadísticos encontrados.

### 5.3. Tarea de rima (tarea 4)

#### 5.3.1. Análisis lingüístico de los estímulos

Recordemos que para la tarea de rima (tarea 4) fueron utilizadas palabras y frases que se pueden ver a continuación en el cuadro 5.1:

**Cuadro 5.1- Versos utilizados en la tarea de rima (tarea 4)**

MODALIDAD ORAL	MODALIDAD ESCRITA
1) Frase 1: O pato ganhou um sapato e foi tirar um retrato	Pato/sapato/retrato
2) Frase 2: O macaco retratista era um grande artista malabarista	Retratista/artista/malabarista
3) Frase 3: Na casa azulzinha havia uma menina com uma bonequinha	Azulzinha/menininha/bonequinha

En ambos estudios fueron presentadas frases o palabras rimadas. Las categorías gramaticales de estas palabras fueron: nombres (pato/sapato/retrato), adjetivos (retratista/artista/malabarista) y un adjetivo y dos nombres

(azulzinha/menininha/bonequinha). Las tres frases utilizadas presentaron palabras presentes en el universo infantil, objetos, animales, profesión, color, etc. Las rimas utilizadas recaían sobre los morfemas: -ato, -ista o -inha. Sobre la estructura sonora de los estímulos las palabras utilizadas fueron bisílabas, trisílabas y cuatrísílabas.

### 5.3.2. Estudio I: resultados

La tabla 5.2 se refiere a los resultados de la primera pregunta para el análisis estadístico de la tarea de rima (tarea 4): ¿el niño o la niña hizo un trabajo de encontrar rimas? Se recuerda que para realizar bien la tarea tendrían que segmentar la rima final en común en las tres palabras escritas o en las tres frases leídas. Como en la modalidad oral no fueron encontradas respuestas con extracción del segmento rimado, no nos pareció necesario exponer los resultados aquí.

No obstante, en la modalidad escrita aparecieron diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2(2)=14,983$  y  $p=0,001$ ). Con la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori se puede ver que tales diferencias se encontraron entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.), ( $z=3,109$  y  $p<0,001$ ), y entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z=3,398$  y  $p<0,001$ ).

**Tabla 5.2.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de rima (tarea 4) teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Escrita	1 n=7	6,57	14,983	2	0,001	Grupo 1 y 2	3,109	0,001
	2 n=6	28,83				Grupo 1 y 3	3,398	<0,001
	3 n=27	22,26				Grupo 2 y 3	1,471	0,189

\* Niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc

2. Sil. con vsc y sil. alf.

3. Alfabético

\*\*Comparaciones entre los grupos de niveles de escritura

En la tabla 5.2 se puede observar que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) tuvieron menos rendimiento en el trabajo de encontrar rimas que los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y del grupo 3 (alfabético). Mientras que los participantes de esos dos últimos grupos realizaron un trabajo de encontrar rimas, en la modalidad escrita, sin diferencias estadísticamente significativas.

La siguiente tabla, la 5.3, se refiere a los resultados de la segunda pregunta para el análisis estadístico de la tarea de rima (tarea 4): ¿el niño o la niña hizo un trabajo de extracción? En la modalidad escrita no se observaron diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2(2)=2,356$  y  $p=0,308$ ). En cambio, en la modalidad oral aparecieron diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2(2)=9,696$  y  $p=0,008$ ). Estas diferencias se encontraron entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z=3,020$  y  $p=0,011$ ). A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y del grupo 3 (alfabético) valoraron de distinta forma el trabajo de extracción de palabras. Los participantes del primer grupo realizaron un peor trabajo de extracción de palabras con respecto a los participantes del grupo 3 (alfabético). A continuación se detallarán los resultados obtenidos en el Estudio II.

**Tabla 5.3.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de rima (tarea 4) teniendo en cuenta los grupos de niveles de escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Escrita	1 n=7	15, 93	2,356	2	0, 308			
	2 n=6	23, 17						
	3 n=27	21, 09						
Oral	1 n=7	11, 00	9, 696	2	<b>0, 008</b>	Grupos 1 y 2	1, 219	0, 295
	2 n=6	17,58				Grupos 1 y 3	3, 020	<b>0, 011</b>
	3 n=27	23, 61				Grupos 2 y 3	1, 535	0, 241

\* Niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\*Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

### 5.3.3. Estudio II: resultados

En la tabla 5.4 se presenta los resultados de la primera pregunta para el análisis estadístico de la tarea de rima (tarea 4): ¿el niño o la niña hizo un trabajo de encontrar rimas? Al igual que en el Estudio I en la modalidad oral no se encontraron respuestas con extracción del segmento rimado, por lo tanto no nos pareció necesario exponerlos aquí.

**Tabla 5.4. - Estudio II: prueba de comparación de la tarea de rima teniendo en cuenta los grupos de niveles de escritura**

Modalidad	Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	*Comparaciones	z	p
Escrita	1 n=16	14,09	9,067	2	0,011	Grupos 1 y 2	2,706	0,007
	2 n=10	26,55				Grupos 1 y 3	2,279	0,028
	3 n=14	23,50				Grupos 2 y 3	0,695	0,546

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\*Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

Sin embargo, en la modalidad escrita se puede observar diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2(2)=9,067$  y  $p=0,011$ ). Con la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori se puede ver que dichas diferencias aparecieron entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.), ( $z=2,706$  y  $p=0,007$ ). También se puede observar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z=2,279$  y  $p=0,028$ ). Con los resultados obtenidos se puede concluir que los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) segmentaron menos la rima en las palabras con respecto a los niños y niñas del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y del grupo 3 (alfabético); mientras que los participantes de éstos últimos realizaron un trabajo de segmentación de rimas, en la modalidad escrita, sin diferencias de procedimientos.

La tabla 5.5 se refiere a los resultados de la segunda pregunta para el análisis estadístico de la tarea de rima (tarea 4). Siguiendo el mismo procedimiento aplicado en el Estudio I, se recuerda que tal pregunta fue ¿el niño o la niña hizo un trabajo de

extracción? También al igual que en el Estudio I, en la modalidad escrita no se aplicó la prueba de contrastes a posteriori puesto que no aparecieron diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2(2)=4,932$  y  $p=0,085$ ). En cambio, en la modalidad oral se produjeron tales diferencias, ( $\chi^2(2)=11,790$  y  $p=0,003$ ). Estas diferencias fueron encontradas entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.), ( $z=2,336$  y  $p=0,027$ ) y entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z=3,070$  y  $p=0,040$ ).

**Tabla 5.5. - Estudio II: prueba de comparación de la tarea de rimas (tarea 4) teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Escrita	1 n=16	17,75	4,932	2	0,085			
	2 n=10	20,00						
	3 n=14	24,00						
Oral	1 n=16	13,66	1,790	2	0,003	Grupo 1 y 2	2,336	0,027
	2 n=10	23,10				Grupo 1 y 3	3,070	0,040
	3 n=14	26,46				Grupo 2 y 3	1,241	0,371

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\*Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

Se puede concluir a partir de los resultados, que los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) valoraron de distinta forma el trabajo de extracción de palabras en las frases que les fueron leídas con respecto a los participantes de los demás grupos. Estos niños y niñas del grupo 1 realizaron con menos rendimiento el trabajo de extracción que los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) y del grupo 3 (alfabético). Sin embargo, estos dos últimos grupos realizaron extracciones sin diferencias estadísticamente significativas de procedimientos.

#### **5.3.4. Discusión de los resultados**

Los resultados obtenidos nos permiten hacer las consideraciones que se expondrán a continuación. Tanto en el Estudio I como en el Estudio II la consigna “qué se parece más” fue respondida con una extracción de palabras en la modalidad oral y no fueron encontradas extracción de sílaba o de morfema en esta modalidad. Creemos que este tipo de extracción más analítica requiere de los participantes un trabajo cognitivo más elaborado. El hecho de que ningún niño o niña haya realizado otro tipo de segmentación que no fuese la segmentación de palabras nos da información para afirmar que la consigna y los estímulos en frases orales fueron interpretados como una extracción de la palabra rimada y no de la rima en sí misma.

En efecto, los resultados encontrados corroboran la afirmación de que la modalidad de presentación de la tarea influye en la resolución de la misma. Las palabras escritas en las tarjetas, de cierta forma, facilitaron la extracción del segmento rimado, puesto que algunos de los niños y niñas de menor nivel de escritura identificaron la rima con estrategias similares a las utilizadas en la tarea de semejanzas: la estrategia gráfica o visual. Independientemente de la estrategia utilizada en la tarea de encontrar rimas, los análisis estadísticos revelaron que los participantes de ambos estudios realizaron mejor la modalidad escrita como se verá al final de este mismo capítulo.

Una vez más fueron los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) con respecto a los demás grupos, los que peor realizaron la tarea. Estos niños y niñas pertenecientes al grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) muchas veces señalaban letras aisladas dejando claro que se trataba de extracciones sin ningún tipo de estrategia. Este procedimiento no fue categorizado como un trabajo de segmentación. No obstante, la gran mayoría de los niños y niñas identificaron la rima o parte de ella (sílabas o morfemas) en los estímulos presentados. Como era de esperar ningún participante en ambos estudios dio respuestas semánticas en la modalidad escrita. También en la modalidad oral el nivel de escritura fue otro factor que estuvo relacionado con la tarea. En general, los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizaron peor el trabajo en dicha modalidad. Estos niños y niñas tendieron a dar respuestas de los siguientes tipos:

- Relaciones semántico-lexicales: extraer una palabra de la primera frase, por ejemplo *macaco* y decir que ésta se parecía a *circo* o a *animal*.
- Repetir toda la frase.
- Dar respuesta de tipo “no lo sé” o “no hay nada que se parece”.

Por ejemplo, Vitória una niña de 5 años y 3 meses, hizo el siguiente procedimiento:

1. En la primera frase extrajo la palabra *retrato* y dijo que se parecía a *espelho* (espejo).
2. En la segunda frase no extrajo ninguna palabra, pero dijo dos palabras que semánticamente estaban relacionadas en la frase: *foto/máquina*.
3. Y finalmente, en la tercera frase extrajo *bonequinha* (muñequita) y dijo que se parecía a *brincar de casinha* (jugar a casita).

A nivel general, solamente un 12% de los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf) y un 8% de los participantes del grupo 3 (alfabético) dieron algún tipo de respuesta semántico-lexical más que de extracción de rima. En cambio un 38% de los niños y niñas del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc), en al menos alguno de los estímulos orales, contestaron con ese tipo de respuesta. También hubo casos de niños y niñas de nivel presilábico que lograron detectar la rima en al menos una de las frases. Este tipo de procedimiento fue utilizado solamente por dos participantes del Estudio II. Por ejemplo, Valentín (4;11) del Estudio I dijo:

- *pato/sapato* en la primera frase.
- *macaco/malabarista* en la segunda frase
- repitió toda la tercera frase.

Algunos de los participantes pertenecientes al grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) utilizaron un procedimiento de mezclar los tipos de respuestas, dato que fue escaso entre los participantes de los demás grupos. Solamente una niña del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf) y un niño participante del grupo 3 (alfabético) perteneciente al Estudio I dieron esta variación de respuesta. Por ejemplo, Víctor (4;6) un niño de nivel presilábico contestó así:

- decía una parte de la frase y la rima: *na casa azulzinha/bonequinha*;
- luego detectó dos de las palabras rimadas en la segunda frase: *retratista/artista*
- en la última frase contestó con una respuesta semántica, *tirar retrato y conejo*.

Esta última quizás relacionando sacar un conejo de la chistera, en portugués se utiliza el mismo verbo *tirar* para fotos, para sacar algo de algún lugar, etc. Un único caso de participante perteneciente al grupo 3 (alfabético), repitió un procedimiento similar al de Víctor. Antônio (6;2), un niño de nivel alfabético, dijo:

- *Pato* se parece a *pai*, en la primera frase.
- En la segunda frase dijo: *malabarista/dançarino*.
- Y en la tercera dijo, *bonequinha/bonequinho*.

Antônio realizó tres tipos de procedimientos de respuestas: fonológica en la primera, de relaciones semántico-lexicales en la segunda y morfológica lexical (quizás influencia de la tarea de parejas) en la tercera. Es importante destacar que la gran mayoría de los niños y niñas pertenecientes al grupo 3 (alfabético) lograron detectar al menos dos de las tres palabras rimadas en las frases en la modalidad oral.

### 5.3.5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la tarea de rima corrobora los hallazgos encontrados en otras investigaciones (Bryant y Bradley, 1983; Maclean, Bryant y Bradley, 1987) que afirman que las palabras rimadas son detectada desde una temprana edad. Además de esto, también a partir de nuestros resultados podemos afirmar que el desarrollo de la lengua escrita juega un importante papel a la hora de solucionar tareas de este tipo. Hemos encontrado que a menor nivel de escritura, más dificultades los niños y niñas presentaron en la resolución de la tarea. En cambio, los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf) y del grupo 3 (alfabético) detectaron la rima escrita o las palabras rimadas en frases con cierta facilidad. Observando las medias del rango de ambos estudios se puede constatar que los participantes de nivel alfabético de escritura (grupo 3) realizaron más extracciones que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc). Lo mismo se puede decir de los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf) con respecto al grupo 1 (presil. y sil. sin vsc).



Los resultados encontrados aquí también corroboran los datos de estudios anteriores (Rego y Brayant, 1993; Rego, 1993) que afirman que la segmentación en palabras en un contexto sintáctico es más fácil que la segmentación en morfema, sílaba o fonema. De hecho ninguno de los participantes realizó otro tipo de segmentación que no fuera la unidad palabra o serie de dos palabras en la modalidad oral. Muy probablemente el diseño de la tarea y su consigna influyeron a la hora de hacer segmentaciones más finas en las frases. En cambio, los estímulos presentados directamente en palabras de la modalidad escrita facilitaron una segmentación de la rima en si misma. Las segmentaciones encontradas no llegaron a ser más analíticas, es decir no encontramos casos de segmentación fonémica. Este dato cumple la previsión puesto que la tarea no demandaba segmentaciones exhaustivas y así fue coherentemente interpretada por los niños y niñas.

Como era previsto en esta tarea las respuestas semánticas fueron escasas, y las que aparecieron se concentraron en el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc). Eso es un importante indicador de que el desarrollo de la lengua escrita ayuda a una mayor reflexión sobre los aspectos formales del lenguaje. Finalmente parece ser que, una vez más, el tipo de tarea influyó en las respuestas. La consigna “lo que se parece más” en las frases orales, en su mayoría, fue interpretada como extracciones de palabras, procedimiento llevado a cabo incluso por los participantes de mayor nivel de escritura. A nivel de futuras investigaciones convendría presentar pares de palabras orales con la misma consigna, con la intención de averiguar si los niños y niñas detectan la rima o hacen otro tipo de segmentación y si ese trabajo está relacionado con el desarrollo de la lengua escrita.

#### **5.4. Tarea de segmentación en eco (tarea 5)**

##### **5.4.1. Análisis lingüístico de los estímulos**

###### *Estudio I*

Con respecto a las características gramaticales y semánticas se presentaron palabras de diferentes campos semánticos, nombres de alimento (*pão*), recipiente (*pote*), juguete

(*bolinha*), insecto (*borboleta*), entre otros, todos en singular. Además de los nombres se presentó un verbo de acción (*cantava*) en la forma del pretérito imperfecto conjugado en la 1ª y 3ª persona del singular (-ava). También fue presentado el adjetivo (*mal*) que califica atributos animados y que puede dar lugar a relaciones de oposición de contrarios; y un pronombre (*comigo*) que es un pronombre reflexivo que se refiere a la 1ª persona y que se ubica en el grupo de los pronombre personales. Finalmente, se presentó el adverbio *pouquinho* que es una adverbio de cantidad.

Sobre los componentes morfológicos de los estímulos, los nombres *pão*, *sol*, *pote*, *bola* e *homem* son unimorfémicos, es decir poseen un único radical. El nombre *borboleta* contiene el morfema -eta. En *pão*, *sol*, *pote* y *bola* se puede utilizar sufijos como -inho, -zão, -inha (en *bola*), entre otros. Por otro lado, el verbo *cantava* es un verbo regular y contiene el morfema -ava. En el adjetivo (*mal*) se pueden utilizar los sufijos -zinho, frecuentemente usados en el portugués hablado de Brasil. Además, con menos frecuencia, se utiliza el sufijo de aumentativo -zão. El adverbio *pouquinho* contiene el sufijo -inho y el pronombre *comigo* está formado por el morfema -igo.

**Tabla 5. 6. - Estímulos utilizados en la tarea de segmentación en eco (tarea 5)**

Estudio I		Estudio II
Escrita	Oral	Escrita y Oral
Pão	Sol	Pão
Pote	Bola	Mau
Mal	Cantava	Comer
Comigo	Borboleta	Bolinha
Homem	Pouquinho	Gostoso
-----	-----	Descansar

Sobre la estructura sonora de los estímulos, en el Estudio I fueron presentados tres monosílabos (*pão*, *sol* y *mal*), tres bisílabos (*pote*, *bola* e *homem*), tres trisílabos (*comigo*, *pouquinho* y *cantava*) y un cuatrísílabo (*borboleta*). Se pueden recordar los estímulos utilizados en la tarea de rima (tarea 4) en la tabla 5.6.

## *Estudio II*

Con respecto a las características gramaticales y semánticas de los estímulos, en este Estudio II se presentaron palabras de diferentes campos semánticos, nombres de alimento (*pão*) y juguete (*bolinha*), ambos en singular y uno de ellos en diminutivo. Además se presentaron dos verbos, uno de ellos, *comer*, es un verbo de acción y puede recibir una interpretación en términos de troponimia: comer puede interpretarse en términos de acción de alimentarse, etc. El otro verbo, *descansar*, es un verbo de cambio y está formado con el prefijo -des que puede dar lugar a una relación de antonimia complementaria (oposición), (Schwab, Lafourcade y Prince, 2002). También fueron utilizados en este estudio dos adjetivos. Uno de ellos (*mau*) califica atributos animados y puede dar lugar a relaciones de oposición de contrarios; el otro (*gostoso*) puede calificar alimentos, pero también puede dar lugar a relaciones de oposición de contrarios.

Sobre los componentes morfológicos, el nombre *pão* es unimorfémico, es decir posee un solo radical. El segundo nombre *bolinha* está formado por el morfema de diminutivo -inho, frecuentemente utilizado en el portugués de Brasil. En *pão* se puede utilizar sufijos como -inho, -zão, -ona, -eiro, entre otros. Los verbos en infinitivo *comer* y *descansar* son verbos regulares. El verbo *comer* no permite el uso de prefijos. En los dos adjetivos (*mau* y *gostoso*) se puede utilizar los sufijos -zinho/-zinha frecuentemente usado en el portugués hablado de la región Nordeste de Brasil. Además, con menos frecuencia, se utiliza el sufijo de aumentativo -zão/-zona. Con respecto a la estructura sonora fueron presentados dos monosílabos (*pão* y *mau*), un bisílabo (*comer*) y tres trisílabos (*bolinha*, *descansar* y *gostoso*).

### **5.4.2. Tipos de respuestas encontradas**

Las respuestas encontradas en ambos estudios se concentraron en:

- 1) Ningún trabajo, es decir sin segmentación
- 2) Segmentación en sílabas
- 3) Segmentación en morfemas

4) Segmentación en fonemas o grafemas:

4.1. Omisión de un fonema o grafema inicial (por ejemplo, *ão* para *pão*)

4.2. Extracción de un fonema o grafema final (por ejemplo, *a* para *borboleta*).

Para la categorización de las respuestas encontradas se atribuyó un 0 cuando el participante no contestaba, no sabía, repetía el estímulo sin ningún tipo de segmentación o daba respuesta con relaciones semánticas. Se atribuyó un 1 a cualquier tipo de segmentación sobre el estímulo (sílabas, fonemas y morfemas). A continuación se mostrarán los resultados estadísticos encontrados en la tarea de segmentación en eco (tarea 5).

### 5.4.3. Estudio I: resultados

En la tabla 5.7 se presentan resultados de la primera pregunta para el análisis estadístico de la tarea de segmentación en eco (tarea 5). Se recuerda que la pregunta fue: “¿el niño o la niña hizo un trabajo de segmentación?”. En la modalidad escrita se produjeron diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2(2)=12,824$  y  $p=0,002$ ). Con la prueba U de Mann-Whitney se puede ver que tales diferencias aparecieron entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z=3,622$  y  $p=0,008$ ). También se produjeron diferencias estadísticamente significativas en la modalidad oral, ( $\chi^2(2)=16,283$  y  $p<0,001$ ). Tales diferencias se pueden ver entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z=3,879$  y  $p<0,001$ ).

A partir de estos resultados se puede concluir que los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizaron menos segmentaciones que los participantes del grupo 3 (alfabético), tanto en la modalidad oral como en la modalidad escrita. Por otro lado, los participantes del grupo 1 (presilab. y sil. sin vsc.) con respecto al grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.), y del grupo 2 con respecto al grupo 3 (alfabético) realizaron segmentaciones sin diferencias estadísticamente significativas en ambas modalidades.

**Tabla 5.7 - Estudio I: prueba de comparación de la tarea de segmentación en eco (tarea 5) teniendo en cuenta los niveles de escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Escrita	1 n=7	10,64	12,824	2	0,002	Grupos 1 y 2	1,407	0,234
	2 n=6	20,58				Grupos 1 y 3	3,622	0,008
	3 n=27	23,04				Grupos 2 y 3	0,795	0,699
Oral	1 n=7	7,07	16,283	2	<0,001	Grupos 1 y 2	1,697	0,101
	3 n=6	16,33				Grupos 1 y 3	3,879	<0,001
	3 n=27	24,91				Grupos 2 y 3	1,982	0,089

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\*Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

En la tabla 5.8 se puede ver la distribución de frecuencias de cuántos participantes realizaron segmentaciones por número de estímulos en la modalidad escrita. Recordemos que fueron presentados un total de cinco estímulos por modalidad en este primer estudio. Se puede observar que los participantes del grupo de mayor nivel de escritura (grupo 3, alfabético) segmentaron más que los participantes de los demás grupos, con un 92,6% de segmentaciones en todos los estímulos presentados.

En cambio, un 83,3% de los niños y niñas del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) realizó algún tipo de segmentación en los cinco estímulos, frente a los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) que realizaron sólo un 28% de segmentaciones en los cinco estímulos.

**Tabla 5.8.- Estudio I: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron segmentaciones por número de estímulos (modalidad escrita)**

*NIVEL DE ESCRITURA	NÚMERO DE ESTÍMULOS					
	0	1	2	3	4	5
Grupo 1	-----	14,3%	-----	14,3%	42,9%	28,6%
Grupo 2	16,7%	-----	-----	-----	-----	83,3%
Grupo 3	-----	-----	3,7%	-----	3,7%	92,6%

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc (n=7)
  2. Sil. con vsc y sil. alf. (n=6)
  3. Alfabético (n=27)
- n=40

Con las frecuencias reflejadas en la tabla 5.9 se pueden ver que los resultados de la modalidad oral fueron parecidos a los de la modalidad escrita. Los participantes del grupo 3 (alfabético) realizaron un 70,4% de segmentaciones en todos los estímulos, es decir realizaron lo exigido por la tarea en un mayor número de estímulos. Por otro lado, un 33,3% de los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.) segmentaron los cinco estímulos y ningún participante pertenecientes al grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizó un trabajo de segmentar todos los estímulos.

**Tabla 5.9.- Estudio I: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron segmentaciones por número de estímulo (modalidad oral)**

*NIVEL DE ESCRITURA	NÚMERO DE ESTÍMULOS					
	0	1	2	3	4	5
Grupo 1	28,6%	14,3%	28,6%	14,3%	14,3%	-----
Grupo 2	-----	-----	50%	-----	16,7%	33,3%
Grupo 3	-----	3,7%	-----	14,8%	11,1%	70,4%

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc (n=7)
  2. Sil. con vsc y sil. alf. (n=6)
  3. Alfabético (n=27)
- n=40

Analizando ambas tablas se puede observar que en la modalidad escrita los niños y niñas hicieron más segmentaciones en un mayor número de estímulos que en la modalidad oral. Sin embargo, los análisis estadísticos anteriores revelaron que sólo se produjeron diferencias de procedimientos de segmentación entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético).

#### 5.4.4. Estudio II: resultados

En la tabla 5.10 se presentan los resultados de la primera pregunta del análisis estadístico de la tarea de segmentación en eco (tarea 5). Al igual que el anterior estudio dicha pregunta fue: ¿el niño o la niña hizo un trabajo de segmentación?

En la modalidad escrita se produjeron diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2(2)=11,380$  y  $p=0,003$ ). Con la prueba de U de Mann-Whitney en los contrastes a posteriori se puede observar que tales diferencias aparecieron entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z =2,996$  y  $p=0,019$ ). Por otro lado, en la modalidad oral también se produjeron diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2(2)=10,741$  y  $p=0,005$ ). Se puede observar que estas diferencias también fueron encontradas entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético), ( $z =3,115$  y  $p=0,004$ ).

