

La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado

A.M.B. de Manrique
Susana Gramigna*

Introducción

Este trabajo se inscribe dentro de los planteos sobre la "conciencia lingüística" y la metacognición provenientes de campos de investigación como la Fonética Experimental, la Psicología Cognoscitiva y la Lingüística.

Estos planteos parten del análisis de la relación entre percibir el habla y leer. Algunos investigadores (Liberman, 1971; Mattingly y Ravanagh, 1972; Rozin y Gleitman, 1977) han enfatizado la dependencia de la lectoescritura del habla, pues consideran que leer es una actividad parasitaria al habla.

Mattingly (1972) caracteriza la diferencia entre percibir el habla y leer en términos de actividad lingüística "primaria" y "secundaria" respectivamente. Considera que mientras las actividades lingüísticas primarias –producir y percibir el habla– son naturales y se desarrollan sin que medie una instrucción directa, las secundarias, como leer y escribir, se aprenden mediante una enseñanza sistemática y requieren "conciencia lingüística". La conciencia lingüística implica tener acceso a la estructura gramatical de la lengua¹ (Mattingly, 1980).

Para comprender este planteo debemos recordar que toda escritura representa una lengua. Los sistemas de escritura representan unidades lingüísticas: el sistema logográfico representa morfemas (unidades mínimas de significado); el sistema silábico, sílabas, y el alfabético, fonemas. Estas unidades no se presentan como segmentos discretos en el continuo acústico del habla ya que los segmentos físicos no guardan una relación uno a uno con las unidades del análisis lingüístico.

Así por ejemplo, la primera sílaba de la palabra "pacto" constituye un único segmento acústico en el que la información sobre los tres fonemas sucesivos /p/ /a/ /k/ se transmite en forma casi simultánea en una misma porción de sonido. No encontramos entonces en la señal física tres segmentos discretos correspondientes a cada una de las tres unidades lingüísticas.

*A. M. B. de Manrique. Profesora en Letras. Directora del Laboratorio de Fonética Experimental de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina.

Susana Gramigna. Profesora de Pedagogía. Maestría en Letras.

Ambas Profesoras se desempeñan en la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

Las autoras agradecen a las autoridades del Distrito Escolar N° 2, al personal directivo y docente y a los alumnos de la Escuela N° 20 por la colaboración brindada para la realización de este trabajo. Asimismo agradecen a la señorita Christy Ekonen su asistencia en la administración de las pruebas

¹ Es importante tener en cuenta que Mattingly adscribe al modelo de gramática generativa, y la expresión "estructura gramatical" debe entenderse en términos de los principios de este modelo.

Cuando percibimos una lengua, estas unidades se abstraen mediante un complejo proceso que aparentemente no exige un conocimiento analítico explícito de la estructura interna de la misma. Pero para leer y escribir es necesario que ese conocimiento sea explícito. Tener acceso a la estructura gramatical de la lengua es precisamente comprender que el habla puede segmentarse en unidades y que los signos gráficos representan esas unidades. La dificultad para acceder a las unidades lingüísticas sigue un orden creciente, del morfema a la sílaba y al fonema. Tanto el morfema como las sílabas pueden ser extraídos del continuo acústico más fácilmente que los fonemas.

En un trabajo reciente (Manrique y Gramigna, 1983) hemos analizado las causas de estas diferencias y la relación de compatibilidad entre las lenguas y, los sistemas de escritura, análisis del que se extraen interesantes observaciones sobre los beneficios e inconvenientes de diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura. También hemos explicado por qué el alfabeto representa fonemas y no sonidos o fonos.

Cuando se aprende a leer y escribir en una lengua que utiliza un sistema alfabético, como el español, inglés, francés, etc., la conciencia lingüística implica tener acceso a la estructura fonológica de la lengua; esto es, comprender que las letras del alfabeto representan fonemas y no sílabas u otra unidad del lenguaje, que las palabras pueden dividirse en fonemas y saber cuántos fonemas contiene cada palabra y en qué orden.

Las palabras representadas mediante una escritura alfabética pueden leerse como si fueran logogramas, a partir de la identificación de la forma general en lugar de analizarlas como una secuencia de letras. Pero esta estrategia global impide la lectura de palabras nunca vistas con lo que se pierde la principal ventaja del sistema alfabético. Para hacer uso de esta ventaja es necesario tener "conciencia lingüística" y en consecuencia encarar la lectura mediante una estrategia analítica.

