

# ¿Qué es “palabra” para el niño? Análisis de tareas metalingüísticas

*What is “Word” for the child? Metalinguistic task analysis*

Esmeralda Matute, Aurora Zúñiga y Soledad Guajardo<sup>1</sup>  
Universidad de Guadalajara

## RESUMEN

Cincuenta escolares, ordenados en subgrupos por sexo y grado escolar, fueron evaluados con el fin de conocer los criterios que utilizan para considerar un estímulo escrito como palabra. Los resultados nos muestran que no todo estímulo gráfico es considerado como palabra por los niños y que los criterios que utilizan varían de acuerdo al grado escolar. Los niños más pequeños se basan principalmente en las características del referente, sobre todo cuando resaltan perceptualmente. Los hallazgos concuerdan con los reportados en la literatura en cuanto al desconocimiento que el niño pequeño tiene de la relación arbitraria entre el signo y su referente.

*Palabras clave:* Estímulos gráficos, lenguaje, signos, niños.

## ABSTRACT

*Fifty children, grouped by sex and grade, were tested in order to identify which are the properties that they use to classify graphic stimuli as words. We found that not every stimulus is considered as a word and that the criteria used for its classification as words vary according to grade. In contrast with older children, the younger children mainly rely upon salient perceptual properties of the referent. Also, our findings are in agreement with those reported in the literature in that the children ignore the arbitrary relationship between sign and its referent.*

*Key words:* Graphic, stimuli, language, signs, children.

A partir de los años setenta se desarrollaron investigaciones sobre el conocimiento explícito que el niño tiene de la estructura, el funcionamiento y el uso del lenguaje; es decir, sobre el conocimiento metalingüístico. Gran número de estos

1 Favor de enviar toda correspondencia al primer autor a: Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco. Los autores agradecen a la Lic. Rogelia Juárez su ayuda para la evaluación de los niños.

estudios se basaron en muestras de lenguaje oral, espontáneo o suscitado por diferentes tareas metalingüísticas (cf. Bonnet y Tamine-Gades, 1984).

En otros estudios se abordó la relación entre la habilidad metalingüística y el aprendizaje de la lectura. En específico se trabajó sobre la interdependencia entre la conciencia fónica, aquella que implica que el conocimiento que se tiene de una palabra está compuesta por fones, y el aprendizaje de la lectura (cf. Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Read, Yun-Fei, Hong-Yin y Bao-Qing, 1987, Mann, 1987; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1987). Algunos de estos estudios apoyan la idea de que el aprendizaje de la lectura depende de la posibilidad de segmentación de las palabras en unidades más pequeñas; sílabas o fones; otros, a la inversa, sugieren que la conciencia del lenguaje como secuencia de fones no aparece espontáneamente en el transcurso del desarrollo cognocitivo general, sino que necesita de un entrenamiento específico dado probablemente por el aprendizaje de la lectura (cf. Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979).

Si bien es necesario para que el niño alcance una lectura eficiente, el aprendizaje de la utilización de reglas de conversión grafema-fonema y el de lograr emitir juicios explícitos de éstas no es suficiente; también se tiene que reconocer la segmentación de los enunciados en "palabras" para la escritura y la lectura de textos. Ahora bien, en el lenguaje oral esta segmentación no se identifica fácilmente ya que las pausas no corresponden en nada a una división de este tipo (cf. Sprenger-Charolles, 1989). La noción de palabra, al igual que la de conciencia, está en interdependencia con el aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, respecto a la ontogénesis del aprendizaje de la lectura, los estudios de Ferreiro (1979) muestran que el niño en etapas tempranas de su desarrollo, establece propiedades a un texto escrito utilizando criterios sobre las características cuantitativas y cualitativas de lo escrito, y pudiéndose situar la primacía de uno o varios de estos criterios dentro de una escala ontogénica. Así, antes de iniciar el aprendizaje escolar de la lectura, el niño señala la importancia de la cantidad (exige un mínimo de tres letras para decidir que dice algo), de un repertorio de graffas variables (si todas las letras son iguales no se puede leer) y de la presencia de un valor sonoro inicial.

Asimismo, en 1976 Berthoud encuentra en su estudio sobre la definición de "palabra" en los niños, diferencias de acuerdo con la edad ya que los niños de 4-5 años no pueden diferenciar la palabra de su referente, y la definen por las propiedades de éste. Hacia los 6-7 años comienzan a concebir las palabras como etiquetas para designar un referente y es sólo a partir de los 10 años que el criterio de significado aparece en las definiciones.

