

2013 La relación entre conciencia fonológica y el conocimiento de las letras para la adquisición de la escritura. Leslie Mioni Mora



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

LA RELACIÓN ENTRE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y
EL CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS PARA LA
ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en

Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta

Leslie Mioni Mora

Querétaro, Qro. A Febrero de 2012



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

LA RELACIÓN ENTRE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y EL CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS
PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:
Leslie Mioni Mora

Dirigido por:
Dra. Sofia A. Vernon Carter

SINODALES

Dra. Sofia A. Vernon Carter
Presidente


Firma


Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretario


Firma

Dra. Gabriela Calderón Guerrero
Vocal

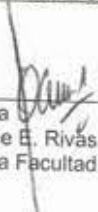

Firma


Dra. Marcela Ávila Eggleton
Suplente


Firma

Mtra. Martha Beatriz Soto Martínez
Suplente


Firma


Firma
M.D.H. Jaime E. Rivas Medina
Director de la Facultad


Firma
Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Febrero de 2012
México

RESUMEN

La presente investigación se centra en los procesos iniciales de lectura. Tiene como propósito explorar los elementos fundamentales que recuperan los niños pre – alfabéticos y alfabéticos iniciales para la lectura de palabras. Las principales hipótesis de este trabajo son: 1) La lectura independiente se puede dar aunque el niño no sea capaz de dar recortes fonológicos exhaustivos; 2) Todos los niños son capaces de recuperar analogías entre palabras al intentar leer, aunque la interpretación no sea la correcta. El estudio se llevó a cabo con 29 niños de primero de primaria. El análisis se centró en evaluar la posibilidad de lectura independiente y de lectura a partir de analogías y su relación con otros aspectos como la denominación de grafías y la posibilidad de realizar recortes fonológicos. Los resultados de la investigación comprueban las hipótesis planteadas y ofrecen información relevante acerca de los elementos intervinientes en la adquisición de la lectura.

(Palabras clave: lectura, conciencia fonológica, analogías, conocimiento letras)

SUMMARY

This investigation deals with the initial processes of reading. The main purposes were to explore the main elements pre-alphabetic and initial-alphabetic children use when reading words. The hypotheses were: 1) Independent reading may happen even if children are not able to segment phonemes in an exhaustive way; 2) All of the children are capable of establishing analogies between words when trying to read, even if final interpretation of the word is not correct. Subjects for the study were 29 first graders. The analysis focused on the children's possibilities for reading independently and for establishing analogies to guide their reading attempts. Other data were taken into account, such as their ability to name letters and their ability to analyze words into phonemes. Results show that hypotheses were correct and offer insights into the elements present in word-identification acquisition.

(Key words: Reading, phonological awareness, analogies, letter knowledge)

A:
Jovita González, Santiago Mora y Lohana Mora

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ponerme en este camino y complementar mis esfuerzos, deseos e intenciones.

A mi familia por su interés, su apoyo y su amor incondicionales.

A Gerardo por su soporte e influencia.

A Lilianna por su apoyo y disposición.

A mis amigas por darme ánimo y creer en mí.

A mis maestras por su gran ejemplo de profesionalismo, dedicación y disciplina.

A los niños que hicieron posible este estudio, por su entrega, su curiosidad, su esfuerzo y su maravilloso deseo de aprender.

Principalmente a Sofía por el enorme privilegio de ser su alumna, por compartir su experiencia y expertice, por su paciencia y su capacidad de dar a manos llenas.

INDICE

Resumen	3
Summary	4
Dedicatorias	5
Agradecimientos	6
Índice	7
Índice de tablas	8
I. Introducción	9
II. MARCO TEÓRICO	10
III. METODOLOGÍA	21
Material y procedimientos	22
Descripción de las tareas	22
IV. RESULTADOS	28
V. ANÁLISIS CUALITATIVO	46
VI. CONCLUSIONES	52
BIBLIOGRAFÍA	56

INDICE DE TABLAS

Tabla	Página
3. 1 Listas de palabras – Identificación de Palabras	24
3. 2 Pares de palabras	27
4.1 Porcentaje de respuesta Denominación de Grafías.	29
4.2 Frecuencia de participantes con m más o menos del 80% de respuestas de doble denominación para las letras mostradas en la tarea de denominación de grafías.	30
4.3 Porcentaje de respuestas con menos de 80% de doble denominación.	31
4.4 Frecuencia y porcentaje de identificación de palabras por nivel de escritura.	33
4.5 Porcentajes por forma de identificación de palabras.	34
4. 6 Porcentaje de respuestas correctas en palabras con coincidencia del nombre de la letra inicial y la primera sílaba.	35
4.7 Porcentaje de coincidencia parcial con el nombre de la letra.	35
4.8 Porcentaje de primera sílaba distinta al nombre de la letra.	36
4.9 Porcentaje de respuestas a las palabras nube y nido.	36
4.10 Porcentajes por tipo de segmentación y nivel de escritura en el recorte oral de palabras (tarjetas).	39
4.11 Porcentaje por tipo de respuesta y nivel de escritura: adivinanzas.	40
4.12 Respuesta 4 Recupera algo de la palabra meta	43
4.13 Modificación de la palabra meta	45
5.1 Resultados globales de la muestra	47
5.2 Porcentajes de respuesta en las tareas de LI y CF, Grupo 1	48
5.3 Porcentajes de respuesta en las tareas de LI, LA y CF, Grupo2	49
5.4 Porcentajes de respuesta en las tareas de LI, LA y CF: Grupo3	50
5.5 Forma de lectura por analogías	51
5.6 Porcentaje de respuestas correctas: Lectura de Analogías y Nombre de Letras	52

