

LAS TAREAS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EN PREESCOLAR:

Una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante

FERNANDO LEAL CARRETERO / JUDITH SURO SÁNCHEZ

Resumen:

Este trabajo pretende hacer una revisión de las pruebas empleadas para identificar y medir la conciencia fonológica en niños hispanohablantes en edad preescolar. Comparamos las diferentes tareas contenidas en esas pruebas desde el punto de vista de los tipos de proceso cognitivo que despiertan, las variedades de conciencia fonológica que involucran y el rango de decisiones que los investigadores hacen consciente o inconscientemente cuando las formulan. Un análisis basado en criterios estrictamente lingüísticos (es decir fonológicos) muestra que las tareas al uso necesitan ciertas correcciones específicas, deben enriquecerse para incluir fenómenos fonológicos que hasta ahora se han descuidado, y podrían hacerse más homogéneas. De esa manera podríamos llegar a aprehender y cuantificar el verdadero peso que tiene la conciencia fonológica como precursor de la lectura en español.

Abstract:

This study aims at reviewing the tests employed to identify and measure phonological awareness among Spanish-speaking children of preschool age. We compare the different tasks contained in these tests from the viewpoint of the types of cognitive process they stimulate, the varieties of phonological awareness they involve, and the range of decisions that researchers consciously or unconsciously make when they formulate such tests. An analysis based on strictly linguistic criteria (in other words, phonological) shows that the tasks in use need certain specific corrections, along with the inclusion of phonological phenomena that have been neglected to date; they could also be made more homogeneous. If the tasks were changed in this manner, we would be able to comprehend and quantify the true weight of phonological awareness as a precursor of reading in Spanish.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, lectura, lenguaje, educación preescolar, lingüística, México.

Keywords: evaluation of learning, reading, language, preschool education, linguistics, Mexico.

Fernando Leal Carretero es profesor-investigador del Departamento de Estudios Socio-Urbano, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. Liceo 210, planta alta, 44100, Guadalajara, Jalisco, México. CE: ferlec@hotmail.com

Judith Suro Sánchez es profesora-investigadora del Departamento de Estudios en Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. CE: mail: judithsuro@yahoo.com.mx

Introducción

El aprendizaje formal de la lectura constituye uno de los temas fundamentales de la investigación educativa. Con él comienza la inmersión en las riquezas culturales que se han acumulado gracias a la invención de la escritura. Sin la lectura las oportunidades de las personas se reducen drásticamente, y una buena parte de lo que se llama exclusión (social, económica y cultural) proviene de un acceso defectuoso a los caudales de información que la escritura permite a través de la industria editorial (libros, revistas y periódicos) y los medios de telecomunicación global creados o facilitados por la interconexión de computadoras y otros dispositivos electrónicos.

Ahora bien, el aprendizaje formal de la lectura es un proceso largo que inicia por decirlo así antes de leer. De allí que los llamados *precursores de la lectura* (habilidades y competencias adquiridas antes de leer y que facilitan su aprendizaje formal) estén ocupando la atención de distintos especialistas de la investigación educativa. De entre esos precursores de la lectura ninguno ha hecho tanto ruido como la llamada *conciencia fonológica*. Podemos definir este concepto provisionalmente como el conocimiento de los patrones sonoros de una lengua; la idea es que éste inicia antes de aprender formalmente a leer, pero se acelera con el aprendizaje del sistema de escritura culturalmente asociado a la propia lengua. Si dicho sistema es alfabético (como el español), entonces parece la cosa más obvia que lo primero y lo más importante es que el niño que aprende a leer debe volver consciente la relación entre letras y sonidos. Eso ha llevado a pensar a muchos que la conciencia fonológica es, en primer lugar, conocimiento de los *fonemas*.

Esta idea presenta dos problemas. Por un lado, “fonema” es un término técnico de la lingüística cuyo papel central en la teoría fonológica ha cambiado dramáticamente, con lo cual se ha producido un desfase entre esta teoría y los modelos del proceso de lectura. Ello lleva a pensar que la conciencia fonológica que precede, acompaña y apoya el aprendizaje formal de la lectura bien podría abarcar patrones sonoros que se encuentran por debajo o por encima del nivel fonémico. Por otro lado, las tareas que se han diseñado para identificar y medir la conciencia fonológica no se quedan tampoco en el nivel de los fonemas. Tenemos entonces un segundo desfase, ahora entre la manera como se concibe la conciencia fonológica y la forma en que se construyen las tareas que la identifican y miden. Por

otro lado, las incursiones que los autores de esas tareas han hecho más allá del fonema no están informadas por un conocimiento adecuado de la teoría fonológica, con lo cual no proceden sistemáticamente en la construcción de ellas. El resultado es una confusión conceptual.

El propósito de este artículo es demostrar todo lo anterior mediante un primer análisis comparativo de las tareas de conciencia fonológica que existen en español. Por razones de espacio, haremos este análisis solamente para el caso de tareas diseñadas para identificar y medir la conciencia fonológica en el nivel preescolar; pero los resultados a que llegaremos se podrían fácilmente extender a tareas de conciencia fonológica para los primeros años de la educación primaria.

Una última observación antes de empezar: algunos lectores podrán objetar que no existen evidencias en la literatura de que los patrones sonoros de la lengua que se encuentran por debajo o por encima del nivel fonémico son relevantes para el aprendizaje de la lectura, sea como precursores o como acompañantes del proceso. De esa manera, nuestro énfasis en esos niveles y nuestro intento de clarificación no tendrían mucha importancia para la investigación educativa en general o para la investigación sobre la lectura y la literacidad en particular. A esto respondemos, en primer lugar, que sí existen tales evidencias si bien de forma todavía embrionaria (por ejemplo, Ramus, 2001; Goswami, 2002; Leal y Suro, 2003; Goswami *et al.*, 2010) y, en segundo lugar, que son los propios investigadores sobre conciencia fonológica, como precursor o acompañante de la lectura, quienes se han dado a la labor de construir tareas que la identifican y miden justo porque están convencidos de su importancia, y son tales tareas las que carecen de la necesaria claridad. De esta manera, se sostiene nuestro punto central: a pesar de un amplio consenso acerca de la importancia de la conciencia fonológica como precursor y acompañante del aprendizaje de la lectura, no sabemos todavía en qué consiste tal conciencia. Echar luz sobre la situación real en la que estamos es el objetivo exclusivo de este artículo. Si no disipamos la confusión reinante, no podremos responder la pregunta de fondo: cuáles patrones sonoros son parte de la conciencia fonológica de un niño en las diversas fases del aprendizaje formal de la lectura y cuáles no. En ese sentido nuestro artículo pertenece a los prolegómenos de la investigación sobre la conciencia fonológica como precursor y acompañante de la lectura.

Método de localización, selección y evaluación de las pruebas

Un número considerable de investigadores en diversos países de habla hispana han ido creando a lo largo de las últimas dos décadas una serie de tareas de conciencia fonológica en respuesta al creciente consenso acerca de su importancia como precursor del aprendizaje formal de la lectura. Para tener una idea del panorama realizamos una búsqueda detallada en bibliotecas, hemerotecas, bases de datos electrónicas e Internet. Localizamos un centenar de trabajos, de los cuales seleccionamos 21 para el análisis que proponemos aquí, utilizando cuatro criterios de inclusión:

- 1) Incluimos solamente trabajos enfocados a niños hispanohablantes que tengan cinco años o se encuentren cursando lo que en nuestro país de procedencia recibe el nombre oficial de “preescolar” y comprende los tres años de educación inmediatamente anteriores a la primaria. Por lo tanto, dejamos de lado estudios en que se trabaja con niños mayores o que cursan ya la primaria (por ejemplo, Bednarek, Saldaña y García, 2009; Gómez Velázquez *et al.*, 2010).
- 2) Consideramos solamente baterías enteras de tareas, es decir pruebas en un sentido amplio. Por tanto, dejamos de lado trabajos de reflexión en que se comentan tareas diseñadas y aplicadas en otros estudios (Defior, 1996; Denton *et al.*, 2000).
- 3) Tomamos en cuenta solamente tareas de aplicación directa a los niños. Por lo tanto, dejamos de lado estudios, tareas o escalas que se obtienen preguntando a terceros (padres o maestros) que reportan lo que ellos observan en los niños (como la *checklist* de “Prepárate para leer”, <http://www.getreadytoread.org/spanish>).
- 4) Incluimos sólo tareas en las que la conciencia fonológica está bien delimitada de otros fenómenos. Por lo tanto, no únicamente dejamos de lado ítems de algunas pruebas que se refieren a precursores no fonológicos, sino también pruebas completas en las que o bien no se separa la escritura de la conciencia fonológica (por ejemplo, Backhoff *et al.*, 2008) o se consideran aspectos puramente articulatorios (por ejemplo, Dioses Chocano *et al.*, 2006).

