

Hipo e hipersegmentación lexical en la escritura de niños en diferentes niveles educativos. Descripción de los primeros resultados.

Querejeta, Maira y Rodríguez, Magalí.

Cita:

Querejeta, Maira y Rodríguez, Magalí (2008). *Hipo e hipersegmentación lexical en la escritura de niños en diferentes niveles educativos. Descripción de los primeros resultados. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/349>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/OpM>

HÍPO E HIPERSEGMENTACIÓN LEXICAL EN LA ESCRITURA DE NIÑOS EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS. DESCRIPCIÓN DE LOS PRIMEROS RESULTADOS

Querejeta, Maira; Rodríguez, Magalí
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Comisión de Investigaciones Científicas -CIC-
Facultad de Psicología -UNLP-. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte de una investigación en curso sobre el desarrollo de la escritura relativo a la segmentación lexical, en el que se examinan una serie de variables relativas al desempeño en lectura y escritura y al nivel de vocabulario. Se trata en este caso del estudio de los fenómenos de hípo e hipersegmentación que aparecen en las escrituras infantiles. Con ese propósito se examinó un corpus de escrituras espontáneas y al dictado de palabras, oraciones y textos, en niños de ambos sexos de 6 a 11 años de edad, provenientes de diferentes estratos sociales, sin dificultades detectadas en el aprendizaje del lenguaje escrito. Los resultados encontrados fueron analizados según estrato social de procedencia y grado escolar alcanzado. Los mismos dan cuenta de diferentes niveles de habilidad, aspecto a ser considerado en los procesos de alfabetización, que resultan solidarios de distintas etapas evolutivas y del nivel de desempeño alcanzado. Se discute su relación con el dominio del principio alfabetico, habida cuenta de su persistencia en niños que no han automatizado los procesos de lectura y escritura de palabras, aún cuando cursan trayectos formativos correspondientes a los grados intermedios de la escolaridad básica obligatoria.

Palabras clave

Escritura Segmentación Palabra

ABSTRACT

UNDER AND OVER LEXICAL SEGMENTATION IN WRITING OF CHILDREN IN DIFFERENT SCHOOL LEVELS.
DESCRIPTION OF THE FIRST RESULTS.

This study is part of a research in process about the writing development relative to lexical segmentation; in which a series of variables connected with the performance in reading and writing and at the level of vocabulary are examined. In this case, we'll present the under and over segmentation that appears in children's writings. With this intention, a corpus of spontaneous and dictated writings of words, sentences and texts was examined, in children of both sexes between 6 and 11 years of age, from different social levels and without written language learning difficulties. The found results were analyzed according to social level and school degree. These results account for different levels of skill, aspect to be considered in the literacy processes, which seem to be related with different development stages and with the reached performance level. Its relation with the alphabetical principle domain is discussed, since it persists in children who have not automated the processes of reading and writing words, even when they attend formative levels corresponding to the intermediate degrees of the basic obligatory education.

Key words

Writing Segmentation Word

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación en curso sobre las segmentaciones lexicales en la escritura de niños en diferentes tramos educativos. (1)

Los fenómenos de hipo e hipersegmentación lexical consisten en segmentaciones no convencionales que se ponen de manifiesto por la unión de palabras que son tratadas como una unidad indisoluble o por la separación indebida de otras.

Desde la perspectiva cognitiva, la segmentación lexical ha sido estudiada principalmente, en relación al lenguaje oral de los adultos (Walley & Metsala, 1990; Seguí y Ferrand, 2000). De estos estudios, han surgido los modelos explicativos de *COHORTE* (Marslen-Wilson, 1984) y de *TRACE* (Mc Clelland & Elman, 1986); sin embargo, estos modelos resultan insuficientes para abordar el problema de la segmentación lexical en la escritura. En relación con los modelos de lectura y escritura de palabras, Ehri (Erhi 1991, 1994) sostiene que cuando un lector desarrolla su habilidad lectora aprende a procesar un texto de cinco maneras diferentes:

1. Uniendo las letras para combinar los sonidos (decodificación).
2. Pronunciando y uniendo patrones ortográficos familiares, es decir, una forma más avanzada de decodificación.
3. Recuperando las palabras visuales (sight words) de la memoria.
4. Por analogías visuales de otras palabras escritas.
5. Utilizando claves del contexto para predecir las palabras.