Ahora bien, si el niño no utiliza los mismos criterios para definir una palabra en el transcurso de su desarrollo, y obviamente estos criterios son diferentes a los del adulto, es de esperar que en el salón de clase muchas de las tareas sean entendidas de manera diferente por el niño según el nivel de desarrollo en que se encuentre. Es decir, una palabra no es necesariamente palabra para el niño y los

criterios de inclusión dentro de esta categoría van a variar de acuerdo al desarrollo cognoscitivo y lingüístico así como a su nivel de dominio de la lectura.

El presente trabajo persigue tener una idea de la evolución de la noción de palabra, si es que la hay, así como de los criterios que prevalecen a diferentes edades para hacer la decisión de inclusión.

## METODO

### *Sujetos*

Se tomó de una Escuela Urbana Federal turno vespertino, ubicada dentro del primer cuadro de la ciudad de Guadalajara, una muestra de 50 niños, de segundo a sexto de primaria, 10 niños por grado, cinco de sexo femenino y cinco de sexo masculino. Las características que se tomaron para su inclusión fueron: no haber repetido ningún grado escolar; no ser considerados por sus maestros como problemáticos y no tener historia de deserción escolar. Es decir, sin antecedentes de problemas escolares.

### *Materiales*

Se utilizaron 41 tarjetas de 8 por 12 cms; en cada una de ellas se escribió a máquina, en minúsculas, un estímulo. Dichos estímulos fueron:

1. Palabras: 11 palabras lexicales (9 sustantivos y 2 verbos)
  - 11 palabras gramaticales
  - 3 palabras con errores ortográficos
  - 2 palabras con errores morfológicos
2. Onomatopeyas: 2
3. Logatomos<sup>2</sup>: 5
4. Secuencias de grafías<sup>3</sup>: 7

Los estímulos variaron de tamaño, el más pequeño estuvo compuesto por una grafía y el más grande por 13 grafías.

### *Procedimiento*

Se procedió de manera individual, estando el niño sentado frente al examinador. Después de haber dado las instrucciones se mostraban las tarjetas al niño, de una por una, y él las debía leer en silencio y colocar en un lugar las que consideraba

- 2 Se entiende por logatomo una secuencia de grafías con características semejantes a la lengua en que se trabaja (en este caso el español) en cuanto a tamaño y estructura (combinación de grafías) pero carente de significado.
- 3 A diferencia de los logatomos, la secuencia de grafías no guarda la estructura de las palabras en español. En este caso pudiera estar compuesta, por ejemplo, solamente por consonantes.

eran palabras y en otras las que creía que no eran. Terminada esta tarea con las 41 tarjetas se le pedía que para cada una de ellas dijera por qué (o por qué no) la consideraba palabra.

Todo lo anterior se iba registrando en una cédula por niño, diseñada exprofeso.

### *Resultados*

Se creó en computadora una base de datos, incluyendo para cada registro todos los estímulos presentados así como los datos generales del niño: Nombre, edad, fecha de nacimiento y grado escolar.

Para analizar la información se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Inclusión del estímulo dentro de la categoría de palabra o de no palabra.
- b) Las explicaciones dadas por el niño para justificar esta inclusión, clasificada dentro de las siguientes categorías:

#### MORFOLÓGICA

1. Tamaño del estímulo
2. Estructura del estímulo

#### REFERENCIAL

3. Alusión al referente

#### LEXICAL

4. Alusión al significado

#### ORTOGRÁFICO

5. Reconocimiento de la ortografía

#### PRAGMÁTICO

6. Referencia al uso de la palabra

#### OTROS

7. Reconocimiento sin justificación
8. No reconocimiento sin justificación
9. Varios
10. No registrado

De cada uno de los aspectos anteriores se obtuvo su frecuencia, en números absolutos y en porcentajes. Los porcentajes señalados para los criterios son con base en el número de respuestas, ya que un niño pudo utilizar más de un criterio por estímulo.

*Reconocimiento como palabra según tipo de estímulo:* (Ver tabla 1) En general, las palabras fueron tratadas más veces como tales (del 57% al 91% según el tipo de palabra), observándose la influencia de ciertas variables:

Tabla 1. Porcentajes de reconocimiento como palabra de los estímulos. Por grado escolar.

