

## ANEXO METODOLÓGICO

Es porque decidimos proceder a un análisis cualitativo y comparado de los comportamientos infantiles en diferentes dominios, que trabajaremos con muestras reducidas, para compensar con la precisión del análisis intrasujeto, lo que se perderá respecto de la representatividad entre sujetos.

Las entrevistas fueron realizadas a medio camino entre la entrevista clínico-crítica propia de la investigación psicogenética y el método de tests, que busca fijar las preguntas y la manera de proponerlas a los niños.

Las entrevistas se realizaron individualmente y mediante un registro magnetofónico en una sala de la escuela. En primer lugar, nos aproximábamos a los niños para que nos conocieran y platicábamos libremente con ellos, mostrándoles la grabadora. Les explicábamos que las actividades que íbamos a realizar no se relacionaban con la escuela ni con los exámenes escolares y que sólo nos interesaba conocer su manera de trabajar y de pensar.

### SITUACIONES Y PROCEDIMIENTOS DE LAS ENTREVISTAS : EL CORPUS MANTARRAYA

Previmos recolectar datos de producción (escritura) y de interpretación (lectura). El orden de las actividades y su distribución temporal, es decir, la realización de actividades en diferentes días (sobre todo para los niños más pequeños) debían ser respetadas.

Durante la pre-experimentación, hubo entrevistas con niños muy fatigados al final, porque se realizó en una sola sesión. Por eso, establecimos dos sesiones para los niños pequeños (segundo grado y CE1) y una sola entrevista (si era posible) con los niños mayores. En la primera sesión se realizaban las actividades 1 y 2 (lectura y escritura para imagen), la lectura del texto (actividad 3) y la escritura del resumen (actividad 4). En la segunda, las situaciones de escritura de palabras homófonas (actividad 5) y la de lectura de frases homófonas (actividad 6).

#### **Actividad 1: interpretación (lectura en voz alta) de palabras y de frases simples contextualizadas por imágenes** (véase el anexo 1).

En español: pato, dromedario, el perro pasea con su amo y el bebé delfín ve el mar. En francés: canard, dromadaire, le chien se promène avec son maître, le bébé dauphin voit la mer.

Procedimiento: pedimos al niño escribir su nombre sobre la línea indicada y en seguida leer en voz alta las palabras y oraciones preestablecidas. Con esta actividad buscábamos solamente verificar si el niño podía leer más o menos convencionalmente. Era suficiente si el niño podía repetir las palabras o las frases leídas sin volver a ver el texto. La única especificación necesaria (sin cuestionamiento) era en relación a la interpretación de la última frase en francés, Le bébé dauphin voit la mer: ¿cómo la interpreta el niño? ¿*El mar –mer-* o *la madre –mère-*? Era suficiente pedir al niño señalar con su dedo, sobre la imagen, lo que el bebé delfín veía.

#### **Actividad 2. Producción de escrituras de palabras sin necesidad de justificación ortográfica**

Procedimiento: Pedimos al niño escribir los nombres de los animales que aparecían en las imágenes (ver anexo 2). En español: *rinoceronte, hipopótamo, tigre, cochino y/o puerco y el rinoceronte es gordo*; en francés: *rhinocéros, hippopotame, tigre, cochon et/ou porc y le rhinocéros est gros*. No se pedía una justificación de las elecciones ortográficas de los niños. Se dejaba al niño escribir libremente.

Si el niño mostraba hasta el momento un desempeño alfabético (mínimamente), es decir, si el niño había podido repetir las frases leídas y escribir alfabéticamente la mayoría de las palabras, entonces se continuaba con el conjunto de actividades previstas.

**Actividad 3: interpretación de un texto (lectura en voz alta) que contiene palabras potencialmente ambiguas en relación con el procesamiento ortográfico** (ej. calló / cayó, raies / rais, mer / mère). Se trata de saber cómo el niño procesa e interpreta el texto leído (ver en el anexo 3, las cuatro versiones del texto).

Consigna: “aquí hay un cuento. Quiero que lo leas en voz alta. Lo más importante es que comprendas lo que vas a leer. Cada vez que llegues a un signo como este (☛) me vas a decir de qué se va tratando, lo que has entendido, ¿de acuerdo? Comencemos”.

Si el niño no comprendía el título o si interpretaba *raya* de una manera diferente a la esperada, se le explicaba que las rayas son peces a los que también se les llama “mantarrayas”.

Una vez leída cada parte del texto, simplemente se decía: “entonces dime qué comprendiste”, o bien se preguntaba “¿de qué te acuerdas?, ¿de qué se trata esta parte del cuento?”. Si el niño decía muy pocas cosas, lo animábamos preguntando de qué otra cosa se acordaba.

No se debía imponer una interpretación del texto, pero se debía buscar la mayor claridad posible de la interpretación construida por el niño.

Había seis "signos de alto" en el texto. Se quería observar (a nivel del análisis) cómo el niño leía e interpretaba, en particular, los fragmentos siguientes (para los niños más pequeños, había ocho signos, para facilitar la construcción significativa).

Texto en francés:

Alto Sección

- 1 título
- 2 el niño podía representarse la imagen (sobre el libro leído por el personaje) de rayos (*rais*) o de rayas (*raies*); o bien, podía interpretar que eran "las rayas" quienes venían a despertar al personaje. También había ambigüedad potencial entre mar (mer) y madre (mère)
- 3 banc (banco de peces o institución bancaria)  
les rais sur la mer (los rayos –o las rayas– sobre el mar)
- 4 l'endroit est à l'est de la baie (el lugar está al este de la bahía, son palabras homógrafas con pronunciación diferente)
- 5 La mère : el evento principal del cuento tiene lugar en el mar –mer– y es acerca de la mamá –mère–. Era importante observar cómo el niño podía controlar la "ambigüedad" durante la lectura y cuál era la interpretación finalmente construida.
- 6 personnes (el procesamiento de la ese final)

Texto en español:

Alto Sección

- 1 título

- 2 ¿qué se encuentra en la foto?
- 3 oí / hoy  
este / Este (pronombre / dirección)
- 4 en el desayuno: papa con chorizo...
- 5 tubo / tuvo
- 6 calló / cayó  
él / el  
se (repuso) / Sé

Al final de la lectura, se regresaba sobre puntos importantes ya señalados y se realizaba una entrevista clínica para intentar clarificar la significación construida por el niño.

**Actividad 4: producción de un texto (un resumen) sin indagación de la justificación de las elecciones ortográficas.**

Consigna: escribe con tus propias palabras lo que para ti es lo más importante de la historia que acabas de leer (sobre una hoja blanca, sin líneas, con tinta negra y sin límite de tiempo).