Con las lecturas repetidas, muchas de las palabras adquieren el status de palabras visuales o "sight words". El proceso de aprehensión visual requiere la formación de conexiones que se forman sobre la base del conocimiento general de las correspondencias grafema-fonema y uniendo la forma escrita de las palabras con su pronunciación y significado. Esta información se almacena en el diccionario o léxico mental del lector, que incluye información acerca de la ortografía, la pronunciación, el significado y el rol típico de las palabras en la oración (Erhi, 1998). Cuando esto se logra los lectores leen palabras por aprehensión visual accediendo a la información almacenada, a partir de su experiencia previa en la lectura de palabras. El término visual (sight) indica que la visión de la palabra activa su representación en la memoria sin requerir ninguna etapa de decodificación, es decir que pueden reconocer su pronunciación y significado automáticamente (LaBerge & Samuels, 1974).

Los resultados de las investigaciones de Erhi indican que la amalgama "ortografía-pronunciación-significado" formada en la memoria para leer palabras también es útil para ortografiarlas. Si bien, la lectura y ortografía de las palabras involucran procesos similares, resulta evidente que se pueden leer las palabras de mejor manera de las que se puede ortografiarlas. La razón es que se requieren menos unidades de información para leer que para ortografiar correctamente. Cuando los alumnos recuerdan como se leen las palabras familiares, pueden tener acceso a una unidad (bit) de información de la memoria; la amalgama consiste en la ortografía, la pronunciación y el significado de la palabra. Sin embargo, cuando deben recordar cómo escribir una palabra familiar deben tener acceso a varias unidades de información de la memoria consistente en las letras individuales en el orden apropiado y en los fonemas que representan.

En los lectores con dificultades, los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de palabras no se encuentran suficientemente integrados. Una pobre integración puede surgir de una inadecuada detección de los fonemas en las palabras, o de un conocimiento deficiente del sistema alfabetico. Puede esperarse que esas dos deficiencias afecten el proceso para establecer las palabras visuales en la memoria, por la limitación de la fuerza de las uniones formadas entre la ortografía y su pronunciación dentro del sistema central del procesamiento del lenguaje. En relación con los fenómenos bajo estudio, aparecen los interrogantes: ¿Juega a favor de la aparición de esos fenómenos la insuficiencia en las "sight words"? ¿A que se debe que los niños, aún cuando han alcanzado el nivel alfabetico en lectura y escritura hipo e hipersegmenten las unidades lexicales? En tal caso ¿Se debe, a un dominio escasamente automatizado del principio alfabetico, característico de los niveles iniciales del aprendi-

zaje y de los niños con trastornos específicos? ¿O a la ambigüedad que se presenta cuando un mismo segmento puede constituir en un contexto una palabra aislada y en otro una sílaba que forma parte de otra palabra? ¿Son entonces las características morfológicas y fonológicas las que propician la aparición de ambos fenómenos?

El objetivo del presente trabajo será describir brevemente los resultados hallados en la primera etapa de la investigación, haciendo especial referencia a estos interrogantes.

MATERIAL Y MÉTODOS

Sujetos: se examinaron 61 niños de ambos sexos en edades comprendidas entre los 6 a los 11 años. Los criterios de inclusión de los sujetos fueron la ausencia de dificultades detectadas en lectura y escritura y la ubicación en escuelas que atienden a distintos estratos sociales.

Instrumentos: para evaluar el desempeño en lectura y escritura en los niños se incluyeron los siguientes instrumentos: Test de Lectura y escritura en español (1º a 4º grado) (Defior Citolier, Fonseca & Gottheil, 2006); Evaluación de los procesos lectores-PROLEC SE (Ramos & Cuetos, 1999) y selección de las pruebas incluidas en la Evaluación de los procesos de Escritura PROESC (para 5º y 6º grado) (Cuetos Vega, Ramos Sánchez y Ruano Hernández, 2002). A todo el grupo se le administraron pruebas de escritura espontánea y al dictado de palabras, oraciones y textos, y dos pruebas de segmentación oral, consistentes en el conteo de palabras (una extraída de la Escala ENI (Matute y Rosselli, 2007) y otra elaborada para esta investigación)