ESTIMULOS	X %	GRADO ESCOLAR					M.D.
		2do. %	3ero. %	4to. %	5to. %	6to. %	
LEXICALES	91	85	92	98	93	85	4.4
GRAMATICALES	76	71	76	85	80	65	5.8
E. ORTOGRAF.	61	80	83	73	7	60	21.8
E. MORFOLOG.	57	50	70	70	30	65	13.6
ONOMATOPEYAS	59	80	65	80	35	35	19.2
LOGATOMOS	34	32	26	58	24	32	9.2
SEC. GRAF.	24	20	22	30	20	26	3.4
PROMEDIO	63	61	65	74	56	58	

Tabla 1. E. ORTOGRAF.= Palabras con error ortográfico, E. MORFOLOG.= Palabras con error morfológico, SEC. GRAF.= Secuencias de grafías, M.D.= Desviación Media.

- Las palabras lexicales fueron tratadas, en promedio, con mayor frecuencia como tales que cualquier otro tipo de estímulo (91% de las veces). El tamaño del estímulo influye poco dentro de esta categoría ya que el 87% de las veces son clasificadas las palabras lexicales de tres grafías o menos, como palabra.
- En promedio, el 76% de las veces se incluyen a las palabras gramaticales dentro de esta categoría. El tamaño del estímulo influye más que en las palabras lexicales, ya que el 66% de las veces se clasifican a las palabras gramaticales de tres grafías o menos como palabras.<sup>4</sup>
- La presencia de errores ortográficos o morfológicos no es suficiente para quitar el carácter de palabra a un estímulo escrito en el 61% y 57% de las veces, respectivamente. Dentro del primer grupo la cifra disminuye al 52% para los estímulos de tres grafías.<sup>5</sup>

En suma, se observa que la existencia de referente es la característica principal para que un estímulo escrito sea clasificado como palabra, siendo por lo tanto más importante que el tamaño del estímulo. Este último es importante asociado con errores ortográficos, es decir, un estímulo de tres grafías con error ortográfico pierde para casi la mitad de los niños (48%) el valor de la palabra. La clasificación de las onomatopeyas es confusa para los niños ya que un poco más de la mitad (59%) las considera como palabras.

- 4 Los porcentajes corresponden al promedio de las veces que los estímulos de una categoría dada fueron tratados como palabra o como no-palabra por el total de los niños.
- 5 No se presentaron las palabras con errores morfológicos de menos de cuatro grafías

Dentro de las secuencias de grafías sin significado es claro que aquellas que guardan una estructura similar a nuestra lengua, los logatomos, son más veces tratadas como palabra (34% de las veces) que aquellas que no la tienen (24%). El tamaño del estímulo es más importante para las secuencias de grafías (sólo el 12% de las veces son consideradas como palabras las menores de cuatro grafías), en tanto que para los logatomos, el 23% de este tamaño son considerados como palabra.

Un poco más de la mitad de las veces, el 63% se considera como palabra al total de los estímulos presentados y el 55% a los estímulos de tres grafías o menos.

*Análisis de los criterios utilizados por los niños.* (Ver tabla 2). Ante la pregunta de por qué consideraba como palabra o no palabra, cada uno de los estímulos presentados, encontramos que el criterio más utilizado por los niños es el "uso del estímulo" (32% de las veces), el cual denominamos "criterio pragmático". La utilización de éste se manifiesta insertándolo en una oración, haciendo referencia al uso de palabra o expresando la necesidad de otros elementos. Por ejemplo: Para Juan José de 3er. grado, 'chena' no es palabra porque "no he oído que digan chena".

Tabla 2. Criterios Utilizados por grado escolar.

CRITERIOS	GRADO ESCOLAR											
	X		2do		3ero.		4to.		5to.		6to.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Pragmático	799	32	190	36	122	25	166	35	152	31	169	35
Referencial	594	24	103	19	163	33	124	26	102	21	102	21
Lexical	358	14	37	7	70	14	55	12	75	15	121	25
Morfol:Est.	249	12	67	13	55	11	59	12	78	16	35	7
Tam.	155	5	21	4	47	9	21	4	15	3	11	2
Ortográfico	76	3	5	1	4	1	6	1	45	9	16	4
Otros	246	10	107	20	34	7	48	10	27	5	30	6
<b>TOTAL</b>	<b>2482</b>	<b>100</b>	<b>530</b>	<b>100</b>	<b>495</b>	<b>100</b>	<b>479</b>	<b>100</b>	<b>494</b>	<b>100</b>	<b>484</b>	<b>100</b>

Tabla 2 Leyenda: Morfol: = Morfológico, Est. = Estructura del estímulo, Tam. = Tamaño del estímulo.