**Tabla 5.10.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de segmentación (tarea 5) teniendo en cuenta los grupos de nivel de escritura**

Modalidad	*Grupo	Media Del Rango	H de Kruskal-Wallis			Contrastes a posteriori: U de Mann-Whitney		
			$\chi^2$	g.l	p	**Comparaciones	z	p
Escrita	1 n=16	15,00	11,380	2	0,003	Grupos 1 y 2	1,991	0,097
	2 n=10	23,00				Grupos 1 y 3	2,996	0,019
	3 n=14	25,00				Grupos 2 y 3	1,183	0,709
Oral	1 n=16	14,31	10,741	2	0,005	Grupos 1 y 2	1,767	0,097
	2 n=10	21,30				Grupos 1 y 3	3,115	0,004
	3 n=14	27,00				Grupos 2 y 3	1,752	0,172

\*Grupos de niveles de escritura:

1. Presil. y sil. sin vsc
2. Sil. con vsc y sil. alf.
3. Alfabético

\*\*Comparaciones de los grupos de niveles de escritura

A partir de estos resultados se pueden concluir que, en ambas modalidades, los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) realizaron menos segmentaciones que los participantes del grupo 3 (alfabético) en los estímulos presentados. Entre los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf) y del grupo 3 (alfabético) no fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas en ambas modalidades. Al igual

que en el anterior estudio se hicieron frecuencias de cuántos participantes por grupo de nivel de escritura realizaron segmentaciones por número de estímulos. Recordemos que para este Estudio II, fueron presentados un total de seis estímulos por modalidad.

**Tabla 5.11. - Estudio II: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron segmentaciones por número de estímulos (modalidad escrita)**

*NIVEL DE ESCRITURA	NÚMERO DE ESTÍMULOS						
	0	1	2	3	4	5	6
Grupo 1	6,3%	6,2%	12,5%	-----	25%	-----	50%
Grupo 2	-----	-----	-----	10%	-----	-----	90%
Grupo 3	-----	-----	-----	-----	-----	-----	100%

\*Grupos de niveles de escritura:  
 1. Presil. y sil. sin vsc (n=16)  
 2. Sil. con vsc y sil. alf. (n=10)  
 3. Alfabético (n=14)  
 n=40

En la tabla 5.11 se pueden ver los resultados de la distribución de frecuencias en la modalidad escrita. En dicha modalidad, los participantes de mayor nivel alfabético de escritura (grupo 3, alfabético) segmentaron más estímulos que los participantes de los demás grupos, con un 100% de segmentaciones en todos los estímulos. En cambio, los niños y niñas del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf) segmentaron un total de 90% de los seis estímulos frente a los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) que realizaron un 50% de segmentaciones en el mismo número de estímulos.

**Tabla 5.12. - Estudio II: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron segmentaciones por número de estímulo (modalidad oral)**

*NIVEL DE ESCRITURA	NÚMERO DE ESTÍMULOS						
	0	1	2	3	4	5	6
Grupo 1	50%	-----	6,2%	-----	-----	12,5%	31,3%
Grupo 2	-----	20%	10%	-----	-----	20%	50%
Grupo 3	-----	7,1%	-----	-----	7,1%	-----	85,8%

\*Grupos de niveles de escritura:  
 1. Presil. y sil. sin vsc (n=16)  
 2. Sil. con vsc y sil. alf. (n=10)  
 3. Alfabético (n=14)  
 n=40

En la modalidad oral también se puede ver que a mayor nivel de escritura, más segmentaciones en un mayor número de estímulos (tabla 5.12). Los participantes del grupo 3 (alfabético) realizaron un 85,7% de segmentaciones en todos los seis estímulos, frente a un 50% de segmentaciones de los participantes del grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf) y de un 31,3% de segmentaciones de los participantes del grupo 1 (presil. y sil. sin vsc). Las frecuencias obtenidas en este segundo estudio coinciden con los resultados



encontrados en el Estudio I. Los participantes de mayor nivel de escritura (grupo 3, alfabético) realizaron más segmentaciones en un mayor número de estímulos. El procedimiento de segmentar más estímulos se ha evidenciado tanto en la modalidad escrita como en la modalidad oral. Sin embargo como vimos en las pruebas estadísticas aparecieron diferencias estadísticamente significativas solamente entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético). Más adelante se verán resultados de correlación entre las tareas de segmentación (tarea de rima y de segmentación en eco).

#### **5.4.5. Análisis cualitativo**

Este apartado está dedicado a un análisis cualitativo de la tarea de segmentación en eco. En el análisis estadístico no se pudo ver que tipo de segmentaciones daban los participantes. Además, en el desarrollo de la investigación hemos podido constatar que se produjeron algunas diferencias de procedimientos según el estímulo. En este apartado se hará un análisis detallado relacionado éstas y otras cuestiones.

##### **5.4.5.1. Análisis y resultados de las respuestas encontradas**

Siguiendo la misma línea de análisis de las anteriores tareas, la primera cuestión fue qué tipo de segmentación darían los niños y niñas en el juego de “segmentar en eco”. De forma global, dos tipos de respuestas fueron encontradas:

- Respuestas con segmentación silábica, mayoritarias en ambas modalidades (oral y escrita) .
- Respuestas con omisión de letra, mayoritarias en la modalidad escrita.

La categoría “sin segmentación” obtuvo un considerado número de respuestas, sobre todo en la modalidad oral: un 25.5% en el Estudio I y un 32,5% en el Estudio II. Como era previsto, las respuestas con relaciones semánticas fueron escasas prevaleciendo repeticiones o respuestas de tipo “no lo sé”.

La segunda pregunta fue si las respuestas tenían relación con el conocimiento sobre lo escrito, evaluado por niveles de escritura espontánea. Como se ha visto anteriormente en el análisis estadístico, en general, a mayor nivel de escritura, mayor

número de segmentaciones con diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de menor nivel de escritura (grupo 1) y el grupo de mayor nivel de escritura (grupo 3).

Ahora bien, puesto que en las frecuencias obtenidas los participantes de menor nivel de escritura realizaron menos segmentaciones, al igual que en las tareas de contrarios y de parejas, la tercera cuestión se orientó a buscar explicaciones en la naturaleza de los estímulos. Además de los niveles de escritura, ¿serían las propiedades categoriales de los estímulos o la estructura interna de la palabra (morfema más destacado, número de sílabas, etc.) las que orientaron el tipo de segmentación? A continuación se expondrán las frecuencias por estímulos de ambos estudios. En las tablas 5.13 y 5.14 se puede ver la distribución de frecuencias de diferentes trabajos de segmentación encontrados por estímulo en las modalidades escrita y oral del Estudio I:

**Tabla 5.13.- Estudio I: distribución de frecuencias de tipos de segmentación encontradas por estímulo en la modalidad escrita (n=40)**

	SIN SEGMENTACIÓN	SEGMENT. SILÁBICA	SEGMENT. MORFÉMICA	OMISIÓN DE LETRA INICIAL	SEGMENT. DE LETRA FINAL
<b>Mau</b>	12.5%	37.5%	-----	45%	5%
<b>Pão</b>	7.5%	37.5%	-----	45%	10%
<b>Pote</b>	5%	52.5%	-----	42.5%	-----
<b>Comigo</b>	12.5%	62.5%	17.5%	7.5%	-----
<b>Homem</b>	10%	80%	10%	-----	-----
<b>Total</b>	9.5%	54%	5.5%	28%	3%

**Tabla 5.14.- Estudio I: distribución de frecuencias de tipos de segmentación encontradas por estímulo en la modalidad oral (n=40)**

	SIN SEGMENTACIÓN	SEGMENT. SILÁBICA	SEGMENT. MORFÉMICA	OMISIÓN DE FONEMA INICIAL	SEGMENT. DE FONEMA FINAL
<b>Sol</b>	35%	27.5%	-----	37,5%	-----
<b>Bola</b>	30%	30%	-----	40%	-----
<b>Cantava</b>	10%	72.5%	12.5%	5%	-----
<b>Pouquinho</b>	32.5%	22.5%	40%	5%	-----
<b>Borboleta</b>	20%	47.5%	30%	2.5%	-----
<b>Total</b>	25.5%	40%	16.5%	18%	-----

En las tablas 5.15 y 5.16 se puede ver la distribución de frecuencias de diferentes trabajos de segmentación encontrados por estímulo en la modalidades escrita y oral del Estudio II.

**Tabla 5.15. - Estudio II: distribución de frecuencias de tipos de segmentación encontradas por estímulo en la modalidad escrita (n=40)**

	SIN SEGMENTACIÓN	SEGMENT. SILÁBICA	SEGMENT. MORFÉMICA	OMISIÓN DE LETRA INICIAL	SEGMENT. DE LETRA FINAL
<b>Pão</b>	7.5%	57.5%	-----	32.5%	2.5%
<b>Mau</b>	7.5%	52.5%	-----	30%	10%
<b>Comer</b>	15%	57.5%	2.5%	22.5%	2.5%
<b>Bolinha</b>	15%	55%	12.5%	10%	7.5%
<b>Gostoso</b>	10%	62.5%	7.5%	15%	5%
<b>Descansar</b>	17.5%	62.7%	10%	7.5%	2.5%
<b>Total</b>	12.1%	58%	5.4%	19.5%	5%

**Tabla 5.16. - Estudio II: distribución de frecuencias de tipos de segmentación encontradas por estímulo en la modalidad oral (n=40)**

	SIN SEGMENTACIÓN	SEGMENT. SILABICA	SEGMENT. MORFÉMICA	OMISIÓN DE FONEMA INICIAL	SEGMENT. DE FONEMA FINAL
<b>Pão</b>	35%	42.5%	-----	20%	2.5%
<b>Mau</b>	40%	37,5%	-----	17%	5%
<b>Comer</b>	30%	57.5%	12.5%	-----	-----
<b>Bolinha</b>	30%	45%	25%	-----	-----
<b>Gostoso</b>	32.5%	52.5%	15%	-----	-----
<b>Descansar</b>	27.5%	52.5%	20%	-----	-----
<b>Total</b>	32.5%	47.9%	12.1%	6.2%	1.25%

Recordemos que la tarea de segmentación en eco (tarea 5) se trataba de un juego simulando a un niño y a su eco. Una vez entendido el concepto de eco (bajo un modelo previo con una grabación), la experimentadora simulaba a un niño y pedía al participante que ejerciera de su eco. También se recuerda que antes de presentar la grabación se leía una poesía con el mismo tema (un niño y su eco). Sistematizamos los mismos estímulos en las dos modalidades de presentación de la tarea (oral y escrita), en tres categorías gramaticales (nombres, verbos y adjetivos) y con palabras de diferentes número de sílabas (monosílabos, bisílabos, etc.) en la muestra complementaria (Estudio II). A raíz de los resultados encontrados en ambos estudios podemos concluir que los procedimientos se distribuyeron de forma que:

- **Segmentación silábica:** fue mayoritaria en los dos estudios, se distribuyó en todos los estímulos, pero fue más empleada en la modalidad escrita.
- **Segmentación morfológica:** fue más alta en los estímulos con morfemas más destacados, como por ejemplo *bolinha* que obtuvo un 12, 5% de este tipo de segmentación en la modalidad escrita y un 25% en la modalidad oral. La segmentación morfémica fue más usada en la modalidad oral que en la escrita.
- **Segmentación fonológica:** fue escasa en esta tarea, las pocas respuestas se concentraron en los monosílabos y como segmentación de letra. Este tipo de segmentación fue más empleada en la modalidad escrita.
- **Omisión de letra o fonema inicial:** fue más utilizada en los monosílabos (*pão, mau, sol*), seguida de los bisílabos (*pote, bola*). En la modalidad escrita este tipo de trabajo fue usado por un mayor número de participantes en ambos estudios.
- **Sin segmentación:** no realizar ninguna segmentación, es decir no hacer lo exigido por la tarea fue un tipo de procedimiento más empleado en la modalidad oral (32,5%) que en la escrita (12,1%). En la modalidad oral los participantes presentaron más dificultades en segmentar los monosílabos tendiendo a repetir el estímulo.

A continuación destacaremos ejemplos de los procedimientos encontrados en esta tarea a través de extractos de las entrevistas.

#### 5.4.5.1.1. La segmentación silábica

La mayoría de las segmentaciones silábicas fueron realizadas:

- sobre la sílaba final (un 80% en el Estudio I y un 85% en el Estudio II)
- pocas sobre la sílaba inicial (un 15% en el Estudio I y un 10% en el Estudio II)
- muy pocas en medio de la palabra (un 5% en ambos estudios).

La explicación más razonable es la influencia del modelo con eco que fue presentado al inicio de la tarea y cuya segmentación (en sílaba, morfema, o fonema) recaía al final de las palabras. Los resultados indican que el trabajo silábico fue predominante en esta tarea. Las tablas anteriores revelaron que este tipo de

segmentación fue mayoritaria en la modalidad escrita del Estudio I: el 54% de los participantes segmentó sílabas en la modalidad escrita y un 40% en la modalidad oral. Un resultado similar fue encontrado en el Estudio II: en la modalidad escrita un 58% realizó un trabajo silábico y un 47,9% empleó el mismo tipo de procedimiento en la modalidad oral.

Una vez más se pudo comprobar que influye la modalidad de presentación en este tipo de tarea. La presencia de letras ayuda a lograr mejores niveles de segmentación: esa ayuda tiene dos aspectos, cuantitativo por cantidad de letras que ayuda a un análisis más exhaustivo de la expresión oral, y cualitativo por el conocimiento de valor fonémico (sobre todo de las vocales) que da una información que interactúa con el conocimiento de las características de la lengua y con la conciencia fonológica. A continuación un extracto de la entrevista de Julia, una niña de 5;4 años de edad.

#### *Modalidad oral*

Exp.: El niño dice *eco vem chutar a bolinha* ¿qué dice el eco?

Julia: BO, BO

Exp.: También dice *eco vem agora comer?*

Julia: MER, MER

#### *Modalidad escrita*

Exp.: El niño pone aquí *eco para de ser mau* ¿qué dice el eco?

Julia: Ma (quita la letra U de la palabra *mau*).

Exp.: ¿Qué has puesto aquí?

Julia: Ma

Exp.: Ahora el niño pone aquí *gostoso* (gustoso) ¿y el eco?

Julia: GOS (quita las demás letras).

Exp.: ¿Qué has puesto aquí?

Julia: La primera partecita porque el eco divide las palabritas.

Julia, la niña del ejemplo anterior, demostró en casi la totalidad de los estímulos la fuerte tendencia en segmentar sílabas (iniciales y finales). En la modalidad oral Julia siguió realizando segmentaciones silábicas, pero éstas se concentraron en las sílabas iniciales (*pa, co, ma, bo, gos* y *des*). Cuando se le preguntaba que había hecho el eco, la niña oralmente decía lo que estaba escrito. En resumen, Julia demostró una tendencia en segmentar las palabras en sílabas. En la modalidad oral no presentó una regularidad en

las partes que segmentaba pudiendo ser finales o iniciales. En cambio en la modalidad escrita, la niña presentó regularidad en sus segmentaciones: extrajo todas las sílabas iniciales de los estímulos reflexionando sobre éstas.

El procedimiento usado por la niña del ejemplo anterior fue utilizado por muchos de los participantes. Los resultados reflejan la fuerte tendencia silábica de la mayoría de los niños y niñas en ambos estudios. Recordemos que el modelo de la grabación simulando un eco fue presentado en diferentes tipos de segmentaciones (morfológica, silábica y fonémica), pero tal modelo no parece haber ejercido una gran influencia sobre los participantes, así como la poesía que se les fue leída previamente. Lo que parece haber quedado claro fue que el eco repite “partecitas” como nos explicó un considerable número de participantes. Según los resultados aquí encontrados, estas “partecitas” fueron más fáciles de segmentar en sílabas. No obstante, el modelo previo suministrado quizás haya favorecido las segmentaciones en posición final.

#### **5.4.5.1.2. La segmentación morfé mica**

Analizaremos a continuación las respuestas con segmentación morfé mica. Nos centraremos en los estímulos del Estudio II ya que fueron semejantes en ambas modalidades. Ante todo es importante recordar que entre los estímulos aquí elegidos hubo algunos con estructuras morfé micas más destacadas que otros como fue el caso de los estímulos *bolinha* y *gostoso*. Estos estímulos poseen una estructura morfé mica final más evidente que, por ejemplo, la palabra *homem*. Los verbos *comer* y *descansar* también presentan el morfema de infinitivo *er* y *ar* que podrían facilitar su extracción, aunque menos evidente que los estímulos citados anteriormente. Los monosílabos *pão* y *mau* son de estructuras unimorfé micas, por lo que la segmentación en morfemas sería imposible aquí. De cierta manera este mayor destaque de morfemas se reflejó en las respuestas. Observando los resultados se puede ver que los estímulos *bolinha* y *gostoso* fueron los estímulos que más presentaron segmentación morfé mica. En la modalidad escrita, un 12,5% de la muestra segmentó el morfema del estímulo *bolinha* y un 7,5% hizo el mismo tipo de trabajo en el estímulo *gostoso*. En la modalidad oral un 25% y un 15% de los niños realizaron segmentaciones morfé micas en *bolinha* y *gostoso* respectivamente.

En general, el trabajo morféxico no fue muy relevante en esta tarea. Los datos apuntan que la modalidad oral se prestó más a este tipo de trabajo. Cabe destacar que los morfemas *-inho* y *-oso* son muy frecuentes en el portugués hablado de Brasil. Quizás eso fue uno de los principales motivos de que haya sobresalido la segmentación morféxica en éstos estímulos. Los datos del Estudio I ya nos indicaban que el morfema *-inho* de la palabra *pouquinho* también tuvo una relevante consideración en la modalidad oral: un 40% de los participantes de este estudio lo segmentó. Aún en la misma modalidad, un 12,5% y un 20% contestó con segmentación morféxica en los verbos *comer* y *descansar*. En la modalidad escrita un 10% de los participantes destacaron el morfema del verbo *descansar*. Volviendo a los datos, algunos participantes presentaron un perfil más morfológico que otros, es el caso de Luma, una niña de 6;2 años de edad:

Exp.: El niño dice *eco vem comer* ¿qué dice el eco?

Luma: ER

Exp.: ¿*Eco vem chutar a bolinha*?

Luma: INHA

Exp.: ¿*Eco vem descansar*?

Luma: AR

Exp.: ¿*Eco vem comer um doce gostoso*?

Luma: OSO

Es muy curioso el caso de Luma, la niña segmentó los morfemas de todos los estímulos excepto en los monosílabos *pão* y *mau* que los repitió. Cuando se le fue preguntado si estaba bien que el eco dijera *pão* y *mau*, dijo: “Sí, porque para estos no hay eco”. Luma tenía tan claro la segmentación en morfemas en ambas modalidades que es como si dijera “la segmentación en morfema es la válida pero si no hay morfema no se puede segmentar”. Claro está que el caso de Luma fue un caso aislado en ambos estudios, pero nos pareció válido exponerlo aquí como un ejemplo de una niña preescolar, alfabética, con un perfil morfológico en este tipo de juego.

En definitiva, fueron pocos los participantes que realizaron el trabajo de segmentación morféxica. Sin embargo quisiéramos recalcar que la estructura de la palabra parece ejercer una considerable influencia en este tipo de trabajo. A raíz de los resultados podemos afirmar que existen palabras que se predisponen a un mayor trabajo de segmentación morféxica que otras. Para líneas de futuras investigaciones sería

interesante crear una metodología similar a la utilizada aquí, pero con un grupo más amplio de estímulos de estructuras morfológicas y fonológicas diferentes.

#### 5.4.5.1.3. La segmentación fonémica

Ya se sabe por diversos estudios realizados que la segmentación en fonemas es la más compleja (Defior, 1994; Defior y Tudela, 1994; Vernon, 1998). El fonema es una unidad lingüística muy abstracta y su accesibilidad exige a los niños y niñas un alto grado de análisis de la lengua. Nuestros datos corroboran dicha afirmación. La segmentación en fonemas no fue predominante, resultando poco accesible a los niños y niñas. Un número reducido de participantes logró la segmentación fonémica aun cuando tenía las letras móviles a su alcance. Tampoco los que ya habían comprendido los principios de la escritura alfabética lograron llegar a este tipo de segmentación en la mayoría de los estímulos. Sin embargo, a pesar de las pocas respuestas con ese tipo de segmentación, hemos podido constatar que hubo dos tipos de trabajo fonémico o fonográfico:

- 1) la omisión de fonema o de letra inicial (por ejemplo, -au- para *mau*)
- 2) la segmentación de fonema o letra final (por ejemplo, los participantes que dijeron -a- para el estímulo *borboleta*).

La omisión de fonema o de letra inicial en la modalidad escrita fue empleada, en su mayoría, en las palabras con una o dos sílabas. Los datos indican que omitir la letra o fonema inicial de *pão* o *mau* resultó más fácil que realizar el mismo tipo de trabajo en estímulos como *bolinha* o *gostoso*. Por otro lado, el trabajo de extracción de fonema o letra final fue casi nulo en el Estudio I, con pocos casos registrados en la modalidad escrita. En el Estudio II, un grupo de participantes logró extraer la letra final de algunos estímulos en la modalidad escrita, y muy pocos casos en la modalidad oral. En este segundo estudio ese tipo de trabajo fue más relevante que en el Estudio I. Aunque el trabajo de segmentar la letra o fonema finales de los estímulos no fue significativo en esta tarea cabe destacar que los pocos casos registrados fueron encontrados, en su mayoría, en la modalidad escrita.



En resumen, como se pudo ver en los resultados del Estudio I y del Estudio II, un número casi nulo de participantes llegó a segmentar los fonemas finales. Casos como decir “-a-...-a-...” para *bola*, por ejemplo, no fueron muy frecuentes aunque estaban presentes en el modelo previamente suministrado. Sin embargo la omisión de fonema inicial fue realizada por una razonable parte de las muestras (sobre todo en la modalidad escrita). ¿Qué llevaron a estos niños y niñas a hacer este tipo de segmentación? Hay dos datos de los resultados obtenidos que queremos destacar:

- 1) El nivel de escritura
- 2) La estructura de las palabras, puesto que este tipo de segmentación se concentró en las palabras de una o de dos sílabas.

Sobre el primer punto es importante decir que ninguno de los participantes de nivel presilábico (grupo 1) dio respuestas con segmentación fonémica, ni en la modalidad oral ni en la escrita. En ambos estudios todos los participantes que contestaron con la omisión de fonema inicial fueron silábicos alfabéticos con valor sonoro o alfabéticos. Este dato nos hace reafirmar la importancia de controlar el nivel de escritura en tareas de conciencia fonológica.

Como se pudo constatar el trabajo de omisión de fonema inicial fue más empleado en la modalidad escrita. Los resultados estadísticos presentados en la primera parte de este capítulo ya nos había revelado que el nivel de escritura presentó una influencia significativa sobre el trabajo de segmentación, es decir a mayor nivel de escritura más segmentaciones realizadas. Sin embargo, segmentaciones más analíticas no fueron predominantes en esta tarea. Eso nos hace plantear la influencia de las características de presentación de la tarea sobre el tipo de segmentación. A menudo la literatura metalingüística reafirma que para el niño o la niña llegar a segmentaciones fonémicas las características de presentación de la tarea es de suma importancia, así como otros factores tales como la edad estudiada, el nivel de escritura, entre otros. A nivel de especulación podríamos decir que las características de la tarea presentaron una importante influencia en las respuestas. Para que los niños y niñas logren la segmentación fonémica es fundamental que la tarea les oriente claramente a este fin. Esto no fue el caso de la tarea aquí diseñada, puesto que suministraba un modelo basado en tres tipos de segmentación y en ningún momento estimulamos al participante a dar

respuestas en “trozos más cortitos”. Además puede ser que el recuerdo de un eco real - para los niños y niñas que ya tenía este concepto establecido previamente a nuestra explicación- fuera el que repite “trozos largos” de las palabras que decimos o gritamos.

No podemos afirmar con los datos aquí encontrados que hubo una influencia significativa de la tarea sobre el tipo de segmentación realizada. Sin embargo creemos que tareas más directas favorecen a segmentaciones más analíticas, aunque otros factores como el nivel de escritura son de suma relevancia como aquí se pudo constatar.

#### **5.4.5.1.4. Sin trabajo de segmentación**

Se clasificaron como “sin segmentación” a las respuestas repetidas integralmente, a las respuestas de tipo “no sé” o sin relación, y a las respuestas con contenido semántico-lexical. Cabe recordar que estuvimos muy pendientes de que los niños y niñas entendiesen el concepto de eco ya que éste era fundamental en la comprensión de la tarea. Para ello, se recuerda que nuestra explicación fue seguida de la grabación de una voz simulando a un niño y a su eco. Recordemos también que la segmentación en eco en la grabación recaía sobre la sílaba, morfema o fonema finales de algunas palabras. En un momento dado pensamos que los participantes que no lograsen hacer segmentaciones era por el hecho de no haber entendido el concepto de eco y, por consiguiente, lo que les estábamos pidiendo. Sin embargo, percibimos que aunque ese concepto resultaba muy abstracto para algunos de los participantes, al final de nuestra explicación y de la grabación, el significado de eco parecía haber sido asimilado. Prueba de ello fue que la gran mayoría de los participantes (el 95% en el Estudio I y el 90% en el Estudio II) que no lograron segmentar las palabras repetían sus respuestas dos veces y con la entonación de un eco. Por ejemplo, Laiz una niña de 4;10 años contestó así:

Exp.: El niño dice *eco para de ser mau* ¿qué dice el eco?