La búsqueda que realizamos nos proporcionó en muchos casos toda la información requerida y particularmente la prueba completa, pero en otros no, por lo que obtuvimos los correos electrónicos de los investigadores y

nos dirigimos a ellos para solicitarles los datos relevantes. Todo el proceso tomó varios meses. Para facilitar la comparación de las pruebas seleccionadas se ha construido el cuadro 1.

CUADRO 1

Pruebas (baterías de tareas) de la conciencia fonológica en español, ordenadas cronológicamente.

Autores y año	País	Nombre de la Prueba	Nivel escolar	Rango de edad (años; meses)	Tiempo de aplicación (min)	Objetivo de la investigación
Borzone de Manrique y Gramigna (1984)	Arg	Prueba de Segmentación Silábica, Prueba de Segmentación Fonémica	Preescolar y 1° de primaria	5-7	—	Aplicar al español el método de Liberman <i>et al.</i> (1972; documento de trabajo publicado como Liberman <i>et al.</i> , 1974).
González Valenzuela (1993)	Esp	Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico	Preescolar	5-7	—	Es parte de un estudio longitudinal del desarrollo fonológico y cognitivo en preescolar y primeros años de primaria
Jiménez y Ortiz (1995)	Esp	Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)	2° de preescolar	—	45	Analizar en una muestra de niños prelectores el nivel de metaconocimiento fonológico que presentan al finalizar el período preescolar (Jiménez, 1992)
		Prueba de Conciencia Intrasilábica (PCI)			10	
Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995)	Esp	Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)	Fin de preescolar e inicio de 1° de primaria	—	30	—
Bravo Valdivieso (1997)	Chi	Prueba de Predicción Lectora (PPL)	1° de primaria	5-8	15	Determinar el desarrollo psicolingüístico de los niños en tres áreas: fonológica, semántica y sintáctica. Se hizo de PPL una baremación en Lima, Perú, con niños de 5-7 años en 1° de primaria (cf. Meléndez y Morocho, 2007)
Carrillo y Marín (1996)	Esp	Prueba Informatizada de Habilidades Metafonológicas	2° de preescolar a 1° de primaria	—	—	Validar un instrumento de evaluación de las habilidades metafonológicas
Dickinson y Chaney (1997)	EUA	Early Phonemic Awareness Profile (EPAP)	—	2;9-5	—	Investigar la conciencia fonológica en niños bilingües (español e inglés) de escasos recursos (cf. Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli y Wolf, 2004).
Vernon (1998)	Méx	—	Preescolar y 1° de primaria	—	30-60	Explorar qué tipo de segmentación oral producen los niños en diferentes momentos de la adquisición de la lengua escrita

(CONTINÚA)

CUADRO 1 / CONTINUACIÓN

Autores y año	País	Nombre de la Prueba	Nivel escolar	Rango de edad (años; meses)	Tiempo de aplicación (min)	Objetivo de la investigación
Villalón y Rolla (2000)	Chi	Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)	Preescolar	—	30	Evaluar el conocimiento fonológico en niños chilenos de sectores pobres como parte del proceso de adquisición de la lectura
De la Osa Fuentes (2003)	Esp	Evaluación Dinámica del Procesamiento Fonológico en el Inicio Lector	—	5–6;6	15–20	Identificar habilidades específicas relevantes de estadios iniciales del desarrollo lector y su relación con el posterior éxito/fracaso en aprender a leer
Ramos, Hresko y Ramos (2004)	Méx	Prueba de Habilidades Académicas Iniciales (PHAI)	Preescolar y primero de primaria	4–7;11	25–45	Medir los niveles de aprovechamiento académico de niños de preescolar y primer grado
Muñoz Baquedano y Pizarro Sánchez (2004)	Chi	Batería de la Automaticidad en Lectura (BAUTOLEC-PK)	Preescolar	—	—	Pilotar síntesis metodológicas en la aplicación del Programa LEEME
Herrera y Defior (2005)	Esp	—	2º de preescolar	—	—	Determinar factores tempranos de la lectura y explorar el impacto de las características silábicas del español. Se aplicó también en Melilla con niños monolingües y bilingües (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007)
Riccio, Imhoff, Hasbrouck y Davis (2005)	Méx EUA	Test of Phonological Awareness in Spanish (TPAS)	Preescolar y primaria	4–10;11	15–30	Es una versión del Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP) estandarizado en Estados Unidos por Wagner, Torgesen y Rashotte (1999)
Ramos y Cuadrado (2006)	Esp	Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (PECO)	Preescolar a 1º de primaria	—	20	Evaluar el dominio del alumno del conocimiento fonológico al finalizar la educación infantil y el primer ciclo de educación primaria
Calderón, Carrillo y Rodríguez (2006)	Méx	—	Preescolar	—	40	Explorar la relación entre el nivel silábico de escritura y la conciencia fonológica
Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís (2007)	Méx Col	Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)	Preescolar y primaria	5–16	10	Normalizar un instrumento de evaluación neuropsicológica desde preescolar
Sellés Nohales (2008)	Esp	Batería de Inicio a la Lectura (BIL3-6)	Preescolar y 1º de primaria	3–6	20–45	Elaborar una batería que evalúe las habilidades psicológicas relacionadas con el éxito en el aprendizaje inicial de la lectura

Autores y año	País	Nombre de la Prueba	Nivel escolar	Rango de edad (años; meses)	Tiempo de aplicación (min)	Objetivo de la investigación
Rueda, Bernal, Yáñez, Fernández, Guerrero, Ortega y Hernández (2010)	Méx	Batería Neuropsicológica para la Evaluación de Niños con Trastornos del Aprendizaje de la Lectura (BNTAL)	Preescolar y 1° de primaria	5;6-7;5	60-90	Adaptación a niños de 5-7 años de la prueba BNTAL, la cual había sido elaborada por Yáñez (2000) y estandarizada para niños de 7 a 12 años (Yáñez <i>et al.</i> , 2000)
Francis, Carlo, August, Kenyon, Malabonga, Caglarcan y Louguit (2010)	EUA	Test of Phonological Processing in Spanish (TOPPS)	Preescolar hasta adultos	—	40-45	—
Suro, Leal y Zarabozo (2010)	Méx	Prueba de Precursores de Lectura (PreLec)	Fin de preescolar e inicio de 1° de primaria	4;11-7;11	20	Normalizar una prueba con niños de tercero de preescolar en México

El guión en una celda indica que la información correspondiente no está disponible o no se aplica

Antes de iniciar con nuestro análisis de las tareas de conciencia fonológica contenidas en el cuadro 1, conviene hacer algunas observaciones puntuales sobre él:

- *Sobre el término “preescolar”*. Estamos conscientes de que este término tiene en algunos países ciertas connotaciones indeseadas; por ello algunos autores prefieren términos más neutrales, por ejemplo, “educación infantil”, “kínder”, “pre-kínder”, “preprimaria”, “párvulos”, etcétera, y es claro que los sistemas educativos varían de país a país. Para evitar circunloquios utilizamos en este trabajo la palabra “preescolar” como una mera etiqueta descriptiva y libre de todo juicio de valor, y rogamos al lector juicioso que la tome como tal.
- *Sobre el término “prueba”*. Algunas de las pruebas incluidas están exclusivamente dedicadas a identificar y medir la conciencia fonológica en niños prelectores, pero a veces son parte de baterías más amplias, en las que también se incluyen tareas de percepción,

memoria, denominación o algún otro proceso cognitivo. No todos los estudios que subyacen a la elaboración de tareas de conciencia fonológica aspiran a encontrar normas dentro de una población más o menos bien definida, y sólo algunos han culminado en un producto comercial. De hecho, sus autores persiguen objetivos de investigación distintos, contienen una selección variada de tareas y utilizan estímulos diferentes y consignas o instrucciones diversas.