No debe confundirse esta estrategia con leer descifrando, es decir letra por letra. Es imposible leer pronunciando letra por letra debido a que los fonemas se coproducen, fenómeno conocido como coarticulación de lo que resulta la superposición de información en el continuo físico del habla. Es por ello que es la sílaba y no el fonema la unidad mínima de articulación. Pensemos en un niño que intenta leer la palabra "pan". Si todo lo que él sabe es la correspondencia entre esas letras y los sonidos, que podría ser pa, a, na, va a leer esa palabra como paana, lectura de la que resulta una palabra sin sentido. Leer en forma analítica es descubrir cuántas letras deben ser leídas simultáneamente a fin de lograr la producción correcta de cada sílaba. Es comprender que la palabra "pan" está formada por tres fonemas, los dos primeros iguales a los de la palabra "paz" y el tercero desigual.

Aparentemente el acceso al conocimiento fonológico plantea dificultades al niño que se inicia en la lectoescritura, como se demuestra en varios trabajos (Rosner y Simon, 1971; Calfee, Chapman y Venezky, 1972; Gleitman y Rozin, 1973; Savin, 1972; Elkonin, 1973; Gibson y Levin, 1975).

Lieberman et al (1972) realizan un experimento con niños de jardín, preescolar y primer grado para determinar en qué medida pueden hacer un análisis del habla en fonemas y sílabas y verificar si el análisis fonológico resulta más difícil que el silábico. Los resultados de este trabajo confirmaron esta última hipótesis.

En un trabajo posterior, Lieberman et al (1977) demuestran que existe una correlación positiva significativa entre la habilidad para segmentar en fonemas y los logros alcanzados en el aprendizaje de la lectoescritura. Esta correlación entre conciencia lingüística y éxito en el aprendizaje fue también confirmada por otros investigadores (Helfgott, 1976; Zifcak, 1977; Treiman, 1976).

En nuestro medio Braslavsky (1982) ha enfatizado la relevancia de algunos de estos planteos lingüísticos para la enseñanza de la lectoescritura.

Desde una perspectiva psicogenética, Ferreiro y Teberosky (1980) mostraron que, en el niño, el orden de adquisición de la conciencia lingüística o de acceso a la estructura de la lengua se realiza en un sentido análogo al de la evolución histórica de los sistemas de escritura. De este modo, las primeras representaciones del lenguaje son de tipo pictóricas; más tarde, las unidades de representación son morfemas, tal como en los sistemas logográficos; posteriormente son sílabas y finalmente letras, las que corresponderían a un nivel de representación fonológica. La mayor o menor dificultad de cada uno de estos sistemas de escritura y de cada uno de estos niveles evolutivos estaría dado por el mayor o menor grado de abstracción necesario para acceder a los mismos. El sistema alfabético, que implica una representación fonológica, sería el de más difícil acceso, el último en ser aprehendido por el niño, y el último en aparecer en la historia de los sistemas de escritura del mundo.

Oñativia (1979) también plantea las distintas etapas a través de las cuales va evolucionando la relación entre la representación oral y escrita. En su Método Integral, elabora distintas estrategias metodológicas para acceder a cada una de ellas.

Los maestros por su parte se refieren a menudo a problemas de análisis y síntesis, aunque no siempre tienen en claro las causas de estos problemas por lo que no pueden aplicar los métodos adecuados para remediarlos. Sin duda estos problemas se deben a la exigencia de acceso fonológico, que es común a todas las lenguas que utilizan un sistema alfabético, e independiente de la relación entre las grafías y los fonemas, cuya complejidad varía de una lengua a otra.

El presente trabajo constituye un primer intento para incorporar estos planteos lingüísticos al estudio del aprendizaje de la lectoescritura en nuestra lengua. El mismo tiene por objeto realizar una estimación cuantitativa de la habilidad para segmentar en fonemas y sílabas en un grupo de niños de habla española (española de Bs. As.).

Método

Se utilizó el paradigma experimental empleado por Liberman et al (1972).