Laiz: *Não, não* (No, No)

Exp.: *Eco, vem comprar pão...*

Laiz: *Depois, depois* (después, después)

Laiz no logró hacer ninguna segmentación en los estímulos orales. La niña se fijó en los aspectos semántico-lexicales de las palabras a pesar de que su tono de voz era la de un eco: repetía dos veces lo que decía e intentaba imitar a éste, hecho que nos

indicaba que había entendido su concepto. Sin embargo, Laiz no logró segmentar las palabras presentadas.

Otra cuestión relevante fue la clasificación de las repuestas en la modalidad escrita. Estaba claro que los estímulos de las letras móviles podrían facilitar la segmentación y resultaría muy fácil quitar un segmento, o varios segmentos, de las palabras sin la realización de un trabajo consciente de segmentación. Laiz, la niña citada anteriormente, es un buen ejemplo de lo que estamos hablando:

Exp: El niño pone esto aquí, dice *eco vem comprar pão* ¿qué dice el eco?

Laiz: Quita la letra A de la palabra *pão*.

Exp.: ¿Qué has puesto aquí el eco?

Laiz: Puso *já vou, já vou* (ya voy, ya voy)

La niña siguió con el mismo procedimiento en todos los estímulos orales y escritos dejando claro que, a pesar de haber quitado una o más letras de las palabras escritas, no estaba realizando lo que se le estaba siendo solicitado. Volviendo a la modalidad escrita, hubo muchos casos en que no quedaba explícitamente claro el trabajo realizado, aún cuando la experimentadora les preguntaba ¿qué has puesto aquí? En tales casos los niños o niñas decían “no lo sé” o no contestaban. Generalmente este tipo de respuesta se caracterizaba por quitar una o más letras al azar, muchas veces una al principio y otra al final o en el medio, es decir letras sueltas. Por ejemplo, João Pedro, un niño de 5;3 años de edad contestó así:

Exp.: El niño pone esto aquí que dice *eco vem comer um doce gostoso* (eco viene a comer un dulce gustoso) ¿qué dice el eco?

J. P.: Quito eso (quita la letra T y la O final de la palabra gustoso).

Exp.: ¿Qué has puesto aquí el eco?

J. P.: No lo sé.

Aunque haya quitado letras João Pedro no realizó lo que le habíamos pedido. En los demás estímulos utilizó el mismo tipo de procedimiento quitando letras sueltas sin ninguna reflexión sobre las mismas. En la modalidad oral sus respuestas se concentraron en los aspectos semántico-lexicales de los estímulos.

Observando los resultados reflejados en las tablas anteriores se pueden comparar los porcentajes de respuestas sin segmentación y concluir que, en general, en la

modalidad escrita se produjo un mayor número de segmentaciones que la modalidad oral en ambos estudios. Este resultado era esperado puesto que creemos que el uso de la escritura facilita las segmentaciones de las palabras. Veamos el caso de María, una niña de 5;1 años (modalidad escrita):

Exp.: El niño pone aquí *eco para de ser mau* ¿qué dice el eco?

María: Hace eso (quita la letra U de la palabra *mau*).

Exp.: ¿Qué has puesto aquí?

María: -MA-, el eco repite sólo un trocito de las cosas.

En la modalidad oral María repitió toda la palabra cuando se trataba de un monosílabo y logró segmentaciones silábicas como -bo- para *bolinha* y -gostó- para *gostoso*, entre otras.

#### 5.4.5.1.5. Los estímulos

Como hemos explicado anteriormente, a raíz de los resultados obtenidos en el Estudio I nos pareció que la estructura del estímulo estaba jugando una influencia importante en los tipos de segmentaciones realizadas. De ahí que en la muestra complementaria, Estudio II, decidimos sistematizar los mismos estímulos en ambas modalidades. Tal sistematización tuvo como objetivo averiguar la influencia de la estructura de la palabra (una, dos, tres o más sílabas) y de la modalidad de presentación de la misma. En relación a los estímulos las respuestas se distribuyeron de forma que:

- 1) Los **monosílabos** recibieron dos diferentes tipos de trabajo: omisión del fonema o letra inicial y segmentación silábica. En el Estudio I la omisión del fonema o letra inicial fue más empleada, seguido por la segmentación silábica. En el Estudio II, la segmentación silábica fue mayoritaria, seguida por el trabajo de omisión de fonema o letra inicial. En ambos estudios, los monosílabos presentaron un número considerado de respuestas ubicadas en la categoría “sin segmentación” en la modalidad oral. Estas respuestas se resumen en repetición, en respuestas de tipo “no lo sé” o con relaciones semántico-lexicales.
- 2) Los **bisílabos**, al igual que en los monosílabos, recibieron dos grandes tipos de trabajo: la segmentación silábica y la omisión de sílaba o fonema inicial. En el Estudio II predominó la segmentación silábica, con ningún caso registrado de

omisión de fonema inicial en el estímulo *comer* y un 12,5% de segmentación morfé mica para este mismo estímulo.

3) Los **trisílabos** y **cuatrisílabos** tuvieron un número considerable de respuestas con segmentación morfé mica aunque, en general, el trabajo mayoritario siguió siendo la segmentación silábica. Las segmentaciones morfé micas fueron más utilizadas en la modalidad oral y en los estímulos que presentaron morfemas más destacados y utilizados en el portugués (–inho, –inha y –eta).

#### 5.4.5.1.6. La unidad palabra

Finalmente, la cuarta cuestión de la tarea de segmentación en eco está en relación con la unidad lingüística de la palabra base: ¿cuál el porcentaje de respuestas que preservará uno de los segmentos de la palabra base (sílabas, morfemas o fonemas)? Cabe destacar, una vez más, que poquísimos niños y niñas dieron como respuestas algo que no fuera segmentar uno de los segmentos constituyente de la palabra. Destacaremos a continuación los resultados del Estudio II por la sistematización de los estímulos en ambas modalidades.

**Tabla 5.17. Distribución de frecuencias de conservación de un de los segmentos de la palabra base (Estudio II), (N=40)**

	PÃO	MAU	COMER	BOLINHA	GOSTOSO	DESCANSAR
ESCRITA	92,5%	92,5%	85%	85%	90%	82,5%
ORAL	65%	60%	70%	70%	67,5%	72,5%

A partir de los resultados reflejados en la tabla 5.17 se puede concluir que se produjeron diferencias de procedimientos en función de la modalidad:

1) La modalidad escrita:

- Los monosílabos fueron las formas de base que más conservaron algún segmento, un 92,5%.
- El bisílabo y los trisílabos también presentaron un porcentaje alto de conservación de uno de los segmentos de la palabra base: un 85,6% de

promedio, donde algunos de los segmentos de la palabra *gostoso* fueron los más conservada con un 90%.

2) La modalidad oral:

- Al contrario de la modalidad escrita, en la modalidad oral los monosílabos fueron las palabras que menos conservaron sus segmentos de composición.
- Fueron más conservados uno de los segmentos de composición del bisílabo y de los trisílabos que de los monosílabos, siendo la palabra *descansar* la más conservada con 72,5%.

En definitiva, para la cuestión sobre la conservación de uno de los segmentos que compone la palabra de base (sílabo, morfema o fonema/ grafema) hubo una clara influencia de la modalidad de presentación de la tarea. En general, la gran mayoría de los niños y niñas mantuvieron uno o más segmentos originales al realizar segmentaciones. Sin embargo, según la modalidad de presentación de la tarea, la estructura de la palabra (una o más de una sílaba) sufrió variación en el procedimiento. En la modalidad escrita, como era de esperar, resultó más fácil mantener una de las sílabas: la influencia de las letras móviles jugó un importante papel. Por otro lado, resultó más difícil mantener una de las sílabas en palabras monosilábicas en la modalidad oral.

#### **5.4.6. Conclusiones**

En relación a las preguntas que fueron planteadas para la tarea de segmentación en eco llegamos a las siguientes conclusiones:

- Como esperábamos las respuestas encontradas fueron de tipo segmentaciones (sílabas, morfemas o fonema/grafema). La segmentación silábica fue la predominante en ambas modalidades de presentación (oral y escrita).
- Las segmentaciones presentaron relación con el nivel de escritura de los participantes: a mayor nivel de escritura, más segmentaciones.

- El nivel de escritura no estuvo relacionado con segmentaciones más analíticas, la segmentación silábica fue predominante incluso para los alfabéticos (grupo 3), lo que nos llevó a cuestionar la influencia de las características de la tarea en el tipo de segmentación realizada.
- En general, los procedimientos fueron de segmentación silábica en la mayoría de los estímulos. Sin embargo, la segmentación morfé mica se pudo ver en las palabras con la estructura morfé mica más destacada; y la omisión de grafema o fonema inicial fueron más empleadas en los monosílabos y bisílabos.
- El estímulo ejerció cierta influencia, de modo que en los monosílabos las segmentaciones orales resultaron más difíciles y en algunos de los trisílabos y cuatrísílabos se pudo ver en las segmentaciones morfé micas. También en los monosílabos y algunos bisílabos el trabajo de omisión de letra o fonema inicial resultó más fácil que en los estímulos de tres o cuatro sílabas.
- La modalidad de presentación de la tarea influyó en las respuestas: en general, se produjeron más segmentaciones en la modalidad escrita que en la oral.
- Finalmente, según la modalidad (oral o escrita) los segmentos de composición de la palabra base fueron más o menos conservados. En los resultados aquí obtenidos la modalidad escrita fue la que mantuvo un mayor porcentaje de conservación de uno de los segmentos de la palabra base.

Además de las conclusiones que acabamos de mencionar queríamos comentar otros puntos. Por ejemplo, la clase gramatical no pareció jugar un papel importante en la tarea de segmentación en eco; otros factores parecen haber influenciado más en la resolución de la misma como la estructura interna de los estímulos (número de sílabas y estructura morfé mica más destacada), el nivel de escritura y la modalidad de presentación de la tarea.

Otra conclusión es que las características de la tarea llevaron a un trabajo básicamente formal. El trabajo semántico-lexical fue escaso en ambos estudios y se concentró en los niños y niñas no alfabéticos. En el Estudio I, el 89% que no realizó segmentaciones pertenece al grupo 1 de nivel de escritura (presilábico y sil. estricto svsc). Y en el Estudio II, un 92% de los participantes de ese mismo grupo también dio respuestas semánticas. Los niños y niñas silábicos alfabéticos y alfabéticos tendieron a segmentar las palabras, sin embargo cuando les resultaba difícil o repetían el estímulo o no contestaban.

Finalmente, cabe recalcar que no podemos afirmar del todo que la estructura de la palabra juega un importante papel en el tipo de segmentación sobre la misma. Habría que utilizar en futuras investigaciones una variable que controlase la estructura y longitud de las palabras en un diseño metodológico que presentase un mayor número de palabras de estructura interna semejante. No obstante, nuestros datos nos hace plantear las siguientes cuestiones: ¿por qué en una tarea cuyo modelo se radicaba en una segmentación final de eco hubo un grupo de niños que realizó segmentación de tipo omisión de letra o fonema inicial? Y ¿por qué dichas segmentaciones resultaron ser más fáciles en los monosílabos y bisílabos? Podríamos especular que la articulación sonora de los monosílabos y bisílabos resulta más accesible a los niños y niñas preescolares y de hecho esto nos pareció. Sin embargo, omitir un fonema inicial no deja de ser un trabajo analítico y elaborado y, aunque no haya sido un tipo de procedimiento mayoritario en esa tarea, hubo un considerable número de niños y niñas que siguió este procedimiento.

## **5.5. Correlación entre tareas**

### **5.5.1. Estudio I**

En el capítulo anterior se correlacionaron las tres primeras tareas de la presente investigación, la tarea de semejanza (tarea 1), de pareja (tarea 2) y de contrarios (tarea 3), puesto que, como se dijo anteriormente, estas tareas están relacionadas conceptualmente. Este mismo procedimiento de correlación de tareas fue aplicado en las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5) por las mismas razones, las dos tareas están relacionadas conceptualmente, ambas son tareas enfocadas en los



aspectos de segmentación de palabras. La modalidad oral de la tarea de rima no estuvo presente en este análisis debido a que los participantes de esta muestra no realizaron segmentación en rimas.

En la tabla 5.18 se pueden ver los resultados de la correlación de tareas referente a la primera pregunta: ¿se hizo un trabajo de segmentación/rimas?. En esta tabla se puede observar que aparecieron correlacionadas la modalidad escrita de ambas tareas, ( $r=0,333$  y  $p=0,036$ ). También se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre la modalidad escrita de la tarea de rima (tarea 4) y la modalidad oral de la tarea de segmentación en eco (tarea 5), ( $r=0,385$  y  $p=0,014$ ).

**Tabla 5.18.** - Estudio I: correlación entre las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5)

Pares	Correlación de Spearman	p
Esc. 4- Esc. 5	<b>0,333</b>	<b>0,036</b>
Esc. 4- Oral 5	<b>0,385</b>	<b>0,014</b>
Esc. 5- Oral 5	<b>0,496</b>	<b>0,001</b>

Además, entre las modalidades escrita y oral de la tarea de segmentación en eco (tarea 5) también se pueden ver correlaciones estadísticamente significativas ( $r=0,496$  y  $p<0,001$ ). En todas estas correlaciones se produjo una relación directa moderada.

### 5.5.2. Estudio II

Siguiendo el mismo procedimiento aplicado en el Estudio I, se correlacionaron las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5) del Estudio II.

En la tabla 5.19 se pueden ver los resultados de correlación entre las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5) del Estudio II. Para este análisis no se tuvo en cuenta la modalidad oral de la tarea de rima debido a que, al igual que en el anterior estudio, ningún participante entrevistado contestó con segmentación en rimas. Los resultados revelan que aparecieron correlaciones estadísticamente significativas entre las modalidades escritas de la tarea de rima (tarea 4) y de la tarea de

segmentación en eco (tarea 5), ( $r=0,356$  y  $p=0,024$ ). También aparecieron correlaciones estadísticamente significativas entre las modalidades escrita y oral de la tarea de segmentación en eco (tarea 5), ( $r=0,358$  y  $p=0,023$ ). En definitiva, con estos resultados se puede afirmar que entre las correlaciones se encontró una relación directa moderada.

**Tabla 5.19. - Estudio II: correlación entre las tareas de rimas (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5)**

Pares	Correlación de Spearman	p
Esc. 4-Esc. 5	<b>0,356</b>	<b>0,024</b>
Esc. 4-Oral 5	0,208	0,197
Esc. 5-Oral 5	<b>0,358</b>	<b>0,023</b>

## 5.6. Comparación entre la modalidad (oral y escrita)

### 5.6.1. Estudio I

Al igual que en las tareas de semejanzas (tarea 1) y de contrarios (tarea 3) se hizo una prueba de comparación entre las modalidades oral y escrita de las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5). Se utilizó la misma prueba aplicada en las tareas anteriores, la T de Wilcoxon. Como se explicó anteriormente dicha prueba consiste en comparar dos medidas repetidas, en este caso la modalidad oral y escrita.

**Tabla 5.20. - Estudio I: comparación entre las modalidades oral y escrita de las tareas de segmentación**

Tareas	Modalidad	T de Wilcoxon	
		z	p
<b>Tarea 4 (Rima)</b>	oral/escrita	5,108	<b>&lt;0,001</b>
<b>Tarea 5 (Segmentación en eco)</b>	oral/escrita	2,970	<b>0,003</b>

Los resultados de ese análisis se pueden ver reflejados en la tabla 5.20 y revelan que aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades oral y escrita de cada tarea. En la tarea de rima (tarea 4), los participantes realizaron mejor la modalidad escrita que la modalidad oral, ( $z=5,108$  y  $p<0,001$ ). Aquí estos resultados

fueron previstos una vez que los niños y niñas interpretaron la modalidad oral de la tarea de rima como una extracción de palabras rimadas y no del segmento que contenía la rima.

Por otro lado, en la tarea de segmentación en eco (tarea 5), también se aparecieron diferencias estadísticamente significativas, ( $z=2,970$  y  $p=0,003$ ). Aquí los participantes de esta muestra solucionaron mejor la modalidad escrita que la modalidad oral. En la modalidad escrita, con los estímulos de las letras móviles de madera, fueron realizadas más segmentaciones

### 5.6.2. Estudio II

En el Estudio II también se aplicó la T de Wilcoxon en la comparación entre la modalidad oral y escrita de las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5). Los resultados de la tabla 5.21 revelan que existieron diferencias estadísticamente significativas en las modalidades oral y escrita de ambas tareas. Analizando los resultados de la tarea de rima (tarea 4) se puede afirmar que los niños y niñas realizaron mejor la modalidad escrita que la modalidad oral, ( $z=4,939$  y  $p<0,001$ ). Por otro lado, en la tarea de segmentación en eco (tarea 5) también aparecieron diferencias estadísticamente significativas, los niños y niñas realizaron más segmentaciones en la modalidad escrita que en la modalidad oral, ( $z=2,812$  y  $p=0,005$ ).

**Tabla 5.21. – Estudio II: comparación entre las modalidades oral y escrita de las tareas de segmentación**

Tareas	Modalidad	T de Wilcoxon	
		z	p
4	oral/escrita	4,939	<0,001
5	oral/escrita	2,812	0,005

En definitiva, los resultados encontrados en las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5) parecen confirmar una de las hipótesis de la presente investigación: en tareas de segmentación existe un fuerte eslabón entre procesos metalingüísticos de segmentación de palabras y uso de la escritura en los diseños metodológicos.

## 5.7. Conclusiones generales

En este capítulo hemos podido ver los resultados obtenidos en las tareas de segmentación: la tarea de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5). Los resultados estadísticos de la tarea de rima revelaron que los niños y niñas interpretaron la modalidad oral como una extracción de la palabra rimada y no de la rima en sí misma. Sin embargo han podido identificar y segmentar la rima en la modalidad escrita. Las diferencias se encontraron entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.), y entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético) en ambos estudios. Para la pregunta que se refiere a la extracción, hemos podido ver que se produjeron diferencias estadísticamente significativas en la modalidad oral entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético) en el Estudio I. Los resultados obtenidos en el Estudio II fueron muy similares, de manera que también aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 3 (alfabético) y, además, entre grupo 1 (presil. y sil. sin vsc) y el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf.).

También podemos afirmar que la modalidad de presentación (oral o escrita) constituyó un importante factor de manera que los participantes realizaron mejor la modalidad escrita que la oral de la tarea. Para concluir recordemos que el nivel de escritura influyó en la resolución de la tarea, de manera que los niños y niñas de menor nivel de escritura (presil. y sil. sin vsc) realizaron menos extracciones de palabras y del segmento rimado que los demás participantes.

Por otro lado, los resultados encontrados en la tarea de segmentación en eco (tarea 5) también fueron similares en ambos estudios. En general, los niños y niñas de menor nivel de escritura realizaron con menos rendimiento lo que proponía la tarea, es decir hicieron menos segmentaciones en ambas modalidades. Una vez más los niños y niñas presilábicos y silábicos estrictos sin valor sonoro (grupo 1) presentaron más dificultades en la resolución, en este caso, en segmentar palabras. No obstante, los más avanzados en la conceptualización de la lengua escrita presentaron menos dificultades en segmentar los estímulos. Este dato es un indicador de que el desarrollo de la escritura presenta una importante relación con este tipo de tarea enfocada en la conciencia

fonológica. Los niños y niñas más avanzados en la conceptualización de la lengua escrita presentaron menos dificultades en segmentar los estímulos que les fueron propuestos. Coincidiendo con los resultados encontrados en otras tareas del presente trabajo no fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 2 (sil. con vsc y sil. alf) y el grupo 3 (alfabético).

También, una vez más, la modalidad de presentación de la tarea parece haber influido en la resolución de la misma. Se pudo ver que en la modalidad escrita hubo más segmentaciones, a tal punto que los participantes del grupo 3 (alfabético) segmentaron un 92,6% en todos los estímulos del Estudio I; y un 100% de los participantes en todos los estímulos del Estudio II. Menos segmentaciones realizaron los participantes de los demás grupos, pero el trabajo de segmentación en la modalidad escrita siguió siendo el más alto. Con la prueba T de Wilcoxon se confirmó que los participantes de ambos estudios realizaron mejor la modalidad escrita de la tarea. Este dato nos lleva a concluir que:

- 1) La modalidad de presentación de la tarea es una importante variable a ser considerada en este tipo de tarea.
- 2) Las palabras escritas obtuvieron un mayor número de segmentaciones.

Con los resultados estadísticos aquí presentados no se pudo ver que tipo de segmentaciones realizaron los niños y niñas (morfémica, silábica, etc.). Sin embargo, en el análisis por estímulos, pudimos constatar que la segmentación silábica fue la mayoritaria en ambos estudios. Como lo ocurrido en la tarea de rima (tarea 4), el diseño de la tarea parece haber jugado un importante papel no orientando a segmentaciones más analíticas.

Otro punto destacable de la tarea de segmentación en eco (tarea 5) ha sido las características de los estímulos. En el análisis individual de los mismos hemos podido ver que el número de sílabas influyó en el tipo de segmentación, de modo que el trabajo de omisión de letra o fonema inicial estuvo más concentrado en los monosílabos y bisílabos. Por otro lado, los trisílabos y cuatrísílabos con morfemas más destacados recibieron un considerado número de segmentación morfémica.

A partir de los resultados aquí presentados se puede concluir que el nivel de escritura influyó en la resolución de la tarea, así como la modalidad de presentación. Estudios anteriores (Ferreiro, 1996; Vernon y Ferreiro, 1993) ya habían demostrado la importancia de añadir el nivel de escritura como variable, y no solamente la edad del participante, y diseños que se tuviera en cuenta la modalidad escrita en tareas metalingüísticas de conciencia fonológica. Nuestra investigación corrobora estas dos afirmaciones tal como se pudo ver en los resultados encontrados. Además la mayoría de los niños y niñas conservaron una de las unidades lingüísticas constituyentes de la palabra (fonema, morfema o sílaba) así como la palabra base, lo que indica que comprendieron en qué consistía la tarea, a pesar de no haber realizado segmentaciones a un nivel más analítico.

Finalmente, queremos destacar que, a partir del coeficiente de correlación de Spearman, se pudo ver una relación en la resolución de las tareas de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5). Con algunas excepciones (la modalidad escrita de la tarea de rima con la modalidad oral de la tarea de segmentación en eco del Estudio II) fueron encontradas correlaciones estadísticamente significativas entre las tareas. Lo que indica que la mayoría de los procedimientos de segmentación llevados a cabo por los participantes en las tareas de rima y de segmentación en eco estuvieron directamente relacionados en la resolución de las mismas. A continuación se pueden ver tablas resúmenes de los resultados encontrados en las tareas de segmentación.

**Tabla Resumen 4 - Resultados encontrados en las tareas de segmentación - 1ª pregunta**  
**Tarea 4 - ¿Se hizo un trabajo de encontrar rimas?/ Tarea 5 - ¿Se hizo un trabajo de segmentación?**

Estudios	Tareas	Modalidad	Resultados	Diferencias entre los grupos	Otras pruebas
<b>Estudio I</b>	Tarea 4 - Rima	Modalidad oral	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	-----
		Modalidad escrita	Diferencias estadísticamente significativas	Entre los grupos 1 y 2; 1 y 3	
<b>Estudio II</b>	Tarea 4 - Rima	Modalidad oral	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----	-----
		Modalidad escrita	Diferencias estadísticamente significativas	Entre los grupos 1 y 2; 1 y 3	
<b>Estudio I</b>	Tarea 5 - Segmentación en eco	Modalidad oral y escrita	Diferencias estadísticamente significativas	Entre los grupos 1 y 3	Tendencia (distribución de frecuencias): a mayor nivel de escritura, más segmentaciones en más cantidad de estímulos (oral y escrito); seg. silábica mayoritaria
<b>Estudio II</b>	Tarea 5 - Segmentación en eco	Modalidad oral y escrita	Diferencias estadísticamente significativas	Entre los grupos 1 y 3	Tendencia (distribución de frecuencias): a mayor nivel de escritura, más segmentaciones en más cantidad de estímulos (oral y escrito); seg. silábica mayoritaria

**Tabla Resumen 5 - Resultados encontrados en las tareas de rima –  
2ª pregunta - ¿Se hizo un trabajo de extracción de palabra?**

<b>Estudios</b>	<b>Tareas</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Resultados</b>	<b>Diferencias entre los grupos</b>
<b>Estudio I</b>	Tarea 4 - Rima	Modalidad oral	Encontradas diferencias estadísticamente significativas	Entre los grupos 1 y 3
		Modalidad escrita	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----
<b>Estudio II</b>	Tarea 4 - Rima	Modalidad oral	Encontradas diferencias estadísticamente significativas	Entre los grupos 1 y 2; 1 y 3
		Modalidad escrita	Sin diferencias estadísticamente significativas	-----



## **CAPÍTULO 6**

### **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

6.1. Discusión relacionando las diferentes tareas estudiadas .....	306
6.2. Discusión general relacionada a los objetivos.....	320
6.2.1. ¿Primacía semántica o integración de forma y significado? .....	327
6.2.2. ¿Qué aspectos formales y semánticos-lexicales son considerados en este tipo de juego?.....	331
6.2.3. La conciencia morfológica .....	331
6.2.4. La conciencia fonológica.....	334
6.2.4.1. ¿Conciencia fonológica de tipo metalingüístico?.....	337
6.3. Limitaciones del estudio e implicaciones pedagógicas .....	339
6. 4. Conclusiones finales .....	342

En este último capítulo se presentarán las conclusiones generales que hemos obtenido del presente estudio. Primero reflexionaremos sobre las conclusiones específicas de cada tarea. Luego presentaremos, de manera conjunta, una discusión relacionada a los objetivos generales, esta discusión también abarca los objetivos específicos de este trabajo. Posteriormente discutiremos aspectos encontrados en el presente trabajo acerca del conocimiento morfológico y fonológico relacionados con los resultados obtenidos. Finalmente, abordaremos las limitaciones del estudio e implicaciones pedagógicas, terminando con un resumen de las principales conclusiones encontradas en esta investigación.