Procedimientos

Obtención de datos: los niños fueron examinados individualmente, en los establecimientos escolares a los que concurren. Las administraciones de las pruebas se realizaron en dos sesiones de 50 minutos de duración cada una. (2)

Análisis de los datos: las respuestas obtenidas fueron volcados a una base de datos y categorizados de acuerdo a los siguientes criterios.

a) Nivel de desempeño en lectura y escritura según el puntaje alcanzado, situación que permite diferenciar los lectores hábiles de otros que aún poseen habilidades incipientes en ambas variables.

b) Nivel de desempeño en escritura espontánea y al dictado de palabras, oraciones y textos.

c) Nivel de desempeño en la segmentación oral de palabras.

La aparición de segmentaciones arbitrarias fue analizada con respecto a tales criterios.

RESULTADOS

Los fenómenos de hiper e hiposegmentación se observan en la mayoría de los niños que cursan hasta cuarto grado. No obstante es necesario hacer las siguientes distinciones.

En primer lugar, existen diferencias en cuanto al tipo de establecimiento educativo al que concurren, dado que atienden a distintos estratos poblacionales.

En los niños de estratos pobres los fenómenos bajo estudio aparecen en las producciones infantiles hasta 4º/5º grados. En 6º grado desaparecen, pero se observan otras dificultades, particularmente en relación con la comprensión textual. En cuanto a las producciones escritas, resultan pobres tanto desde el punto de vista léxico cuanto desde el punto de vista sintáctico semántico.

En los estratos medios, por el contrario, sólo se observan en aquellos niños que cursan 1º año y que se encuentran en proceso de automatización del reconocimiento y escritura de palabras, por un escaso dominio del principio alfabetico (correspondencia fonema-grafema). Tienden a desaparecer a partir de 2º grado.

En segundo lugar es necesario distinguir en cuáles de los ítems lexicales se observan segmentaciones erróneas. Cuando se trata de la escritura de palabras, espontánea o al dictado, no aparecen otros errores diferentes a la omisión o sustituciones de grafemas, como consecuencia de una incorrecta segmentación fonémica o de un conocimiento insuficiente de la norma ortográfica, a pesar de utilizar una estrategia analítica completa (Ball &

Blachman, 1991): circunstancia característica de los aprendices iniciales. Esto da lugar a errores de sustitución que no se producen azarosamente sino que pueden ser explicados por principios fonológicos u ortográficos:

- Sustituciones *fonológicamente apropiadas* que corresponden a aquellas en las que un grafema es reemplazado por otro, que en otros contextos léxicos puede representar al fonema correspondiente. Por ejemplo, *lapisera* por *lapicera*, *lus* por *luz*, *celest* por *celest*, *ce* por *que*, *gustito* por *justito*.
- Sustituciones *fonéticamente apropiadas* corresponden a errores en los que la sustitución no altera la pronunciación de la palabra, por ejemplo *gueno* por *bueno*, *aguelo* por *abuelo* (al menos en el español rioplatense).

Cuando se trata de oraciones y textos, naturalmente es mayor la posibilidad de que aparezcan hipo e hipersegmentaciones, particularmente en la escritura al dictado. En estos casos se observan hipersegmentaciones en sujetos para quienes la sobrecarga cognitiva recae en la codificación de cada ítem, de modo tal que no pueden segmentarlos y los tratan como si fuera un continuo, incluso superponiendo elementos comunes:

"Es tabamirando como sensendia lacasa" (Está mirando como se encendía la casa)

"Porquecumiomuchocolate" (Porque comió mucho chocolate)

"Martín serfemó" (Martín se enfermó)

Otras veces, superada esa etapa, aparecen hipersegmentaciones cuando se trata de oraciones conformadas por unidades que en otro contexto constituyen palabras. Estos fenómenos rápidamente desaparecen, excepto en los casos mencionados con anterioridad, de insuficiencia en el dominio del principio alfabético. Por ejemplo:

"Susana estaba con tenta" (Susana estaba contenta)

"Los nenes en con tron la pelota" (Los nenes encontraron la pelota)

"Un niño mi raba" (El niño miraba)

"Binieron en sechida" (Vinieron enseguida)