- *Sobre la exhaustividad de nuestra selección.* Hasta donde podemos juzgarlo, el cuadro 1 es exhaustivo de las pruebas actualmente existentes en español. Sin embargo, es imposible garantizar que no hayamos omitido alguna, por lo que si algún lector de este trabajo tuviese noticia de alguna no contenida en el cuadro, pero que satisface nuestros criterios de inclusión, apreciaríamos mucho que nos facilitase la información correspondiente.¹
- *Sobre el ordenamiento de las pruebas.* En el cuadro 1 se han ordenado las pruebas seleccionadas cronológicamente tomando en cuenta el año de la publicación, que no necesariamente coincide con el de su diseño. Es muy común (y lo sabemos por experiencia propia) que pruebas de este tipo pasan por diversas fases, en cuyo curso son revisadas y modificadas varias veces.
- *Sobre los rangos de edad.* Los rangos de edad a los que se aplican las pruebas del cuadro 1 varían mucho. En particular, algunas parecen haber sido diseñadas para aplicarse a rangos muy grandes. En nuestra experiencia, mientras mayor es el rango de edades a que se pretenda aplicar una prueba de esta naturaleza, menor es su capacidad diagnóstica, ya que una tarea que puede ser muy sensible para una determinada edad deja de serlo para otra, tanto por razones evolutivas (en el nivel de desarrollo del niño la solución de una tarea es imposible o al revés demasiado fácil) como por el aprendizaje escolar. Sin embargo, tales consideraciones rebasan el objetivo de este trabajo, el cual sólo pretende establecer y analizar los criterios que diferentes equipos de investigación han elegido para identificar y medir la conciencia fonológica. De hecho, ya la diversidad en los programas de preescolar contamina un poco los datos. En algunas escuelas los niños tienen, por ejemplo, un contacto intensivo con las letras y sus nombres, lo cual tiene casi seguramente un efecto sobre su conciencia segmental que no está presente en otras escuelas en

que el aprendizaje formal de los aspectos elementales de la escritura se posterga hasta la primaria.

Hechas estas aclaraciones, debemos entrar en materia. La enorme riqueza de la investigación que se resume en el cuadro 1 es de todo punto admirable e indica que se trata de un área bien consolidada. Sin embargo, un análisis lingüístico comparado de los detalles de estas pruebas indica que es posible mejorarlas en tres aspectos:

- 1) corregirlas evitando confusiones, faltas de claridad o incongruencias en la concepción de algunas tareas;
- 2) enriquecerlas con tareas que hasta ahora no se han tomado en cuenta o apenas han comenzado a vislumbrarse; y
- 3) uniformarlas para permitir mayor comparabilidad.

Los tres apartados siguientes se ocupan de cada uno de estos aspectos. Aunque en 1996 Defior presentó un análisis con propósitos semejantes al nuestro, contamos ahora con un número mayor de pruebas. Además, la base lingüística de nuestro procedimiento analítico revela puntos de mejora posibles que no pueden detectarse de otra forma.

Resultados de la comparación: análisis de las tareas de conciencia fonológica

Dividiremos nuestro análisis en dos partes. En este apartado nos enfocaremos en el análisis cognitivo y lingüístico de las tareas de conciencia fonológica y mostraremos su enorme heterogeneidad y, en particular, que su concepción y aplicación es defectuosa cuando se las ve a la luz de la fonología. En el siguiente apuraremos el análisis lingüístico para mostrar la heterogeneidad del concepto mismo de conciencia fonológica, tal como él se manifiesta en dichas tareas.

Una comparación de las pruebas consignadas en el cuadro 1 (con la sola excepción de la prueba BAUTOLEC, de Muñoz Baquedano y Pizarro Sánchez, 2004, para la que no pudimos conseguir información suficiente) nos da un total de 26 tareas distintas. Hemos construido el cuadro 2 con el propósito de que se aprecie de un vistazo la errática distribución de estas tareas en las pruebas examinadas. En este cuadro clasificamos y ordenamos las tareas de acuerdo con el proceso cognitivo que subyace a su realización.

CUADRO 2

Las tareas de conciencia fonológica y su distribución en las pruebas al uso

Tareas	Borzone, 1984	González V., 1993	Jiménez, 1995 (PSL, PCI)	Gómez, 1995 (THIM)	Bravo, 1996 (PPL)	Carrillo, 1996	Dickinson, 1997 (EPAP)	Vernon, 1998	Villalón, 2000 (PAI)	De la Osa, 2003	Ramos, 2004 (PHAL)	Herrera, 2005	Riccio, 2005 (TPAS)	Ramos, 2006 (PECO)	Calderón, 2006	Matute, 2007 (ENI)	Sellés, 2008 (BIL)	Rueda, 2010 (BNTAL)	Francis, 2010 (TOPPS)	Suro, 2010 (PreLec)
(1) Repetir oraciones																+				
(2) Repetir palabras												+				+			+	
(3) Repetir sílabas																+				
(4) Construir palabra a partir de secuencia de sílabas			+																+	
(5) Construir palabra a partir de secuencia de segmentos				+							+					+		+		+
(6) Construir secuencia de segmentos a partir de palabra					+														+	+
(7) Construir palabra X manipulando sílabas de palabra Y			+	+		+								+			+		+	+
(8) Construir palabra X manipulando segmentos de palabra Y		+	+											+	+			+		+
(9) Construir palabra X que termine igual que palabra Y							+				+									
(10) Identificar cuántas palabras tiene una oración			+													+	+			
(11) Identificar cuántas sílabas tiene una palabra	+	+	+	+		+		+		+		+						+		+
(12) Identificar cuántos segmentos tiene una palabra	+	+		+				+	+							+				
(13) Identificar una palabra a partir de secuencia de segmentos									+											
(14) Identificar sílaba dentro de palabra		+	+			+				+							+			

Tareas	Borzzone, 1984	González V., 1993	Jiménez, 1995 (PSL, PCI)	Gómez, 1995 (THM)	Bravo, 1996 (PPL)	Carrillo, 1996	Dickinson, 1997 (EPAP)	Vernon, 1998	Villalón, 2000 (PAI)	De la Osa, 2003	Ramos, 2004 (PHAI)	Herrera, 2005	Riccio, 2005 (TPAS)	Ramos, 2006 (PECO)	Calderón, 2006	Matute, 2007 (ENI)	Sellés, 2008 (BIL)	Rueda, 2010 (BNITAL)	Francis, 2010 (TOPPS)	Suro, 2010 (PreLec)
(15) Identificar ataque dentro de palabra		+																		
(16) Identificar segmento dentro de palabra		+	+	+	+		+				+	+	+				+		+	+
(17) Identificar segmento dentro de sílaba dentro de palabra								+												
(18) Identificar sílaba tónica de palabra																				+
(19) Categorizar palabras que "tienen la misma sílaba"			+			+								+				+		
(20) Categorizar palabras que "tienen el mismo segmento"									+					+						
(21) Categorizar palabras que "tienen un segmento diferente"															+			+		
(22) Categorizar palabras que "tienen el mismo inicio"				+																
(23) Categorizar palabras que "tienen la misma terminación"				+			+		+	+	+	+					+			+
(24) Categorizar sílabas que "tienen el mismo núcleo"																				+
(25) Categorizar sílabas que "tienen la misma rima"			+																	
(26) Categorizar sílabas que "tienen el mismo ataque"			+																	+

Las celdas vacías indican que la batería no contiene la tarea correspondiente. Por razones de espacio, cada columna contiene sólo al primer autor del trabajo.

Puede apreciarse que las nueve primeras son estrictamente tareas de *producción*, siendo su propósito elicitarse un ítem lingüístico (palabra, sílaba o parte de palabra o sílaba). Sin duda sería posible argumentar que al menos algunas de estas nueve tareas de producción involucran algún tipo de proceso *categorizador*; pero hay que admitir que éste no es tan patente en ellas como en las restantes 17 tareas que, a su vez, se subdividen en nueve en las que el proceso categorizador es implícito (se busca que el niño *identifique* un ítem, por ejemplo una sílaba o un segmento) y ocho tareas en las que es explícito (el niño debe *clasificar* dos ítems de acuerdo con un criterio dado).

Dicho de otra manera, las tareas 1 a 3 del cuadro 2 son de reproducción pasiva, mientras que de la 4 a la 9 son de reproducción activa. La 9 probablemente involucra una categorización implícita, como lo hacen ciertamente las tareas 10 a 18. Finalmente, las tareas 19 a 26 son de categorización explícita. Como es fácil constatar, no hay uniformidad en ellas, lo que indica que estamos lejos de un consenso generalizado acerca de cuáles identifican y miden mejor la conciencia fonológica. Esta falta de consenso dificulta enormemente la comparación de los resultados obtenidos por los diferentes equipos de investigación; y en nuestra opinión es sólo una parte de un problema más grande: la falta de consenso acerca de qué es ese fenómeno (la conciencia fonológica) que estamos tratando de identificar y medir. Sobre el segundo punto volvemos en el apartado siguiente, y retomamos el primero en la Discusión general.