### **6.1. Discusión relacionando las diferentes tareas estudiadas**

Las cinco tareas presentadas en esta investigación dieron lugar a diferentes tipos de trabajo por parte de los niños y niñas. Por ejemplo, la tarea de semejanzas (tarea 1) de que hablaremos a continuación fue la tarea menos precisa, de manera que, con los resultados obtenidos, no hemos podido afirmar que los participantes se centraron en los aspectos formales de los estímulos (morfológicos y fonológicos).

#### *La tarea de semejanzas (tarea 1)*

En general, la consigna “lo que se parece más” (entre los estímulos presentados) fue interpretada como una búsqueda de semejanza semántica, de tal manera que en la modalidad oral, la gran mayoría justificó sus elecciones en función de los aspectos semántico-lexicales del estímulo. Sin embargo, también hemos podido ver que los participantes no alfabéticos buscaron estrategias válidas a la hora de solucionar la modalidad escrita de la tarea, estas estrategias fueron gráficas y visuales.

Como hemos dicho en el Capítulo 4, al crear la metodología de la tarea de semejanzas (tarea 1) creíamos que los aspectos fonológicos y morfológicos podrían ser tenidos en cuenta, sin embargo los resultados obtenidos nos revelaron que no fue así. Con lo cual podemos decir que por un lado no acertamos en el diseño y, tal vez, por el otro es difícil pensar en términos de semejanza en las condiciones planteadas en esta tarea. La interpretación semántica de la consigna de “lo que se parece más” y las

características de la tarea (tarea de elección, estímulos, etc.) parecen haber sobresalido a otros tipos de información (morfológica o fonológica).

Por otro lado, con los análisis estadísticos realizados en la misma tarea, hemos podido constatar las influencias del nivel de conceptualización de la escritura, la modalidad de presentación y de la categoría gramatical (nombre, verbo y adjetivo). Ambos factores, modalidad de presentación y categoría gramatical, revelaron una importante influencia en la resolución de la tarea. En cuanto al nivel de conceptualización de la escritura los niños y niñas del grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) realizaron con menos éxito la tarea que los participantes del grupo 2 (silábico con valor sonoro convencional y silábico alfabético) y del grupo 3 (alfabético). Hemos visto también que la modalidad escrita fue mejor solucionada que la modalidad oral en las tres categorías gramaticales presentadas. Vimos finalmente que los adjetivos resultaron más difíciles de solucionar en la modalidad oral que los verbos y con diferencias de procedimientos por parte de los grupos de nivel de escritura en la modalidad escrita.

Respecto a la consigna y la tarea, una gran parte de los niños interpretaron la consigna “lo qué se parece más” como un valor de buscar sinónimos. Además vimos que hubo diferencias de procedimientos entre los grupos de niveles de escritura en el caso de los adjetivos. ¿Por qué resultaron diferentes los adjetivos? Una posible explicación es el componente semántico de carácter abstracto de los adjetivos. Elegir la opción con un significado similar a la tarjeta modelo produjo mayor conflicto a los niños y niñas alfabéticos que ya realizaban algún tipo de correspondencia sonora. Por otro lado, no percibimos ese conflicto en los verbos y nombres. En los verbos, la opción precedida de negación fue rechazada por casi la totalidad de los participantes. También hubo muchos rechazos a la opción que representaba el contraste lexical (por ejemplo, entrar/ salir), siendo la opción conjugada la más aceptada como “lo qué se parece más”. Ya en los nombres, la opción morfológica con flexión de género o plural fue la más aceptada como sinónimo.

Volviendo al caso de los adjetivos, creemos que las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre el grupo de menor nivel de escritura (grupo 1- presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 2 (silábico con valor

sonoro convencional y silábico alfabético) y el grupo 3 (alfabéticos), se explican debido a que, como era previsto, el grupo 1 realizó menos estrategias para solucionar la tarea que los participantes de los demás grupos en la modalidad escrita. De hecho, en las entrevistas, muchos niños y niñas pertenecientes a este grupo no dieron ninguna pista de que estaban eligiendo una de las dos opciones basándose en algún tipo de estrategia, más bien eligieron una de las dos opciones porque “tenían” que solucionar la tarea.

Con respecto a nuestras hipótesis para esa tarea algunas previsiones se realizaron en parte. Por ejemplo, los participantes de mayor nivel de escritura solucionaron mejor la tarea, pero no se fijaron en los aspectos formales como habíamos previsto. Por otro lado, se cumplió la hipótesis que se refería a la modalidad de presentación de la tarea. En el análisis estadístico se pudo ver que los niños y niñas tuvieron más éxito en la modalidad escrita que la oral. Además, hemos podido averiguar que prestaron atención a otro tipo de información en la modalidad escrita y no solamente a los aspectos semánticos de los estímulos. La categoría gramatical, tal como previmos, también influyó en la resolución de la tarea. Por otro lado, aunque no tenemos datos contundentes para afirmar que el tipo y la presentación de la tarea (de elección o producción) influyeron en las respuestas, creemos que hubo una cierta influencia de estos factores. A nivel de futuras investigaciones convendría aplicar la tarea de semejanzas (tarea 1) sin opciones de elección, es decir crear un diseño metodológico con una tarea de producción con la finalidad de averiguar cómo interpretarían la consiga y qué tipo de trabajos realizarían.

En cuanto la influencia de los estímulos, en este caso la categoría gramatical, a menudo la literatura especializada afirma que los nombres son de más fácil acceso y que son adquiridos antes de otras clases gramaticales (Nelson, 1973; Gentner, 1982), siendo los adjetivos muy poco utilizados por los niños y niñas en la primera etapa del desarrollo lingüístico. Según Gentner (1982) esto es un importante indicador de que los conceptos reflejados en la categoría nombre son de fácil aceptación y comprensión para los infantes. Incluso hay autores que afirman que la adquisición de los nombres es primaria y que dentro de esta categoría también hay orden de adquisición (Macnamara, 1972). En nuestro caso, cabe recordar que no fue objetivo estudiar la adquisición de las clases gramaticales pero podemos afirmar que los niños y niñas que aquí participaron presentaron dificultad a la hora de encontrar una palabra más parecida a otra en la

categoría de los adjetivos. Incluso cuando la opción no presentaba diferencias morfológicamente complejas, como fue el caso del uso de flexión de plural (por ejemplo, la tarjeta modelo *contente* y las opciones *felizes/contentes*), muchas veces los niños y niñas no sabían qué elegir. Snow (1990) afirma que la habilidad para comparar el significado de una palabra es una habilidad metalingüística diferente a la habilidad de usarla correctamente en el discurso comunicativo. Como una cuestión más amplia nos gustaría plantear la capacidad para encontrar sinónimos en los adjetivos como posterior a la capacidad de encontrar sinónimos en otras categorías gramaticales como nombres y verbos, como objetivo general de una futura investigación.

#### *La tarea de parejas (tarea 2)*

La tarea de parejas (tarea 2) dio lugar a un predominio del trabajo formal, más precisamente el trabajo morfológico. La gran mayoría de los niños y niñas realizó el cambio de género empleando la alternancia vocálica tal como la tarea sugería. Debido a que los participantes no presentaron dificultades en la resolución de los nombres presentados en el Estudio I, en la segunda muestra propusimos otras categorías gramaticales (verbos y adjetivos) con la finalidad de averiguar el tipo de trabajo que realizarían. Recordemos que la poesía presentada como modelo previo contenía solamente nombres.

Con los cambios hechos en el Estudio II, los niños y niñas continuaron realizando el trabajo formal: en los verbos prevalecieron conjugaciones, en los adjetivos cambios de género no permitido por la norma lingüística y, en menor escala, el uso de sufijos en ambas categorías. Por otro lado, en las pruebas estadísticas empleadas no fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas con respecto a los grupos de niveles de escritura. Eso significa que los participantes de los tres grupos de nivel de escritura respondieron de forma semejante con respecto a los aspectos formales de los estímulos. Dato que cumple con nuestra previsión, puesto que una de nuestras hipótesis específicas planteaba que los aspectos morfológicos de cambio de género están presentes desde la fase inicial del aprendizaje de lo escrito.

Podemos afirmar que en la tarea de parejas la relación con la adquisición de la escritura se reflejó en el uso de habilidades metalingüísticas para muchos de los

participantes. Los niños y niñas alfabéticos demostraron complejas reflexiones acerca de la forma de las palabras, como vimos ejemplos en el Capítulo 4. Hecho que no se produjo con los participantes de menor nivel de escritura. Por otro lado, parece ser que los avances en la conceptualización de la escritura no es un factor directo en el conocimiento de la morfología de la lengua portuguesa: habría un conocimiento morfológico oral y otro que se adquiere porque se ve posibilitado por la escritura (Blanche-Benveniste, 1997). En el análisis cualitativo hemos podido observar que los participantes del grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) realizaron un menor porcentaje de trabajo formal que los participantes de los demás grupos -grupo 2 (silábico con valor sonoro convencional y silábico alfabético) y grupo 3 (alfabético). A pesar de no haber aparecido diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel de escritura, con las justificaciones de los participantes hemos podido constatar que las respuestas metalingüísticas estuvieron relacionadas con el nivel de conceptualización de la lengua escrita. Dato que si por un lado no planteamos previamente como hipótesis, por otro cumple nuestras previsiones: a mayor nivel de escritura se presta más atención a los aspectos formales en tareas de comparación con reflexiones más elaboradas sobre la forma.

Respecto a los estímulos cabe recordar que el número presentado por categoría gramatical en esa tarea fue pequeño, de manera que estadísticamente no podemos afirmar la influencia de ésta en las respuestas obtenidas. Sin embargo, en el análisis cualitativo hemos podido ver que los adjetivos obtuvieron un mayor número de repeticiones y de respuestas semántico-lexicales, lo que puede indicar que los participantes presentaron mayor dificultad en solucionarlos. O que, por el contrario, los niños y niñas fueron conscientes de estas repeticiones una vez que se trataban de estímulos que no permitían el cambio de género (*triste* y *contente*), buscando, de esa manera, alternativas como la repetición o las respuestas semántico-lexicales. En el análisis cualitativo también hemos podido ver que algunos de los participantes, al ser preguntados sobre sus repeticiones, decían “porque para ésta no existe pareja”, lo que nos da información para excluir, en parte, la centración sobre el significado. De todos modos podemos decir que se cumplió la previsión con respecto a las características de los estímulos, cuando afirmamos que los que permitían el uso de la alternancia vocálica serían más fáciles de solucionar que los estímulos que no permitían tal procedimiento.

No podemos afirmar rotundamente que en tareas de cambio de género, como la aquí diseñada, existe una mayor dificultad de resolución en los adjetivos. En futuras investigaciones tendríamos que ampliar el número de estímulos en esta categoría, así como elegirlos con una mayor variedad de estructuras morfológicas (incluir los que permiten cambios de género por ejemplo) y semánticas.

La tarea de parejas resultó ser una tarea fácil de solucionar pero ¿a qué se debe esta la facilidad de resolución? En primer lugar, creemos que las características de presentación en forma de juego de palabras y con el uso de un modelo previo orientaron a los niños y niñas facilitándoles la resolución de la tarea. En segundo lugar, y a raíz de los resultados encontrados, creemos que el empleo de algunas reglas morfológicas (sobre todo la alternancia vocálica y algunas conjugaciones de tiempos verbales) parecen ya haber sido aprendidas en las edades aquí estudiadas (4 a 6 años). De hecho la gran mayoría de los niños y niñas emplearon la alternancia vocálica de manera correcta en los nombres. En el caso de los estímulos que no permitían el uso de esa alternancia, como fue el caso de los verbos y de los adjetivos escogidos, emplearon estrategias ingeniosas: conjugaciones e inventos de nuevas formas en los verbos, algunos con la alternancia vocálica como vimos en el Capítulo 4; y repeticiones o inventos de nuevas formas con la alternancia vocálica en el caso de los adjetivos.

Los resultados encontrados indican que los niños y niñas preescolares son conocedores de la morfología de su lengua y son capaces de usarla de manera coherente. Además de jugar con las palabras, puesto que muchas veces contestaban con formas inexistentes en la lengua, pero justificando que aquellas no existían. A esta discusión cabe recordar que al usar palabras reales de la lengua volveremos al tema de debate presente en los estudios sobre la adquisición de la morfología: ¿los niños y niñas preescolares memorizan las formas de las palabras de su lengua (tales como morfemas de plural, cambio de género, morfemas verbales, etc.) o, al contrario, aprenden desde una temprana edad reglas y las emplean correctamente? No podemos afirmar la exclusión de la influencia de los conocimientos de mundo sobre la lengua o del aprendizaje por analogía en la adquisición de reglas lingüísticas. Sin embargo, los preescolares aquí entrevistados nos dieron importantes informaciones para afirmar que son conocedores de algunos aspectos de la morfología de la lengua portuguesa siendo capaces de utilizarlas y de manifestarse cuando inventaban nuevas palabras. De esta

manera, nuestros datos corroboran a los encontrados por Pérez-Pereira y Singer (1984) y por Pérez-Pereira (1990) que afirman que los niños y niñas españoles emplean correctas reglas morfológicas y al que se refiere a la adquisición de géneros prestan atención a las oposiciones morfofonológicas en edades preescolares. Además, nuestros resultados también corroboran los encontrados por Berko (1958) que comprobaron que los niños y niñas hacen análisis morfológicos desde una temprana edad. A nuestro juicio, es una demostración de análisis morfológico los casos de los participantes que decían que para el estímulo *triste* no existía un correspondiente pero que si hubiera sería *\*trista\** o *\*tristia\**. Los que contestaron con este razonamiento dejaban claro sus conocimientos formales a cerca del estímulo *triste*: no permite variación de género, pero si permitiera sería empleando el morfema -a, aplicando así una de las reglas de la morfología de género.

Finalmente, decir que el trabajo fonológico culminó en ingeniosas palabras inventadas por los niños y niñas preescolares, y que el trabajo de proximidad lexical fue limitado en esta tarea, aunque no podemos excluir la influencia de los componentes semánticos. Cabe recordar que la palabra como unidad intuitiva de la lengua fue conservada por la mayoría de los participantes. Ampliaremos la discusión sobre las palabras inventadas más adelante.

### *La tarea de contrarios (tarea 3)*

La tarea de contrarios (tarea 3) parece haber sido la tarea con mayor dificultad de ejecución. Recordemos que se trataba de una tarea de producción, sin modelo previo y sin muchas instrucciones además de la consigna. Aún así, los niños y niñas preescolares orientaron el juego con dos grandes tipos de trabajo: el trabajo predominantemente formal, mayoritario, y el trabajo de proximidad lexical. Este último se concentró en respuestas con relaciones semánticas, en su mayoría con antónimos (Estudio I) o con cambio de género en los nombres y conjugaciones y negación en los verbos (Estudio II), lo que también daba como resultado contrarios lexicales. El trabajo predominantemente formal fue muy diversificado en el Estudio I, de modo que para un único estímulo se produjo una gran variedad de respuestas (segmentaciones, inversiones de sílabas o fonemas, proximidad fonológica, trabajo morfológico, etc.). En cambio, en el Estudio II los participantes presentaron respuestas menos homogéneas al entrar menos en el



juego, no centrándose mayoritariamente en los aspectos formales de los estímulos seleccionados.

Con las pruebas estadísticas hemos podido ver que, en la modalidad oral, no se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niveles de escritura con respecto al trabajo predominantemente formal en el Estudio I y en el Estudio II. El trabajo de proximidad lexical reveló diferencias estadísticamente significativas en ambos estudios. En el Estudio I, estas diferencias se produjeron entre el grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 3 (alfabético), realizando un mayor número de respuestas formales los participantes de mayor nivel de escritura. Ya en el Estudio II, el trabajo de proximidad lexical fue alto y presentó diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 2 (silábico con valor sonoro convencional y silábico alfabético) y entre el grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 3 (alfabético). En un análisis más detallado de los estímulos del Estudio I (análisis cualitativo), interpretamos que la gran diversidad de trabajo formal producida (inversión de sílabas o fonemas, segmentación, proximidad fonológica, trabajo morfológico, etc.) pudo haber influido en el hecho de no haber surgido diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel de escritura. El trabajo de segmentación de sílabas por ejemplo, fue encontrado en los tres grupos. Sin embargo, un trabajo formal más elaborado, como es el caso de las inversiones de sílabas o de fonemas, sólo fue encontrado en el grupo de mayor nivel de escritura (grupo 3, alfabético).

En resumen, los resultados encontrados en el Estudio I fueron consonantes con nuestra hipótesis que afirma que a mayor nivel de conceptualización de la escritura, mayor atención a los aspectos formales del lenguaje. Sin embargo, esta previsión no se cumplió en la muestra complementaria (Estudio II). ¿Por qué la diferencia de resultados en ambos estudios? En primer lugar creemos que las características de la muestra jugaron un importante papel. Como vimos la mayoría de los participantes del Estudio I eran niños y niñas silábicos alfabéticos o alfabéticos. Así, hubo muchísima más variedad de respuestas formales por estímulos, y las respuestas lexicales se concentraron en los niños y niñas de menor nivel de escritura. Pero este último hecho no ocurrió en el Estudio II, que para contrastar la influencia del nivel de escritura, se presentó más

equilibrado con respecto a éste. Las respuestas lexicales también fueron empleadas por muchos de los participantes silábicos alfabéticos y alfabéticos. Para este dato creemos que hubo la influencia de las características de los estímulos que como vimos fueron sistematizados en tres categorías gramaticales en este segundo estudio (verbos, nombres y adjetivos). Además, vimos en el análisis cualitativo que algunos estímulos se prestaron a determinados tipos de trabajo más que otros. En el caso del Estudio II, empezar la entrevista con un verbo (en este caso *fazer*) llevó a la gran mayoría de los participantes a un trabajo lexical de negación (*não fazer*). Así como la presentación de un nombre como *urso* (*oso*) incitó a la gran mayoría a respuestas con el cambio de género *ursa* (*osa*), pero muchos participantes contestaron con justificaciones semánticas y no sobre la forma del cambio morfológico. A nivel de futuras investigaciones convendría realizar un riguroso control de las características de los estímulos teniendo en cuenta las características formales y semánticas, así como ampliar la cantidad de los mismos.

Cabe recordar que en la tarea de contrarios (tarea 3) el trabajo formal más elaborado (inversiones de sílabas o fonemas) con justificaciones metalingüísticas estuvo relacionado con los participantes que presentaron un mayor nivel de conceptualización de la lengua escrita. Este dato coincide con los resultados encontrados en las anteriores tareas y comprueba la importancia de la escritura como variable en los estudios sobre la adquisición y desarrollo de la conciencia metalingüística corroborando los datos encontrados en anteriores investigaciones (Morais, 1994; Vernon, 1998; Vernon y Ferreira, 1999).

Otro punto que merece ser destacado es la modalidad de presentación de la tarea. Como previmos, ésta constituyó un factor de influencia, sin embargo no esperábamos que la modalidad escrita no fuera solucionada de acuerdo a lo que exigía la tarea (decir contrarios de palabras). En este caso la previsión no fue cumplida puesto que, los participantes en esta modalidad, con las letras móviles realizaron un trabajo de disposición gráfica (disposición de las letras en espejo, giro de las letras, etc.) y no lingüístico como esperábamos. Este dato nos hace replantear, de cara a futuras investigaciones, una manera de introducir la modalidad escrita en tareas de estas características. Quisiéramos resaltar el alto grado de exigencia cognitiva que demandaba la tarea en esta modalidad, dado que los niños y niñas no tenían el modelo de la palabra

escrita con las letras móviles en su forma convencional. Tal vez este hecho fue un impedimento a la hora de realizar lo que pedíamos.

En cuanto a las características de los estímulos, con las pruebas estadísticas no se pudo ver la influencia de la categoría gramatical en las respuestas debido al pequeño número de estímulos por categoría. Sin embargo, en el análisis cualitativo se pudo observar que los niños y niñas fueron sensibles a algunas de las categorías, de manera que la negación se concentró en los verbos y el cambio de género en los nombres. Una vez más los adjetivos parecieron ser la categoría de más difícil acceso, para dicha categoría las respuestas fueron dispersas y obtuvieron un considerable número de repeticiones. Este dato coincide con los anteriores encontrados en la tarea de semejanzas (tarea 1) y de parejas (tarea 2), lo que nos lleva a creer que no solamente es más difícil encontrar un sinónimo para los adjetivos, sino que parece ser que los preescolares tienen dificultad en centrarse sobre el significado del contraste y también en la forma de esta categoría. Este dato complementa los resultados encontrados en la tarea de parejas (tarea 3), que no deja de ser una tarea de oposición. Sin embargo, como hemos dicho, nuestro objetivo inicial no fue analizar el papel que juega las categorías gramaticales en las tareas metalingüísticas aquí diseñadas, dejando esta cuestión para ser estudiada y ampliada en líneas de futuras investigaciones.

Por otro lado, nos gustaría destacar la gran cantidad de respuestas surgidas sobre todo en el Estudio I. Respuestas formales, como fueron las inversiones de sílabas y fonemas, en que los niños y niñas demostraron claramente reflexiones metalingüísticas. Nuestros datos apoyan a los investigadores que defienden que a partir de los 4 o 5 años los niños y niñas no sólo dominan muchos aspectos de la fonología y morfología de la lengua sino que comienzan a presentar habilidades para manipular los sonidos y la estructura de la palabra (Clark, 1982). Los niños y niñas aquí estudiados presentaron una gran capacidad de reflexión sobre el lenguaje, muchos de ellos incluso desde los momentos iniciales de adquisición de la escritura y de la lectura (Berko, 1958; Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988; Pérez-Perreira, 1990). También coinciden con los datos del estudio de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) en niños y niñas mexicanos. Recordemos que las autoras encontraron un uso de una morfología normativa al inventar palabras y utilización de alternancias vocálicas permitidas en la lengua (-e,-o,

Ø, -a). Además, como en nuestro estudio, conjugaron la mayoría de los verbos correctamente.

Pero también aportamos datos sobre lo que sostienen Seindeberg y Gonnerman (2000) cuando afirman que la morfología, además de estar relacionada con la fonología y la ortografía, también se relaciona con algún tipo de información léxica y de significados. En la tarea de contrarios hubo un considerado número de respuestas con proximidad lexical y los aspectos semánticos de diversos estímulos sobresalieron a los aspectos formales incluso para muchos niños y niñas de nivel alfabético. Encontramos una serie de respuestas semántico-lexicales elaboradas, concentradas en los estímulos que pudieron ser polares, los estímulos que daban lugar a una serie y en muchos verbos como negación, como vimos en el Capítulo 4. Este dato nos confirma que en tareas que demandan el contrario de palabras, lo semántico está muy presente en los niños y niñas. Creemos que, por un lado hay un conocimiento de mundo subyacente que lleva a respuestas contrarias (en muchas de las situaciones cotidianas, sean en el entorno hogareño, sean en la escuela, muchas palabras son repetidas en una relación de opuestos, por ejemplo: ¡No entres!, ¡no salgas!, etc.) y por el otro, que en el léxico mental estas relaciones están muy unidas como afirma una serie de investigadores (Clark, 1982, 1987, 1993; Jones y Murphy, 2005).

Como cuestión general nos gustaría insistir en la importancia de las características de los estímulos (categoría gramatical, características semánticas, etc.) en este tipo de tarea puesto que, como nuestros datos revelaron, parece jugar un importante papel en el trabajo realizado sobre la palabra.

#### *La tarea de rima (tarea 4)*

La tarea de rima (tarea 4) fue interpretada, en la modalidad oral, como una extracción de palabras rimadas y no del segmento que contenía la rima. Los participantes extrajeron palabras con diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 3 (alfabético) en el Estudio I. Los resultados obtenidos en el Estudio II fueron muy similares, de manera que también se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 3 (alfabético) y además entre grupo 1

(presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 2 (silábico con valor sonoro convencional y silábico alfabético). Por otro lado, en la modalidad escrita, muchos de los niños y niñas lograron segmentar la rima. Las diferencias estadísticamente significativas se encontraron, en ambos estudios, entre el grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 2 (silábico con valor sonoro convencional y silábico alfabético) y entre el grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) y el grupo 3 (alfabético).