Muestra

La muestra estuvo constituida por 80 sujetos, niñas y varones de nivel socioeconómico medio, que asistían a escuelas públicas dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La misma incluyó un grupo de 40 sujetos de nivel preescolar cuyas edades estaban comprendidas entre los 60 y 82 meses, siendo la media de 70.95 meses y un grupo de primer grado, con edades comprendidas entre los 72 y los 84 meses, y una media de 77.425 meses. Ninguno de los niños de primer grado era repetidor. Cada uno de los grupos mencionados, preescolar y primer grado, fue subdividido en dos subgrupos de 20 sujetos cada uno. A uno de los subgrupos se le administró la prueba de segmentación silábica (S) y al otro grupo, la prueba de segmentación fonémica (F). A fin de alternar los sujetos entre los dos grupos experimentales se utilizaron los registros de asistencia por orden alfabético. Se intentó igualar el número de varones y mujeres para cada uno de los grupos experimentales en cada nivel de escolaridad, aunque ello no fue totalmente posible. La composición final de los grupos se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Composición de los grupos de fonemas (F) y de sílabas (S) por nivel de escolaridad y sexo

NIVEL	Preescolar		Primer Grado	
	F	S	F	S
Varones	13	12	10	9
Mujeres	7	8	10	11
TOTAL	20	20	20	20

Material

A fin de determinar el nivel de madurez mental de los sujetos, se administró en forma colectiva la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough, por considerarse que, tal como lo señalan Harris (1963) y Koppitz (1976), existe una alta correlación entre los puntajes Goodenough y los puntajes de CI de los tests de inteligencia que le confieren un grado razonable de confianza. Además, es una prueba de fácil y rápida administración que despierta siempre el interés de los niños y que rara vez produce rechazo.

Como se observa en la tabla 2, cuando se computan los resultados del Goodenough por nivel de escolaridad, las medias aritméticas para primer grado y para preescolar son de 108.8 (s 11. 187) y de 109.2 (s 11.979), respectivamente. Las diferencias de medias no son significativas. En la misma tabla, nótese que cuando se computan los resultados por tarea realizada – segmentación fonémica y segmentación silábica–; las medias de los puntajes del Goodenough son de 108.7 (s 12.88) para el grupo que segmentó en sílabas y de 109.3 (s 10. 132) para el grupo que segmentó en fonemas. Las diferencias entre medias no resultaron ser significativas.

Tabla 2
Medias aritméticas, desvíos estándar y diferencia de medias aritméticas correspondientes a la prueba Goodenough, de acuerdo con el nivel de escolaridad y con la tarea realizada

Nivel de Escolaridad	N	\bar{x}	s	t
Primer Grado	40	108.8	11.187	
Preescolar	40	109.2	11.979	.218
Tarea Realizada	N	\bar{x}	s	t
Silabas	40	108.7	12.88	
Fonemas	40	109.3	10.132	.327

Además, las diferencias de medias aritméticas correspondientes a las edades cronológicas de los sujetos por grupos de tareas realizadas (S) y (F) resultaron no ser significativas, tal como puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3
Medias aritméticas, desvíos estándar y diferencias de medias aritméticas correspondientes a las edades cronológicas de los sujetos de acuerdo con la tarea realizada

Tarea Realizada	N	\bar{x}	s	t
Silabas	40	71.225	5.833	
Fonemas	40	72.15	7.55	.613

De lo expuesto, puede inferirse que, de existir diferencias significativas en el desempeño de los sujetos en los dos tipos de segmentación, dichas diferencias pueden ser razonablemente consideradas como resultado de diferencias en la dificultad de las dos tareas y no como resultado de la escolaridad, del C.I. y de la edad cronológica.

En el anexo 1 se presentan las pruebas experimentales de segmentación fonémica (F) y silábica (S), las que consistieron en tres listas de igual número de ítems (42 ítems) aleatoriamente distribuidos, que comprendían uno, dos y tres segmentos. El criterio de selección de los ítems fue la frecuencia de uso de los mismos para asegurar su comprensión por parte de los sujetos.