En segundo lugar los niños hacen "alusión al referente" (24% de las veces) para considerar los estímulos presentados como palabra, no diferenciando entre la palabra y el objeto al que hace referencia ésta. A este tipo de explicación la denominamos "criterio referencial". Por ejemplo: Para María Cruz de 2do. grado, sol sí es palabra porque "está en el cielo y nos calienta mucho". Dentro de este mismo criterio existen algunos niños que hacen alusión a un referente incorrecto, señalan la ausencia del referente a bien se refieren al uso del objeto.

En tercer lugar se encuentra la "alusión al significado" (14%). Un estímulo es palabra porque tiene significado; ésto es utilización del "criterio lexical". Por ejemplo: Para Ma. de Lourdes de 5to. grado, 'cul' no es palabra porque "no tiene significado".

Dentro de este tipo de explicaciones encontramos que algunas veces los niños señalan un significado incorrecto, en otros el reconocer la categoría gramatical puede darle la calidad de palabra al estímulo o puede quitársela.

Dentro del "criterio morfológico", la alusión a la estructura del estímulo, es utilizada con mayor frecuencia (12%) que la de tamaño del estímulo (5%). La utilización del primero se manifiesta, señalando la combinación de los elementos que integran el estímulo o la falta de componentes, haciendo alusión a una estructura similar o bien reconociéndolo como parte de una palabra. Por ejemplo: Para José Luis de 6to. grado, 'kikiriki' no es palabra porque "tiene k de kilo y puras i". Como ejemplo de la alusión al "tamaño del estímulo" señalamos: Para Dulce María de 3er. grado, 'padika' si es palabra porque "está larga". O bien, 'a' no es palabra porque "nomás es una letra".

El criterio ortográfico fue poco utilizado (3%) para dar el carácter de palabra a los estímulos presentados.

En "otros" se engloban posibilidad de pronunciación, ausencia de justificación, así como respuestas no clasificables en los rubros anteriores y alcanzan juntos una frecuencia del 10%.

*Criterios utilizados según el tipo de estímulo.* (Ver tabla 3). El análisis de los criterios utilizados según el tipo de estímulo nos muestra que para las palabras lexicales el 45% de las veces se usó el criterio "Referencial", el 33% se señala el criterio pragmático, el 12% se hizo alusión a su significado (criterio lexical) y el 5% se hace referencia a la morfología del estímulo.

Para las palabras gramaticales se ve claramente que el criterio pragmático es el más frecuente (59%). En tanto que sólo el 13% de las veces se hace alusión al significado y el 10% al referente.

Para las palabras presentadas con errores ortográficos sólo el 27% de las veces se menciona el reconocimiento del error. Por lo demás, se observa un comportamiento similar al presentado en las palabras lexicales: El 44% de las veces se da una explicación referencial, el 16% pragmática y el 6% lexical.

Para las palabras presentadas con errores morfológicos el 27% de las veces se utiliza el criterio pragmático, el 17% se hace alusión al significado (criterio lexical), el 16% se reconoce el error, el 12% se da el criterio referencial y sólo el 11% se hace referencia a la morfología del estímulo.

En las onomatopeyas se observa que con gran frecuencia, el 57% de las veces, se hace "alusión al referente", el 17% se utiliza una explicación pragmática, y el 10% lexical.

En los logatomos, el 33% de las veces se observa el criterio morfológico, el 20% se hace alusión a la presencia o ausencia de significado (criterio lexical), el

12% se hace referencia a la utilización del estímulo (criterio pragmático) y el 11% a la presencia o ausencia de referente (criterio referencial).

Tabla 3. Criterios utilizados por tipo de estímulo.

CRITERIOS	TIPO DE ESTIMULO															
	Gral.		Lex.		Gram.		E.Ort.		E.Mor.		Ono.		Log.		S.G.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Prag.	799	32	223	33	424	59	26	16	27	27	20	17	35	12	44	10
Ref.	594	24	304	45	71	10	72	44	12	12	65	57	34	11	36	8
Lexical	358	14	77	12	89	13	9	6	17	17	11	10	61	20	94	22
Morfo:E.	294	12	18	3	52	7	3	2	8	8	6	5	82	28	125	29
T.	115	5	6	2	40	6	5	3	3	3	5	4	14	5	32	8
Ortog.	76	3	6	1	8	1	43	27	16	16	1	1	2	1	0	0
Otros	246	10	26	4	31	4	4	2	17	17	7	6	67	23	94	22
TOTAL	2482	100	670	100	715	100	162	100	100	100	115	100	295	100	425	100

Tabla 3. Leyenda: Gral.= General; Lex.= Palabras lexicales; Gram.= Palabras Gramaticales; E.Ort.= Palabras con errores ortográficos; E.Mor.= Palabras con errores morfológicos; Ono.= Onomatopeyas; Log.= Logatomos; S.G.= Secuencia de grafías. Prag.= Pragmático; Ref.= Referencial; Morf:E.= Morfológico; E.= Estructura; T.= Tamaño; Ortog.= Ortográfico.