Cuando se analiza la segmentación léxica oral aparecen fenómenos de diferente naturaleza. Cuando se trata de niños de 1º grado, producen segmentaciones infra y supralexicales. En el primer caso se trata de segmentaciones silábicas, o fonémicas. En el segundo de unidades sintagmáticas. Por ejemplo:

"Jose/encontró/asuhijo/llorando"

"Martín/seenfermo/porque/comió/muchos chocolates"

"Paula/tomó/alcanci/para/tomar/unas/monedas/"

Otras veces aparecen combinaciones de segmentaciones infralexicales y lexicales. Por ejemplo:

"José/en/con/tró/a/su/hijo/llorando"

"Susana/es/taba/con/ten/ta"

"En/ton/ces/fueron/a/ver/la/tele"

CONCLUSIONES

En principio, en relación con los análisis preliminares del corpus analizado, los fenómenos de segmentaciones erróneas parecen constituir una etapa en el aprendizaje de la escritura, particularmente en el caso de unidades superiores a la palabra. En consecuencia tales fenómenos se observan en los primeros años escolares o bien en grados más avanzados en niños de estratos sociales desventajados, en los que los procesos de enseñanza y aprendizaje parecen ser menos exitosos. De suyo surge que tienden a desaparecer cuando, por el contrario, la alfabetización es exitosa. En relación con las características particulares que presentan la hiper e hipersegmentación, parecen relacionarse, en principio, con características morfológicas y fonológicas, cuando un mismo segmento puede constituir en un contexto una palabra aislada y en otro una sílaba que forma parte de otra palabra. Finalmente resulta de interés señalar que no siempre son detectadas en la escuela y su persistencia, de no mediar estrategias de intervención adecuadas, tiene repercusiones ulteriores no sólo en la producción sino en la comprensión textual. La prosecución de esta investigación prevé además indagar las relaciones que guardan los resultados obtenidos con el nivel de vocabulario, con las habilidades de segmentación oral y con la noción de la palabra "palabra" de niños de diferentes edades.

NOTAS

(1) Corresponde al Plan de Tesis Doctoral de la Lic. Maira Querejeta aprobado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, el proyecto ha sido aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET, con la consecuente obtención de la beca de parte de la aspirante para el período 2006-2008.

(2) En la evaluación de la muestra se contó con la colaboración de la becaria de entrenamiento (CIC) Sra. Magali Rodríguez.

BIBLIOGRAFÍA

BALL, E.W. y BLACHMAN, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.

CUETOS VEGA, F., RAMOS SÁNCHEZ, J. L. & RUANO HERNÁNDEZ, E. (2002). Evaluación de los Procesos de Escritura-PROESC. España: TEA.

DEFIOR CITOLER, S., FONSECA, L. & GOTTHEIL, B. (2006). Test de lectura y escritura en español-LEE. Buenos Aires: Paidós.

ERHI, L. (1991). Development of ability to read word. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol II, pp. 383, 417). New York: Longman.

ERHI, L. (1994). Development of ability to read word. Update. En R. Rudell, M. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th. Ed., pp.323-358).

ERHI, L. (1998). Grapheme.Phoneme Knowledge is Esencial for Learning to Read Words in English. En J. L. Metsla & L. C. Erhi (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LABERGE, D., & SAMUELS, J. (1974) Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

MARSLEN-WILSON, W. D. (1984). Spoken word recognition: a tutorial review. En H. Bouma y D.G. Bouwhuis (Eds.), *Attention and Performance X: Control of language processes*. Hove, Lawrence Erlbaum.

MATUTE, E. & ROSSELLI, M. (2007). Evaluación Neuropsicológica Infantil-ENI. México: Manual Moderno.

MC CLELLAND, J. L. y ELMAN, J. L. (1986). The TRACE model of speech perception, *Cognitive Psychology*, 18, 1-86.

RAMOS, J. L. & CUETOS, F. (1999). Evaluación de los Procesos Lectores-PROLEC SE. España: TEA.

SEGUÍ, J. y FERRAND, L. (2000). *Leçons de Parole*. París. Editions Odile Jacob.

WALLEY, A.C. & METSALA, J.L. (1990). The growth of lexical constraints on spoken word recognition. *Perception & Psychophysics*, 47, 267-280.