Procedamos ahora a un análisis lingüístico más fino de las tareas del cuadro 2. Lo primero que podemos observar es que algunos de los ítems repetidos, construidos, identificados o clasificados por el niño, así como algunos de los utilizados para repetir, construir, identificar o clasificar, son unidades fonológicas *stricto sensu*, es decir entidades reconocidas por el análisis fonológico. Tales son la oración, la palabra, la sílaba, el ataque, la rima, el núcleo y el segmento.² En cambio, algunas de las tareas hacen referencia a objetos o propiedades a los que no corresponde estrictamente nada que la fonología reconozca. Tal es el caso de las tareas 9, 22 y 23 en que se hace referencia al “inicio” y “terminación” de palabras. Aquí sería importante llevar a cabo una labor de corrección y purificación de los conceptos.

Los términos “inicio” y “terminación” (usados informalmente en muchas de las consignas) corresponden a dos errores simétricos cuyo origen

es el uso no cuidadoso de dos conceptos provenientes del análisis literario: aliteración y rima. Estos términos se refieren a figuras del lenguaje utilizadas por los escritores para crear efectos sonoros. Hay aliteración entre dos palabras cuando “inician igual”. Así, *pintor* y *palacio* comienzan con un mismo ataque silábico uniconsonántico, *promesa* y *precio*, con un mismo ataque silábico biconsonántico, *aspecto* y *antiguo* inician con un mismo núcleo silábico univocálico, y *casa* y *camisa*, con una misma sílaba bisegmental. Nótese que los pares *pintor-palacio* y *aspecto-antiguo* podrían describirse también diciendo que comienzan con el mismo segmento, lo que produce ya una ambigüedad. En todo caso, se puede decir que a cada uno de estos ejemplos de aliteración le corresponde una particular entidad fonológica (ataque, núcleo, sílaba, segmento).

Hasta aquí todo parecería estar bien, excepto por la ambigüedad indicada antes. Pero las cosas distan mucho de estar bien, ya que la tarea así formulada (por ejemplo, “dime cuál de estas tres palabras empieza distinto”) impide saber con precisión cuál variedad de conciencia fonológica hemos conseguido despertar en el niño: las tareas de “inicio” estarían mezclando conciencia segmental, conciencia silábica y conciencia de ataque o de núcleo. Las pruebas que procedan así no están identificando lo mismo; y las mediciones que se obtengan están “sumando naranjas con manzanas”.

Pero la confusión empeora cuando consideramos que si bien podemos decir que hay aliteración entre *pintura* y *pirata* o entre *prosodia* y *prospecto*, no hay ninguna entidad fonológica que corresponda a los “inicios” *pi* o *pros* de esos dos pares de palabras. Un niño que resuelva bien una tarea de “inicio” en que objetos como *pi* o *pros* son evocados, no estará mostrando con ello ninguna conciencia a la que podamos llamar fonológica, toda vez que esos objetos no pertenecen a la fonología. En el mejor de los casos podríamos decir que en la respuesta correcta se revela una cierta cadena fonotácticamente posible a principio de palabra en español.

Otro tanto vale de las tareas que involucran la cuestión de cómo “termina” una palabra. Los autores confunden, sin ser conscientes de ello, el concepto *literario* de “rima” con el *fonológico* de “rima silábica”, que es muy diferente. Una rima silábica se compone o bien del núcleo vocálico en sílabas abiertas, o bien del núcleo más la coda en sílabas cerradas.³ La confusión conceptual se produce frecuentemente cuando se pide al niño que nos diga cómo “termina” una palabra, determine si dos palabras “ter-

minan igual”, o produzca una que “termine igual” a una palabra dada. Ocurre aquí lo mismo que describimos antes, a saber, que la terminación puede ser igual sea al último segmento de la sílaba, sea a la coda, rima o núcleo de la última sílaba; pero he aquí que se trata de entidades fonológicas diferentes. Luego este tipo de tarea, al mezclar segmento, coda, rima y núcleo, no deja claro cuál variedad de conciencia fonológica se está investigando. Y al igual que en el caso de los “inicios”, con mucha frecuencia las tareas sobre “terminaciones” que tienen las pruebas al uso contienen objetos no fonológicos, como cuando se dice que *loro* y *poro* “terminan igual”.

Lo que tenemos aquí es el concepto de rima literaria, que justamente no coincide con el de la rima silábica. La “terminación” en este ejemplo es el conjunto formado por la rima de la penúltima sílaba (*o*), más toda la última sílaba (*ro*); y tal “terminación” podrá constituir una rima en sentido literario, pero no en sentido fonológico. De hecho, el conjunto mencionado no constituye ninguna entidad reconocida por la fonología (una vez más excepto en todo caso una cadena de segmentos que a final de palabra es fonotácticamente posible en español); y por tanto el niño que reconozca esa entidad no estará mostrando ninguna conciencia fonológica que merezca este nombre. Ciertamente hay casos, como cuando decimos que *amor* rima con *candor*, en que la rima fonológica coincide con la literaria (*or*); pero hay otros, como el de *loro* y *poro*, en que eso no ocurre; amén de las rimas literarias llamadas “asonantes”, en que, por ejemplo, coinciden el núcleo vocálico de la penúltima sílaba y la totalidad de la última (*salto* – *canto*) o incluso los núcleos vocálicos de las tres últimas sílabas (*jaleo* – *paseo*).

Aparte de estos errores flagrantes, hay una tarea en la que debe tenerse cuidado: la 10, que pide identificar cuántas palabras tiene una oración dada. Hay en efecto dos propiedades fonológicas de la oración en español que pueden crear confusión en el niño. La primera es lo que la vieja retórica y poética llamaba “sinalefa”. Ésta se produce cuando en una oración el último segmento de una palabra y el primero de la siguiente son vocálicos (más precisamente: se suceden dos sílabas de las que la primera no tiene coda y la segunda no tiene ataque) e incluso consisten en exactamente la misma vocal. En esos casos uno de los dos segmentos desaparece y las palabras se fusionan acentualmente, con lo cual se dificulta juzgar si se trata de una palabra o de dos (*Juana habló muy bien* > *Juanabló muy bien*; *le he dicho* >

lé dicho; lo he visto > lué visto). La segunda propiedad fonológica relevante es la existencia de clíticos, es decir de palabras átonas que se unen a la que les precede o sucede formando con ellas una unidad acentual (*le dijo que viniera > ledijo quèviniéra*). En ocasiones sinalefas y clíticos se dan en la misma oración, con lo que puede ocurrir, por ejemplo, que una oración de tres palabras se perciba como consistiendo de una sola (*va a avisarte > vavisárte*). Hay entonces que tener cuidado y elegir oraciones estímulo que no contengan ni una cosa ni otra, o por lo menos estar sobre aviso de cuáles contienen y cómo proceder a calificar la prueba en vista de esos fenómenos. Sin embargo, quienes utilizan esta tarea (con la excepción parcial de Sellés, 2008) no parecen estar muy conscientes de esa posibilidad, lo que puede dar a errores en la calificación de esta tarea.

Resultados de la comparación: análisis de las variedades de conciencia fonológica

En cualquier tarea de conciencia fonológica imaginable pueden en principio jugar un papel ocho entidades reconocidas por el análisis lingüístico: cláusulas, frases, palabras, pies métricos, acentos, sílabas, constituyentes silábicos y segmentos. Las tareas en las pruebas al uso solamente recurren a un subconjunto de ellas, con lo que ya en este punto podemos constatar que es posible completarlas y enriquecerlas. La pregunta que debe guiarnos es: ¿qué tipo específico de conciencia fonológica queremos o podemos lograr despertar en el niño respecto de una u otra de estas entidades? Una consideración de los diferentes casos nos irá mostrando qué podemos hacer para perfeccionar los instrumentos de identificación y medición de que disponemos. Como los fenómenos fonológicos no existen de manera separada, hemos encontrado conveniente exponerlos bajo cuatro grandes rubros.