*Reconocimiento como palabra por tipo de estímulo y grado escolar.* (Ver tabla 1). Dentro de este análisis encontramos que son los niños de 4to. grado los que conlucieron con mayor frecuencia a todo estímulo escrito la calidad de palabra (74% de los estímulos), incluyendo logatomos (78%) y secuencia de grafías (30%).

Para los niños de 5to. grado el hecho de que estén presentes errores morfológicos o errores ortográficos le quita el carácter de palabra al estímulo. Asimismo, son los niños mayores (5to. y 6to. grado) los que consideran las onomatopeyas con menor frecuencia como palabra (35%).

Finalmente, es en las palabras lexicales y en las secuencias de grafías donde encontramos menor variabilidad en las respuestas a través de los diferentes grados escolares (para las palabras lexicales  $X=91$  y  $MD=4.4$  y para las secuencias de grafías  $X=24$  y  $D.M. =3.4$ ).

*Análisis de criterios por grado escolar.* (Ver tabla 2). En general, la explicación pragmática es la más utilizada por los niños de 2do. (36%), 4to. y 6to. (35%) y 5to. (31%); en tanto que los niños de tercero hacen con mayor frecuencia alusión al referente (33% de las veces).

La explicación lexical es más utilizada por los niños de 6to. grado (25%), disminuyendo en estos mismos la frecuencia de la explicación morfológica (9%).

El reconocimiento de la ortografía es evidente en un 9% de las veces para los niños de 5to. grado y en un 4% de las veces para los de 6to. grado. Para los niños de 2do., 3ro. y 4to. de primaria este criterio sólo alcanza el 1% en su utilización.

*Reconocimiento como palabra por sexo y tipo de estímulo.* (Ver tabla 4). En general, se observa un comportamiento similar en el sexo femenino y en el masculino habiendo una ligera tendencia del sexo femenino a clasificar más estímulos como palabras, a excepción de las palabras gramaticales y las secuencias de grafías. Esta tendencia es realmente evidente en las onomatopeyas donde el 76% de las niñas las consideran como palabras, en tanto que sólo un 42% de los niños las consideran como tales.

Tabla 4. Reconocimiento como palabra por sexo y tipo de estímulo (porcentajes)

SEXO	TIPO DE ESTIMULO							
	Gral.	Lex.	Gram.	E.Ort.	E.Mor.	Ono.	Log.	S.Gra.
	%	%	%	%	%	%	%	%
FEMENINO	65	91	75	65	60	76	36	23
MASCULINO	61	90	77	56	54	42	33	25
PROMEDIO	63	91	76	61	57	59	35	24

Tabla 4: Gral.= General; Lex.= Palabra léxica; Gram.= Palabra Gramatical; E.Ort.= Palabra con error ortográfico; E.Mor.= Palabra con error morfológico; Ono.= Onomatopeya; Log.= Logatomo; S.Gra.= Secuencia de grafías.

*Análisis de los criterios utilizados por sexo y tipo de estímulo.* (Ver tabla 5). El análisis en base a estos criterios nos muestra que no hay diferencia entre los criterios utilizados por las niñas y por los niños.

Tabla 5. Criterios utilizados por sexo.

Sexo	CRITERIOS														
	Prag.		Refer.		Lexical		Estruct.		Tamaño		Ortog.		Otros		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
FEM.	414	31	307	23	181	14	134	10	76	6	26	2	11	2	14
MASC.	385	30	287	22	177	13	160	12	39	3	50	4	134	16	
TOT.	799	32	594	24	358	14	294	12	115	5	76	3	246	10	

Tabla 5: Prag.= Pragmático, Ref.= Referencial, Estruct.= Estructura, Ortog.= Ortográfico, Fem.= Femenino, Masc.= Masculino, Tot.= Total.

## DISCUSION

El presente trabajo buscó conocer, por una parte cuáles son las características de los estímulos gráficos que permiten al niño clasificarlos como palabras y, por otra, los criterios que prevalecen en las explicaciones utilizadas por ellos para este mismo fin.