Procedimiento

Las pruebas de segmentación fonémica y silábica se administraron en forma individual durante el primer trimestre del año, es decir la etapa de "aprestamiento" en primer grado. Ninguno de los sujetos sabía leer o escribir. Las pruebas se presentaron como un "juego de golpeteo" solicitándose al sujeto que repitiera una palabra o un sonido leído por el examinador, mediante golpes dados con un lápiz sobre el escritorio. El sujeto debía dar tantos golpes como número de segmentos (fonemas en el grupo F y sílabas en el grupo S) percibía en el ítem. Antes de la aplicación de la prueba, se realizaron ejercicios de entrenamiento que consistieron en cuatro grupos de tres ítems cada uno. Durante el entrenamiento, cada conjunto de tres ítems era previamente demostrado por el examinador en un orden creciente de complejidad (de uno a tres segmentos). Cuando el niño era capaz de repetir y de golpear cada ítem de la tríada correctamente, como se le demostró en el orden inicial de presentación, los ítems de la tríada eran presentados individualmente

mezclando su orden de presentación y sin demostración anterior y se corregía el golpeteo del niño si era necesario. A continuación se presentó al niño, la prueba correspondiente a su grupo (F o S), sin demostración previa. Inmediatamente después de la respuesta dada por el niño, se corregían los golpes en caso de que el número de golpes efectuado hubiese sido equivocado. Se continuaba con la prueba hasta el final de los 42 ítemes.

Evaluación

Las pruebas de segmentación fueron evaluadas de acuerdo con los siguientes aspectos:

- a) criterio de segmentación: se consideró que el sujeto había alcanzado este criterio cuando era capaz de segmentar correctamente seis ítemes consecutivos.
- b) la cantidad de ítemes segmentados correctamente.
- c) la cantidad de ensayos realizados antes de alcanzar el criterio de segmentación.

Resultados

La tabla 4 presenta los porcentajes correspondientes a la cantidad de sujetos que alcanzó el criterio de segmentación fonémico y silábico, en los niveles de preescolar y de primer grado.

Nivel de Escolaridad	En más de seis ensayos		En sólo seis ensayos	
	Fonemas	Silabas	Fonemas	Silabas
Preescolar	5%	55%	5%	27.272%
Primer Grado	35%	50%	0%	20.000%

En la mitad izquierda de la tabla, puede observarse que tanto los sujetos de preescolar como los de primer grado mostraron mayores dificultades en la tarea de segmentación fonémica que en la de segmentación silábica. Nótese además, que las diferencias entre el desempeño de sujetos de preescolar y de primer grado son mayores en la segmentación fonémica que en la silábica, lo que llevaría a suponer que la segmentación fonémica es más difícil que la silábica para los niños más pequeños. Por el contrario, con respecto a esta última, se observa un mejor desempeño en los sujetos de preescolar que en los de primer grado. Pensamos que ello es debido a que aquéllos recibían, en la escuela, un entrenamiento en este tipo de segmentación, lo que no sucedía con los sujetos de primer grado.

En la mitad derecha de la tabla 4 se muestran los porcentajes correspondientes a los sujetos que lograron el criterio de segmentación en sólo seis ensayos, es decir, al comienzo de la prueba. Puede notarse que hay más sujetos de preescolar que de primer grado que logran el criterio de segmentación en sílabas en esta cantidad de ensayos.

Con respecto al porcentaje de sujetos que segmentó correctamente en fonemas en sólo seis ensayos, el mismo corresponde a un sujeto de preescolar que conocía ya el nombre de las letras, si bien todavía no sabía leer. De lo expuesto podemos concluir que, tanto para los sujetos de nivel preescolar como para aquéllos de primer grado, es prácticamente imposible alcanzar el criterio de segmentación fonémica al comienzo de la prueba.

Se investigó además el número de ensayos realizados por los sujetos de preescolar y de primer grado, para alcanzar el criterio de segmentación fonémico y silábico. Se observó así que, por una parte, la segmentación silábica requirió un menor número de ensayos que la segmentación fonémica; por otra parte, en la segmentación silábica, el número de ensayos en sujetos de preescolar fue inferior al número de ensayos en sujetos de primer grado. Creemos que esta diferencia se debería al entrenamiento silábico ya mencionado.

La tabla 5 presenta las medias aritméticas y los desvíos estándar correspondientes a los puntajes de las pruebas de segmentación fonémica y silábica, de los sujetos de preescolar y de primer grado que alcanzaron y que no alcanzaron el criterio de segmentación.