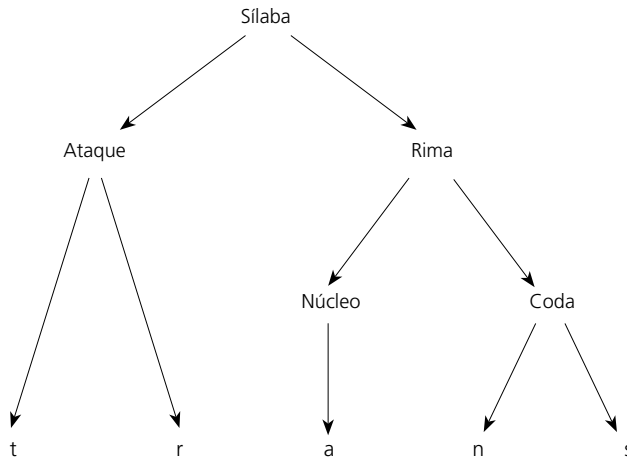
1) La sílaba y sus constituyentes

Aquí podemos enfocarnos, por un lado, a la *conciencia puramente fonotáctica de la sílaba*, es decir, solicitando del niño que la conciba como una serie lineal de segmentos. Este tipo de conciencia es el mínimo requerido cuando pedimos al infante que identifique cuántas sílabas tiene una palabra, que señale dos palabras que tienen la misma sílaba, y otras tareas semejantes. Y usualmente esto es lo único que se identifica y mide en las tareas 3, 4, 7, 11, 14 y 19 del cuadro 2.

Muy diferente es, sin embargo, lo que podríamos llamar la *conciencia estructural de la sílaba*. Aquí se trataría de que el niño la conciba no como una serie lineal de tales y cuales segmentos sino como una estructura jerarquizada de ellos, es decir, que aprecie que la sílaba tiene una organización jerárquica formada alrededor de un núcleo vocálico. En efecto, toda sílaba en cualquier lengua consiste al menos de un sonido continuo, normalmente un segmento vocálico (por ejemplo, *a* en *amor*). Por esa obligatoriedad hablamos aquí del *núcleo* de la sílaba. Ahora bien, la sílaba puede tener otros segmentos aparte del núcleo vocálico: el o los segmentos que preceden al núcleo constituyen el ataque de la sílaba (por ejemplo, *t* en *ten* o *tr* en *tren*), y el o los que le suceden constituyen la coda de la sílaba (por ejemplo, *n* en *ten* y *tren* o *ns* en *trans*). A la unión del núcleo con la coda es a lo que llamamos propiamente la rima de la sílaba (*en* en *ten* y *tren*, *ans* en *trans*). De esta manera, tenemos que la sílaba *trans* tiene una estructura jerárquica como se muestra en la figura 1.⁴

FIGURA 1

Estructura jerárquica de la sílaba trans



Pues bien, la plena conciencia silábica sería la de estructuras jerárquicas como la mostrada en la figura 1, y no la mera conciencia fonotáctica de la sílaba, que se refiere a los ordenamientos lineales posibles de los segmentos

en sílabas. Sin embargo, las tareas usuales de conciencia silábica en las pruebas al uso se limitan rigurosamente, como veremos, a la conciencia fonotáctica de la sílaba y no tocan (o sólo de vez en cuando) la de la estructura silábica como tal, que debería incluir la conciencia del núcleo, la de la coda, la de la rima y la del ataque. Un vistazo al cuadro 2 mostrará que sólo hay tres tareas que se dirigen a este tipo de conciencia silábica: 24, 25 y 26. Por su parte, sólo dos pruebas (PCI, en Jiménez y Ortiz, 1995; y PreLec, cf. Suro, Leal y Zarabozo, 2010) contienen esas tareas, aunque ninguna lo hace de manera sistemática. La tarea 15, que aparece en González Valenzuela (1993), parece acudir un poco a esta conciencia, pero lo hace de una manera mucho menos nítida. De todo ello podemos concluir *que las pruebas al uso podrían enriquecerse si incluyeran sistemáticamente tareas que exploraran hasta dónde existe la conciencia estructural de la sílaba en los niños.*

2) Palabras, acentuación, pies métricos, frases

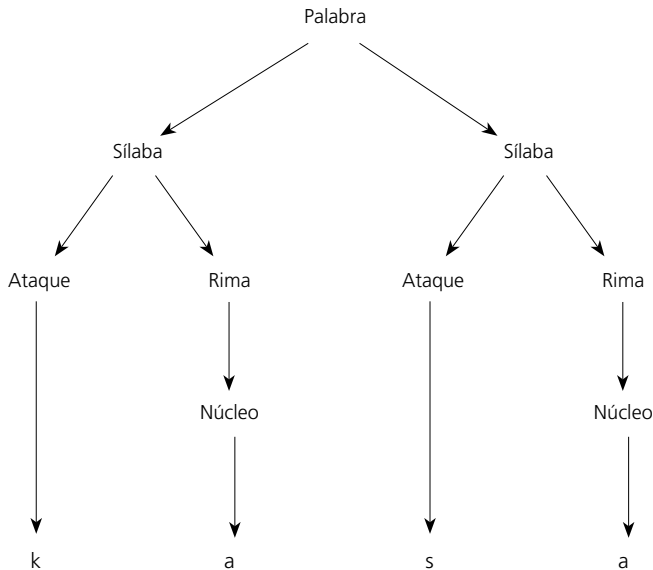
En el caso de la palabra podemos, igualmente, enfocarnos ya sea en la conciencia puramente fonotáctica o en la estructural. Nos centramos en la conciencia *fonotáctica de la palabra* cuando pedimos que el niño repita palabras, como en la tarea 2, identifique las palabras de una oración, como en la 10, las construya a partir de sílabas o segmentos, como en las tareas 4 y 5, la divida en segmentos, como en la 6, o se fije en que una palabra es una serie lineal de segmentos con una “parte” al inicio, algo al final y eventualmente algo en medio, como en las tareas 7 a 9, 11 a 17 y 19 a 23. Ponemos la palabra “parte” entre comillas para indicar que puede tratarse de una entidad fonológica (como un segmento, una sílaba o un ataque), o bien de entidades no reconocidas por la fonología, como mencionamos arriba al hablar del uso descuidado de los conceptos poéticos de aliteración y rima. De hecho, es tal confusión lo que induce a pensar que es a la conciencia puramente fonotáctica de la palabra a la que se recurre en las pruebas al uso y no, como podría creerse, a variedades más sofisticadas de la conciencia fonológica.

En cuanto a la *conciencia estructural de la palabra*, la cuestión es aquí si el niño puede advertir que no todas las sílabas de una palabra tienen el mismo valor, de manera que formen una mera secuencia de segmentos o sílabas. Por un lado, en vista de que las sílabas tienen una estructura jerarquizada, es claro que la palabra también la tendrá. La figura 2 ilustra

esto con una palabra muy sencilla y familiar (*casa*). Además, si la palabra tiene más de una sílaba, al menos una de ellas recibe acento, y si tiene más de tres sílabas, recibe al menos dos acentos. La distribución del acento en una sílaba es una propiedad de la palabra que hace que ésta no sea una mera sucesión lineal de sonidos. Antes bien, la palabra se divide en pies métricos de tal manera que cada pie debe recibir un acento asignado a una sílaba particular. La figura 3 ilustra esto con una palabra larga (*pararrayos*).

FIGURA 2

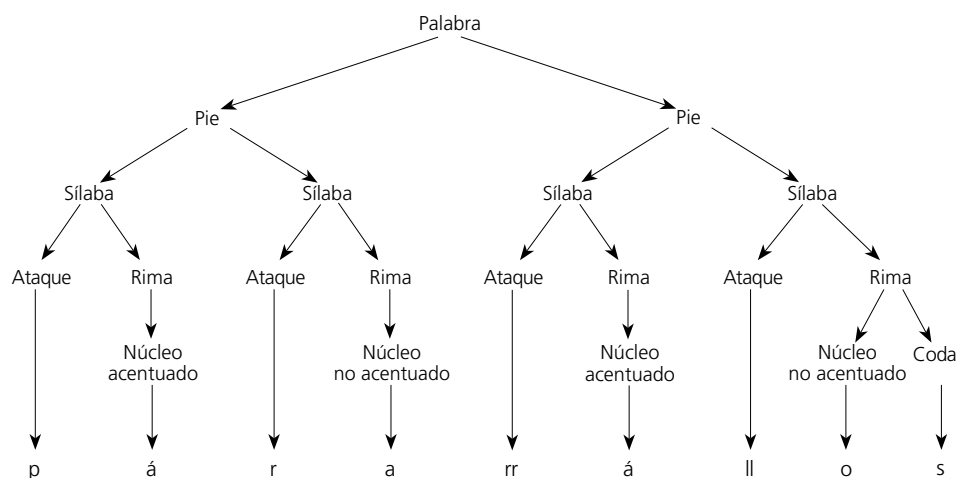
Estructura silábica de la palabra casa



La importancia de los pies métricos se vuelve más obvia cuando pensamos en frases. Entendemos por “frase” aquí tanto sintagmas en sentido estricto (*aquella silla rota, para que te lo aprendas, por ti mismo*) como partes de sintagmas (*silla rota, te lo aprendas, ti mismo*). Las frases en este sentido son las verdaderas portadoras del acento, ya que si bien cada palabra que tenga más de una sílaba lleva en español un acento, la agregación de

palabras para formar frases conduce a una división en pies métricos que es realmente la unidad fonológica sobre la que se distribuyen los varios acentos, de acuerdo no solamente con los aspectos semánticos (léxicos) y sintácticos, sino también con las intenciones pragmáticas de comunicación. En todo caso, nadie ha sugerido usar la conciencia métrica, es decir el conocimiento de las reglas de división en pies métricos característica de las frases e incluso de las palabras de más de tres sílabas como punto de partida de una tarea de conciencia fonológica. El ritmo del habla está dictado por la distribución de acentos en los pies métricos, con lo que podemos ya concluir que *las pruebas al uso pueden enriquecerse añadiendo tareas de conciencia métrica.*