Esta actividad nos debía permitir tener una pequeña muestra de la escritura de los niños cuando no están en una situación de justificación de su escritura. Lo más importante era recabar un texto lo más grande posible (en tanto resumen), pero sin presionar al niño, es decir, sin hacerlo sentir incómodo. De tres a cinco líneas de escritura estaba bien (ver el anexo 4).

**Actividad 5: producción de escritura de palabras con indagación de las justificaciones de las elecciones ortográficas** (escritura de palabras homófonas y cuasihomófonas).

Desde la aproximación de la "ortografía inventada", abordamos el estudio de la homofonía. Queremos hacer comparables, en la medida de lo posible, los datos provenientes de niños franceses y los de mexicanos. Entonces, intentamos garantizar las mismas comparaciones entre las categorías gramaticales de las palabras: nombre *vs.* nombre, nombre *vs.* verbo sea dentro de pares o tríos de palabras. Pero hay casos de homofonía que no están presentes en la morfología escrita del español. Por eso, elegimos, además, las oposiciones singular/plural (tanto en nombres como en verbos) y masculino/femenino (en nombres).

Intentamos proponer al niño, precisamente, situaciones de ambigüedad, pidiendo la escritura de las palabras lo más aisladas posibles, es decir, sin co-texto (o con el mínimo).

Las palabras por escribir eran: (ver anexo 5):

Tabla 1: Grupos de palabras homófonas escritas por los niños francófonos

Hoja	Categoría Gramatical	Palabra	Transcripción fonológica	Traducción
1	n.m.	champ	/ʃã/	campo
	n.m.	chant	/ʃã/	canto
2	n.f.	voie	/vwa/	vía
	n.f.	voix	/vwa/	voz
	v.	voit	/vwa/	(él) ve
	v.	boit	/bwa/	(él) bebe

3	n.f.s	vache	/vaʃ/	vaca
	n.f.p.	vaches	/vaʃ/	vacas
4	v. 3ème. s.	il vole	/ilvɔl/	él vuela
	v. 3ème. pl.	ils volent	/ilvɔl/	ellos vuelan
5	n.m.	ami	/ami/	amigo
	n.f.	amie	/ami/	amiga
6	s.f.	épée	/epe/	espada
	adj.	épais	/epɛ/	grueso
7	s.f	pomme	/pɔm/	manzana
	s.f	paume	/pom/	palma (de la mano)

Las consignas dadas fueron las siguientes:

- Ici, la grand-mère et les enfants sont dans le champ. Ecris "champ" (señalando el lugar de la escritura). Ici, les enfants chantent au Clair de la lune. C'est un chant. Ecris "chant".
- [aquí, la abuela y los niños están en el campo. Escribe “campo” (señalando en lugar para escribir). Aquí, los niños cantan Claro de luna. Claro de luna es un canto. Escribe “canto”]

Una vez que el niño escribía las dos (o las tres, en *voie*, *voix* y *voit*) palabras homófonas, se preguntaba: ¿por qué escribiste igual (o diferente) estas dos (o tres) palabras?

En este punto, si el niño había escrito de manera diferente el primer par de palabras, se intentaba comprender si, para él, había un vínculo entre la manera de escribir esas palabras y algunos derivados posibles. Si el niño escribía, por ejemplo, chamd y chant, entonces debíamos pedir la escritura de “cantante” –en francés se diferencia el masculino y el femenino, *chanteur* / *chanteuse* respectivamente– y pedir una explicación acerca de la letra t (o de la letra común) a ambas palabras.

Las consignas para las siguientes palabras eran:

- Ici, la voie d'un train a la forme d'un 8. Ecris "voie"
- [aquí, la vía del tren tiene la forma de un ocho. Escribe "vía"]
- Ici, les enfants ont un jolie voix. Ecris "voix"
- [aquí, los niños tiene una voz muy bonita. Escribe "voz"]
- Ici, le garçon voit la fille qui boit. Ecris "voit" et "boit"
- [aquí, el niño ve a la niña que bebe. Escribe "ve" y “bebe”]
- Ici, il y a une vache et ici tu vois des vaches. Ecris à côté "vache" et "vaches"
- [aquí hay una vaca y aquí hay vacas. Escribe al lado “vaca” y “vacas”]

Diremos, a propósito de este par, que era muy importante no introducir los determinantes "une" – una– y "des" –artículo partitivo del francés sin equivalente en español– porque queríamos saber si era el niño quien los introducía en la escritura; por lo tanto, se recomendó poner mucha atención a la manera de presentar este par en particular, tanto como en los siguientes:

- Ici, il y a un avion qui vole. Ecris "il vole"
- [aquí hay un avión que vuela. Escribe “él vuela”]
- Ici, il y a des avions qui volent. Ecris "ils volent"

- [aquí hay aviones que vuelan. Escribe "ellos vuelan"]

Al contrario, aquí se debía poner mucha atención en dictar y hacer escribir los pronombres “él/ellos” {que en francés son homófonos}.

- C’est un ami et c’est une amie. Ecris "ami" et "amie"  
– [Es un amigo y una amiga. Escribe "amigo" y "amiga"]

Las palabras por escribir en español eran las siguientes:

Tabla 2: Grupos de palabras homófonas escritas por los niños hispanófonos

Hoja	Categoría Gramatical	Palabra	Transcripción fonológica	Traducción
1	n.f.	casa	/kása/	maison
	v.r.	casa	/kása/	(il) marie
	v.	caza	/kása/	chasse
2	n.m.	tubo	/túbo/	tube
	v. 3a. p.s.	tuvo	/túbo/	(il) eut
3	n.f.	llama	/jáma/	flamme
	v. conj.	llama	/jáma/	il appele
	n.f.	llama	/jáma/	animal (lama)
4	v. conj.	jugó	/xugó/	(il) a joué
	n.m.	jugo	/xúgo/	jus
5	adj./nom	tránsito	/tránsito/	police
	v. conj.	transitó	/transitó/	il a transité

Las Consignas eran:

- Aquí hay una casa. Escribe "casa"
- Aquí el señor se casa con la señora. Escribe "casa"
- Aquí el señor caza patos. Escribe "caza"
  
- Aquí los niños cargan un tubo. Escribe "tubo"
- Aquí la señora tuvo un bebé. Escribe "tuvo"
  
- Aquí hay una llama. Escribe "llama"
- Aquí la niña llama por teléfono. Escribe "llama"
- Este animal es una llama. Escribe "llama"
  
- Aquí el niño jugó con el avión. Escribe "jugó"
- Aquí hay jugo de limón. Escribe "jugo"
  
- Aquí el señor es un agente de tránsito. Escribe "tránsito"

– Aquí el señor transitó por el centro. Escribe "transitó"

Las preguntas y procedimientos seguidos eran los mismos que en francés.