En general, las palabras lexicales fueron más veces tratadas como palabras que cualquier otro tipo de estímulo, así como las secuencias de grafías fueron las que con menor frecuencia se consideraron como palabras. Ambas causan menor variabilidad en las respuestas entre los diferentes grados escolares, lo que nos permite ver que existe, para el niño de cualquier grado escolar, una relación especial entre la palabra y su referente. Así mismo, para los niños de edad escolar, la forma del estímulo es importante aunque no lo explicita. Así como el hecho de que un estímulo tenga la estructura del español le da el carácter de palabra (logatomos), el hecho de que no lo tenga se lo quita (secuencia, de grafías). Además, el valor otorgado al "tamaño de estímulo" varía según se asocie con otras características, valor que cobra importancia ante la ausencia de referente (palabras gramaticales y logatomos), lo que exige, como en los niños preescolares (cf. Ferreira, 1979), un mínimo de tres letras para que sea palabra.

Existen además, características propias a los grados escolares. Para los niños de 4to. grado el hecho de que sean escritos es suficiente para considerar los estímulos como palabras, siendo ellos los que los señalan más frecuentemente como tales (74%).

Para los niños de 5to. grado una variación en la estructura de la palabra hace que la dejen de considerar como tal. Es posible que al encontrarse en un nivel ortográfico de lectura (Morton, 1987) la configuración visual de la palabra sea más impactante que para los niños de niveles anteriores. En esta etapa ellos utilizan una estrategia de lectura que se cimienta en el reconocimiento de unidades más allá de la conversión grafema-fonema, permitiendo que las partes morfémicas, y por ende la ortografía, sean reconocidas instantáneamente y consideradas como prioritarias en la estructura de la palabra.

Al parecer, como lo indican Bonnet y Taminc-Gades (1984), el conocimiento o la conciencia que el niño tiene del lenguaje evoluciona según las leyes de todo proceso de conceptualización: el niño comienza por conocer al tomar conciencia de las características más superficiales (características del referente y morfología del estímulo), llegando progresivamente al análisis de las características intrínsecas (ortografía y significado). En este proceso, siempre es posible llevar en paralelo un cierto nivel de conciencia de la actividad propia, es decir la práctica lingüística del mismo niño, con un nivel correspondiente al conocimiento del objeto que en este caso sería el mismo lenguaje.

Así, los resultados de esta investigación nos muestran que no toda palabra escrita lo es para los niños. Los criterios que utilizan para su inserción dentro de esta categoría, de acuerdo a las explicaciones dadas, se pueden situar en cinco ru-

bros diferentes, todos ellos presentes en los diferentes grados escolares, variando solamente su frecuencia:

- A) Explicación pragmática: Para el 32% de los niños una palabra es palabra porque se usa, porque se dice o porque aparece dentro de un enunciado. Esta explicación es la más frecuente en todos los grados escolares, a la excepción de tercero de primaria. Frente a palabras gramaticales, al no tener un referente claro, el niño utiliza la mayor de las veces (58%) este criterio para justificar su inserción dentro de esta categoría.
- B) Explicación referencial: Para el 24% de los niños de esta muestra, la palabra es porque es su referente. Es decir, como lo sugiere Bonnet y Tamine-Gades (1984), para los niños de 3 años en ejercicio sobre lenguaje oral, "los signos son indisociables de las cosas que designan y no requieren, por ésto, de ninguna explicación: se justifican por la existencia misma de las cosas". Una explicación de este tipo descansa, por tal motivo, sobre las características referenciales. Un signo es así justificado por las propiedades, atributos, partes, acciones del objeto que se designa.

Los niños de esta edad muestran así su desconocimiento sobre la relación arbitraria entre el signo y su referente. En este nivel, ellos no diferencian la palabra de la cosa misma (objeto, persona, animal, etc.) a la que se refiere. En nuestra muestra, esta explicación es usada entre el 19 y 33% de las veces, alcanzando su mayor frecuencia en tercero de primaria. Se observa un efecto de la parte del discurso ya que las palabras lexicales aun cuando presentan errores ortográficos es empleada frecuentemente (45%). Es de notar que para algunos niños, en las palabras con errores ortográficos, es más importante que tengan un referente a que tengan un error en su estructura para considerarla como palabra. Es posible que por una parte, estos niños se encuentren todavía en un nivel de lectura alfabética (Morton, 1987), donde la vía de acceso a la lectura semántica no se emplee con frecuencia, ya que el significado todavía no es importante para ellos, y por la otra, que la utilización de lo que se llama "semántica pictórica" o "de objetos" sea la que domine a este nivel, no teniendo los niños que pasar por la "verbalización" para reconocer el referente (cf. Morton, 1987).