FIGURA 3
Estructura métrica de la palabra pararrayos



3) Cláusulas, oraciones, patrones entonacionales

Una oración puede contener una sola cláusula, y entonces tenemos la oración simple; o puede contener dos o más cláusulas, dando lugar a los fenómenos de coordinación y subordinación característicos de las oraciones compuestas. La mayoría de las oraciones que aparecen en la tarea 1,

de repetición, y en la 10, de identificación, son naturalmente oraciones simples. Lo interesante desde el punto de vista fonológico es que la cláusula es la portadora de la entonación, y que una oración compuesta es fonológicamente una combinación regular de patrones entonacionales.

En efecto, una oración utilizada como estímulo en una tarea de conciencia fonológica puede evocar una mera conciencia fonotáctica (sucesión de segmentos y sílabas sometida a restricciones iniciales y finales) o puede evocar una conciencia estructural, a saber, tanto la distribución de acentos en las frases que componen la oración como los contornos melódicos (patrones entonacionales) asignables a la oración entera, a las cláusulas o, eventualmente, a partes de una cláusula que se enfatizan por razones pragmáticas. Ninguno de estos aspectos suprasegmentales de las oraciones (o sus partes) es utilizada en las pruebas de conciencia fonológica, por lo que una vez más se revela que son solamente los aspectos fonotácticos de las oraciones los que se tienen en cuenta.

Sabemos hoy día que lo primero que un niño categoriza y discrimina, ya en el vientre materno, son los contornos entonacionales del habla de su madre y quienes hablan con su madre. Estos contornos –la melodía del habla que nos expresa si alguien pregunta, afirma contundentemente, manifiesta sorpresa o vacilación y duda– son asequibles al niño como fenómenos sonoros que no significan nada todavía, pero son para él ya más o menos claramente discriminables. Por ello es curioso observar que en las investigaciones sobre conciencia fonológica no se tome en cuenta este particular tipo de conciencia, el más primitivo de todos, lo cual nos lleva a pensar que *las pruebas al uso pueden enriquecerse añadiendo tareas de conciencia entonacional o melódica.*

4) El segmento, sus rasgos distintivos y las reglas involucradas

En todas las tareas de conciencia fonológica contenidas en las pruebas al uso el segmento es considerado como una unidad última e indivisible, una especie de átomo sonoro. Sin embargo, sabemos que el segmento no es en rigor un átomo, sino un conjunto de propiedades sonoras, los llamados “rasgos distintivos” (que pueden ser de naturaleza articulatoria, acústica o perceptual-auditiva). A pesar de que este hecho fue introducido hace más de medio siglo (Jakobson, Fant y Halle, 1951) y convertido en el pilar de la fonología menos de veinte años después (Chomsky y Halle, 1968; Ha-

rris, 1969), con el paulatino destronamiento del fonema, la investigación sobre la conciencia fonológica continúa viéndolo como el *non plus ultra* del análisis. El que en las pruebas al uso se hable de sílabas o de rimas no cambia nada, pues como hemos visto bajo estos rubros se esconde una mera conciencia fonotáctica (segmentos en serie) y no estructural.

No hemos encontrado en la literatura ninguna tarea y ninguna prueba que atienda a la conciencia ni de los rasgos distintivos como tales ni mucho menos de los diversos procesos fonológicos, morfofonológicos y morfológicos del lenguaje, tales como la asimilación y disimilación o, justamente, el fenómeno de fusión acentual que mencionamos antes al hablar de las dificultades que las sinalefas pueden presentar al niño a la hora de identificar las palabras de una oración. Estos procesos tienen una enorme importancia lingüística y no pueden explicarse sino en términos de rasgos distintivos. Luego *las pruebas al uso podrían enriquecerse añadiendo tareas de conciencia subsegmental*.

Discusión general

Hemos concluido el análisis comparativo de las tareas de conciencia fonológica. El primer análisis ha mostrado graves errores conceptuales que ponen en peligro la confiabilidad de los resultados que se pudieran obtener aplicando las pruebas disponibles. El segundo, más profundo, revela que podemos distinguir en todo rigor siete grandes variedades de conciencia fonológica: la *melódica* o *entonacional*, que se aplica a las oraciones y sus cláusulas y frases; la *acentual*, para palabras (acento léxico y acento diacrítico) y para pies métricos; la *métrica* que, sobre la base de la estructura silábica, permite la división de palabras, frases y oraciones en pies métricos para la distribución del acento (ritmo); la *silábica stricto sensu*, que considera la sílaba como una estructura jerárquica; la *fonotáctica pura*, que ve a cualquier emisión sonora superior al segmento como una secuencia de segmentos; la *molecular* del segmento, por la que analizamos el segmento en sus rasgos distintivos y comprendemos los cambios sonoros que se producen por la contigüidad o cercanía de segmentos portadores de tales rasgos; y finalmente la *conciencia atómica* del segmento, la cual mira al segmento como unidad indivisible.

Podemos resumir esto mediante el cuadro 3 y con ello sacar las conclusiones finales de este trabajo. En ese cuadro se trata de poner las siete

variedades de conciencia fonológica que hemos distinguido en relación con el segmento, la sílaba, la palabra, la frase y la oración. Las palabras entre comillas abajo de los rubros de cada variedad de conciencia es una glosa del tipo de conocimiento que debe tener el sujeto para aplicarlo a tal o cual unidad fonológica. Cuando es pertinente, marcamos la celda correspondiente con el signo “+”; cuando no lo es, dejamos la celda en blanco.

CUADRO 3

Rango de aplicabilidad de tipos de conciencia fonológica según la naturaleza de la unidad fonológica que los puede evocar

Unidad fonológica = X	Conciencia atómica del segmento	Conciencia molecular del segmento	Conciencia fonotáctica pura	Conciencia silábica estricta	Conciencia métrica	Conciencia acentual	Conciencia melódica
	“El segmento X o contenido en X es un bloque indivisible”	“El segmento X o contenido en X está formado por rasgos distintivos”	“La unidad X es una secuencia regular de segmentos”	“La sílaba X o contenida en X tiene núcleo, rima, ataque, coda”	“La unidad X se divide en pies métricos”	“El acento se distribuye en la unidad X con propósitos léxicos o pragmáticos”	“La unidad X tiene tal o cual contorno entonacional con propósitos sintácticos o pragmáticos”
Segmento	+	+					
Sílaba	+	+	+	+			
Palabra	+	+	+	+	+	+	
Frase	+	+	+	+	+	+	+
Oración	+	+	+	+	+	+	+

El lector atento habrá podido notar que en varias ocasiones hemos constatado que las pruebas al uso ignoran o dejan de lado sea una unidad fonológica completa, sea un tipo de conciencia fonológica aplicable a alguna de tales unidades. Por ello es que las celdas correspondientes a tales ausencias se marcan con fondo gris en el cuadro 3. Puede verse entonces

que estamos aún muy lejos de haber investigado todos los aspectos de la conciencia fonológica que sería posible investigar. De hecho, hay tres tipos de conciencia que no han sido estudiadas en absoluto por las pruebas al uso: la conciencia molecular de los segmentos, la métrica y la melódica. Y ni siquiera los cuatro tipos que quedan han sido agotados: de los 26 ítems investigables del cuadro 3 solamente se han explorado 9, es decir apenas la tercera parte. Este es tal vez el resultado más importante de nuestro análisis comparativo: *podemos y debemos enriquecer las pruebas si tenemos en cuenta la totalidad del fenómeno de la conciencia fonológica y no nos atamos a un fragmento de ella.*

El cuadro 3 está construido también para que se aprecie un hecho significativo: no importa qué tarea se elija, es imposible decir que se recluta una sola variedad de conciencia fonológica. Si damos al niño una palabra para que identifique el segmento con el que la palabra inicia, como mínimo estamos haciendo todo para despertar en él tanto la conciencia fonotáctica de la palabra como la conciencia atómica del segmento. Y lo mismo pasa con todas las tareas de conciencia fonológica, como el lector puede fácilmente percatarse por sí mismo considerando cualquiera de ellas. Eso nos lleva a dos conclusiones de gran importancia con las que quisiéramos cerrar este trabajo.