**Actividad 6: interpretación de pares de oraciones ambiguas ("oraciones homófonas") que pueden ser interpretadas de diferentes maneras dependiendo de que el niño procese o no la información ortográfica en juego.**

Procedimiento: ocultando todas las frases escritas en una hoja en blanco, sin imagen, se decía:

- Consigna:
- Por favor. Lee en voz alta esta oración.
  - (El niño leía)
  - Bien. ¿Qué quiere decir?
  - ....
  - Bien. Ahora lee ésta
  - (El niño lee la segunda oración del par)
  - ¿Qué quiere decir?
  - ....

Para cada par de oraciones :

- Si el niño rechazaba la segunda oración (“está mal escrita”, etc.) o si le atribuía el mismo significado, era importante establecer si el niño “veía” la diferencia de escritura, preguntando:
  - ¿Están escritas igual o diferente?
  - Entonces, ¿qué piensas?, etc.

Si el niño atribuía un significado diferente a la segunda oración (en correspondencia convencional o no) era importante preguntar si era posible “intercambiar” los significados atribuidos o no.

#### POBLACIONES

Los criterios de selección de los niños fueron los siguientes:

1. Ellos debían ser de lengua materna española y francesa, y habitar en Lyon (o Xalapa) para asegurarse del dominio de la lengua oral.
2. Decidimos trabajar, después de haberlo hecho con una muestra pre-experimental de 19 niños de CP, CE1 y CM1<sup>1</sup>, con niños de 7-8 años (CE1/2º), porque a esta edad el niño está recientemente alfabetizado y es capaz de leer por él mismo un pequeño cuento. Además, decidimos trabajar con niños de 9-10 años (CM1/4º) para comparar las conceptualizaciones y los desempeños con dos años de diferencia en lo que concierne a la experiencia con la lengua escrita. Debido a situaciones de carácter práctico, perdimos los datos de tres niños de la muestra experimental de la población francófona. Las tablas siguientes describen las características de las muestras:

---

<sup>1</sup> CP son las siglas en Francia de Curso Preparatorio (para niños de 6 años en las escuela; CE1 corresponde a Curso elemental uno (niños de 7 años) y CM1 corresponde a Curso medio uno, para niños que regularmente tienen 9 años.

Tabla 3: Características de las poblaciones experimentales

Muestra pre-experimental de niños francófonos:

Nombre	Género	Escolaridad	Edad
Luc	F	CP	6.1
Saï	M	CP	7.4
Ind	F	CE1	7.4
Jul	M	CE1	?
Hél	F	CE1	?
Lea	F	CE1	?
Adr	F	CE1	?
Rom	M	CE1	7.4
Mar	F	CE1	7.2
Con	F	CE1	?
Nic	M	CE1	7.8
Sar	F	CE1	7.1
Ali	F	CE1	?
Tip	F	CM1	?
Fra	F	CM1	?
Ste	F	CM1	?
Aga	F	CM1	?
Afs	F	CM1	?
Aur	F	CM1	?

Muestra experimental de niños francófonos:

Tip	F	CE1	7.5
Mel	F	CE1	7.6
Gré	M	CE1	7.5
Eli	F	CE1	6.0
Aud	M	CE1	7.5
Luc	F	CE1	7.5
Tho	M	CE1	7.5
Cla	F	CM1	9.2
Ali	F	CM1	9.6
ClG	M	CM1	9.4
Mat	M	CM1	9.6
ClL	M	CM1	9.1
PiV	M	CM1	9.2
PiE	M	CM1	9.8
Bon	M	CM1	9.0
Nic	M	CM1	9.2
Mar	M	CM1	9.2

Niños perdidos (se analiza solamente la escritura):

PiY	M	CE1	?	La lectura no fue grabada
Tan	M	CE1	?	El caset no llegó
Axe	F	CE1	?	El caset no llegó

Muestra experimental de niños hispanófonos:

Nombre	Género	Escolaridad	Edad
Adr	M	2	8.5
JuJ	M	2	8.2
Edu	M	2	8.5
Irv	M	2	8.3
Arl	F	2	8.6
Lau	F	2	8.6
Mih	M	2	8.4
Mar	F	2	8.3
Ale	F	2	8.0
Kri	M	2	8.1
Ing	F	4	9.5
MaL	M	4	9.8
MaF	F	4	10.2
Kar	F	4	9.3
Wen	F	4	10.2
Pas	M	4	10.1
Ana	F	4	9.6
Arc	M	4	10.1
AnM	F	4	9.6
Car	F	4	9.5

Resumen:

Población	Escolaridad	M	F	Edad media	Total	
Hispanófonos	2°	6	4	8.4	10	
Hispanófonos	4°	3	7	9.8	10	diferencia = 1.4 años
Francófonos	CE1	3	4	7.3	7	
Francófonos	CM1	8	2	9.3	10	diferencia = 2.0 años

3. Los niños debían seguir el nivel escolar correspondiente a su edad, es decir, sin que tuvieran retraso escolar.

4. Los padres de los niños debían ser franceses o mexicanos, para estar seguros de que la lengua materna era el francés o el español.

5. Los niños debían de provenir de grupos escolares diferentes, para intentar neutralizar la influencia que un sólo maestro puede tener sobre los niños.

6. Los niños debían poder escribir las siguientes palabras de manera alfabética con valor sonoro convencional (al menos): **rhinocéros, hippopotame, tigre, cochon y porc, le rhinocéros est gros y rinoceronte, hipopótamo, tigre, puerco y cochino, el rinoceronte es gordo.**

7. Los niños debían poder leer convencionalmente las palabras y las frases siguientes, acompañadas de un dibujo: **canard, dromadaire, le chien se promène avec son maître, le bébé dauphin voit la mer y pato, dromedario, el perro pasea con su amo, el bebé delfín ve el mar.**



Los criterios de selección fueron respetados. Sin embargo hubo ciertas diferencias entre las entrevistas recabadas en Francia y en México: en México, las entrevistas fueron conducidas por el autor de este trabajo mientras que las entrevistas en Francia fueron conducidas por Alix Fortier B., estudiante francesa de psicología y colaboradora francófona que había trabajado en México con el autor, como responsable de una experiencia pedagógica con niños, de la primera transcripción de las entrevistas en México y de la traducción de español al francés de diversos artículos del autor. Por tanto, ella conocía bien el objetivo y el método de trabajo.

#### LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

La entrevista completa ha sido transcrita, bajo un formato lineal, alejado de la manera ortodoxa en la que se transcriben las entrevistas realizadas con el método de exploración crítica (que consume mucho espacio y papel, al dividir la hoja en dos columnas y usar la columna de la izquierda para las intervenciones del entrevistador y la de la derecha para las del niño). Nosotros transcribimos de manera lineal, escribiendo entre corchetes [] lo que el entrevistador dice o hace y sin corchetes lo que el niño dice o hace.

Utilizamos generalmente una escritura ortográfica (pero económica), excepto para los puntos difíciles en los que usamos el código fonético descrito más adelante. No usamos, también por economía, las mayúsculas en cada cambio de elocución.

Por las condiciones de recolección de datos, sobre todo en Francia, hubo fragmentos en los que materialmente no pudimos escuchar lo que el entrevistador o el niño decían: por ruidos de fondo, bajo volumen de la voz, etc.; esos fragmentos, cuya longitud no fue cuantificada, fueron marcados con xxx.

Las suspensiones en el discurso han sido marcadas en general con puntos suspensivos (...), y las escrituras de los niños o las referencias explícitas a palabras escritas han sido subrayadas. Asimismo, las referencias a las palabras orales las hemos entrecomillado, mientras que las referencias al sentido de las palabras, las hemos puesto en caracteres *itálicas*.

Hemos respetado la fidelidad de la transcripción, escribiendo incluso las palabras incompletas, las repeticiones, las interjecciones, etcétera. Sabemos que leer ese tipo de texto resulta cansado para el lector; sin embargo, hemos preferido, hasta donde nos fue posible, no eliminar elementos que, por otro lado, pueden ser valiosos indicadores del proceso seguido por el niño: si el niño duda, si el niño repite algo, si cambia la estructura de una frase, puede ser por una razón y, por lo tanto, ser un indicador potencialmente interpretable. Lo mismo es aplicable al habla del entrevistador. Hemos decidido, pues, sacrificar al lector para apegarnos lo más posible a la grabación de la entrevista.

A pesar de esas limitaciones, en general, contamos con entrevistas muy completas, claras y con los datos y argumentos que nos interesaba precisamente recabar y analizar.

Las entrevistas adquieren, pues, este aspecto gráfico (escuchar al mismo tiempo el anexo 6 del disco compacto):

Adr (2, 8.5)

[a ver, fijate bien, yo quiero que pongas..., tú sabes ¿qué animales son estos?] sí [¿sí?, ¿cuál es éste?] rinoceronte [muy bien, escribe rinoceronte aquí] ¿a dónde? [aquí abajo] ¿aquí? [ajá] Rinoseronte [muy bien, y ¿éste cómo se llama?] ... [¿no te acuerdas?, es el hipopótamo] ah, sí [escribe...] ¿lo pongo? [...ajá, hipopótamo] Nipopotamo [muy bien, y ¿éste?] tigre [¡eso!] tigre [muy bien, y ¿acá?] cochino [ándale] cochino [ajá, y éste, le vamos a poner el

rinoceronte es gordo, ¿sale?] ¿a dónde le pongo? [aquí mira, el rinoceronte es gordo] El rinoceronte es gordo [muy bien, muy bien..., ahora..., fijate bien...]

CIL (CMI, 9.08)

[..alors ensuite on passe à la deuxième feuille, donc ici on a des images d'animaux] mmh [ça c'est quoi ?] un rhinocéros [ok, est-ce que tu peux me marquer son nom dessous ? STP CIL] euh... comment ça s'écrit...euh... rinocéroce [très bien, alors, tu me lis ce que tu as marqué ?] rhinocéros [ok, ça ?] hippopotame [d'acc] hippopotame [très bien, tu me lis ce que tu as marqué ?] hi-ppo-po-tame [ah ok, ensuite dessous ?] tigre [oui] tigre [d'acc] après cochon [mmh] cochon [très bien, et alors en bas on a encore un rhinocéros, et là tu vas marquer le rhinocéros est gros] le rinocéroce est gros [très bien, tu me lis ce que tu as marqué ?] le rhino.céros.est gros [ok, et alors dis-moi CIL, est-ce que tu t'es aidée de celui d'en-haut pour l'écrire ?] euh... le début [le début ?] mais pas le ... [d'acc, donc tu te souvenais comment ça s'écrivait, comment tu l'avais écrit ?] oui [ok, très bien...]

Un problema mucho más complicado es el de la transcripción de las lecturas realizadas por los niños.

#### LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS LECTURAS

La tarea de transcribir no es una actividad ingenua. No existe una transcripción que "transvase" lo oral a lo escrito. Sin embargo, para reflexionar sobre lo oral, es necesario escribirlo. Desde la transcripción misma, hay un compromiso entre "el dato" y "la interpretación"; asimismo, hay un compromiso entre "su exactitud" y "su legibilidad". Así, para el caso de la transcripción de la entonación, Martens nos dice:

No existe un sistema único de transcripción, aceptado por todos, para el estudio de la entonación; existe un gran número de ellos, y se puede decir que cada monografía sobre la entonación introduce una nueva notación. Para evitar la trampa de una transcripción que sería el reflejo de un análisis intuitivo de los datos más que de los datos mismos, la notación debe limitarse a los hechos de la observación auditiva, o al menos debe separar claramente el nivel de la observación y el de la interpretación. Una transcripción auditiva que se diga fiel e independiente de quien la realiza, debe igualmente poder ser obtenida por un procedimiento automático, es decir, por una máquina (Mertens, 1990: 159)

Ninguna transcripción, por fiel y detallada que fuera, permitiría al lector de este trabajo "escuchar con los ojos" las lecturas de los niños, como si escuchara las grabaciones. De hecho, esto no sería la solución al problema del análisis de las lecturas. Si lo fuera, habría otra solución, moderna, nada despreciable: digitalizar las lecturas, grabarlas en un disco compacto y ponerlas así a disposición. Eso sería equivalente a distribuir copias de las cintas junto con el documento escrito, pero volveríamos al punto de partida: ¿qué analizar?; ¿desde qué óptica?; ¿cómo cuantificar los fenómenos encontrados?; ¿cómo segmentarlos?; ¿cómo clasificarlos?

La transcripción es ya una parte del análisis. En ese sentido, para reflexionar sobre lo oral, es necesario escribirlo.