En los resultados obtenidos vimos que la habilidad para detectar la rima está presente desde una temprana edad (Bryant y Bradley, 1983; Maclean, Bryant y Bradley, 1987), aunque se incrementa con los avances en la conceptualización de lo escrito. Además corrobora los estudios que afirman que los niños son capaces de reconocer e identificar rimas en un enunciado (Cardoso-Martins 1995; Maclean, Bryant y Bradley, 1987).

Con respecto a la conceptualización de la escritura, en esta tarea, al igual que en las anteriores, nuestra hipótesis general se cumplió: a mayor nivel de escritura más trabajo de extracción y segmentación de palabras rimadas o de la rima en si misma. Hemos encontrado que a menor nivel de escritura, más dificultades presentan en la resolución de la tarea, como se pudo ver en el Capítulo 5. En cambio, los participantes del grupo 2 (silábico con valor sonoro convencional y silábico alfabético) y del grupo 3 (alfabético) no mostraron mayores dificultades en detectar la rima escrita o en extraer palabras rimadas en frases. Este dato corrobora las investigaciones que afirman que existe una relación significativa entre adquisición de la escritura y sensibilidad a los componentes fonológicos (Vernon y Ferreiro, 1999).

Como habíamos previsto la modalidad de presentación de la tarea influyó una vez más en las respuestas. Pudimos ver que los participantes solucionaron mejor la modalidad escrita que la modalidad oral de la tarea, y que realizaron segmentaciones más finas en el escrito (sílabas o morfemas), las tarjetas escritas dieron soporte de análisis a los niños y niñas para extraer el segmento rimado. Además, en la modalidad escrita se realizaron extracciones más analíticas que en la modalidad oral, es decir menores que la palabra gráfica, en cambio en la modalidad oral, en su mayoría, prevalecieron extracciones de palabras. La extracción del segmento rimado en la

modalidad escrita nos ha hecho replantear el tipo de estrategia que utilizó el niño o la niña no alfabético. Goswami (1995) afirma que la comparación entre palabras puede no ser totalmente secuencial, sino que también puede ser realizada por analogía de patrones (rimas o letras). De esta manera, creemos que la comparación por analogía también pudo haber sido empleada en la resolución de la tarea de rima (tarea 4). De esta forma otras estrategias estarían implicadas en el proceso de segmentar palabras.

Para concluir decir que la gran mayoría de los niños y niñas mantuvo uno de los constituyentes de la frase (la palabra en la modalidad oral) y de las palabras (sílabas o morfemas en la modalidad escrita).

#### *La tarea de segmentación en eco (tarea 5)*

Recordemos que la tarea de segmentación en eco (tarea 5) presentaba un juego con títeres representando a un niño y a su eco. El experimentador representaba el niño, mientras el participante tenía que imitar a su eco, es decir quitar un segmento de las palabras dichas o escritas con letras móviles. Recordemos que el concepto de eco fue previamente explicado a los niños y niñas con una grabación simulando a un niño y a su eco. Las segmentaciones del eco en la grabación recaían en sílabas, morfemas o fonemas de algunas palabras.

Los resultados de la tarea de segmentación en eco (tarea 5) revelaron que la gran mayoría de los niños y niñas entendieron lo exigido por la tarea, realizando segmentaciones en un importante número de estímulos. En general, la resolución de la tarea culminó en un trabajo fonológico sobre sílabas. Con las pruebas estadísticas hemos podido ver que los resultados encontrados en el Estudio I y en el Estudio II fueron similares. En las dos muestras se produjeron diferencias estadísticamente significativas con respecto al trabajo de segmentación entre el grupo de menor nivel de escritura, grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional), y el grupo de mayor nivel de escritura, grupo 3 (alfabético), en ambas modalidades (oral y escrita). Lo que confirma nuestra hipótesis general: a mayor nivel de escritura, mayor trabajo formal. Como previmos el nivel de escritura jugó un importante papel a la hora de segmentar los estímulos. Los niños y niñas alfabéticos (grupo 3) segmentaron más que los participantes del grupo 1 (presilábico y silábico sin valor sonoro convencional) en

ambos estudios. Sin embargo, es importante recordar que el nivel de escritura no estuvo relacionado con segmentaciones más analíticas: la segmentación silábica fue predominante incluso para los niños y niñas de nivel alfabético (grupo 3). La literatura especializada ya afirmaba que la segmentación silábica es la más accesible al niño (Carrillo y Serrano, 1992). Sin embargo, este dato encontrado en nuestro estudio nos llevó a plantear la influencia de las características de la tarea en el tipo de segmentación realizada.

La modalidad de presentación también influyó en la resolución de la tarea. En este caso también se cumplieron las previsiones, de manera que se produjeron más segmentaciones en la modalidad escrita que en la modalidad oral. Con la prueba T de Wilcoxon se confirmó que los niños y niñas realizaron mejor la modalidad escrita de esta tarea. Además, cabe recordar que según la modalidad (oral o escrita) los segmentos de composición de la palabra base fueron más o menos conservados. En la tarea de segmentación en eco (tarea 5) vimos que la modalidad escrita fue la que mantuvo un mayor porcentaje de conservación de uno de los segmentos de la palabra base.

En cuanto a las características de los estímulos, la categoría gramatical no parece haber influido en la resolución de la tarea. Sin embargo, como previmos, la estructura interna del estímulo sí (número de sílabas y morfema destacado), de manera que en los monosílabos y en los bisílabos el trabajo de omisión de letra o fonema inicial fue más empleado que en los estímulos trisílabos y cuatrísílabos. Los monosílabos obtuvieron una cantidad importante de respuestas con la omisión del fonema o letra inicial lo que nos hace pensar que las características lingüísticas de los estímulos fue un importante factor de influencia. En el portugués de Brasil se vocaliza la /l/ final, que se convierte en una /u/ en la lengua oral. Por ejemplo *sol* es pronunciado como *sou*. Es posible que los tres monosílabos empleados *sol*, *mau* y *pão*, además en caso de este último se nasaliza, obtuvieron un considerado número de omisión de letra o de fonema inicial debido a la vocalización final que sufren en la oralidad.

El caso específico de los monosílabos, nuestros resultados no coinciden con los encontrados por Vernon (1988) en niños y niñas castellanos. Sus resultados apuntan a una omisión del fonema final, que en español, a diferencia del portugués brasileño, no se vocaliza la /l/ final. No obstante, el número de monosílabos presentados fue pequeño

con lo cual no podemos generalizar los resultados dejando esta cuestión para ser resuelta en futuras investigaciones. Aún sobre los monosílabos, vimos que éstos fueron más difíciles de segmentar en la modalidad oral y presentaron un considerado número de respuestas en la categoría “ninguna segmentación”. Dato que refuerza nuestra afirmación sobre la influencia del número de sílabas en las segmentaciones realizadas. Finalmente decir que la gran mayoría de los niños y niñas mantuvo uno de los constituyentes de la palabra (sílabas o morfemas en la modalidad escrita) en este tipo de tarea.

En resumen, como hemos podido ver a lo largo de los últimos capítulos, los niños y niñas preescolares aquí estudiados interpretaron que las diferentes tareas requerían distintos tipos de trabajos. A *grosso modo*, la tarea de semejanzas (tarea 1) fue interpretada como la búsqueda del valor semántico, pero también teniendo en cuenta estrategias graficas o visuales en la modalidad escrita. Por otro lado, la tarea de parejas (tarea 2) culminó en un trabajo morfológico por la mayoría de los participantes y la tarea de contrarios (tarea 3) en dos diferentes direcciones, el trabajo formal y el trabajo de proximidad lexical. Finalmente, la tarea de rima (tarea 4) resultó en extracciones de palabras rimadas en la modalidad oral y del segmento rimado en la modalidad escrita; y la tarea de segmentación en eco (tarea 5), en general, en un trabajo fonológico sobre sílabas.

## **6.2. Discusión general relacionada a los objetivos**

*Relacionada a los objetivos a y b – a) Proveer datos sobre el portugués en la comparación entre lenguas; y b) Profundizar la relación entre algunas actividades metalingüísticas que pueden ser realizadas sobre las palabras y el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.*

Los niños y niñas preescolares que participaron en este estudio respondieron las diferentes tareas según lo exigido en cada situación. Recordamos que nuestro primer objetivo se refería a la contribución de datos encontrados en niños y niñas de idioma portugués. Los resultados obtenidos aportan informaciones considerables a los estudios que sigue esta línea de investigación como se ampliará más adelante.



También recordemos que nuestro siguiente objetivo general se refería a la relación entre algunas actividades metalingüísticas que pueden ser realizadas sobre las palabras y el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Con respecto a este objetivo podemos decir que fue constatado en casi su totalidad: los participantes de mayor nivel de conceptualización de la escritura fueron los que más prestaron atención a los aspectos formales del lenguaje, con excepción de la tarea de semejanzas. Aunque algunas veces sin diferencias de procedimientos entre los grupos de nivel de escritura como fue el caso de la tarea de parejas. Sin embargo también hubo participantes de nivel alfabético que prestaron atención mayoritariamente a los aspectos semántico-lexicales de los estímulos, como vimos en la tarea de contrarios del Estudio II.

A continuación ahondaremos en aspectos relacionados a los objetivos específicos y a temas que surgieron en la investigación, como fueron las reflexiones metalingüísticas y las palabras inventadas.

#### *El nivel de conceptualización de la escritura y la modalidad escrita de la tarea*

El análisis cualitativo nos reveló un nuevo dato: a mayor nivel de conceptualización de la escritura, más se incrementaron las reflexiones mentalingüísticas sobre la forma del estímulo. Más precisamente, los presilábicos no contestaron a nuestras preguntas acerca del “por qué” de sus respuestas (respuestas de tipo “no lo sé” fueron una constante), los silábicos sin valor sonoro convencional respondieron con un procedimiento similar al utilizado por los presilábicos, pero hubo algunos casos de respuestas con justificaciones semántico-lexicales. Ya los silábicos con valor sonoro convencional, los silábicos alfabéticos y los alfabéticos presentaron un procedimiento muy parecido, en general, reflexionaron sobre los estímulos, analizando sus respuestas con una centración sobre los aspectos formales como vimos ejemplos de extractos de las entrevistas en el Capítulo 4 y 5. Aunque es importante recordar que todas las respuestas con inversión de sílabas o fonemas encontradas, así como las reflexiones metalingüísticas más elaboradas, fueron dadas por los participantes de nivel alfabético.

También quisiéramos comentar que el hecho de no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 2 (silábico con valor sonoro convencional y silábico alfabético) y el grupo 3 (alfabético) en muchos de los resultados se explica

porque el tipo de tarea que se le pedía no exigía un trabajo más analítico, lo cual demuestra que desde el nivel silábico (denominado así por Ferreiro y Teberosky (1979) en función del tipo de segmentación de la unidad lingüística) es ya una decisión sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito. Vimos que la modalidad de presentación de la tarea estimula este tipo de reflexión a que da lugar lo escrito, por ejemplo las letras móviles utilizadas en la tarea de segmentación en eco (tarea 5) ayudaron a un mayor número de segmentaciones comparado a la modalidad oral. Podemos decir que estas letras móviles dieron soporte de análisis a la hora de segmentar. Por ejemplo, los monosílabos resultaron más difíciles de segmentar en la modalidad oral que en la modalidad escrita, resultando más fácil omitir una letra que un fonema en palabras de esta estructura. Además, la modalidad escrita fue la que mantuvo un mayor porcentaje de conservación de uno de los segmentos de la palabra base. También la presencia de la escritura en las tarjetas usadas en la tarea de semejanzas (tarea 1) y de rima (tarea 4) influyó en un mayor análisis de la forma: en la primera los participantes no alfabéticos buscaron estrategias gráficas para solucionar la tarea; y en la segunda, en general, lograron extraer la rima en si misma (hecho que no ocurrió en la modalidad oral).

Aunque la tarea de segmentación en eco fue en la que más se utilizaron procedimientos parecidos en ambas modalidades, es decir las segmentaciones prevalecieron tanto en la modalidad oral como en la escrita, hemos podido ver que en la modalidad escrita el número de segmentaciones fue superior a los encontrados en la oral. Todos estos datos nos aportan información para afirmar la importancia de la variable escritura en tareas de conocimiento fonológico y morfológico (Vernon, 1998). Los niños y niñas preescolares de nuestro estudio, con excepción de la tarea de contrarios, tuvieron más éxito en las tareas que contenían la escritura (con estímulos en forma de tarjetas o de letras móviles).

### *Los estímulos*

Ahora bien, como fue explicado en el Capítulo 3, las características de los estímulos fue el motivo que nos llevó a realizar dos estudios. Por ello incorporamos una pequeña descripción en términos estructurales aunque no fueran con fines de control exhaustivo. Con los resultados obtenidos podemos afirmar que los estímulos parecen influir, aunque no fue nuestro objetivo controlar todas las variables del mismo, para ello tendríamos

que haber usado pseudopalabras para neutralizar el componente semántico-lexical por ejemplo, y como hemos explicado no fue nuestra intención trabajar con palabras no existentes en la lengua.

Sobre las características de los estímulos nos gustaría destacar la categoría gramatical. La consideración a ésta no ha quedado en evidencia puesto que no disponemos de datos estadísticos con excepción de la tarea de semejanzas. En esta tarea, sí hemos podido constatar que los adjetivos fueron solucionados con menos éxito que los verbos. También en el análisis cualitativo de otras tareas vimos que, muchas veces, hubo diferencias de procedimientos según la categoría gramatical. En la tarea de parejas (tarea 2), los participantes aplicaron diferentes tipos de trabajo según la categoría de palabra. Vimos que, por ejemplo, la alternancia vocálica fue empleada en la mayoría de los nombres. Sin embargo, en el Estudio II, además de la alternancia vocálica en los nombres fueron utilizadas conjugación en los verbos y muchas repeticiones en los adjetivos, lo que nos dio información para especular el grado de dificultad de esta categoría en este tipo de tarea. Por otro lado, en la tarea de contrarios (tarea 3) vimos que los niños y niñas fueron sensibles a los procedimientos lingüísticos aplicados en algunas categorías gramaticales, de modo que la negación se concentró en los verbos y la alternancia vocálica en los nombres. Además, una gran parte de la muestra presentó dificultades en la resolución de los adjetivos, con un alto número de repetición en las respuestas, sobre todo en el Estudio II. Como hemos dicho anteriormente no fue nuestro objetivo controlar las categorías gramaticales, por ello volvemos a insistir que para obtener resultados más evidentes tendíamos que haber utilizado pseudopalabras y sistematizado y ampliado el número de estímulo por categoría.

Por otro lado, siguiendo con las características de los estímulos, la longitud de la palabra es una variable que otros estudios han puesto de manifiesto. Ferreiro y Teberosky (1979) ya afirmaban que para segmentar los monosílabos éstos eran convertidos en bisílabos por los niños y niñas. Además la historia de la escritura también lo demuestra (Sampson, 1997). De todas maneras tampoco era nuestro objetivo controlar de manera exhaustiva la longitud de los estímulos, y sí presentar diferentes palabras de distintas estructuras internas para averiguar que tipo de segmentación harían los niños y niñas. Hasta donde hemos podido estudiar, la influencia de la longitud del estímulo fue observada más claramente en la tarea de segmentación en eco (tarea 5). En

esta tarea vimos como estímulos con diferentes tipos de estructura se prestaron a distintos tipos de trabajo. En los monosílabos y bisílabos el trabajo de omisión de grafema o fonema inicial resultó más fácil que en los estímulos de tres o cuatro sílabas. Por otro lado, en palabras con la estructura morfé mica más destacada, como fue el caso de los trisílabos y cuatrisílabos (por ejemplo, *bolinha*, *borboleta*, *pouquinho*, etc.) la segmentación morfé mica se vio más facilitada. Estos estímulos obtuvieron un considerado número de este tipo de segmentación, sobre todo en la modalidad oral. Aquí también cabría en futuras investigaciones hacer un control más riguroso de la longitud de la palabra en tareas de segmentación para averiguar y confirmar la influencia de ésta en el tipo de segmentación.

En resumen, muchos de los niños y niñas preescolares aquí estudiados presentaron sensibilidad a algunas categorías gramaticales realizando un mismo tipo de procedimiento según las mismas. Los adjetivos fueron más difíciles de solucionar que los verbos en la tarea de semejanzas (tarea 1), sin embargo en las demás tareas, aunque se haya repetido un determinado tipo de trabajo según la categoría, nos faltó un mayor número de estímulos para realizar un juicio contundente. Hasta donde hemos podido observar la influencia de la categoría gramatical fue más evidente en las tareas de semejanzas (tarea 1), de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3). Por otro lado, analizando los datos de las tareas de segmentación, tarea de rima (tarea 4) y de segmentación en eco (tarea 5), no parece que hubo influencia de la categoría gramatical y sí de otros factores como la estructura interna del estímulo y su longitud (número de sílaba y morfema destacado).

Sin embargo, los estímulos no pueden ser considerados en sí mismos y de forma aislada, sino que está en relación con la tarea. Por ejemplo, cuando se pedía a los niños y niñas el contrario de *bom* contestaban con respuestas semántico-lexicales como *malo*, *feliz*, *contento*, o inversión de fonemas, *mob* por ejemplo. Por otro lado, cuando se pedía la segmentación de un estímulo de estructura semejante a *bom* como fue el caso de *mal*, se contestaba con segmentaciones como *ma*, *au*, repetición, etc. Ampliaremos este tema a continuación.

*La relación de los estímulos con las características de la tarea*

Como hemos dicho anteriormente, en el desarrollo de la presente investigación percibimos que las características de los estímulos estaba jugando un importante papel en la resolución de las tareas. Dichas características fueron diversificadas, yendo desde la carga semántica (posibilidad de oposición bipolar) hasta la categoría gramatical o el número de sílabas del estímulo. Estos factores, a nuestro parecer, se vieron relacionados con las características propias de cada tarea: si la tarea era de segmentación o de comparación, las instrucciones de la consigna, la presencia de un modelo, etc. De manera que, por ejemplo, en la tarea de parejas (tarea 2) con la consigna “dime la pareja de” y el modelo previo de una poesía con la alternancia vocálica, dio lugar a respuestas como \**granda* para el estímulo *grande*, aunque cuando los niños y niñas eran conscientes de que dicha palabra no existía en la lengua portuguesa. O, como dijimos antes, en la tarea de contrarios (tarea 3), la consigna “dime el contrario de” y la carga semántica de algunos estímulos llevaron, muchas veces, a un trabajo de antónimos, como por ejemplo *bom/mau* , *não/sim*, etc. o de inversión de sílabas o fonemas.

Además, muchas veces, hemos podido ver como un determinado tipo de estímulo se prestaba más a un trabajo que a otros. Repetidas veces, en la tarea de parejas (tarea 2) los verbos fueron tratados en forma de conjugación gramatical, en cambio en la tarea de contrarios (tarea 3) fueron precedidos por una negación. Este dato nos da información para afirmar que la mayoría de los niños y niñas entendieron los diferentes tipos de trabajo que demandaban cada situación y que las características de los estímulos estuvieron relacionadas a las instrucciones de la tarea. Según otros factores como la categoría gramatical (en la tarea de parejas y de contrarios) y la estructura interna y longitud de las palabras (en la tarea de segmentación en eco) los estímulos recibieron diferente tipo de trabajo, como hemos visto en los últimos capítulos. Todo eso nos hace replantear la importancia e influencia de las características de los estímulos en conjunto con las características de la tarea en la resolución de las mismas. Aún sobre los estímulos, quisiéramos recalcar que la elección deliberada del uso de palabras reales de la lengua en el presente trabajo nos trajo algunas dificultades que serán expuestas más adelante.

*Las palabras inventadas por los niños y niñas en la edad preescolar como un indicador de conocimiento acerca de la lengua portuguesa*

En la presente investigación se produjo un considerado número de palabras inventadas. Estas palabras se concentraron en dos de las tareas de producción: la tarea de parejas (tarea 2) y la tarea de contrarios (tarea 3). En ambas tareas las palabras inventadas se resumieron en dos tipos de trabajo, el trabajo morfológico y el trabajo de proximidad fonológica. En la tarea de parejas (tarea 3) las palabras inventadas se centraron, principalmente, en el cambio de género en los adjetivos y en formas conjugadas en los verbos. Son ejemplos de este tipo de respuesta: *\*trista* o *\*tristia* (para *triste*), *\*comiu* para *comia*, *\*fuzer* para *fazer*, etc. Las palabras inventadas con proximidad fonológica abarcaron todos los estímulos y encontramos respuestas como *\*bulo* para *bola*, *\*chano* para *cano*, *\*razer* para *fazer*, *\*criste* para *triste*, entre otras.

Por otro lado, en la tarea de contrarios (tarea 3), el trabajo morfológico culminó en palabras inventadas con el cambio de género, el uso de sufijos de aumentativo o diminutivo, y las conjugaciones en los verbos. Palabras como *\*meso* para *mesa*, *\*hojão* (para *hoje*), *\*sabadinha* (para *sábado*) o *\*desarmeu* (para *desarmar*) son algunas de las respuestas que encontramos. El trabajo de proximidad fonológica también resultó en curiosas palabras inventadas: *\*lão* para *não*, *\*masa* para *mesa*, *\*salabo* o *\*subado* para *sábado*, *\*lada* para *nada*, *\*zoje* para *hoje*, entre otras.

Cabe recalcar que la gran mayoría de las palabras inventadas mantuvieron la estructura fonológica de la palabra de base, las reglas morfológicas de la lengua, así como el patrón acentual y gramatical. En la mayoría de los verbos inventados, por ejemplo, si la palabra de base presentaba un verbo en infinitivo, la palabra inventada mantenía la misma estructura (por ejemplo *\*fuzer* para *fazer*). En los nombres, también en su mayoría, se mantuvieron reglas morfológicas de plural y cambios de género.

Creemos que todo esto es un importante indicador del conocimiento formal que los niños y niñas preescolares, aquí estudiados, poseen a cerca de la lengua portuguesa. Además de un conocimiento lexical, puesto que cuando indagamos sobre el “por qué” de dichas respuestas, en ningún momento los participantes dieron explicaciones semánticas a una palabra que acababan de inventar. Respuestas como “eso no existe”,

“no sé que es, pero es lo que me preguntaste”, “esa me la inventé”, fueron constantes. Este dato apoya la propuesta de Slobin (1985) cuando afirma que los niños y niñas frecuentemente prueban formas de palabras, para posteriormente averiguar el significado del cambio formal. En efecto, cuando se inventaba una palabra, los niños y niñas entrevistados demostraron huir de cualquier búsqueda significativa lo que refuerza la afirmación del trabajo formal. Nuestros datos también corrobora los resultados de Clark (1982, p. 397) sobre las palabras inventadas en la edad preescolar. Esta autora afirma que los niños y niñas aprenden, a una temprana edad, que el léxico puede ser usado de manera creativa, y que este conocimiento juega un importante papel en la adquisición del lenguaje.

En resumen, en el presente trabajo se produjo un considerado número de palabras inventadas, sobre todo en dos de las tareas (tarea de parejas y tarea de contrarios). Dichas palabras culminaron en ingeniosos inventos, en lo cual los niños y niñas demostraron poseer una gran creatividad a muy corta edad. Además, mantuvieron reglas morfológicas y fonológicas, y ausencia de explicaciones semánticas en las nuevas formas creadas, lo que indica un importante conocimiento sobre la lengua portuguesa.

### **6.2.1. ¿Primacía semántica o integración de forma y significado?**

*Relacionada al objetivo c- c) Constatar si en las tareas de comparación y de 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.*

Una cuestión que nos ha preocupado, a lo largo del presente trabajo, fue la categorización de las respuestas encontradas. Ya se sabe que la unidad palabra está compuesta de componentes sonoros (sílabas y fonemas), morfológicos (morfemas) y semánticos (significados). El hecho de trabajar con palabras reales de la lengua implicaría en una importante labor de categorización de las respuestas. Como señala Benveniste y Ferreiro (1989), en general, en los estudios sobre conciencia metalingüística se utilizan formas no reales, inventadas por el adulto para luego pedir a los niños que agreguen aspectos morfológicos o fonológicos a las pseudopalabras. Es decir se le pide al niño o a la niña que las trate como verdaderas palabras, con morfemas

y fonemas existentes en la lengua. Hemos sido conscientes de que, además de valorar las respuestas en si mismas (de elección o de producción), deberíamos estar atentas a los mínimos detalles en las entrevistas. Éstos se convertirían en valiosa información a la hora de interpretar el tipo de trabajo realizado sobre el estímulo desde el punto de vista de la mente de los niños y niñas. Aún así fue deliberada la elección de trabajar con palabras reales en las tareas aquí diseñadas. Como hemos dicho, nuestra intención fue la de utilizar palabras conocidas y familiares que formaban parte del léxico de los preescolares.