Tabla 5
Medias aritméticas y desvíos estándar correspondientes a los puntajes de las pruebas de segmentación fonémica y silábica de los grupos de Preescolar y de Primer Grado que alcanzaron y que no alcanzaron criterio de segmentación

Crite- rio	Nivel de Escolaridad	F O N E M A S*			S I L A B A S*		
		1	2	3	1	2	3
ALCANZADO	Preescolar	—	—	—	7.454 4.740	12.545 1.213	12.727 1.009
	Primer Grado	10.571 4.076	8.000 1.632	8.285 3.450	8.400 4.351	12.200 2.936	11.400 3.627
NO ALCANZADO	Preescolar	5.263 3.997	4.157 3.095	4.578 3.150	4.888 2.147	6.888 3.179	4.555 2.697
	Primer Grado	7.461 3.843	6.384 3.123	5.384 2.433	3.600 1.776	5.300 2.263	6.300 2.945

*En cada casilla los valores superiores corresponden a las \bar{x} y los valores inferiores corresponden a los s .

En la mitad derecha (segmentación silábica) se observa, en primer lugar, que las medias aritméticas correspondientes a los sujetos que alcanzaron criterio de segmentación son más elevadas que aquéllas correspondientes a los sujetos que no lograron dicho criterio. En segundo lugar, tanto en sujetos de preescolar como de primer grado, las medias aritméticas correspondientes a la prueba 1 (monosílabos) son —en general— más bajas que aquéllas correspondientes a las pruebas 2 (bisílabos) y 3 (trisílabos).

En la mitad izquierda de la tabla 5 (segmentación fonémica) puede notarse, en primer lugar, que no figuran las medias correspondientes al grupo de preescolar que alcanzó el criterio. Ello es debido a que un solo sujeto de preescolar lo logró. En segundo lugar, obsérvese que las medias aritméticas correspondientes a los sujetos de primer grado que alcanzaron el criterio son más elevadas que aquéllas correspondientes a los sujetos de primer grado que no lo alcanzaron. En tercer lugar, se muestra que en los sujetos de primer

grado (con y sin criterio) y en los de preescolar (sin criterio), las medias aritméticas correspondientes a la prueba 1 (un fonema) son más altas que aquéllas correspondientes a las pruebas 2 (dos fonemas) y 3 (tres fonemas).

A fin de determinar si las diferencias observadas entre los valores de esta tabla eran estadísticamente significativas, se realizaron tres análisis de variancia de 2 x 3 con medidas repetidas en un factor (Winer, 1971). El factor A (criterio de segmentación) comprendió dos niveles: a1 (sujetos que alcanzaron el criterio) y a2 (sujetos que no alcanzaron el criterio). El factor B (cantidad de segmentos de los ítemes) comprendió tres niveles: b1 (ítemes con un segmento), b2 (ítemes con dos segmentos) y b3 (ítemes con tres segmentos). Posteriormente se efectuaron pruebas de diferencias entre algunas medias a los efectos de analizar, en detalle, los resultados de los análisis de variancia.

La tabla 6 muestra los resultados del análisis de variancia correspondiente a las pruebas de segmentación silábica en sujetos de preescolar.

Tabla 6
Análisis de variancia correspondiente a las pruebas de segmentación silábica en sujetos de preescolar

Fuente de Variación	SS	DF	MS	F
<i>Entre Sujetos</i>		19		
A	445.75	1	445.75	52.54
(sujeto dentro de grupos)	152.727	18	8.484	p < .01
<i>Dentro de Sujetos</i>		40		
B	131.519	2	65.759	16.8
				p < .01
A B	78.445	2	39.222	10.02
				p < .01
B X sujetos dentro de los grupos	140.910	36	3.914	

Se observa que la diferencia entre grupos con y sin criterio de segmentación es significativa ($p < .01$), lo cual confirmaría la validez de la noción de "criterio"; la diferencia entre pruebas es igualmente significativa ($p < .01$) y existe interacción ($p < .01$) entre los factores criterio-pruebas. Se realizaron diferencias de medias aritméticas, verificándose que es significativa ($p < .01$) la diferencia entre pruebas 1 y 2 (monosílabos y bisílabos) y entre pruebas 1 y 3 (monosílabos y trisílabos), en los sujetos que alcanzaron el criterio. Estas diferencias no son significativas en sujetos que no alcanzaron el criterio. Esto confirmaría que el hecho de poseer criterio de segmentación silábica influye significativamente en el mejoramiento del desempeño en bisílabos y trisílabos, con respecto al desempeño en monosílabos. Por el contrario, el no poseer el criterio no influye significativamente en dicho desempeño.

La tabla 7 presenta los resultados del análisis de variancia correspondiente a las pruebas de segmentación silábica en sujetos de primer grado.