- C) Explicación morfológica: Los estudios de Berthoud-Papandropovlov publicados en 1976 y 1978, señalan que los aspectos morfológicos empiezan a ser utilizados por los niños de 6-7 años a partir del momento de que le reconocen a la palabra una existencia independiente de la de su referente. En nuestro estudio encontramos que todavía los niños a esta edad utilizan este criterio para incluir o no una secuencia de grafías en la categoría de palabra. Existen dos tipos de explicaciones: la primera y la más empleada es la que se basa en la estructura del estímulo, ya sea que una variación en su estructura haga que los niños de 5to. año dejen de considerarla como palabra, o como en los logatomos que tienen una estructura similar a la del español y que son con mayor frecuencia considerados como palabras que las secuencias de grafías que no tienen esa

estructura. La segunda explicación es el tamaño del estímulo. Aunque esta explicación es empleada sólo el 5% de las veces se encuentra que es importante cuando no existe referente ya que, en las palabras gramaticales, los logatomos y las secuencias de cuatro grafías son con menor frecuencia consideradas como tales. Asimismo, para los niños de segundo grado el tamaño del estímulo es más importante que para los niños de otros grados escolares.

- D) Explicación lexical: El significado del estímulo gráfico es señalado de manera más sistemática sólo a partir del sexto grado (25% de la veces). Se observa un incremento de esta explicación a medida que se progresa en los grados escolares. Además, se encuentra otra vez aquí, un efecto del tipo de estímulo ya que es utilizado con mayor frecuencia ante la presencia de logatomos y secuencias de grafías, siendo la ausencia de significado de mayor evidencia que la presencia del mismo.

En este grado escolar, los niños se encuentran en un nivel "ortográfico" de lectura (cf. Morton 1987) en el cual, al parecer, reconocen tanto el carácter arbitrario del signo, considerándolo como "etiqueta" de su referente, como las unidades constitutivas o partes morfológicas de la palabra escrita.<sup>6</sup> Estos dos últimos fenómenos suceden simultáneamente y su presencia es necesaria para la utilización de locuciones metalingüísticas. Lo anterior concuerda con una posible interdependencia entre el nivel de lectura y el nivel de las habilidades metalingüísticas.

Ahora bien, en 1975, Osherson y Markman<sup>7</sup> encuentran que antes de los 8-9 años (3ro. de primaria) el niño no puede conservar intactas las propiedades de un referente cuando cambia su etiqueta, que sólo la mitad de los niños de 6to. grado pueden prever la conservación de la etiqueta cuando desaparece el referente. El carácter arbitrario del significante se les escapa por lo menos en este tipo de tareas. Lo anterior nos muestra que el grado de dificultad varía según la tarea. E) Explicación ortográfica: En general, los niños expresan con baja frecuencia la importancia de que una palabra esté "bien" escrita para conferirle el carácter de palabra ( $f=3\%$ ); sin embargo ante palabras con errores ortográficos el 27% de las veces el niño da este tipo de explicación. Además, la presencia de errores ortográficos hace que para un tercio de los niños el estímulo presentado pierda el carácter de palabra, siendo sobre todo importante para los niños mayores (5to. y 6to. grado) quienes asimismo explicitan con mayor frecuencia este criterio. Es posible que en un primer momento los niños tomen más en cuenta la configuración fonológica del estímulo y hasta que se encuentran en un nivel ortográfico confieran importancia a esta característica. Los errores ortográficos, para los niños más pequeños que los detectan, serían vistos más bien como cambios en la configuración visual del estímulo.

6 Según Berthoud-Papandropovlov, (1976, 1978), es a partir de alrededor de los 10 años de edad que el criterio del significado aparece sistemáticamente en las definiciones. Además, la palabra ya no es definida como un nombre.

7 Citado por Bredart y Rondal (1982)

Así, en general, el predominio de una de estas cinco explicaciones sobre las demás, así como la posibilidad de llevar a cabo ciertas tareas metalingüísticas, al parecer dependen tanto del nivel de dominio metalingüístico del niño, haciendo que sean por ejemplo los niños de sexto grado los que utilicen con mayor frecuencia la explicación lexical, como una de las características del signo. En este último caso es claro que la autonomía de los sustantivos es más difícil de lograr, sea por características lingüísticas o por características psicológicas ya que los sustantivos, en la medida que envían a objetos observables y sobresalientes perceptualmente, son más difíciles de concebir independientemente de las "realidades" que designan. Es posible además que la complejidad de la tarea influya en el éxito según la edad.