A pesar del riguroso trabajo de categorización llevado a cabo por tres jueces que participaron de este trabajo, no podemos afirmar que los niños y niñas aislaron del todo, uno o más de uno, los componentes formadores de la palabra (fonológico, morfológico y semántico). Sin embargo, muchos de los participantes de nuestra investigación nos dieron información suficiente para afirmar que hubo una centración, o al menos una cierta atención, a los aspectos formales de los estímulos. El trabajo formal resultó claro en las respuestas con inversiones de sílabas o fonemas, segmentaciones y en las palabras reales o inventadas con proximidad fonológica. Sin embargo, muchas de las respuestas con morfología flexional o derivacional fueron más difíciles de categorizar. En estos casos las informaciones dadas en las entrevistas fueron esenciales. Por ejemplo, cuando los niños y niñas afirmaban frases como “eso no existe” o “eso no sé que es más es lo que me preguntas”, nos ayudaba a reforzar la afirmación del trabajo formal puesto que demostraban salir de cualquier búsqueda significativa. Además una importante cantidad de participantes justificó sus respuestas centrándose en la forma del estímulo, lo cual confirmaba el tipo de trabajo realizado.

Por otro lado vimos que en algunas de las tareas de la presente investigación, los niños y niñas muchas veces dieron respuestas claramente semánticas. También vimos que en la tarea de parejas (tarea 2), las respuestas con relaciones semánticas fueron escasas en los nombres, muy poco empleada en los verbos y un poco más usada en los adjetivos. En éstos fue mayoritaria la relación de asociación o oposición (*triste/choro*, *triste/alegre*, *grande/menor*, etc.). La negación fue muy poco empleada en esta tarea y los pocos casos se concentraron en el verbo (*fazer*), dando lugar a una respuesta con relación semántica de oposición (*não fazer*).



En la tarea de contrarios (tarea 3) por ejemplo, muchas veces las respuestas con relación semántica presentaban proximidad con el ítem de partida, lo cual es un indicador de organización semántica. Además, también se observó que los antónimos (o respuesta de tipo contraste u oposición binaria) se concentraron en las palabras que lo permitían. Es decir la relación semántica de oposición se centró en los estímulos polares (*não/sim, pouco/muito*) y en las series (*cinco, sábado*) que fueron interpretadas como polares. El caso de la negación también merece destacarse, puesto que su uso se concentró en los verbos, dando lugar a una respuesta de relación semántica de oposición. Estos datos corroboran los hallados por Benveniste y Ferreiro (1988) cuando encontraron que los niños y niñas diferencian al menos los verbos de lo que no es verbo, concentrando la negación en esta categoría gramatical.

En nuestro estudio obtuvimos un considerado número de respuestas semántico-lexicales de contraste polar, incluyendo la negación. Por otro lado, las respuestas con relaciones de asociación temática lexical, de tipo categorial, como por ejemplo *mesa/sofá* o respuesta de tipo asociación de propiedades, como por ejemplo *mesa/marrom* fueron minoritarias. Este tipo de respuesta no fue esperado puesto que la consiga demandaba una situación de contrarios, y así fue interpretada por la mayoría de los participantes.

En resumen, en algunas tareas del presente estudio, vimos que las respuestas lexicales o con relación semántica presentaron organización lexical y categorial: los antónimos se concentraron en palabras que permitían tal opuesto y la negación en los verbos. De esta forma nuestros datos corroboran lo que sostiene Clark (1993) cuando afirma que el complejo proceso de adquisición de las palabras está regido por principios generales, uno de ellos es el principio de *contrastes lexicales*. La autora postula este principio como importante en la adquisición del lenguaje y en el desarrollo del mismo. Según ella, existe una gran evidencia de que las palabras están almacenadas en la mente humana por diferentes patrones de contrastes y que muchas de ellas son adquiridas conjuntamente con base en estos patrones, por ejemplo, salir/entrar, dentro/fuera, etc. Apoyando lo que afirma Clark, creemos que los contrastes lexicales estuvieron presentes, y sobresalieron a otro tipo de información, en el caso de algunos de los niños y niñas preescolares entrevistados. También creemos que cuando se juega con el significado de las palabras se puede jugar con la forma, es decir los componentes del

lenguaje muchas veces están interrelacionados, apoyando lo que afirma Cook (2000). Además, los contrastes lexicales también pueden ayudar en la realización de reflexiones metalingüísticas.

Somos conscientes de que los aspectos semántico-lexicales juegan un importante papel en los primeros años de desarrollo del lenguaje. Y recalcamos que, excepto en situaciones como el trabajo de inversión y de segmentación, no podemos afirmar que fue excluido, del todo, el componente semántico de las palabras. Sin embargo, creemos que en muchas de las situaciones aquí estudiadas, los niños y niñas preescolares fueron sensibles a los aspectos formales de los estímulos. Estamos de acuerdo con la afirmación de que hay una primacía de los aspectos semánticos en la adquisición del lenguaje, sobre todo en los años iniciales del desarrollo lingüístico. Pero no concordamos que haya una total exclusividad de éstos. Más bien creemos que hay una integración de estos aspectos, como defiende Kamirloff-Simth (1986) cuando afirma que los niños y niñas en su proceso de aprendizaje del lenguaje oral, y posteriormente del lenguaje escrito, consideran regularidades lingüísticas (de significado y de forma) que oyen en su entorno. Con los datos encontrados aquí podemos afirmar que los aspectos formales del lenguaje pueden ser percibidos por los niños y niñas preescolares y que ellos, incluso, son capaces de hacer reflexiones elaboradas acerca de éstos (como fue el caso de las inversiones de sílabas o fonemas en la creación de una palabra interpretada como contraria) comprobando lo que planteamos en este tercer objetivo.

En conclusión, los niños y niñas aquí estudiados nos enseñaron que se puede jugar con la forma de las palabras, que son sensibles a características tales como la categoría gramatical, el número de sílabas, la estructura morféica y que hacen un uso adecuado de muchos aspectos de la morfología y de la fonología de su lengua. Además, demostraron un conocimiento semántico-lexical puesto que afirmaban, reiteradas veces, que una palabra inventada no existía en su lengua y contestaron con coherentes opuestos lexicales. Finalmente, decir que presentaron una gran creatividad en la creación de nuevas palabras manteniendo reglas morfológicas y fonológicas, y definiendo los juegos propuestos en coherentes direcciones. A continuación hablaremos del conocimiento morfológico y fonológico de los niños y niñas aquí estudiados.

### **6.2.2. ¿Qué aspectos formales y semánticos-lexicales son considerados en este tipo de juego?**

*Relacionada a los objetivos d y e – d) Indagar que aspectos de naturaleza fonológica, morfológica y semántico-lexical son identificados oralmente y no sólo por escrito ; y 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.*

Con respecto al objetivo d consideramos que también se pudo comprobar lo planteado, una vez que constatamos que fueron identificados aspectos formales (morfológicos y fonológicos) y semántico-lexicales en la modalidad oral y en la escrita. Los niños y niñas jugaron con la palabra realizando diferentes tipos de procedimientos sobre la misma. Vimos que estos procedimientos fueron muy diversificados principalmente en la tarea de contrarios (tarea 3). En lo oral de las tareas de semejanzas (tarea 1) y de contrarios (tarea 2) los aspectos lexicales sobresalieron más que en las otras tareas. En cambio, en las tareas de parejas (tarea 2) y de segmentación (tareas de rima y de segmentación en eco) los aspectos formales fueron mayoritariamente considerados por la mayoría de los participantes.

Pudimos ver que aspectos como inversiones de sílabas o fonemas, creación de palabras con proximidad fonológica, cambio de género, segmentación de sílabas o de palabras rimadas, asociación semántica, opuestos polares, entre otros, fueron identificados oralmente en este tipo de juego. Además, también constatamos que hay una relación del tipo de procedimiento (encontrar semejanzas, contrarios, segmentar, etc.) con la demanda de la tarea. La mayoría de las respuestas de los niños y niñas fueron adecuadas a lo que les demandaba la tarea, comprobando de esta manera el último objetivo general.

### **6.2.3. La conciencia morfológica**

Los resultados encontrados en las tareas de parejas (tarea 2) y en la tarea de contrarios (tarea 3) apoyan a los investigadores que defienden que a partir de los 4 o 5 años de edad los niños y niñas conocen muchos aspectos de la morfología de la lengua y que presentan cierta facilidad para manipular la estructura de la palabra, incluso desde los

momentos iniciales de la adquisición de la escritura y de la lectura (Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1989; Berko, 1958, Pérez-Perreira, 1990). En la presente investigación, los niños y niñas demostraron conocer algunos de los aspectos de la morfología de su lengua, mientras otros fueron menos utilizados. Podemos decir que este dato nos aporta información para afirmar que la morfología, así como ocurre con otros aspectos del lenguaje, va siendo adquirida de una manera gradual y no global.

Como vimos en la tarea de parejas (tarea 3), el trabajo morfológico fue más alto en los nombres, con el recurso de la alternancia vocálica. Dicha alternancia también fue empleada en los adjetivos, pero en menor cantidad dando lugar a palabras inventadas y en los verbos predominaron las flexiones. También vimos que las respuestas con derivación fueron minoritarias, y se concentraron en el uso de morfemas de aumentativo (-ão) y diminutivo (-inho), incluso cuando daban lugar a palabras inventadas. No hubo ejemplos de recurso al plural en ninguna de las categorías. Este dato nos parece previsible una vez que la influencia de la tarea exigía la formación de parejas con un modelo previo basado en la alternancia vocálica y sin ejemplos de plural.

En la tarea de contrarios (tarea 3) los niños y niñas siguieron jugando con la morfología de su lengua. Vimos que el trabajo morfológico fue más alto en los nombres con el recurso de la alternancia vocálica -o/-a, aún cuando daba lugar a palabras inventadas. También el trabajo de conjugación en los verbos fue muy utilizado. Corroborando los resultados encontrados en la tarea de parejas (tarea 3), las respuestas con derivación fueron menos importantes, y el uso del plural fue nulo. Sobre esta última información interpretamos que para los niños y niñas el uso del plural derivaría en palabras semejantes, lo cuál no solucionarían lo exigido por la tarea coincidiendo con los datos de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988).

De toda esa información podemos concluir que los niños y niñas preescolares dominan algunos de los aspectos de la morfología de su lengua. Además, la morfología flexional parece ser más accesible que la morfología derivacional. Reglas de flexión de género fueron bien empleadas, así como de tiempos verbales. Los niños y niñas demostraron seguridad de manera que, cuando daban como respuesta una palabra inventada con la alternancia vocálica, afirmaban que ésta no existía. También cuando empleaban la alternancia vocálica en palabras que no la permitía, como por ejemplo en

los adjetivos sin cambio de género, afirmaban en seguida que el cambio realizado no resultaba en una forma existente en la lengua portuguesa, lo cual además del conocimiento morfológico, también demuestra un conocimiento lexical.

En resumen, podemos afirmar que en algunas de las tareas empleadas en el presente estudio, hubo una sensibilidad morfológica por parte de los niños y niñas preescolares. Ellos hicieron uso de adecuadas reglas morfológicas de la lengua portuguesa, además de demostrar distintos tipos de procedimientos en las diferentes categorías gramaticales, al menos a lo que se refiere a nombres y verbos, lo que también indica un conocimiento categorial de su lengua. En definitiva, la morfología flexional fue la más accesible lo que corrobora la afirmación de que la morfología derivacional es de adquisición más tardía (Berko, 1958; Brown, 1973; Green, McCutchen, Schwiebert, Quinlan, Wood y Juelis, 2003).

En lo que se refiere a tareas de segmentación, más específicamente al trabajo de segmentación morfológica, no podemos afirmar que la estructura morfé mica es de más fácil acceso que el fonema. Nuestros datos apuntan un mayor número de segmentaciones morfé micas que de segmentación fonémicas en la tarea de segmentación en eco. Pero no podemos afirmar hasta qué punto estas segmentaciones implicaron un análisis de la estructura morfé mica. Como dijimos dicha segmentación fue más evidente en los estímulos que presentaban la estructura morfé mica más destacada (-inho, -eta, etc.). Pero también es cierto que pudo haber existido una influencia de la base sonora del estímulo, como afirma la lingüística (citado por Derwing, 1995). De hecho la segmentación morfológica en la tarea de segmentación en eco (tarea 5) fue predominante en la modalidad oral. Esto nos lleva a matizar en esta tarea la influencia exclusiva de la escritura en el reconocimiento y análisis de morfemas en la segmentación de palabras y en qué medida se produjo reflexiones metalingüísticas. En futuras investigaciones convendría presentar un mayor número de estímulos con destacada estructura morfé mica en la modalidad oral y escrita, con el objetivo de averiguar la influencia de éstos en tareas de segmentación.

Una vez más cabe recalcar la no exclusión del componente semántico-lexical de los estímulos en las respuestas. Sin embargo, en diferentes situaciones los niños y niñas parecían controlar los aspectos morfológicos de su lengua, con una gran seguridad en sus

respuestas y con adecuados empleos de normas morfológicas. Pero también es importante decir que no podemos afirmar que en las veces que los niños y niñas aplicaron procedimientos morfológicos fue utilizada explícitamente una “conciencia morfológica”. Creemos más bien que hicieron usos de conocimientos morfológicos de su lengua. Finalmente, cabe recordar que las respuestas morfológicas más metalingüísticas fueron dadas por los niños y niñas alfabéticos, dato que nos lleva a afirmar la influencia de la escritura sobre la adquisición de la morfología. En el siguiente apartado hablaremos de los resultados encontrados en la presente investigación relacionados a la conciencia fonológica.

#### **6.2.4. La conciencia fonológica**

Vimos que muchos de los niños y niñas aquí estudiados fueron sensibles a la forma de los estímulos demostrando habilidades para segmentar frases y palabras en las tareas de segmentación (tarea de rima y tarea de segmentación en eco). Con los resultados obtenidos en las tareas de segmentación hemos podido observar que la presencia de la escritura (tarjetas impresas o letras móviles) produjo un incremento de respuestas más finas. Así que, en la tarea de rima (tarea 4), el recurso de las tarjetas impresas llevaron a segmentaciones silábicas o del segmento rimado, en cambio en las frases leídas oralmente el segmento extraído, en su mayoría, fue la unidad palabra. Por otro lado, en la tarea de segmentación en eco (tarea 5), las segmentaciones también se vieron incrementadas en la modalidad que contenía la escritura, en este caso estímulos en forma de letras móviles.

No obstante, con la presencia de la escritura el tipo de segmentación más accesible fue la segmentación de palabras o del segmento rimado (tarea de rima) y la segmentación silábica (tarea de segmentación en eco). Es decir, la segmentación fonémica fue minoritaria y se concentró, en su mayoría, en los casos de omisión de fonema/letras iniciales en la tarea de segmentación en eco (tarea 5). En tal tarea, aunque el modelo previo simulando a un eco daba como ejemplos segmentaciones silábicas, morfélicas y fonémicas, prevaleció la segmentación silábica. Este dato corrobora los resultados obtenidos en diferentes estudios que afirman que la habilidad de tratar las sílabas es la de más fácil acceso y anterior a la segmentación fonémica (Morais, 1991; Jiménez, 1992 y Defior, 1996).

Por otro lado, nuestros datos ponen de manifiesto la afirmación de que la comprensión del sistema alfabético lleva a la adquisición de la conciencia fonémica (Alegría y Morais, 1991). Con los resultados aquí encontrados podemos afirmar que la realización de segmentaciones exhaustivas no resulta inmediatamente del conocimiento de la escritura alfabética, al menos no de forma automática y exclusiva. Este dato también fue encontrado por Vernon (1998) en un trabajo con niños y niñas mexicanos. La mayoría de los participantes de nivel alfabético no llegó a la segmentación fonémica y la unidad preferida por la mayoría de ellos fue la silábica en la tarea de segmentación en eco (tarea 5). Eso es un indicador de que no todos los tipos de segmentación presentan el mismo grado de dificultad (Defior, 1996). De ahí que algunos puntos de nuestras tareas de segmentación fueron relacionados con los resultados. Como vimos, en la tarea de rima (tarea 4) no pareció que las características de los estímulos hayan influido en la resolución de la tarea. En cambio, en la tarea de segmentación en eco (tarea 5) vimos que no todas las palabras se prestaron a un mismo tratamiento segmental. A *grosso* modo, los monosílabos fueron los que más se prestaron a un trabajo analítico con la omisión del fonema o letra inicial por parte de un considerable número de niños y niñas. También los estímulos con una destacada estructura morfémica recibieron segmentaciones morfémicas, aunque, en general, prevalecieron las segmentaciones silábicas.

En la tarea de rima (tarea 4), la consigna “dime lo que se parece más”, entre otros factores, no pareció incitar a los participantes en la realización de recortes más analíticos de la palabra. Aún así, interpretar la consigna como una extracción de las palabras que contenían la rima, y no el segmento rimado, nos parece válido y coherente, a pesar de que este tipo de segmentación presupone un menor grado de dificultad cognitiva que segmentar la rima en si misma. Ya en la tarea de segmentación en eco (tarea 5), a pesar de la utilización de un modelo previo, no hubo una instrucción explícita con ejemplificación específica de la segmentación fonémica o entrenamiento de ésta. Otro punto a ser destacado es que la consigna pedía al participante que imitase a un eco. Los que ya tenían asimilado el concepto de éste lo pudieron haber relacionado a repeticiones de unidades más grandes de la oralidad (a pesar de la segmentación fonémica haber estado incluida en el modelo que presentamos). Cabe recalcar que en ningún momento de la entrevista se insistió a los niños y niñas realizar recortes “más pequeños” o se aplicó información correctora en la ejecución de la tarea. Además de la

consigna “yo haré del niño y tú de su eco”, la única instrucción fue “recuérdate que el eco no repite todo, repite pedacitos”.

Como hemos dicho en el marco teórico de la presente investigación, hay una abundancia de estudios sobre la conciencia fonológica con niños y niñas de lengua inglesa. A raíz de estos estudios, se hicieron generalizaciones en resultados que medían dicha conciencia, de manera que se ha dado mucho énfasis a la importancia de las unidades intrasilábicas ataque (*onset*) y rima (*rime*). La importancia de estas unidades intrasilábicas no ha sido demostrada en niños y niñas de lenguas castellana y portuguesa (Vernon, 1998; Carrillo, 1994 y Cardoso-Martin, 1995, Ribeiro y Teberosky, 2007). Nuestro estudio aporta también que la habilidad para segmentar sílabas es más frecuente que la habilidad para realizar segmentaciones en fonemas en niños y niñas brasileños, al menos en tareas de características semejantes a la que hemos presentado aquí (tarea de segmentación en eco).

Por otro lado, también presentamos resultados en los que la segmentación silábica fue más frecuente que la segmentación morfé mica: incluso en los estímulos que presentaban estructura morfé mica destacada y usual en portugués prevalecieron las segmentaciones silábicas (con excepción de un único estímulo, *pouquinho*, en el Estudio I). Además, vimos que la gran mayoría de las segmentaciones silábicas y morfé micas recayeron en el final de los estímulos, información que refuerza la influencia de la naturaleza de la lengua en las segmentaciones: en la lengua portuguesa recae más frecuentemente en el final de las palabras.

Sobre la precedencia o concomitancia de la segmentación morfológica y fonémica, no tenemos datos suficientes para otorgar un juicio contundente. A pesar de que la segmentación morfé mica, en la tarea de segmentación en eco (tarea 5), fue más utilizada que la segmentación fonémica, faltaron un mayor número de grupos de estímulos de las mismas características para compararlos. Sin embargo, a raíz de lo que dice la literatura, podemos especular que la segmentación fonémica sigue siendo la más difícil de lograr por las propias características abstractas del fonema y, por consiguiente, las dificultades de acceder a éste. El morfema con respecto al fonema es una unidad lingüística más articulable, y por ende se asemeja más a la sílaba a lo que se refiere a procedimientos de segmentación. En definitiva, estamos de acuerdo con lo que defiende



Vernon (1998, p. 107): “La naturaleza de cada lengua particular impone restricciones al tipo de análisis que los niños pueden hacer sobre ella”. Nuestros datos refuerza la importancia de considerar la naturaleza de la lengua a la hora de afirmar y generalizar resultados sobre la conciencia fonológica.

En conclusión, creemos que no todas las tareas de conciencia fonológica lleva a segmentaciones exhaustivas, es decir a la segmentación fonémica. Las características de las tareas aquí diseñadas no parecen haber ayudado de manera explícita a que los participantes llegasen a segmentaciones más exhaustivas. En los diversos estudios encontrados en la literatura sobre este tema se puede constatar la diferencia de resultados obtenidos en los distintos diseños metodológicos de tareas que evalúan la conciencia fonológica. En este sentido nuestros datos apoyan a los de Defior (1996, p. 56) cuando afirma que “existen grandes diferencias en las demandas cognitivas que plantean las diversas tareas fonológicas y, por lo tanto, también en la dificultad que conllevan para su realización”. Además, como hemos visto, entre las segmentaciones realizadas no fueron encontradas las de tipo *onset* como la gran mayoría de los trabajos realizados en lengua inglesa revelan, lo cual corrobora la afirmación que no se puede generalizar resultados en este tema de estudio.

#### **6.2.4.1. ¿Conciencia fonológica de tipo metalingüístico?**

Como afirmamos en el marco teórico del presente trabajo, creemos que existe una relación de reciprocidad entre la conciencia fonológica y la adquisición de la escritura. También creemos que el término “conciencia fonológica” es amplio y abarca una serie de diferentes tipos de segmentaciones. A la vez, estas segmentaciones implican diferentes grados de dificultad a nivel cognitivo. Diversos estudios mostraron la diferencia entre la segmentación silábica y la segmentación fonémica, siendo esta última la segmentación más analítica. Por ello, creemos que el término “conciencia fonológica” es impreciso y no se puede aplicar a cualquier nivel de la conciencia metalingüística. Con los resultados encontrados en las tareas de segmentación del presente trabajo (tarea de rima y tarea de segmentación en eco), podemos afirmar que existió un conocimiento fonológico por parte de los niños y niñas, en términos de una sensibilidad a algunas unidades lingüísticas (sílabas, fonemas, palabras, rima, etc.). Sin embargo, no podemos afirmar que los niños y niñas aquí estudiados ya tienen adquirida la conciencia

fonológica, incluso los niños y niñas de nivel alfabético. Por ende, proponemos que al hablar de conciencia fonológica se especifique el nivel de conciencia a que se refiere, puesto que no todo procedimiento segmental implica el mismo grado de dificultad. Apoyando lo que postula Morais, Alegría y Content (1987), el término “conciencia fonológica” debería ser otorgado a la conciencia explícita y exhaustiva de las unidades sonoras de la palabra. El análisis de otros tipos de segmentación como la sensibilidad a la rima, la segmentación silábica, que en nuestro estudio vimos estar presente desde una temprana edad, demandaría de esta forma, un conocimiento fonológico, pero no una “conciencia” fonológica.

En definitiva, creemos que existen diferentes niveles de conocimiento fonológico. No todos estos niveles implican el mismo grado de conocimiento sobre las unidades lingüísticas que componen la palabra. Los niños y niñas aquí estudiados presentaron un conocimiento fonológico o una sensibilidad fonológica, pero no podemos afirmar que ya son poseedores de una conciencia fonológica o metafonológica, si consideramos a ésta como una conciencia de segmentaciones exhaustivas y deliberadas de los componentes de las palabras. Quisiéramos recalcar que consideramos el término “conocimiento fonológico” o el calificativo introducido por A. Culioli (1999) de “epilingüístico” que designa la actividad metalingüística no consciente del sujeto y se distingue de la actividad metalingüística deliberada. Estos términos resultan más idóneos para dar cuenta del conocimiento sobre los componentes lingüísticos de la palabra.

Estamos de acuerdo que la sensibilidad a la rima aparece a una temprana edad (Bradley y Brayant, 1985; Brayant, 1989 y Cardoso-Martins, 1995) y es anterior y concomitante a la adquisición de la escritura. Lo mismo se puede afirmar sobre la segmentación silábica. Con los resultados obtenidos podemos decir que un considerable número de niños y niñas de menor nivel de escritura y de menor edad, presentaron sensibilidad para detectar palabras rimadas de un enunciado o para segmentar sílabas y morfemas. Sin embargo, con los datos obtenidos en la presente investigación no podemos afirmar que la segmentación fonémica está estrechamente relacionada con la adquisición de la lengua escrita, para ello tendríamos que haber realizado otro tipo de diseño metodológico incitando a segmentaciones más finas. Hasta donde hemos podido observar el tipo de tarea juega un importante papel en el tipo de segmentación. Lo que sí

podemos afirmar es que, en tareas de características semejantes a la tarea de segmentación en eco (tarea 5), la habilidad para segmentar sílabas precede a la habilidad para manipular los fonemas en niños y niñas brasileños. Finalmente podemos afirmar que la adquisición de la escritura influye en el conocimiento fonológico una vez que a mayor nivel de escritura, más se realizaron segmentaciones.