Tabla 7
Análisis de variancia correspondiente a las pruebas de segmentación silábica en sujetos de primer grado

Fuente de Variación	SS	DF	MS	F
<i>Entre Sujetos</i>	736.934	19		
A (Criterio)	470.4	1	470.4	
sujetos dentro de los grupos	266.534	18	14.807	31.768
				$p < .01$
<i>Dentro de Sujetos</i>	370	40		
B (unidades) (1-2-3)	104.634	2	52.317	7.461
				$p < .01$
A B	12.9	2	6.45	.919
B x sujetos dentro de grupos	252.466	36	7.012	

Nótese que la diferencia entre los grupos con y sin criterio es significativa ($p < .01$), que es igualmente significativa ($p < .01$) la diferencia entre pruebas y que no existe interacción criterio-pruebas. Se puede pensar que esta diferencia obedece a un factor prosódico: el acento actuaría como un elemento contrastivo entre las sílabas de las palabras bi y trisilábicas, colocando cada sílaba a diferente nivel perceptivo y marcando cualitativamente las diferentes sílabas. A fin de verificar estas diferencias, se efectuaron diferencias de medias contrastadas entre las pruebas 1 y 2 ($p < .01$), 1 y 3 ($p < .01$) y 2 y 3 (no es significativa). La significación de las mismas y el hecho de no existir interacción criterio-pruebas mostraría que, a diferencia de lo que sucede en preescolar, en sujetos de primer grado el poseer o no criterio de segmentación no incide en la mayor facilidad de desempeño en bi y trisílabos con respecto al desempeño en monosílabos.

La tabla 8 muestra el análisis de variancia correspondiente a las pruebas de segmentación fonémica en sujetos de primer grado.

Tabla 8
Análisis de variancia correspondiente a las pruebas de segmentación fonémica en sujetos de primer grado

Fuente de Variación	SS	DF	MS	F
<i>Entre Sujetos</i>		19		
A	88.555	1	88.555	5.866
(sujetos dentro de grupos)	271.722	18	15.095	$p < .05$
<i>Dentro de los sujetos</i>		40		
B	50.001	2	25.005	3.205
A B	6.157	2	3.078	.394
B x sujetos dentro de los grupos	280.806	36	7.8	

Se observa que la diferencia entre grupos de sujetos con y sin criterio es significativa ($p < .05$) pero el grado de significación es menor que el observado en las pruebas de segmentación silábica. Esta diferencia en el grado de significación entre grupos de segmentación fonémica y silábica se debería principalmente a que en los ítemes de un fonema y de tres fonemas no son significativas las diferencias entre el grupo con criterio y sin criterio, y en los ítemes de dos fonemas las diferencias de medias son significativas ($p < .05$) pero en un grado menor al observado en las pruebas de segmentación de bisílabos, tal como se verificó en las diferencias de medias correspondientes. Por el contrario en los monosílabos, bisílabos y trisílabos, las diferencias de

medias entre grupos con y sin criterio resultaron ser altamente significativas ($p < .01$).

La tabla 8 muestra también que las diferencias de medias entre pruebas no son significativas y que tampoco es significativa la interacción criterio-pruebas. Notamos así que, en primer grado, la segmentación fonémica de ítemes de uno, dos y tres fonemas no presenta grados significativamente diferentes de dificultad y que ello es independiente de que los sujetos hayan adquirido o no criterio de segmentación.

Conclusiones

Los resultados de este trabajo coinciden con investigaciones realizadas en otras lenguas al señalar la mayor dificultad que los niños manifiestan en la segmentación fonológica con respecto a la silábica.

Esta dificultad es más acentuada en los niños de preescolar que en los de primer grado, pero como ambos grupos estaban en etapas prelectoras no se puede afirmar que la diferencia de resultados se deba a la incidencia de una enseñanza ya sistemática de la lectura.

Con respecto a los porcentajes obtenidos en la segmentación silábica, vemos que fueron muy similares en ambos grupos. Este hecho se debe sin duda a que el grupo de preescolar recibía entrenamiento para segmentar en sílabas, mientras que el grupo de primer grado no tuvo ese entrenamiento, al menos en el curso de este año.

La diferencia señalada en la segmentación fonológica, y la similitud en la segmentación silábica, entre ambos grupos, parece mostrar que el acceso a la estructura fonológica y silábica de la lengua es resultado no sólo de un proceso de maduración, como se podría deducir de los datos de la segmentación fonológica, sino también del entrenamiento, como lo indica la segmentación silábica.