La constitución de recursos lingüísticos, contrariamente a lo que algunas veces parece deducirse, no consiste en la acumulación sistemática de materiales, sino que requiere una reflexión sobre muchos aspectos que inciden de forma muy directa en el resultado final obtenido. Uno de ellos [...] es el que se refiere a la propia representación de los datos, tratada generalmente bajo las denominaciones de "transcripción", "etiquetado" y "codificación" (Llisterri, J., 1997, p. 1)

Concebimos la lectura en voz alta como la oralización de un texto escrito. Esto implica que debemos establecer el texto oral correspondiente, por escrito (sin pretender jugar con las

palabras), en el sentido técnico del establecimiento del texto, tal y como lo concibe Blanche-Benveniste (1994).

La lectura en voz alta comparte, seguramente, características con los textos orales espontáneos, pero también se diferencia en que su objetivo es la reconstrucción del texto escrito que le sirve de base. El lector no debe elaborar (o construir) las ideas propias por expresar ni las formas gramaticales, sino reconstruir (o asignar) un texto oral (posible, de entre varios) al texto escrito correspondiente, con base en la información proveniente de dicho texto escrito, independientemente de que, para reelaborar las ideas o estructuras gramaticales producidas por el autor, deba reconstruirlas.

Es importante señalar que debemos generar un solo sistema de transcripción para las lecturas de los niños hispanófonos y francófonos. Evidentemente, habrá aspectos particulares a desarrollar, de acuerdo a las características de las lenguas (la acentuación en español y la "liaison" para el francés, por ejemplo) pero es importante que dichas transcripciones tengan una "base común".

Al mismo tiempo, es importante considerar que nuestro sistema de transcripción será diseñado no para transcribir la lectura de cualquier texto, sino sólo para transcribir la lectura del texto específico leído por los niños participantes en esta investigación. Esto nos permitirá economizar y hacer más legible la transcripción, pudiendo adoptar ciertas convenciones que la faciliten, así como su lectura.

En última instancia, lo que debemos retener en la transcripción y sus niveles de análisis o "exactitud" depende de los objetivos fundamentales de la investigación en su conjunto. Estos son, en nuestro caso:

– Verificar el sistema descriptivo del procesamiento superficial del texto que hemos utilizado (Vaca, 1997) en ambas lenguas. Lo anterior implica que deseamos retener con exactitud en la transcripción los siguientes aspectos.

a) *Los agrupamientos* de elementos oralizados (y presumiblemente) procesados simultáneamente, por considerarlos un índice valioso de acceso a los mecanismos de procesamiento puestos en juego por el niño. Esto implica poner especial atención a los agrupamientos de elementos oralizados durante la lectura y la elaboración de un sistema simple pero confiable y consistente para su transcripción. En muchas ocasiones, es la pausa el índice utilizado para detectar el agrupamiento, pero no siempre lo es:

Las bases materiales sobre las que se funda la prosodia, los tonos melódicos, la duración y la intensidad son objetivamente mensurables. Pero se sabe que la percepción auditiva no coincide directamente con esas características objetivas. Ahí donde nosotros creemos escuchar claramente una pausa, sucede frecuentemente que los aparatos de medida muestran que no hay nada. El efecto de pausa de la percepción corresponde a una frontera abstracta que separa dos pedazos de enunciado, que imaginamos hecho de un silencio, mientras que está materialmente compuesto de un conjunto de parámetros que incluye melodías, alargamientos e intensidades (Blanche-Benveniste, 1997, p. 72)

De hecho, intentamos verificar nuestra propia sistematicidad en la transcripción de los agrupamientos mediante la digitalización de fragmentos de lectura y su graficación (con el apoyo del programa CoolEdit). Pudimos medir aproximadamente las pausas, cuando las hay, pero nos encontramos en algunas ocasiones con que, a pesar de no existir una pausa física observable mediante este medio, seguimos percibiendo auditivamente una agrupación particular de elementos, producto de un conjunto de parámetros entonativos difícil (o imposible) de analizar (al

menos con los medios técnicos con los que contamos). Así, deseamos la idea de "refinar" nuestra transcripción con el apoyo de la digitalización de las lecturas (véase el anexo 7).

La transcripción sistemática de los agrupamientos, al establecer el texto oral, es importante para nosotros porque éstas son índices de la información que es simultáneamente procesada por el niño, lo que nos permite inferir cuál es la unidad predominante de procesamiento que un determinado niño utiliza. Sabemos, por experiencias anteriores, que esta unidad puede ser subléxica (subsilábica, silábica, pseudosilábica), uniléxica (cuando el niño lee palabra por palabra), biléxica y poliléxica (cuando agrupa más de dos palabras). Determinar la proporción de estas unidades de procesamiento durante la lectura del texto de cada niño es un objetivo importante de nuestra investigación, porque es un índice descriptivo que es a la vez cuantitativo y cualitativo, y puede estar vinculado con otros aspectos de su conocimiento sobre sistema de escritura. Por otro lado, la existencia de agrupamientos durante la lectura pueden ser un índice de muchos fenómenos de procesamiento importantes: el niño puede darse tiempo para acabar de comprender lo que acaba de leer; puede, quizá, estar corrigiendo (en silencio) lo que leyó, o simplemente verificando o releendo; puede, por último, estar dándose tiempo para procesar algo en silencio antes de comenzar a decirlo. En este sentido, los límites entre grupos serían un índice importante de la administración del tiempo durante la lectura que atiende a diferentes niveles de la misma: su comprensión, su coherencia lógica, la preparación de la producción oral, etc.

b) *Los errores de lectura*, sean éstos significativos o no (es decir, impliquen o no palabras reales del lenguaje). Esto supone atender la transcripción detallada en el nivel fonológico y/o morfológico para esos casos específicos, vigilando cuándo se puede seguir usando una transcripción ortografiada (que implica ya una decisión en la atribución de una interpretación del investigador al lector) y cuándo es necesario mantenerse neutral o posponer dicha atribución para un análisis posterior, con base en datos adicionales de la entrevista.