La primera conclusión es, una vez más, la falta de uniformidad de las pruebas, un tema que habíamos tocado más arriba al contemplar la desigual distribución de las tareas de conciencia fonológica en ellas (véase cuadro 2). Sin embargo, el problema es más hondo. Imagine el lector, por tomar un caso, que se trata de averiguar si un niño de cinco años es capaz de *reconocer que una sílaba particular está contenida en una palabra*. Hemos puesto en cursiva la tarea en sus términos más generales. Ahora bien, esa tarea presupone que el investigador ha elegido consciente o inconscientemente los siguientes aspectos:

- 1) el *estímulo* global inicial, es decir la palabra particular con todas sus propiedades (fonotácticas, de acento léxico, métricas, semánticas, de frecuencia léxica, de familiaridad, de imaginabilidad);
- 2) el *estímulo* final, es decir la sílaba-meta (*target*) contenida en dicha palabra, sílaba que tiene a su vez determinadas propiedades (fonotácticas, estructurales y acentuales);

- 3) el *proceso* particular, es decir la particular operación cognitiva que queremos que el niño lleve a cabo, con sus diferentes propiedades (perceptuales, mnémicas, atencionales, ejecutivas, motoras);
- 4) la *tarea* específica (manifestación de la tarea general “reconocer que una sílaba está contenida en una palabra dada”), siendo esta tarea una variante del proceso cognitivo mencionado: por ejemplo comparar dos palabras trisilábicas (con todas sus propiedades fonotácticas, de acento léxico, métricas, semánticas, de frecuencia léxica, de familiaridad, de imaginabilidad) que comparten la sílaba;
- 5) la *posición* que tiene la sílaba dentro de la palabra (que es parte de las reglas fonotácticas que definen “palabra” en una lengua dada);
- 6) el *medio* en y por el cual se evoca la o las palabras elegidas que comparten esa sílaba en esa posición, por ejemplo mediante dibujos, adivinanzas, pronunciación; y
- 7) las *instrucciones* precisas utilizadas para acompañar dicha forma de evocar la o las palabras elegidas.

Como ya Defior (1996; véase también Stahl y Murray, 1994) indicó, cada una de estas decisiones puede en principio tener un efecto en la variedad de conciencia fonológica que estamos evocando y por lo tanto en el sentido y significatividad de los resultados obtenidos en ese niño de cinco años en particular o comparado con otros niños semejantes o diferentes según diversos criterios. No hay espacio en este artículo para incluir en detalle las diferencias de una prueba a otra que surgen de tomar decisiones distintas respecto de las variables mencionadas; pero con gusto enviaremos una lista a los lectores interesados que nos escriban. Comoquiera, de esa lista se desprende otro resultado de nuestro análisis comparativo: *podemos y debemos uniformar criterios para que los resultados de nuestras pruebas sean plenamente comparables y compartibles entre los diversos equipos de investigación interesados en la conciencia fonológica.*

La segunda conclusión a que nos lleva la consideración del cuadro 3 parte de constatar que las tareas reclutan en cada caso más de un tipo o variedad de conciencia fonológica, con lo cual sería en principio posible reexaminar los resultados brutos de las pruebas a fin de poder medir más cosas de las que son medidas bajo el supuesto (falso) de que cada tarea recluta un solo tipo. Así, una tarea a la que llamáramos de conciencia silábica puede, según su diseño, despertar una mera conciencia fonotáctica de la

palabra, una de los pies métricos, una de los patrones acentuales léxicos o una conciencia de la estructura jerárquica de la sílaba, o varias de éstas. Decir que hemos medido la conciencia silábica del niño es decir menos de lo que realmente los resultados contienen.

Y con este punto cerramos: las muy variadas y meritorias investigaciones sobre la conciencia fonológica como precursora de la lectura en niños hispanoparlantes llevadas a cabo por diferentes equipos en al menos siete países –España, México, Colombia, Argentina, Estados Unidos, Perú y Chile, cuya población sumada supera los 300 millones, con mucho la mayoría de las personas que hablan español en el mundo– tienen una riqueza muy grande, de hecho más grande de lo que pudiera parecer. En efecto, si compartiésemos los datos brutos que ya han sido obtenidos en las diversas pruebas nos daríamos cuenta de que sabemos más de lo que nos imaginamos. Concluimos entonces con un llamado para unir fuerzas, crear bases de datos, tratar de uniformar nuestros procedimientos, corregir fallas conceptuales y ampliar el rango de fenómenos a estudiar. Ninguno de estos *desiderata* se cumplen hoy día para ninguna lengua, ni siquiera para el inglés, a pesar de ser aquélla con relación a la cual nació el concepto de conciencia fonológica y existe un número mayor de investigaciones. Uniendo fuerzas de la manera indicada nuestra común lengua española podría colocarse en la punta de la investigación sobre la conciencia fonológica como precursora de la lectura.

Notas

¹ Aprovechamos la ocasión para agradecer a los doctores Alejandro Dioses Chocano (Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú), María José González Valenzuela (Universidad de Málaga), David Dickinson (Vanderbilt University en Nashville, Tennessee), Carolyn Fieldman (del Center for Applied Linguistics en Washington, DC) y Nancy Clark-Chiarelli (del Education Development Center en Newton, Massachusetts) por su gentileza en proporcionarnos informaciones invaluables sobre las pruebas desarrolladas por ellos.

² A lo que en este trabajo llamamos “segmento” se lo suele llamar “fonema” en la literatura sobre conciencia fonológica (con notables excepciones, como Morais, Alegría y Content, 1987). Detrás de esta diferencia terminológica

se esconde una diferencia sustantiva: hasta mediados del siglo XX los lingüistas pensaban que el fonema era una entidad de gran importancia teórica, pero con el paso del tiempo dicha entidad ha ido pasando a segundo plano, y hoy día es concebida en lingüística como un límite entre los dos grandes ámbitos verdaderamente importantes para la fonología, a saber, el ámbito subsegmental y el suprasegmental (cf. Kaye, 1989: 149-154). El término “segmento” se ha vuelto cada vez más usual para marcar ese cambio de prioridades en la teoría, y por esa razón lo preferimos al término tradicional.

³ Una definición más precisa hablaría de un núcleo *continuable* (es decir, no obstruyente), toda vez que en algunas lenguas (y posiblemente en algunos dialectos del español) ciertos segmen-

tos consonánticos pueden actuar como núcleos. Así la palabra inglesa *little* tiene dos sílabas, la última de las cuales tiene el segmento líquido / como núcleo.

⁴ En la figura 1, como en las demás, renunciamos a utilizar el modo usual de diagramar

utilizado por los fonólogos por ser de difícil comprensión para el lector lego. En particular, omitimos en su momento consideraciones de extrametricalidad que sólo complicarían el mensaje central que estamos tratando de comunicar.