Por otro lado se observa que el entrenamiento silábico no incide sobre la segmentación fonémica, dado el bajo porcentaje observado en preescolar en esta última segmentación.

En un trabajo futuro se buscará determinar si la enseñanza sistemática de la lectoescritura modifica o incide sobre el acceso al conocimiento lingüístico tal como ha sido aquí analizado.

Referencias Bibliográficas

- Braslavsky, Berta P. de, "Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura", **Lectura y Vida**, Año 3, N° 3, 4-11, 1982.
- Calfee, R., Chapman, R. y Venezky, R.: "How a child needs to think to learn to read", Lee W. Gregg (Ed.), **Cognition in learning and memory**. New York: John Wiley and Sons, 1972.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

- Gibson, E. y Levin, H.: **The psychology of reading**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1975.
- Gleitman, L. y Rozin, P. "Teaching reading by use of a syllabary", **Reading Research Quarterly**, 8, 447-483, 1973.
- Harris, D. B. **Children's drawings as measures of intellectual maturity**. New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1963.
- Helfgott, J. "Phoneme segmentation and blending skills of kindergarten children: Implications for beginning reading acquisition." **Contemporary Educational Psychology**, 1, 157-169, 1976.
- Koppitz, E.M. **El dibujo de la figura humana**. Buenos Aires: Guadalupe, 1976.
- Lieberman, I.Y. "Basic research in speech and esterlization of language: Some implications for reading disability." **Bull. Orton Soc.**, 21, 71-78, 1971.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Carter, B. y Fischer, F.W. "Reading and the awareness of linguistic segments". **Haskins Laboratories**, SR-31/32, 145-157, 1972.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Camp, L., Heifetz, B. y Werfelman, M. "Steps toward literacy". A report prepared for the **Working Group on Learning Failure and Unused Learning Potential**, President's Commission on Mental Health, Washington, D.C., 1977.
- Manrique, A.M.B. de y Gramigna, S. "El aprendizaje de la lectoescritura y la conciencia lingüística", **Fonoaudiológica**, 29, 3, 1983. En prensa.
- Mattingly, I. y Kavanagh, J. "The relationship between speech and reading", En **Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading**. Cambridge: Mass.: MIT Press, 1972.
- Mattingly, L. "Reading, linguistic awareness and language acquisition", **Haskins Laboratories**, SR-61, 135-150, 1980.
- Oñativia, OV. **Método Integral. Aprendizaje inicial de la lectoescritura**. Buenos Aires: Guadalupe, 1979.
- Rosner, J. y Simon, D.P. "The auditory analysis test: An initial report". **Journal of Learning Disabilities**, 4, 40-48, 1971.
- Rozin, P. y Gleitman, L. "The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle". En **The Proceedings of the CUNY conference**. Hillsdale N.Y., 1977.
- Savin, H.B. "What a child knows about speech when he starts to learn to read". En J. Kavanagh e I. Mattingly, **Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1972.
- Treiman, R.A. "Children's ability to segment speech into syllables and phonemes as related to their reading ability." Unpublished manuscript, Department of Psychology, Yale University, 1976.
- Winer, B.J. **Statistical principles in experimental design**. New York: McGraw-Hill, 1971.
- Zifcak, M. "Phonological awareness and reading acquisition in first-grade children". Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, 1977.

ANEXO 1

SEGMENTACIÓN SILÁBICA (S)

TRICICLO	CARTERA	SU
LO	BOLITAS	SI
BALDE	HAMACA	LA
GAS	EL	MANZANA
SUSTO	TRAPO	MALA
MUÑECA	ELLA	TOS
PANTALÓN	FLOR	CAMA
MAMA	MAR	ÁRBOL
ALMACEN	PANZA	ARROZ
SUR	CIRCO	PIZARRÓN
ME	CABALLO	PAJARO
MESA	SAPO	HELADO
TUL	PELOTA	HORNO
MIEL	VENTANA	TRES

SEGMENTACIÓN FONEMICA (F)

O	DA	EN
DAR	SOL	TOS
UN	VE	O
TU	E	MIS
U	PAN	QUE
YO	O	GAS
I	FE	I
POR	I	MI
ES	U	VOS
LUZ	TE	LA
SAL	A	SI
SOS	SE	U
A	PEZ	MAL
CON	E	A