En resumen, existen indicios de que muchos factores influyen en la segmentación de las palabras y en la adquisición de la conciencia fonológica, como a consideramos, y así hemos podido constatar. La longitud de las palabras, la estructura interna de éstas y la modalidad de presentación de la misma, son algunos de los factores que hemos podido estudiar. Creemos que tiene pertinencia la afirmación de Content (1985) cuando cita el efecto de la tarea y de la estructura silábica como influencia en la resolución de las tareas de conciencia fonológica. Además, creemos que en la segmentación de palabras, pueden intervenir influencias de otros aspectos del lenguaje, como semántico y morfológico, y no sólo fonológico. Por ejemplo, los niños y niñas presilábicos de nuestro estudio contestaron con respuestas semántico-lexicales al eco, “ahora voy”, “ya estoy yendo”, fueron algunas de las respuestas encontradas. No obstante, la mayoría de los niños y niñas que participaron de nuestra investigación demostraron que son sensibles a la forma de los estímulos, realizando diferentes tipos de segmentaciones, dejando claro la predominancia de lo formal frente a lo semántico en este tipo de tarea.

### **6.3. Limitaciones del estudio e implicaciones pedagógicas**

Pudimos observar en el análisis cualitativo y cuantitativo que, muchas veces, los niños y niñas fueron sensibles a las características de los estímulos y de modalidad de presentación de la tarea, de manera que según estas características el tipo de trabajo variaba. Sin embargo, el número de estímulos de las mismas características fue limitado, puesto que, como afirmamos anteriormente, estudiar este dato de manera exhaustiva no fue nuestro objetivo inicial. A nivel de futuras investigaciones convendría aplicar sistemáticamente un mayor número de estímulos de las mismas características (categoría gramatical, número de sílabas, etc.) en las modalidades oral y escrita con el objetivo de averiguar la influencia de éstos en la resolución de la tarea. Más específicamente, en la tarea de parejas (tarea 2) convendría, por ejemplo, aplicar la tarea

con el modelo de la poesía y sin tal modelo con el objetivo de averiguar la influencia del mismo. Estaría bien ampliar el número de estímulos pertenecientes a la categoría verbo y adjetivo, y que éstos fuesen de diferentes estructuras: verbos en infinitivos o conjugados en diferentes tiempos, adjetivos que permitiesen el cambio de género y otros que no, etc. Además convendría pensar en una forma de aplicar la modalidad escrita en esta tarea con el objetivo de analizar la influencia de la escritura en la resolución de tareas de estas características. Por otro lado, en la tarea de contrarios (tarea 3) convendría lo mismo ampliar el número de estímulo en las categorías gramaticales así como diversificarlos pensando en su componente semántico (estímulos con opuesto polar, en series, etc.). Además convendría repensar en un diseño para la modalidad escrita, una vez que lo que utilizamos no resultó en un contrario lingüístico por parte de los participantes.

En las tareas de segmentación, más específicamente en la tarea de segmentación en eco (tarea 5), vimos que la estructura interna y la longitud de los estímulos constituyó una importante influencia a la hora de segmentar. En líneas de futuras investigaciones también convendría ampliar y controlar el número de estímulos con una estructura interna similar (número de sílabas, morfemas destacados, etc.) con el objetivo de validar la influencia de los mismos sobre el tipo de segmentación.

En resumen, en líneas de futuras investigaciones estaría bien aplicar una metodología similar a la que hemos utilizado, con juegos de palabras, pero ampliando el número de estímulos de las mismas características. Estas características, según hemos podido averiguar, estriban en la categoría gramatical, en la estructura interna de la palabra y su longitud y en la carga semántica según el tipo de tarea. Además convendría ampliar el número de participantes de la muestra y el número de niños y niñas no alfabéticos a fin de averiguar la similitud de los resultados en grupos más amplios y equilibrados.

También nos gustaría recordar que los participantes de la presente investigación fueron niños y niñas pertenecientes a la clase social media y media alta de Salvador de Bahía, en Brasil. En este país las diferencias sociales existentes implican distintos grados de acceso a la cultura, de manera que un niño o una niña de clase media o media alta proveniente de una escuela privada tiene más acceso a diferentes tipos de material

escrito en su escuela y en su propia casa. Además de ser fomentado el gusto por la lectura y la escritura por sus padres. Parafraseando a Vernon y Ferreiro (1999), el aprendizaje es, sin duda, influenciado por los profesores, pero no sólo por ellos. Siendo así, a pesar de que cada niño o niña es el protagonista de su aprendizaje, no puede dejar de influir la instrucción escolar y el entorno en el mismo. Por ende, uno de los objetivos de una posible futura investigación sería ahondar en el estudio de las habilidades metalingüísticas, en un contexto de juegos de palabras, en preescolares pertenecientes a escuelas públicas de Brasil, con el objetivo de comparar, ampliar y contrastar los resultados aquí encontrados.

Como implicación pedagógica creemos que es más válido fomentar actividades en el aula que estimulen el conocimiento y la conciencia fonológica y morfológica que los entrenamientos explícitos sobre éstos. Proponemos actividades donde se deje libertad a los niños y niñas para jugar con su lengua, al mismo tiempo que seguir su pensamiento y actuar sobre sus respuestas como lo han demostrado Piaget (1969) y Vygotsky (1979).

Como hemos dicho anteriormente, 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, y vuelve el lenguaje referencialmente opaco, ayudando en la centración sobre la forma porque al trabajar sobre la palabra se separa el signo de su contexto oral y comunicativo de uso. Las actividades propuestas en el aula pueden ser juegos con poesías, canciones populares, rimas, trabalenguas, juegos con lenguaje secreto, y una infinidad de ritmos musicales. Es decir, de forma general, provee a los niños preescolares experiencias con los juegos del lenguaje y con diferentes tipos de material impreso como recurso pedagógico. Creemos, de esta manera, que este tipo de actividades pueden resultar como procedimientos eficaces de intervención educativa y contribuir al desarrollo del conocimiento fonológico y morfológico, posteriormente a la conciencia fonológica y morfológica y la adquisición de la escritura de una manera recíproca.

Finalmente decir que, a nuestro juicio, el trabajo llevado a cabo en la presente investigación ha sido fructífero y novedoso en los siguientes puntos.

- Fueron diseñadas tareas metalingüísticas aplicadas en un contexto de juegos de palabras
- Trabajamos con la unidad palabra
- Estuvieron presentes materiales con escritura (letras móviles y tarjetas escritas)
- Fueron utilizadas dos modalidades de presentación (oral y escrita)
- Trabajamos con palabras reales de la lengua portuguesa
- Las tareas fueron relacionadas con el conocimiento de la lengua escrita

De esta manera hemos podido aportar a las investigaciones sobre la conciencia metalingüística factores de influencia que consideramos importante a la hora de plantear investigaciones sobre el tema, así como contribuir con datos referentes al portugués a los estudios sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños y niñas preescolares.

#### **6. 4. Conclusiones finales**

De todo lo dicho, quisiéramos resumir las principales conclusiones del presente trabajo:

1. Con los resultados encontrados como respuestas a tareas de comparación y de segmentación hemos podido aportar datos del portugués a los estudios relacionados al conocimiento fonológico y morfológico.
2. Las diferentes tareas aquí diseñadas dieron lugar a dos tipos de trabajo: el trabajo formal y el trabajo semántico-lexical. En general, éstos estuvieron relacionados con el nivel de conceptualización de la escritura, de modo que a mayor nivel de escritura, mayor trabajo formal (con excepción de la tarea de semejanzas y segunda muestra de la tarea de contrarios).

3. También hubo un incremento del conocimiento metalingüístico (de nivel epilingüístico): a mayor nivel de conceptualización de la escritura, más reflexiones de este tipo. Este dato fue más evidente en las tareas de parejas y de contrarios. Con esta información queremos aportar a los muchos estudios que sostienen que los aspectos metalingüísticos intervienen en el aprendizaje de lo escrito (entre los que hay que destacar el grupo de Bruselas, con José Morais y Jesús Alegría), pero desde una perspectiva recíproca: el de la influencia del aprendizaje de lo escrito sobre el conocimiento metalingüístico.
4. Otros factores como la modalidad de presentación (oral y escrita) también influyeron en las respuestas, de manera que en tres de las cuatro tareas que contenían tal modalidad, la escrita fue la mejor realizada (tarea de semejanzas, tarea de rima y tarea de segmentación en eco). Además, las respuestas encontradas en la modalidad escrita resultaron en segmentaciones más finas en las tareas de rima (tarea 4) y en un mayor número de segmentaciones en la tarea de segmentación en eco (tarea 5).
5. Las características de los estímulos también influyeron en las respuestas, pero no de manera aislada sino que en conjunto con lo que demandaba la tarea. Hemos podido averiguar cómo los estímulos de características similares se prestaron a diferentes tipos de trabajo según lo exigido por la tarea.
6. En las tareas de comparación, sobre todo en las tareas de parejas (tarea 2) y de contrarios (tarea 3), los preescolares demostraron una gran creatividad inventando palabras que mantuvieron las estructuras fonológica y morfológica de la lengua. Además, usaron la morfología flexional de forma regular e hicieron poco uso de la morfología derivacional. Las palabras inventadas revelaron un importante conocimiento que los niños y niñas poseen acerca de su lengua.
7. En las tareas de segmentación, prevalecieron segmentaciones de palabras (tarea de rima, modalidad oral), del segmento rimado, o de sílabas y morfemas (tarea de segmentación en eco). La segmentación fonémica resultó escasa y el entendimiento del sistema de escritura alfabético no derivó automáticamente en segmentaciones exhaustivas. Este dato nos ha hecho replantear la importancia

del diseño metodológico a la hora de lograr que los niños y niñas lleguen a segmentaciones exhaustivas.

8. En los tipos de tareas aquí diseñadas, la mayoría de participantes mantuvo la unidad palabra en sus respuestas, o alguna de las unidades lingüísticas (sílabas, morfema o fonema) cuando se trataba de tareas de segmentación. Esta información nos lleva a creer que en la edad preescolar ya se puede poseer una definición interna de la unidad palabra, al menos de forma intuitiva (Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988).
9. La utilización de juegos de palabras ayuda al análisis de la estructura fonológica y morfológica de las palabras, por consiguiente a reflexiones metalingüísticas y no sólo a la relación de significación.
10. Pudimos también averiguar que los niños y niñas poseen un conocimiento formal acerca de su lengua y no solamente semántico. Lo cual nos sitúa en la línea de los investigadores que defienden la integración entre forma y significado en la etapa preescolar (Kamirloff-Simth, 1986).
11. Finalmente decir que entre los niños y niñas aquí estudiados no siempre hemos encontrado una directa correlación entre edad y nivel de conceptualización de la escritura (por ejemplo había niños del grupo de 4 años de nivel silábico), sino una gran heterogeneidad lo cual, dentro de ciertos límites evolutivos, nos lleva a postular el impacto de factores ambientales, de instrucción y de atención al aprendizaje.



---

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. (1993). Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienza a enseñarle a leer. *Lenguaje y comunicación*, 8, 88-96.
- Anglin, J. (1970). *The Growth of Word Meaning*. Cambridge, Massachusetts, and, London, England: The MIT. Press.
- Anglin, J. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 58 (10), 238-248.
- Barrera, S. D. (2000). *Linguagem oral e alfabetização: Um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças de primeira série do ensino fundamental*. Tesis doctoral no publicada. Universidade de São Paulo (USP): São Paulo.
- Basilio, M. (1999). A morfologia no Brasil: Indicadores e questões. *Delta*, 15 (nº especial), 53-70.
- Bates, E. y Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and cognitive processes*, 12, 567-586.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Berko, J. G. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística* (2nd ed). Madrid: McGraw Hill.
- Berman (1986). A crosslinguistic perspective: Morphology and syntax. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Lannguage acquisition* (2nd ed., pp.328-325)). New York: Cambridge University Press.

- Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (comps.), *The child's conception of language* (pp.308-317). Berlín: Springer-Verlang.
- Bertelson, P., Morais, J., Alegria, J. y Content, A (1985). Phonetic analysis capacity and learning to read, *Nature* , 313, 63-74.
- Bialystok, E. y Ryan, E. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. En D. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon y T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance*, (pp. 403-413), vol. 1. Nueva York: Academic Press.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual review of applied linguistics*, 21, 169-181.
- Blanche-Benveniste, C. y Ferreiro, E. (1988). Peut- on dire des mots a l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. *Archives de Psychologie*, 56, 155-184.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste (2002). La escritura, irreductible a un "código". En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bonnet, B. y Tamine-Gardes, J. (1994). *Quand l'enfant parle du langage*. Paris: Maspero.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Havard University Press.

- Brown, R. y McNeill, D. (1966). The “tip-of-the-tongue” phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 5 (4), 325-337.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. En S. Brady y D. Shankweiler (Eds), *Phonological Processes in literacy* (pp. 103-111). Hillsdale, N.J.: Elbraum .
- Bryant, P. y Bradley, L. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bryant, P. y Goswami, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 439-443.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas Infantiles de Lectura*. Madrid: Alianza.
- Bryant, P., Maclean, M. y Bradley, L., Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- Bryant, P., Maclean, M. y Bradley, L. (1990). Rhyme, language, and children’s reading. *Applied Psycholinguistics*, 11, 237-252.
- Bryant, P., Nunes, T. y Bindman, M. (2000). The relations between children’s linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 253-276.
- Bowey, J. (1986). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282-299.
- Bowey, J. (1994). Grammatical awareness and learning to read: a critique. En M. H. Assink: *Literacy acquisition and social context*, (pp. 122-149). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Callou, D. y Leite I. (2000). *Iniciação à fonética e a fonologia (7ª Edição)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Casalis, S. y Louis-Alexandre, M.(2000). Morphological analysis, phonological análisis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
- Cardoso-Martins, C. y Duarte, G. (1994). Preschool children's ability to disregard meaning and pay attention to the phonological properties of speech: Some discrepant findings. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 429-438.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 808-828.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*,12, 169-190.
- Carrillo, M. S. y Serrano, J. M. (1992). *Desarrollo Metafonológico y Adquisición de la Lectura: Un Programa de Entrenamiento*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. CIDE.
- Carrillo, M. S. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading & Writing*, 6(3), 279-298.
- Cary, L., Morais, J. y Bertelson, P. (1989). As habilidades metafonológica dos poetas analfabetos. En *Anais do simposio Latino-Americano de psicologia do desenvolvimento*. Recife, Brasil: Editora Universitaria da EFPE.
- Chericián, D. (1994). *Urí urí urá. Palabras para jugar*. México: Libros del Rincón.
- Clark, H. H. (1970). Word associations and linguistic theory. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics*, (pp. 271-286). Harmondsworth: Penguin.
- Clark, E. (1982). The young word maker: A case study of innovation in the child's lexicon. En Barbara C. Lust & Claire Foley (Eds.), *First language acquisition the essential readings*, (pp.101-113). Blackwell Publishing: U.K.

- Clark, E. (1987). The Principle of Contrast: a constraint on language acquisition. En B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, (pp. 1-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: The patterning of complex behaviour*. Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
- Clemente Estevan, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Content (1985). Le development de l'habilité d'analyse phonetique de la parole. *L'Année Psychologique*, 85, 73-99.
- Content, A., Morais, J., Alegria, J. y Bertelson, P. (1987). *Phonemic segmentation in pre-readers: A transfer of learning approach*. Paper presentd at the Second Meeting of the European Society for Cognitive Psychology, Madrid.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learn*. Oxford: Oxford University Press.
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintáctica na criança. *Revista Reflexão e Crítica*, 18 (1), 91-97.
- Correa, J. y Meireles, E. S. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicología: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 68-75.
- Cruse, Alan (2004). *Meaning in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris : Aphrys

- Davis, H. (1997). Ordinary people's philosophy: Comparing lay and professional metalinguistic knowledge. *Language Sciences*, 19, 33-46.
- De André, H. A. (1997). *Gramática ilustrada*. 5ª Edición. São Paulo: Editora Moderna.
- De Lemos, C. (1986). Interacionismo e aquisição da linguagem. *Delta*, 2, 231-248.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading & Writing*, 6(3), 299-320.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- De Lemos, C. (2000). Questioning the Notion of Development: The Case of Language Acquisition. *Culture & Psychology*, 6 (2), 169-182.
- Derwing, B., y Baker, W. (1986), Assessing morphological development. En P. Fletcher y M. Garman (Eds), *Language acquisition* (2nd ed.), (pp. 326-338). Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, B. (1992). Orthographic aspects of linguistic competence. En P. Downing, S. D. Lima & M. Nooman (Eds). *The Linguistics of Literacy* (pp. 31-44). Amsterdam: Joan Benjamins.
- Derwing, B.; Smith, L y Wiebe, G. (1995). On the role of spelling in morpheme recognition: Experimental studies with children and adults. En L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, (pp. 3-28). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

- Ehri, L. C. (1980). The development of orthographic images. En Frith, U. (Ed). *Cognitive Processes in spelling* (pp. 48-62). Londres: Academic Press.
- Ehri, L. C. y Wilce, L. S. (1980). The influence of orthography on reader's conceptualizations of phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- Ehri, L. C. (1984). How Orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell. En J. Downing y R. Valtin. (Eds), *Language Awareness and Learning to Read*, (pp.128-146). New York: Springer-Verlag.
- Ehri, L. C. y Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 13-26.
- Fellbaum, C. (1995). Co-occurrence and antonymy. *International Journal of Lexicography*, 8 (4), 281-303.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1996). The acquisition of cultural objects: The case of written language. *Prospect*, XXVI, 131-140.
- Ferreiro, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 25-37.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.

- Ferreiro, E. y Vernon S. (1992). La distinción de palabra/ nombre en niño de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1998). Los límites entre las palabras. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira y I. G. Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.*, (pp. 45-82). Colección Lea. Barcelona: Gedisa.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 487-513.
- Garton, A. y Pratt, C. (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- Gaux, C. y Gombert, J. E. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169-188.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. En S. Kuczaj (Ed.), *Language Development: Language, cognition, and culture*, (pp. 301-334). Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Gillis, S. y Ravid, D. (2001). Typological effects on the development of griten morphological: A crosslinguistic study of Hebrew and Dutch. Disponible en: [www.univie.ac.at/linguistics/konferenz/morphologie/abstracts/ravid\\_giles.pdf](http://www.univie.ac.at/linguistics/konferenz/morphologie/abstracts/ravid_giles.pdf).
- Gleitman, L. (1993). The structural sources of verb meanings. En P. Bloom (Ed.), *Language acquisition: Core readings*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gomes de Morais, A. (1995). *Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.



- Gomes de Morais, A. (1999). Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. En Artur Gomes de Morais (Ed.), *O aprendizado da ortografia*, (pp. 7-19). Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Gonnerman, L. (2000). Explaining derivational morphology as the convergence of codes. *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (9), 353-361.
- Goody, J. (1996). Las consecuencias de la escritura. En J. Goody (comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa
- Goswami, U. y Bryant, P.(1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.
- Goswami, U. (1995). Phonological development and reading by analogy: What is analogy, and what is not? *Journal of Research in Reading. Special Issue: The contribution of psychological research*, 18 (2), 139-145.
- Goswami, U. (1999). Causal connections in beginning reading: the importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22 (3), 217-240.
- Guimarães, S. R. K. (2002). Influencia da variação lingüística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. Versión electrónica disponible en: <http://calvados.c3sl.ufpr.br>.
- Guimarães, S. R. K. (2002). Dificuldade no desenvolvimento da lectoescritura: O papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 247-259.
- Green, L., McCutchen, D., Schwiebert, C., Quinlan, T., Eva-Wood, A. y Juelis, J. (2003). Morphological development in children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 752-761.
- Homer, B. y Olson, D. (1999). Literacy and children's conception of words. *Written language and literacy*, 2, 113-140.

- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Madrid: Ariel.
- Jean, G. (1989). *La poesía en la escuela*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, J. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Joanisse, M. F., Manis, F., Keating, P. y Seidenberg, M. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30-60.
- Jones, S. y Murphy, M. L. (2005). Using corpora to investigate antonym acquisition. *International Journal of Corpus Linguistics*, 401-422.
- Kamawar, D. y Olson, D. R. (1999) Children's representational theory of language: The problem of opaque contexts. *Cognitive Development*, 14, 531-548.
- Karmiloff-Smith, A. (1983). Language development as a problem-solving process. *Papers and Reports on Child Language Development*. 22, 1-22.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some recent issues in the study of language acquisition. En J. Lyons, R. Coates, M. Deuchar y G. Gazdar (Eds.) *New Horizons in Linguistics 2*, (pp.145-159). Harmondsworth: Penguin Books.
- Kehayia, E., Jarema, G., Tsapkini, K., Perlak, D., Ralli, A. y Kadzielawa (1999). The role of morphological structure in the processing of compounds: the interface between linguistics and psycholinguistics. *Brain and Language*, 68, 370-377.
- Kehdi, V. (1993). *Morfemas do Português*. São Paulo: Ática.

Lara, F. L. (2002). La escritura como tradición y como instrumento de reflexión. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 53-61). Barcelona: Gedisa.

Luria (1975), A. R. *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella

Luzan, I. (1974). *La Poetica (Ediciones de 1737 y 1789)*. Madrid. Catedra.

Lyons, J. (1977). *Semantics* (2 vols). Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, J (1981). *Introducción a la lingüística teórica*. Barcelona. Teide.

Maclean, M., Bryant, P. y Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-281.

Macnamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.

Macnamara, J. (1982). *Names for things: A study of child language*. Cambridge, Mass: Bradford Books/MIT Press.

Mahony, D., Singson, M. y Mann, V. (2000a). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.

Mahony, D., Singson, M. y Mann, V. (2000b). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.

Maluf, M. R. y Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (1), 125-145.

Meireles, C. (1990). *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Meireles, E. S. y Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1(21), 77-84.
- Moeschler, J. y Auchlin, A. (2000). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris: A. Colin.
- Morais, J. (1991). Phonological Awareness: A bridge between language and literacy. En D. J. Sawyer y B. J. Fox (Eds), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*, 31-71. Nueva York: Springer-Verlag.
- Morais, J. (1994). *El arte de leer*. Madrid (edición en castellano de 1998): Aprendizaje Visor.
- Morais, J.; Alegría, J. y Content, A. (1987). The Relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an literacy view. *Cahiers de Psychologie Cognitive. European Bulletin of Cognitive Psychology*, 7(5), 415-438.
- Moreno, V. (1989). *El Juego Poético en la Escuela*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (1998). *Va de Poesía- Propuesta para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela.
- Nagy, W.E.; Diabkidoy, I.A. y Anderson, R.C. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of the suffixes to the meaning of derivations. *Journal of Reading Behavior*, 23, 155-170.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81, 267-285.
- Nunes,T., Bryant, P. y Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.

- 
- Olson, D. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escrita. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Opie, I. y Opie, P. (1959). *The lore and language of schoolchildren*. Great Britain: Paladin.
- Owens Jr., R. E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Pellegrini, G. (1991). Dal venetia al veneto. *Studi linguistica preromani e romanzi. Filología Veneta, Teste e Studi*. Padova: Programa.
- Pérez-Pereira, M. y Singer, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 205-221.
- Pérez-Perreira, M. (1990). ¿Cómo determina los niños la concordancia de género?: Refutación de la teoría del género natural. *Infancia y Aprendizaje*, 49/50, 73-91.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Peters, A. M. (1985). Language Segmentation: Operating Principles for the Perception and Análisis of Language. En D. I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, (pp. 1029-1066), vol II. New Jersey: Erlbaum.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Pinker, S. (1984). The semantic bootstrapping hipótesis. En Barbara C. Lust & Claire Foley (Eds.), *First language acquisition-The essential readings*. (pp. 225-236). Black Well Publishing: U.K.
- Pinheiro, S. R. (1995). Carlitos: a paródia gestual do herói. Tesis doctoral no publicada. Universidade de São Paulo (USP): São Paulo.
- Quintana, M. (1999). *Pé de Pilão*. São Paulo: Ática.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H. y Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- Rego, L. L. B. y Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 235-246.
- Rego, L. L. B. (1985). Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: Algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 156, 66-84.
- Rego, L. L. B. (1993). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, 1, 79-87.
- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 51-60.
- Rego, L. L. B. (1997). The connection between syntactic awareness and reading: evidence from portuguese speaking children taught by a phonic method. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 349-365.
- Rego, L. L. B. y Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (nº 2). Versión electrónica.

- Reeves, L.M., Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R. (1998). Words and meaning: from primitives to complex organization. En J. Gleason & N. Berstein-Ratner (Eds.), *Psycholinguistics* (2nd ed., pp. 157-226). Harcourt College Publishers.
- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangue*. Paris: Armand Colin.
- Ribeiro Moreira, N. y Pontecorvo, C. (1998). Chapeuzinho/ Cappuccetto: variaciones gráficas y norma ortográfica. En E. Ferreiro, *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Colección Lea. Barcelona: Gedisa.
- Ribeiro, S. y Portilla, C. (2004). Análisis de las unidades lexicales en tareas de oposición y analogía. En M<sup>a</sup> Angeles Mayor Cinca, Begoña Zubiauz de Pedro y Emiliano Díez-Villoria (Eds.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (858-866). Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca.
- Ribeiro, S. y Teberosky, A. (2005). Segmental procedures and their relation to the learning of writing skill. Póster en X International Congress for Study of Child language. IASCL (Intenational Association for the Study of Child Language). Berlin.
- Ribeiro, S. y Teberosky, A. (2007). Extracción y segmentación de palabras y alfabetización inicial. V Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje. *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*. En prensa.
- Rodrigues Lapa, M. (1991). *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sá, J. L. S. N. (1999). *A relação entre consciência morfossintática e escrita ortográfica*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura*. Barcelona: Gedisa.