Referencias

- Backhoff Escudero, Eduardo; Andrade Muñoz, Edgar; Sánchez Moguel, Andrés y Peon Zapata, Margarita (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bednarek, Dorota; Saldaña, David y García, Isabel (2009). "Visual versus phonological abilities in Spanish dyslexic boys and girls", *Brain and Cognition* (Holanda), vol. 70, pp. 273-278.
- Borzzone de Manrique, Ana María y Gramigna, Susana (1984). "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", *Lectura y Vida* (Argentina), núm. 5, pp. 4-13.
- Bravo Valdivieso, Luis (1997). "Prueba experimental pre-lectora (PPL)", *Boletín de Investigación Educativa* (Chile), núm. 12, pp. 79-90.
- Calderón G., Gabriela; Carrillo P., Marco y Rodríguez M., Marissa (2006). "La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares", *Límite: Revista de Filosofía y Psicología* (Chile), vol. 1, núm. 13, pp. 81-100.
- Carrillo Gallego, María Soledad y Marín Serrano, Javier (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Chomsky, Noam y Halle, Morris (1968). *The Sound Pattern of English*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- De la Osa Fuentes, Patricia María (2003). *Evaluación dinámica del procesamiento fonológico en el inicio lector*, tesis doctoral, Granada: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación-Universidad de Granada.
- Defior, Sylvia (1996). "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora", *Infancia y Aprendizaje* (España), núm. 73, 49-63.
- Denton, Carolyn A.; Hasbrouck, Jan E.; Weaver, Laurie R. y Riccio, Cynthia A. (2000) "What do we know about phonological awareness in Spanish", *Reading Psychology* (Estados Unidos), vol. 21, pp. 335-352.
- Dickinson, David K. y Chaney, Carolyn (1997). *Early Phonemic Awareness Profile. Spanish Version*, EUA: Education Development Center.
- Dickinson, David K.; McCabe, Allyssa; Clark-Chiarelli, Nancy y Wolf, Anne (2004). "Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children", *Applied Psycholinguistics* (Estados Unidos), vol. 25, núm. 3, pp. 323-347.

- Dioses Chocano, Alejandro S.; García A., Lupe; Matalinares C., María; Cuzcano Z., Abel; Panca Ch., Noemí; Quiroz W., Janet; Fernández R., Carla y Castillo R., Jenny (2006). "Análisis psicolingüístico del desarrollo fonético-fonológico de alumnos preescolares de Lima metropolitana", *Revista IIPSI* (Perú), vol. 9, núm. 2, pp. 9-32.
- Francis, David; Carlo, Maria; August, Diane; Kenyon, Dorry; Malabonga, Valerie; Caglarcan, Silvia y Louguit, Mohammed (2010). *Test of Phonological Processing in Spanish (TOPPS)*, Center for Applied Linguistics.
- Gómez, Pedro F.; Valero, José; Buades, Rosario y Pérez, Antonio M. (1995). *THM: Test de Habilidades Metalingüísticas*, Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Gómez Velázquez, Fabiola; González Garrido, Andrés; Zarabozo, Daniel y Amano, Mydori (2010) "La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 15, núm. 46, pp. 823-847.
- González Valenzuela, María José (1993). *Estudios evolutivo del aprendizaje de la lectura: análisis causal de la influencia de variables de desarrollo fonológico y psicolingüístico y de variables contextuales con niños, normales y con dificultades de aprendizaje, de 5 a 8 años*, tesis doctoral, Málaga: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga.
- Goswami, Usha (2002). "Phonology, reading development, and dyslexia: a cross-linguistic perspective", *Annals of Dyslexia*, vol. 52, pp. 141-163.
- Goswami, Usha; Wang, H.-L. Sharon; Cruz, Alicia; Fosker, Tim; Mead, Natasha y Huss, Martina (2010). "Language-universal sensory deficits in developmental dyslexia: English, Spanish, and Chinese", *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 29, núm. 2, pp. 325-337.
- Harris, James W. (1969). *Spanish Phonology*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Herrera, Lucía; Defior, Sylvia y Lorenzo, Oswaldo (2007). "Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 30, núm. 1, pp. 39-54.
- Herrera, Lucía y Defior, Sylvia (2005). "Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación", *Psykhé* (Chile), vol. 14, núm. 2, pp. 81-95.
- Jakobson, Roman; Fant, C. Gunnar M. y Halle, Morris (1951) *Preliminaries to speech analysis: the distinctive features and their correlates*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jiménez González, Juan E. (1992). "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar", *Infancia y Aprendizaje* (España), núm. 57, pp. 49-66.
- Jiménez González, Juan E. y Ortiz González, María del Rosario (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*, Madrid: Síntesis.
- Kaye, Jonathan (1989) *Phonology: a cognitive view*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leal Carretero, Fernando y Suro Sánchez, Judith (2003). "La hipótesis fonológica de la dislexia: una crítica constructiva", en A. Peredo Merlo (coord.), *Diez estudios sobre la lectura*, Guadalajara, México: Editorial Universitaria, pp. 265-287 y 294-295.

- Lieberman, Isabelle Y.; Shankweiler, Donald; Carter, Bonnie y Fischer, F. William (1972). "Reading and the awareness of linguistic segments", *Haskins Laboratories* (Estados Unidos), núm. SR-31/32, pp. 145-157. Disponible en: http://www.haskins.yale.edu/SR/SR031/SR031_13.pdf.
- Lieberman, Isabelle Y.; Shankweiler, Donald; Carter, Bonnie y Fischer, F. William (1974). "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child", *Journal of Experimental Child Psychology* (Estados Unidos), vol. 18, núm. 2, pp. 201-212.
- Matute, Esmeralda; Rosselli, Mónica; Ardila, Alfredo y Ostrosky-Solís, Feggy (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*, Ciudad de México: Manual Moderno.
- Meléndez Jara, Carmen Magali y Morocho Flores, Geraldo (2007). "Aplicación de la Prueba de Predicción Lectora (PPL): Aspectos teóricos y elaboración de un baremo. Estudio hecho en Lima-Perú", *Investigación Educativa* (Perú), vol. 11, núm. 19, pp. 79-88.
- Morais, José; Alegria, Jesús y Content, Alain (1987). "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view", *Cahiers de Psychologie Cognitive* (Francia), vol. 7, pp. 415-438.
- Muñoz Baquedano, Miguel y Pizarro Sánchez, Raúl (2004). *Batería para estimar y predecir la Automaticidad inicial en la Lectura en niños(as) de educación parvularia (BAUTOLECPK)* (mimeo).
- Ramos, José Luis y Cuadrado Gordillo, Isabel (2006). *PECO: Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*, Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Ramos, Jorge; Hresko, Wayne y Ramos, Margarita (2004). *PHAI: Prueba de Habilidades Académicas Iniciales*, Austin, Tx: Pro-Ed.
- Ramus, Franck (2001). "Outstanding questions about phonological processing in dyslexia", *Dyslexia* (Reino Unido), vol. 7, núm. 4, pp. 197-216.
- Riccio, Cynthia A.; Imhoff, Brian; Hasbrouck, Jan E. y Davis, G. Nicole (2005). *TPAS: Test of Phonological Awareness in Spanish*, Austin, Tx: Pro-Ed.
- Rueda, Verónica; Bernal, Jorge; Yáñez, Guillermina; Fernández, Thalía; Guerrero, Vicente; Ortega, Dulce y Hernández, Brenda (2010). "Adaptación de las pruebas de procesamiento fonológico de una batería neuropsicológica en niños de 5 a 7 años", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 33, núm. 3, pp. 351-363.
- Sellés Nohales, Pilar (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)*, tesis doctoral, Valencia, España: Departament Psicologia Evolutiva i de l'Educació-Universitat de València.
- Stahl, Steven A. y Murray, Bruce A. (1994). "Defining phonological awareness and its relationship to early reading", *Journal of Educational Psychology* (Estados Unidos), vol. 86, núm. 2, pp. 221-234.
- Suro Sánchez, Judith; Leal Carretero, Fernando, y Zarabozo Enríquez de Rivera, Daniel (2010). *Prueba de Precursores de Lectura (PreLec)* (manuscrito).
- Vernon, Sofía (1998). "Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes", *Infancia y Aprendizaje* (España), núm. 81, pp. 105-120.

- Villalón, Malva y Rolla, Andrea (2000). "Estudio del proceso de alfabetización inicial en niños chilenos de sectores pobres", *4º Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación*, Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Wagner, Richard; Torgesen, Joseph y Rashotte, Carol (1999). *CTOPP: Comprehensive Test of Phonological Processing*. Austin, Tx: Pro-Ed.
- Yáñez, Guillermina (2000). *Batería neuropsicológica para la evaluación de niños con trastornos del aprendizaje: estandarización con niños de la zona metropolitana de la ciudad de México*, Tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Yáñez, Guillermina; Harmony, H.; Bernal, J.; Rodríguez, M.; Marosi, E. y Fernández, T. (2000). "Presentación de una batería neuropsicológica para la evaluación de niños con trastornos del aprendizaje de la lectura: estudio con población normal", *Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 8, núm. 1, pp. 87-107.

Artículo recibido: 21 de octubre de 2011

Dictaminado: 21 de febrero de 2012

Segunda versión: 27 de febrero de 2012

Aceptado: 29 de febrero de 2012