Desde una perspectiva psicológica, la comprensión de los errores y de su sistematicidad ha sido siempre un recurso metodológico importante para entender los procesos psicológicos subyacentes a los desempeños, tanto en psicología genética (los estudios pioneros de Piaget sobre las conservaciones de cantidad) como en psicolingüística (el "miscue analysis" de Goodman), la aproximación del "invented spelling" de Read (retomado por Jaffré) o los actuales análisis psicolingüísticos de lapsus orales (Rossi y Peter-Defare, 1998).

c) *Los titubeos, los retrocesos y las repeticiones* son reveladores importantes de los mecanismos de lectura, como lo señalamos en 1997. También Blanche-Benveniste (1986) lo ha considerado:

Debemos tomar en serio lo que aparece a primera vista como apuros de la producción: son, de hecho, reveladores de funcionamientos esenciales de la lengua (en: Blanche-Benveniste, 1998, p. 28)

Para rescatar estos "apuros" de la lectura, hemos decidido, siguiendo al GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe), no transcribir el texto en forma lineal, hábito impuesto por la escritura, sino tratar de identificar el eje paradigmático sobre el cual permanece trabajando el lector, o el punto sintagmático al cual retrocede. Esta distribución gráfica permite "ver mejor" las frecuentes repeticiones, las enunciaciones incompletas y los procesos de corrección que se realizan.

– Importa particularmente en esta investigación, el procesamiento de ciertos fragmentos del texto o palabras homófonas o cuasi-homófonas localizadas en puntos específicos de los textos (en

francés y en español). Por eso, hemos decidido fragmentar el texto y transcribir, para cada niño, la oralización específica de cada fragmento (anexo 8).

Esta segmentación nos da la posibilidad de contrastar, entre todos los niños de una población, cómo es leído cada fragmento en particular, de acuerdo a los análisis específicos que se proyecten: análisis de aspectos acentuales, por ejemplo. O análisis del procesamiento del pasaje en donde aparecen las palabras calló / cayó; etc.

– Un aspecto particularmente complicado de nuestras transcripciones de las lecturas de los niños hispanófonos es la transcripción de los apuros en la oralización de ciertos patrones acentuales. Un sistema específico de transcripción debe ser desarrollado para este aspecto, cuando los niños entran en "apuros". Cuando no, se sigue la transcripción ortográfica convencional.

En resumen, se requiere de:

- Una transcripción por fragmentos de texto que sea, en su base, ortográfica.
- Una transcripción sistemática de los agrupamientos, que se aplica a todo lo largo del texto.
- Una marcación de aspectos entonativos particulares, para su posterior transcripción y análisis.
- Una transcripción fonética para todos los casos de errores no significativos o de dudas acerca de la atribución en la interpretación (casos de homofonía).
- Un sistema de notación específico para oralizaciones desviantes o enfatizadas de la acentuación.
- Una marcación de transcripciones alternativas posibles, que no se pueden o que somos incapaces de diferenciar (por ejemplo, el/él).
- Para el caso de la denominación de las letras por parte de la población francófona, utilizamos la siguiente transcripción: a, bé, cé, dé, e, effe, gé, ache, i, ji, ka, elle, emme, enne, o, pé, qu, erre, esse, té, u, vé, double vé, iks, i grec, zèd.
- Los énfasis especiales durante lectura o entrevista son marcados en MAYÚSCULAS.

Por lo tanto, el sistema de transcripciones que utilizaremos es el siguiente (véase el resumen al final de este capítulo):

1) Una transcripción por fragmentos de texto que es, en su base, ortográfica.

Organizaremos la transcripción según los fragmentos de texto obtenidos mediante la aplicación de la siguiente regla (sin contar el título): cada vez que se encuentre un punto, dos puntos, signo de interrogación o signo de admiración, se considerará que ahí hay un límite de fragmento. Mediante la aplicación de esta regla, obtenemos 38 fragmentos para el texto en español y 33 para el texto en francés.

Estos fragmentos nos servirán como unidades de análisis tanto del procesamiento, como de la interpretación del texto.

En términos generales, transcribimos con ortografía convencional para facilitar la lectura de los registros, la citación de los datos, la elaboración de las bases de datos, cuadros, tablas, etcétera.

- No transcribimos las mayúsculas iniciales por economía.
- Toda agrupación percibida será marcada con un sistema especial, excluyendo el uso de puntos, comas, puntos-y-comas, etcétera (véase más adelante).

- Usaremos dos puntos (:) para notar un alargamiento, ya sea vocálico o consonántico tanto en la transcripción ortográfica como en la fonética. Consideraremos los alargamientos, consonánticos o vocálicos, como funcionalmente equivalentes a las pausas u otros límites de los agrupamientos.
- Para el caso específico de la lectura de los niños francófonos, nos interesa notar sistemáticamente la ligadura ("liaison"), y lo haremos de la siguiente manera: si el niño realiza la ligadura, lo notaremos con \_, mientras que si el niño no lo hace, lo notaremos con ).
- En caso de la omisión evidente de la oralización de una o más palabras del texto, será marcado así: \.../, con las palabras no leídas entre las barras.

2) Un sistema de transcripción de los agrupamientos que se aplica a todo lo largo del texto.

Partiremos del supuesto de que una lectura fluida, sin pausas o agrupaciones desviantes, es aquella que realizaría un lector adulto experto. La transcripción:

la raya salvavidas

corresponderá a la lectura fluida, es decir, normalmente enunciada, del título del cuento. Partiendo de ese punto de referencia, podremos encontrar dos niveles de percepción de las pausas:

- un nivel que podemos denominar "físico", es decir, fonético, en el que efectivamente existe un silencio entre un elemento y el siguiente. Este nivel de pausa, por lo que hemos podido explorar a través de la digitalización de algunos fragmentos y la observación visual de las gráficas correspondientes, es claro y consistente a partir de los 150-200 milisegundos.
- un nivel "fonológico" en el que, a pesar de no percibirse un silencio como tal (menos de 200-150 milisegundos, aproximadamente), no es percibida la entonación normal fluida, aunque sí una agrupación particular de elementos.

Para ambos casos, marcaremos con un guión el límite entre grupos.

- Las pausas muy claras que son particularmente largas (en términos relativos) las marcaremos todas con dos guiones seguidos (--). Puede tratarse de pausas o de interrupciones, distinción que sería muy difícil establecer cualitativamente, por implicarse patrones entonativos especiales.

Así, nuestro sistema de transcripción de agrupamientos se reduce a:

- agrupamiento y/o pausa
- pausa larga

Por lo tanto, la ausencia de cualquiera de los signos anteriores será ocupada por un blanco normal de la escritura o por la escritura convencional de palabras, y significará una lectura convencional fluida.

3) Una marcación de aspectos entonativos particulares, para su posterior transcripción y análisis.