Scholes, R. y Willis, B. (1995). Los lingüistas, la cultura escrita y la intencionalidad del hombre occidental de Marshall. En D. Olson y Torrance (Comps.), *Cultura, escrita y oralidad*, (pp. 263-284). Barcelona: Gedisa.

Schwab, D., Lafourcade, M. y Prince, V. (2002). Vers l'apprentissage automatique, pour et par les vecteurs conceptuels, de fonctions lexicales. L'exemple de l'antonymie. *TALN, Nancy*, 24-27.

Scliar-Cabral, L. (1976). *Introdução a lingüística*. Rio Grande do Sul: Editora Globo

Scliar-Cabral, L. y Secco, G. (1995). Evidence for bound morphemes in a Brazilian child's corpus, MLU 1.45. En I. H. Faria y M. J. Freitas (Eds.). *Studies on the acquisition of portuguese First Lisbon meeting on child language with special reference to romance languages*. Universidade de Lisboa. Lisboa: Colibri.

Sebastián, E. , Soto, P. y Muller Gathercole, V. (2004). La morfología verbal temprana en español. *Anuario de Psicología*. 35( 2), 203-220.

Seidenberg, M. y Gonnerman, L. (2000). Explaining derivational morphology as the convergence of codes. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 9, 353-361

Serra, M. (2000). *Verbalia: Juegos de Palabras y Esfuerzos del Ingenio Literario*.  
Barcelona: Ediciones Península.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

Sicuro Corrêa, L. y Name, M. C. (2003). The processing of determiner-noun agreement and the identification of the gender of Nouns in the early acquisition of Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistic*, 2 (1), 19-43.

Sicuro Corrêa, L.; Name, M. C. y Ferrari-Neto, J. (2003). Explorando informação de interface na aquisição da linguagem: distinções preceptuais e morfo-fonológicas



- relativas à categoria funcional D na aquisição do gênero e número em português. Sicuro Corrêa, L. y Name, M. C. (2003). *Letras de hoje*, 32 (3), 123-137.
- Silva, M. C. y Koch, I. (2000). *Linguística Aplicada ao Português: Morfologia*. São Paulo: Editora Cortez.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Slobin, D. I. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Volume 2. Theoretical Issues. University of California, Berkeley. New Jersey: Lea
- Snow, C. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17 (3), 697-710.
- Snowling, M. (1980). The development of grapheme-phoneme correspondence in normal and dyslexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 294-305.
- Snowling, M. y Perin, D. (1982). The Development of Segmentation Skills in Young Children. En D. Rogers y J. Sloboda (Eds.), *The Acquisition of Symbolic Skills*. Nueva York: Plenum Press.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. y Cramer, B (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Teberosky, A. (1998). Les savoirs sur l'écrit chez les débutants. En M. Bilger, K. Van den Eynde y F. Gadet (Eds.) *Analyse linguistique et approches de l'oral*, Paris: Peeters.

- Teberosky, A. (2000). Libro 4: Animals al zoo. *La clau per llegir- Guia didáctica del libro 4*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. (2001) *Proposta constructivista per aprende a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. (2003). El uso de “nombre” como terminología de las unidades del lenguaje. *Revista de psicolinguística aplicada*, 3, 15-35.
- Teberosky, A. y Ribeiro, S. (2007). *El aprendizaje lexical: aspectos metalingüísticos*. Ponencia en Lectura, escritura y sordera. Jornada Científica en Homenaje al Profesor Jesús Alegría. Universidad de Salamanca.
- Thevenin, M. G., Totereau, C., Fayol, M. y Jarrouse, J. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 26, 39-52.
- Tolchinsky, L., Teberosky, A. y Matas, J. (1993). Phonological knowledge and writing: A developmental study in two writing systems. En L. Verhoeven y A. Teberosky (Eds.), *Proceeding of the workshop on understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach* (pp. 83-127), Volume II. Wassenaar, Netherlands: European Science Foundation.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rhymes as units of spoken syllables: Evidente from children. *Journal of experimental child psychology*, 39, 161-181.
- Treiman, R. (1989). The internal structure of the syllable. En G. Carlson y M. Tanenhaus (Eds.), *Linguistic structure in language processing* (pp. 27-52). Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Treiman, R. y Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of experimental child psychology*, 63, 141-170.

- Tunmer, R. (1992). The role of intrasyllabic inits in learning to read and spell. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman. (Eds.), *Reading acquisitions* (pp. 178-192). New Jersey: Elbraum.
- Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.
- Vernon, S. y Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Haward Educational Rewiew*, 69 (4), 395-415.
- Vygotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Crítica.
- Weiz, T. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.
- Wood, C. y Terrell, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development, *Educational Psychology*, 18, 253-274.
- Wood, C. (2000). Rhyme awareness, orthographic analogy use, phonemic awareness and reading: An examination of relationships. *Educational Psychology*, 20 (1), 5-15.
- Yagiuello, M. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris: Senil.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Zamponi, E. (1985). *I Draghi Locopei (imparare l'italiano con giochi di parole)*. Torino: Giulio Einaudi.
- Zumthor, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus Humanidades.



## **ANEXOS**



---

**Anexo I: Protocolo de registro de respostas (Estudio I)**

NOME:

IDADE:

ESCOLA:

CURSO:

PROFESSORA:

DATA:

**TAREFA 1: Semelhanças (“dizer nomes que se parecem”)**

Entrevistadora: Agora vamos jogar . Será um jogo onde vamos dizer nomes que mais se parecem a outros, ta? Se te digo....

**Escrito***Verbos*

1. FAZER  
A. DESFAZER  
B.FAZIA
2. PINTAR  
A. PINTOR  
B. PINTEI
3. CHORAR  
A. CHORA  
B.CHORÃO
4. PARTIR  
A. PARTIU  
B. PARTIDO

*Nomes*

1. URSO  
A. URSA  
B. CURSO
2. PATO  
A. PATA  
B.PACA
3. LOBA  
A. OBA  
B. LOBO
4. GAVIÃO  
A. GAVIÕES

## B. AVIÃO

### **TAREFA 2: “Casais que não são casados” (dizer o par de...)**

Entrevistadora: Agora mudaremos de jogo, preste muita atenção no que eu vou te contar:

“ 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!”

Entrevistadora: O que você acha disso que terminei de contar para você? São casais os nomes que te falei? Pois agora vou falar um nome e você me diz outro que possa ser casal (ou par) do que vou te falar, ta?

- A) Se te digo bola?
- B) Se te digo cano?
- C) Se te digo papa?
- D) Se te digo limo?
- E) Se te digo linha?

### **TAREFA 3: Contrários (“dizer o contrário de...”)**

Entrevistadora: Agora vamos jogar outra coisa. Tentaremos dizer nomes que são o contrário de outros. Por exemplo, estas são todas as letras do nome AMAR, aqui ao lado há outras letras também, caso você queira utilizá-las. Agora você tente por em ordem para que diga AMAR. Agora ponha o contrário.

Palavras utilizadas

#### **Escrito**

1. AMAR
2. LUA
3. MENINO
4. PORTA

#### **Oral**

Agora te digo uns nomes e você continuará dizendo o contrário, mas agora sem as letrinhas de madeira.



1. Se te digo mesa?
2. Se te digo guerra?
3. Se te digo sábado?
4. Se te digo cinco?
5. Se te digo querer?
6. Se te digo desarmar?
7. Se te digo nada?
8. Se te digo não?
9. Se te digo hoje?
10. Se te digo pouco?

#### **TAREFA 4- RIMAS (dizer nomes que se parecem mais...)**

##### **Escrito**

Entrevistadora: Agora vamos jogar o jogo da rima. Te mostro estas fichinhas, você acha que tem algo parecido aqui? O que se parece nestes três nomes? Tem alguma parte que se parece? Qual?

1. PATO/SAPATO/RETRATO
2. RETRATISTA/ARTISTAS/MALABARISTAS
3. AZULZINHA/MENININHA/BONEQUINHA

##### **Oral**

Entrevistadora: Agora vou te contar outra coisa, preste bem atenção (ler a 1ª frase). Aqui tem nomes que se parecem? Quais? (Fazer o mesmo com as frases restantes lendo muito pausadamente cada uma).

1. O pato ganhou sapato e foi fazer um retrato ( Mário Quintana)
2. O macaco retratista era um grande artista malabarista (Mário Quintana)
3. Na casa azulzinha havia uma menininha com uma bonequinha.

#### **TAREFA 5- “SEGMENTAÇÃO EM ECO” (o que diz o eco...)**

Entrevistadora: Agora vamos jogar outro joguinho para terminar. Preste bem atenção no que eu vou contar para você:

“ O menino pergunta ao Eco  
 onde ele se esconde  
 mas o Eco só responde: Onde? Onde?  
 O menino não desiste e fala insistente:  
 Eco, vem brincar na sala.  
 mas só escuta o Eco dizer: Ala? Ala?”

##### **Escrito**

Entrevistadora: Aqui os nomes se parecem? O que se parece? Por que se parecem?

Sabe o que é Eco? (explicar e mostrar a gravação). Pois agora te apresento dois amigos, o menino e o eco. O menino escreveu esse nome numa pedra: “ Eco, vem encher o pote” (escrever a palavra Pote), para você o que disse o Eco?. Lembre-se que o Eco não repete tudo...só diz pedacinhos...

Palabras:

1. PÃO
2. POTE
3. MAL
4. COMIGO
5. HOMEM

### **Oral**

Entrevistadora: Agora eu serei o menino e você o eco. O menino diz:

1. Eco, vem sentir o SOL?
2. Eco vem brincar com a BOLA?
3. Eco, vem ouvir como CANTAVA?
4. Eco, vem ver a BORBOLETA?
5. Eco, vem comer um POUQUINHO?

---

**Anexo II: Protocolo de registro de respostas (Estudio II)**

NOME:

IDADE:

ESCOLA:

CURSO:

DATA:

PROFESSORA:

**TAREFA 1: Semelhanças (“dizer nomes que se parecem”)**

Entrevistadora: Agora vamos jogar . Será um jogo onde vamos dizer nomes que mais se parecem a outros, ok? Se te digo.... (mesmas palavras para oral e escrito)

Escrito:*Verbos*

1. FAZER

A. FAZIA

B. NÃO FAZER

2. ENTRAR

A. ENTREI

B.SAIR

3. PINTAR

A. PINTEI

B. APAGAR

4. SENTIR

1. NÃO SENTIR

2. SENTIA

*Nomes*

1.URSO

A. URSA

B. CURSO

2. ASA

A.CASA

B. ASAS

3. GAVIÃO

A. GAVIÕES

B. AVIÃO

4. LOBA

A. OBA

B. LOBO

*Adjetivos*

1. TRISTE  
A. CHORÃO  
B. TRISTEZA

2. BOM  
A. BOA  
B. BONITA

3. CONTENTE  
A. FELIZES  
B. CONTENTES

4. BONITO  
A. LINDO  
B. BONITINHO

**TAREFA 2: “Casais que não são casados” (dizer o par de...)**

Entrevistadora: Agora mudaremos de jogo outra vez, preste muita atenção no que eu vou te contar:

“ 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!”

Entrevistadora: O que você acha disso que terminei de ler? São casais os nomes que te falei? Pois agora vou falar um nome e você me dirá outro que possa ser casal (ou par) do que vou te falar, ta?

- A) Se te digo bola?  
B) Se te digo cano?  
C) Se te digo comia?  
D) Se te digo fazia?  
E) Se te digo triste  
F) Se te digo grande?

**TAREFA 3: Contrários (“dizer o contrário de...”)**

**Escrito**

Entrevistadora: Agora vamos jogar outra coisa. Tentaremos dizer nomes que são o contrário de outros. Por exemplo, estas são todas as letras do nome FAZER, aqui ao

---

lado há outras letras também, caso você queira utilizá-las. Agora você tente botá-la em ordem para que diga FAZER. Agora ponha o contrário.

Palavras utilizadas (escrito e oral):

FAZER

ENTRAR

URSO

GAVIÃO

BOM

CONTENTE

### **Oral**

Agora te digo uns nomes e você continuará dizendo o contrário, mas agora sem as letras de madeira.

Se te digo fazer?

Se te digo entrar?

Se te digo urso?

Se te digo gavião?

Se te digo bom?

Se te digo contente?

### **TAREFA 4- RIMAS (dizer nomes que se parecem mais...)**

#### **Escrito**

Entrevistadora: Agora vamos jogar o jogo da rima. Te mostro estas fichinhas, você acha que tem algo parecido aqui? O que se parece nestes três nomes? Tem alguma parte que se parece? Qual?

1. PATO/SAPATO/RETRATO
2. RETRATISTA/ARTISTAS/MALABARISTAS
3. AZULZINHA/MENININHA/BONEQUINHA

#### **Oral**

Entrevistadora: Agora vou te contar outra coisa, preste bem atenção (ler a 1ª frase). Aqui tem nomes que se parecem? Quais? (Fazer o mesmo com as frases restantes lendo muito pausadamente cada uma).

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

**TAREFA 5- “SEGMENTAÇÃO EM ECO” (o que diz o eco...)**

Entrevistadora: Agora vamos jogar outra coisa para terminar. Preste bem atenção no que eu vou contar para você:

“ O menino pergunta ao Eco  
onde ele se esconde  
mas o Eco só responde: Onde? Onde?  
O menino não desiste e fala insistente:  
Eco, vem brincar na sala.  
mas só escuta o Eco dizer: Ala? Ala?”

Entrevistador: Aqui os nomes se parecem? O que se parece? Por que se parecem?  
Sabe o que é Eco? (explicar e mostrar a gravação). Pois agora te apresento dois amigos,  
o menino e o eco. O menino gritou numa caverna: “ Eco, vem comer o pão” , para você  
o que disse o Eco?. Lembre-se que o Eco não repete tudo... só diz pedacinhos...

Frases utilizadas (oral e escrito):

1. Eco vem comer o PÃO.
2. Eco vem espantar o MAU.
3. Eco vem COMER.
4. Eco vem pegar a BOLINHA.
5. Eco vem comer um doce GOSTOSO.
6. Eco vem DESCANSAR.

---

**Anexo III: Índice de tablas y cuadros**

	<b>Pág.</b>
<b>Capítulo 1</b>	
Tabla 1.1.- Características particulares de algunas consonantes del portugués según Câmara Jr.....	<b>29</b>
Tabla 1.2.- Ejemplos de prefijos encontrados en portugués.....	<b>37</b>
Tabla 1.3.- Ejemplos de sufijos encontrados en portugués.....	<b>37</b>
<b>Capítulo 3</b>	
Tabla 3.1.- Composición de las muestras: número de participantes por sexo y escuela en valores absolutos.....	<b>127</b>
Tabla 3.2.- Distribución de los participantes por edad detallados por escuela en valores absolutos.....	<b>127</b>
Tabla 3.3. - Tabla de contingencia de edad versus nivel de escritura por estudio en valores absolutos.....	<b>128</b>
Tabla 3.4. - Distribución de nivel de escritura detallado por escuela en valores absolutos.....	<b>129</b>
Tabla 3.5. - Estudio I: estímulos utilizados en la tarea de semejanzas.....	<b>138</b>
Tabla 3.6.- Estudio II: estímulos utilizados en la tarea de semejanzas.....	<b>139</b>
Cuadro 3.7. - Fragmento de la poesía utilizada en la tarea de parejas.....	<b>139</b>
Tabla 3.8.- Estímulos utilizados en la tarea de parejas.....	<b>140</b>
Tabla 3.9.- Estímulos utilizados en la tarea de contrarios en las modalidades oral y escrita.....	<b>141</b>
Cuadro 3.10.- Versos utilizados en la tarea de rima .....	<b>141</b>
Cuadro 3.11.- Poesía utilizada en la tarea de segmentación en eco.....	<b>143</b>
Tabla 3.12.- Estímulos utilizados en la tarea de segmentación en eco.....	<b>144</b>
Tabla 3.13.- Criterios de elección de los estímulos y en la tarea de semejanzas.....	<b>149</b>

	<b>Pág.</b>
Tabla 3.14.- Criterios de categorización de las respuestas encontradas.....	<b>158</b>
Tabla 3.15.- Preguntas para la codificación del análisis estadística de las tareas de semejanza, de pareja y de contrarios.....	<b>163</b>
Tabla 3.16.- Preguntas para la codificación del análisis estadístico de las tareas de rima y de segmentación.....	<b>164</b>
Tabla Resumen 1 – Resumen del diseño de la investigación.....	<b>166</b>
 <b>Capítulo 4</b>	
Tabla 4.1.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de semejanzas teniendo en cuenta los niveles de escritura (modalidad oral).....	<b>174</b>
Tabla 4.2.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de semejanzas (modalidad escrita) teniendo en cuenta los nivel de escritura.....	<b>175</b>
Tabla 4.3.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de semejanzas (modalidad oral) teniendo en cuenta los niveles de escritura.....	<b>177</b>
Tabla 4.4.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de semejanzas teniendo en cuenta los niveles de escritura.....	<b>178</b>
Tabla 4.5.- Estudio II: prueba de comparación entre las categorías gramaticales verbo y adjetivo de la tarea de semejanzas.....	<b>179</b>
Tabla 4.6.- Estudio II: estímulos utilizados en la tarea de semejanzas.....	<b>182</b>
Tabla 4.7.- Estímulos utilizados en la tarea de parejas.....	<b>187</b>
Tabla 4.8.- Criterios de categorización utilizados en la tarea de parejas.....	<b>188</b>
Tabla 4.9.- Estudio I: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron un trabajo formal por número de estímulo en la tarea de parejas.....	<b>189</b>
Tabla 4.10.- Estudio I: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron un trabajo morfológico por número de estímulos en la tarea de parejas.....	<b>190</b>
Tabla 4.11.- Estudio II: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron un trabajo formal por número de estímulos en la tarea de parejas.....	<b>192</b>



	<b>Pág.</b>
Tabla 4.12.- Estudio II: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron un trabajo morfológico por número de estímulos en la tarea de parejas.....	<b>193</b>
Tabla 4.13.- Ejemplos de diferentes tipos de trabajos por estímulo .....	<b>196</b>
Tabla 4.14.- Estudio II: distribución de frecuencias de tipos de trabajos por Estímulo en la tarea de parejas .....	<b>198</b>
Tabla 4.15.-Estudio II: resumen de los tipos de trabajos encontrados por estímulo en la tarea de parejas.....	<b>198</b>
Tabla 4.16.- Estudio II: resumen de respuestas semánticas y formales por estímulos en la tarea de parejas (excluyendo “otros”).....	<b>198</b>
Tabla 4.17. Estudio II: frecuencia de conservación de la palabra base.....	<b>212</b>
Tabla 4.18.- Estudio I: estímulos utilizados en la tarea de contrarios.....	<b>214</b>
Tabla 4.19.- Estudio II: estímulos utilizados en la tarea de contrarios.....	<b>216</b>
Tabla 4.20.- Criterios de categorización de las respuestas encontradas en la tarea de contrarios.....	<b>218</b>
Tabla 4.21.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de contrarios teniendo en cuenta los niveles de escritura.....	<b>219</b>
Tabla 4.22.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de contrarios teniendo en cuenta los niveles de escritura.....	<b>220</b>
Tabla 4.23.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de contrarios teniendo en cuenta los nivelesde escritura.....	<b>221</b>
Tabla 4.24.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de contrarios teniendo en cuenta los niveles de escritura.....	<b>222</b>
Tabla 4.25.- Ejemplos de diferentes tipos de trabajos por estímulo.....	<b>224</b>
Tabla 4.26.- Estudio I: distribución de frecuencias de tipos de respuestas por estímulos en la tarea de contrarios.....	<b>227</b>
Tabla 4.27.- Resumen de frecuencias de respuestas semánticas y formales por estímulos (excluyendo proximidad fonológica y otros) en la tarea de contrarios.....	<b>227</b>

	<b>Pág.</b>
Tabla 4.28.- Estudio II: distribución de frecuencias de tipos de respuestas encontradas por estímulos en la tarea de contrarios.....	<b>238</b>
Tabla 4.29.- Estudio II: distribución de frecuencias de los trabajos semánticos, formales y “otros” realizados por estímulos en la tarea de contrario.....	<b>238</b>
Tabla 4.30.- Estudio I: distribución de frecuencias de conservación de la palabra base en la tarea de contrarios.....	<b>248</b>
Tabla 4.31.- Estudio II: distribución de frecuencias de conservación de la palabra base en la tarea de contrarios.....	<b>248</b>
Tabla 4.32.- Estudio I: correlación entre las tareas de semejanzas, parejas y contrarios.....	<b>252</b>
Tabla 4.33.- Estudio II: correlación entre las tareas de semejanzas, parejas y contrarios.....	<b>253</b>
Tabla 4.34.- Estudio I: comparación entre las modalidades oral y escrita de la tarea de contrarios.....	<b>254</b>
Tabla 4.35.- Estudio II: comparación entre las modalidades oral y escrita de las tareas de semejanzas y contrarios.....	<b>255</b>
Tabla Resumen 2 - Resultados encontrados en las tareas de comparación – 1ª pregunta: ¿Se hizo un trabajo predominantemente formal? .....	<b>259</b>
Tabla Resumen 3 - Resultados encontrados en las tareas de comparación – 2ª pregunta: Tarea de parejas (tarea 2): ¿Se hizo un trabajo morfológico?/ Tarea de contrarios (tarea 3): ¿Se hizo un trabajo de proximidad lexical?.....	<b>260</b>
 <b>Capítulo 5</b>	
Cuadro 5.1.- Versos utilizados en la tarea de rima.....	<b>266</b>
Tabla 5.2.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de rima teniendo en cuenta los niveles de escritura.....	<b>266</b>
Tabla 5.3.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de rima teniendo en cuenta los grupos de niveles de escritura.....	<b>267</b>
Tabla 5.4. - Estudio II: prueba de comparación de la tarea de rima teniendo en cuenta los grupos de niveles de escritura.....	<b>268</b>

	<b>Pág.</b>
Tabla 5.5.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de rimas teniendo en cuenta los niveles de escritura.....	<b>269</b>
Tabla 5. 6.- Estímulos utilizados en la tarea de segmentación en eco.....	<b>274</b>
Tabla 5.7.- Estudio I: prueba de comparación de la tarea de segmentación en eco teniendo en cuenta los niveles de escritura.....	<b>277</b>
Tabla 5.8.- Estudio I: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron segmentaciones por número de estímulos (modalidad escrita).....	<b>278</b>
Tabla 5.9.-Estudio I: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron segmentaciones por número de estímulo (modalidad oral).....	<b>278</b>
Tabla 5.10.- Estudio II: prueba de comparación de la tarea de segmentación teniendo en cuenta los grupos de nivel de escritura.....	<b>279</b>
Tabla 5.11.- Estudio II: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron segmentaciones por número de estímulos (modalidad escrita).....	<b>280</b>
Tabla 5.12.- Estudio II: distribución de frecuencias de cuántos participantes por grupo realizaron segmentaciones por número de estímulo (modalidad oral).....	<b>280</b>
Tabla 5.13.- Estudio I: distribución de frecuencias de tipos de segmentación encontradas por estímulo en la modalidad escrita.....	<b>282</b>
Tabla 5.14.- Estudio I: distribución de frecuencias de tipos de segmentación encontradas por estímulos en la modalidad oral.....	<b>282</b>
Tabla 5.15.- Estudio II: distribución de frecuencias de tipos de segmentación encontradas por estímulo en la modalidad escrita.....	<b>283</b>
Tabla 5.16.- Estudio II: distribución de frecuencias de tipos de segmentación encontradas por estímulo en la modalidad oral.....	<b>283</b>
Tabla 5.17.- Distribución de frecuencias de conservación de uno de los segmentos de la palabra base (Estudio II), (N=40).....	<b>293</b>
Tabla 5.18.- Estudio I: correlación entre las tareas de rima y de segmentación en eco.....	<b>297</b>

	<b>Pág.</b>
Tabla 5.19.- Estudio II: correlación entre las tareas de rima y de segmentación en eco.....	<b>298</b>
Tabla 5.20.- Estudio I: comparación entre las modalidades oral y escrita de las tareas de segmentación.....	<b>298</b>
Tabla 5.21.- Estudio II: comparación entre las modalidades oral y escrita de las tareas de segmentación.....	<b>299</b>
Tabla Resumen 4 - Resultados encontrados en las tareas de segmentación - 1ª pregunta: Tarea 4 - ¿Se hizo un trabajo de encontrar rimas?/ Tarea 5 - ¿Se hizo un trabajo de segmentación?.....	<b>303</b>
Tabla Resumen 5 - Resultados encontrados en la tarea de rima (tarea 4) - 2ª pregunta - ¿Se hizo un trabajo de extracción de palabra?.....	<b>304</b>