Ahora bien, en tareas de lenguaje oral, en la experiencia realizada por Bonnet y Tamine-Gades, en 1984, se señala que a partir de los 4 años el niño puede disociar los componentes del signo: su significante y su significado, apareciendo la locución metalingüística "quiere decir". Sin embargo, estas mismas autoras señalan que en el sustantivo el proceso de abstracción parece ser más difícil que para las otras partes del discurso.

Si bien queda claro que las características de la lengua (en este caso el español) influyen en la toma de conciencia lingüística, el hecho de que se trate de tareas sobre lenguaje escrito puede hacer que exista un acuerdo entre los niveles de expresión de esta actividad y el dominio de la lectura. En efecto, para los niños de nuestra muestra es muy difícil disociar el signo de su referente en las palabras lexicales y la aparición de locuciones metalingüísticas tales como "quiere decir", "significa", etc., aun en los niños de 6to. grado son utilizadas solamente el 25% de las veces.

Bredart y Rondal, en 1982, señalan que existe una disociación entre el nivel de comportamiento verbal (expresivo y receptivo) y el de los juicios y razonamientos efectuados sobre las cuestiones del lenguaje, precediendo los primeros a los segundos por varios años. Es posible que, como lo señalan estos mismos autores, el desarrollo metalingüístico sea una reconstrucción gradual a un nivel consciente y voluntario de operaciones existentes a un nivel inconsciente e involuntario. Es decir, tiene que haber un dominio de la lectura para que la diferenciación entre el signo y su referente se lleve a cabo.

Es necesario el estudio de otras habilidades metalingüísticas, v.gr., conciencia fónica y conciencia sintáctica, para comprender mejor este doble proceso.

## REFERENCIAS

- Barron, Roderik, W., (1987). Word recognition in early reading: A review of the direct and indirect access, hypotheses. En: Bertelson, Paul., (Ed.) *The Onset of Literacy Cognitive Processes in Reading Acquisition*, USA, Mit Press. 93-119.

- Berthoud-Papandropovlov, I., (1976). Le reflexión metalinguistique chez l'enfant. These de doctorat publiée, Université de Genève.
- Barthoud-Papandropovlov, I., (1978). An experimental study of children's ideas about language. En: A. Sinclair, R.J. Jarvella y W. J. M. Levelt (Eds), *The child's conception of language*. Berlín: Springer-Verlag.
- Boles, David B. (1978). Word attributes and lateralization revised: Implications for dual coding and discrete versus continuous processing, *Memory & Cognition*. 17, 106-114.
- Bonnet, Clairelise y Tamine- Gardes, Joelle, (1984), *Quand l'enfant parle du langage*, Bruselas, Pierre Mardaga Ed.
- Bowey, Judith A. y Patel, Rinu K. (1988). Metalinguistic ability and early reading archivement, *Applied Psycholinguistics*, 9 ,367-383.
- Bredart, Serge y Rondal, Jean-Adolphe, (1979). *L'analyse du langage chez l'enfant*, Bruselas, Pierre Mardaga Ed.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*, México, Siglo XXI.
- Mann, Virginia A., (1987). Phonological awareness: The role of reading experience, En: Bertelson, Paul., (Ed). *The Onset of Literacy. Cognitive processes in Reading Acquisition*, USA, Mit Press.
- Morais, José, Bertelson; Paul, Cary, Luz y Alegría, Jesús (1987). Literacy Training and speech segmentation, En: Bertelson, Paul., (Ed.). *The Onset of Literacy. Cognitive processes in Reading Acquisition*, USA, Mit Press, 45-64.
- Morton, John, (1987). An information processing account of reading acquisition. Paper delivered to the "From Neurons to Reading" Symposium, Florence, Italy.
- Read, Charles, Yun-Fei, Zhang, Hong, Hong-Li, Nie & Bao-Qing, Ding, (1987). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. En: Bertelson, Paul, (Ed.) *The Onset Literacy Cognitive processes in Reading Acquisition*, USA, Mit Press. 31-44.
- Sprenger-Charolles, Liliane, (1989). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: approche psycho-linguistique, *Reveu Francaise de Pédagogie*, 87, 77-106.
- Sprenger-Charolles, Liliane, (1989). Le role du contexte dans la lecture; comparaisons entre Lecteurs plus ou moins compétents. *Langue Francaise*, 63-81.