La lectura puede ser fluida sin que se le haya atribuido un patrón entonativo particular. Sin embargo hemos identificado, además de las entonaciones intuitivamente correspondientes a

interrogación (¿?) o a admiración (¡!), entonaciones muy particulares cuya significación puede ser muy reveladora para la reconstrucción de los mecanismos de procesamiento del texto. Pensamos que son particularmente importantes porque revelan o una previsión de los límites del enunciado (fallida o no) o un procesamiento semántico previo a la oralización de ese fragmento. Cuatro de esos patrones los podríamos describir de la siguiente manera:

- La entonación clara de fin de enunciado. A veces, los niños hacen una previsión de dónde acabará el enunciado que están leyendo. Dicha previsión puede o no coincidir con el texto escrito. Cuando no es así, suelen repetir un fragmento para incorporar lo que no habían previsto que estaba incluido. Esta entonación será simplemente marcada con un \*, para su posterior transcripción detallada, en caso de ser necesario.
- La entonación acorde con el significado del texto. Aquí hemos podido identificar ciertos patrones que muestran claramente un acuerdo entre el patrón entonativo y el significado del enunciado que se está leyendo, manifiesto a través de contrastes entonativos y/o acentuales (enfáticos). Los patrones son muy diversos y simplemente los marcaremos entre los signos <...> para su posterior transcripción detallada.
- Los patrones entonativos que marcan la distinción entre discurso directo e indirecto. En esos puntos del texto, los niños entonan muy particularmente esos contrastes, marcando claramente los turnos de habla o la intervención del narrador de la historia. Estos fragmentos serán marcados con #.
- Los patrones entonativos que intuitivamente corresponden a interrogación (que será marcado con ¿? en ambas lenguas) y admiración (que será marcado con ¡! en ambas lenguas)

Por exclusión, los fragmentos de lectura no marcados, serán aquéllos leídos con una entonación más bien "plana" o sin énfasis especial.

4) Una transcripción fonética para todos los casos de errores no significativos o de dudas acerca de la atribución en la interpretación (por ejemplo, casos de homofonía).

La transcripción fonética la reservaremos para todos los casos de dudas en la interpretación o para los casos de los errores no significativos (es decir, cuando los niños pronuncien no-palabras). Para el caso de las palabras homófonas intencionalmente utilizadas en el texto, utilizaremos la escritura convencional correspondiente al fragmento del texto que se está leyendo, sin que ello suponga la atribución de una interpretación convencional. Por ejemplo, una transcripción de la lectura del título en español: "la raya salvavidas" no supone atribuir ni la interpretación esperada ('mantarraya') ni de la interpretación 'línea'. Esta atribución es sólo posible analizando todos los índices pertinentes, incluso lo que el niño manifiesta recordar y/o entender del texto cuando se le pregunta. Para evitar usar en exceso el código fonético, utilizaremos la ortografía del texto leído como punto de referencia, a menos que tengamos índices claros que indiquen la interpretación atribuida: en el fragmento e20 (anexo 8) es frecuente que los niños lean /el túbo ke/ en vez de /él tubo ké/. En este caso, será notado fonéticamente.

Utilizaremos como base el conjunto de caracteres del sistema fonético de notación de Larousse, por poderse aplicar, con mínimas modificaciones, tanto al español como al francés (véase el resumen del sistema de transcripción al final de esta sección).

5) Un sistema de transcripción específico para oralizaciones desviantes o enfatizadas de la acentuación.

Un aspecto específico que deseamos analizar es la relación entre la conceptualización de la tilde como la marca gráfica, la idea infantil de la representación del acento (que no va necesariamente unida para el niño) y el procesamiento de la tilde durante la lectura, en ambas lenguas. Hay dificultades específicas de transcripción cuando el niño hace alguna reflexión sobre la lectura de las palabras cuasihomófonas y cuando debe leer los fragmentos de texto en donde aparecen palabras gráficas sólo diferenciadas por su acento (tránsito en vez de transitó), énfasis en la sílaba acentuada (dije tranSÍto) o dudas en la asignación del patrón acentual (tránsito), como en el siguiente fragmento:

Ale (2, 8.0) (fragmento 29)

/subí-/  
/subíta:m-/  
/subí-ta-men/ [qué dice?]  
/subí-tam-/ [susurro]  
/subí-ta-me:nte-/ [susurro]  
/subí-/  
/subí-taménte/ {qué es /subítamente/?} [] rápidamente  
lo-  
la- /k/-  
cue:rda-jaló de-nue:vo-y-mi-padre-/kajó/-

En este ejemplo, Ale se enfrenta ante una palabra desconocida. Tiende a asignar el acento en la segunda sílaba leída (es decir, a la sílaba -bí- pero se encuentra con una palabra muy larga y que resulta ser el único tipo de palabra española que tiene dos acentos: los adverbios terminados en *-mente*. Una dificultad adicional de la transcripción consiste en que, al leer mediante agrupamientos subléxicos, y, obviamente, independizar así las sílabas, cada agrupamiento tiene necesariamente su propio acento. A esta dificultad hay que agregar la necesidad de distinguir, además, la influencia del alargamiento vocálico en la percepción del acento, que de hecho es uno de los componentes acústicos normales del acento (además del tono o frecuencia y del volumen o intensidad):

Concluyendo, podemos afirmar que, según el análisis instrumental, el índice más importante para la percepción del acento en español es la frecuencia fundamental, que se pueda reflejar en una mayor altura, en una discontinuidad de él y de los armónicos, o en ambos a la vez. La duración sería el segundo componente (Quilis, 1988, p. 332).

A veces, la asignación del acento no puede realizarse más que al interior de un grupo de palabras, porque el acento depende, en esos casos, de grupos mayores. Por ejemplo, el fragmento 20, "Él tuvo que hacer algunas reparaciones...", escrito en el texto originalmente leído con acento sobre la mayúscula, se transcribiría /él túbo/ (interpretación pronombre + verbo) vs /el túbo/ (interpretación artículo + sustantivo). En la enunciación oral normal, los artículos determinados en español son inacentuados (Quilis, 1988, p. 315). Un problema similar existe (a veces) con la siguiente palabra del texto, "que" en "Él tuvo que hacer...", que fonológicamente no se acentúa si funciona como relativa y sí cuando representa una interrogación indirecta. Se trata de un caso en el que hay vacilación en la categoría gramatical y por lo tanto en la acentuación (Real Academia Española, 1978, p. 74):



En el latín de transición se produce confusión entre el interrogativo *quid* y el relativo *quod*, a lo que se debe la vacilación entre *que* acentuado y *que* no acentuado en la construcción *que* + infinitivo, vacilación que se refleja a veces en la ortografía: *No tengo que darte* y *No tengo qué darte* (Real Academia Española, 1978, p.225)

Nuestro sistema de transcripción para la acentuación, queda así:

- utilizaremos la tilde (´) o acento agudo, para marcar el acento en cada agrupamiento subléxico multisilábico y lo obviamos en los agrupamientos unisilábicos aislados.
- transcribiremos siempre fonológicamente estos agrupamientos de tal forma que el o los acentos notados sean acentos respecto de la totalidad del fragmento fonológicamente transcrito.
- transcribiremos un énfasis claro en la sílaba acentuada con mayúscula y,
- podremos notar más de un acento, en caso de una duda evidente en la asignación por parte del niño. Regularmente, en este caso, deberíamos encontrar una separación entre las dos sílabas acentuadas, ya que la doble acentuación de una palabra en español no se da en condiciones naturales de habla (con excepción del caso ya comentado). Sin embargo, llegaremos a notar dos acentos en una sola palabra sin pausa, cuando ésta no sea una pausa física suficientemente larga.
- no distinguiremos entre acentos primarios y secundarios. Lo que nos interesa es, ante todo, rescatar las fluctuaciones en la asignación del patrón acentual y los cambios posibles de significado.

#### PROCEDIMIENTOS DE TRANSCRIPCIÓN

El procedimiento que se siguió para el establecimiento del texto de la lectura en voz alta fue el siguiente:

Para la población hispanófona:

- Se partió de la primera transcripción lineal, que se realiza al transcribir toda la entrevista y se imprime en papel (Alix).
- Luego, se retoma la transcripción y se revisa entre dos personas (siempre utilizando los audífonos y el dictáfono. Revisan Jorge (el autor) y Denise, psicóloga y estudiante de la Facultad de Música)
- Se transcribe sólo la primera lectura de cada fragmento, aun cuando haya sido necesaria una relectura para la interpretación.

Para la población francófona:

- Se parte de la primera transcripción lineal, realizada sobre papel, por parte de M. Flor Rivera (traductora de lengua materna francesa radicada en Xalapa)
- Esa transcripción es mecanografiada y posteriormente revisada con los audífonos por el autor del trabajo.

#### RESUMEN DEL CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN DE LECTURAS

##### **Convenciones generales**

- Una transcripción por fragmentos de texto que sea, en su base, ortográfica.
- Una notación sistemática de los agrupamientos, que se aplica a todo lo largo del texto.

- Una marcación de transcripciones alternativas posibles, que no se pueden o que somos incapaces de diferenciar (por ejemplo, el/él o bien rais/raies).
- Una notación fonética para todos los casos de errores no significativos o de dudas acerca de la atribución en la interpretación (casos de homofonía).
- Para el caso de la denominación de las letras por parte de la población francófona, utilizamos la siguiente transcripción: a, bé, cé, dé, e, effe, gé, ache, i, ji, ka, elle, emme, enne, o, pé, qu, erre, esse, té, u, vé, double vé, iks, i grec, zèd.

### **Pausas o agrupamientos percibidos**

- agrupamiento y/o pausa
- pausa larga
- Ø agrupación de elementos de dos fragmentos diferentes

### **Aspectos entonativos**

- \* La entonación clara de fin de enunciado
- <...> La entonación acorde con el significado del texto
- # Los patrones entonativos que marcan la distinción entre discurso directo e indirecto
- ¿? Entonación interrogativa
- ¡! Entonación exclamativa

### **Acentuación**

- ' Utilizaremos la tilde (´) o acento agudo, en transcripción fonética, para marcar el acento en cada agrupamiento subléxico multisilábico y lo obviamos en los agrupamientos unisilábicos aislados.

### **Ligadura (liaison)**

- \_ texto ligado
- ) ( texto sin ligadura (cuando debía haberlo, según se muestra en el anexo 8)

### **Énfasis de sílabas (volumen o tono)**

Mayúsculas (por ejemplo: juGÓ)

## Transcripción fonética

Fonema francés	Grafía	Ejemplo	Fonema español	Ejemplo
a antérieur	a	/la/, lac	/a/	/águ(a)/, agua
a postérieur	ɑ	/ta/, tas		
e fermé	e	/epe/, épée		
e ouvert	ɛ	/epe/, épais	/e/	/ejemplo/, ejemplo
i bref ou long	i	/il/, île	/i/	/isla/, isla
o ouvert	ɔ	/pɔm/, pomme	/o/	/ojo/, ojo
o fermé (bl)	o	/pom/, paume		
ou	u	/util/, outil	/u/	/útil/, útil
u	y	/ysaʃ/, usage		
eu ouvert (bl)	œ	/pœpl/, peuple		
eu fermé	ø	/gøŋ/, jeune		
e	ə	/mə/, me		
e nasalisé				
ouvert	ẽ	/mẽ/, main		
a n. ouverte	ã	/ʃã/, champ ou chant		
o n.	ø̃	/plø̃/, plomb		
œ n.	œ̃	/parfœ̃/, parfum		
y	j	/jø/, yeux	/j/	/jama/, llama /rája/, raya
u	ɥ	/lɥi/, lui		
ou	W	/wi/, oui; /wa/, voie, voix, voit		
oc. lab, sourde	p	prendre	/p/	/partir/
oc. bilab. son.	b	boit	/b/	/bárko/, barco /báka/, vaca
oc. dent. son.	d	dalle	/d/	/día/, día
oc. dent. sou.	t	/trã/, train	/t/	/tódos/, todos
oc. pal. sou.	k	/kok/, coq	/k/	/kása/, casa, caza
oc. pal. son.	g	/garde/, garder	/g/	/jegámos/, llegamos
fr. lident. sou.	f	/fabl/, fable	/f/	/fotografía/, fotografía
fr. lident. son.	v	/vaʃ/, vache		
fr. siff. sou.	s	/savã/, savant	/s/	/salbabídas/, salvavidas
fr. siff. son	z	/zɛl/, zèle		
fr. chui. son.	ʒ	/ʒabo/, jabot		
fr. chui. sou.	ʃ	/vaʃ/, vache	/ç/	/soçimílko/, xochimilco
liq. lat.	l	/lir/, lire	/l/	/lágo/, lago
liq. vibrante	r	/rar/, rare	/r/	/rája/, raya, /koriéndo/, corriendo
			/R/	/entró/, entró
nasal labial	m	/gramɛr/, grammaire	/m/	/mamá/, mamá
nasal dental	n	/naje/, nager	/n/	/nadár/, nadar
na.dent.mouillé	ŋ	/peŋe/, pegner	/ɲ/	/níño/, niño
			/x/	/xórxe/, jorge

a ɑ e ɛ i ɔ o u y œ ø ə ẽ ã ø̃ œ̃ œ̃ j ɥ W p b d t k g f v s z ʒ ç l r R m n ŋ x