I. INTRODUCCION

La manera en que los niños aprenden a leer y a escribir ha sido objeto de innumerables investigaciones desde diversos enfoques. Como resultado de ellas, en la actualidad se cuenta con un gran cúmulo de información al respecto. Posturas como las derivadas de la teoría Psicogenética han revolucionado la manera en que se mira a quien aprende y lo que se aprende. En particular, el niño deja de verse como un receptor pasivo y en cambio se vuelve el protagonista de su propio aprendizaje, es un sujeto activo que echa mano de todos sus recursos para construir conocimiento. Esta misma perspectiva sirve como eje de la presente investigación.

Autores como Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1998) se han dado a la tarea de investigar y documentar cómo adquieren los niños la escritura. Apoyan la existencia de un proceso evolutivo de adquisición de la lectura y escritura en el que se dan diferentes niveles de apropiación del saber y donde los “errores” que cometen los niños no son fortuitos, pues si bien están determinados por lo que el niño no sabe, de igual modo lo está por lo que sí sabe. Este estudio se fundamenta en esa misma perspectiva, en este caso aplicada a la adquisición de la lectura. De igual forma se tomaron en cuenta diversos estudios sobre Conciencia Fonológica que ofrecen desde su perspectiva distintas explicaciones de la adquisición inicial de la lectura.

Basada en las investigaciones antes mencionados, en esta investigación no se consideraron respuestas correctas o incorrectas sino que se analizó todo tipo de respuestas que dieron los niños para recuperar la información que proveían. El objetivo de este trabajo es indagar la relación que existe, en el aprendizaje de la lectura, de diversos saberes: en particular, el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica.

II. MARCO TEÓRICO

Adquisición de la Lectura

La adquisición de la lectura ha sido abordada para su estudio desde dos perspectivas centrales. La Cognoscitiva, que estudia los procesos cognoscitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura ligados a la identificación de palabras (en especial la Conciencia Fonológica, o CF) y la perspectiva Psicogenética. Una tercera, más centrada en el aspecto pedagógico más que en la investigación de los procesos psicológicos involucrados en la lectura inicial de palabras, es la de Lenguaje Integral.

El Lenguaje integral sostiene que la alfabetización se desarrolla de manera natural en contextos donde se lee y se escribe. Goodman (1990) propone que toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que conoce y cree antes de la lectura. Esta postura no considera relevante la enseñanza del reconocimiento de palabras de un texto sino la producción de significado en función del contexto de escritura y los conocimientos propios del lector. Se considera que si la lengua se enseña de manera fragmentada entonces deja de ser lengua.

La postura Cognoscitiva postula que, para lograr una efectiva identificación de palabras es necesario haber avanzado en la posibilidad de analizar las unidades sonoras al interior de la palabra para poder corresponderlas a unidades gráficas. A esta habilidad se le ha denominado “conciencia fonológica) (en adelante, CF). Esta posición ha sido sustento para la postura pedagógica denominada “enseñanza directa”, que hace énfasis en la enseñanza de las letras, sus nombres y sus correspondencias sonoras. Esta postura se centra en entrenar a los niños en hacer análisis de los fonemas y otras unidades sonoras y la enseñanza de la correspondencia entre letra y sonido.

Olson (1994) toma posición frente a los debates entre lenguaje integral y enseñanza directa mostrando el absurdo de dichas opiniones extremas: por una parte, él afirma que la fonología no es parte del bagaje consciente, y por otra, que la detección de sentido exige la interrelación entre sonido y símbolo. Su propuesta es que el camino entre estos dos extremos consiste en notar que las escrituras proporcionan un modelo para el habla; que aprender a leer es precisamente “es aprender a oír el habla de otra manera”. Es decir, es la escritura misma la que puede proporcionar los elementos para hacer la reflexión necesaria sobre el lenguaje para la CF.

La Teoría Psicogenética propone otra explicación acerca de la adquisición de la lengua escrita. Se parte de que el niño tiene algún conocimiento acerca de la misma aún antes de su inserción a la escolaridad. La lengua escrita es concebida como un sistema de representación y no como una transcripción o decodificación directa de sonidos a letras y viceversa. Por lo tanto, se considera que los niños van construyendo distintas conceptualizaciones acerca de la lengua escrita, tanto de cómo se representa como de qué es lo que representa (Ferreiro 1979; Vernon 1997).

Ya que este trabajo no tiene un interés centrado en los aspectos pedagógicos, se abordarán con mayor detalle la perspectiva Cognoscitiva y la Psicogenética en lo que sigue.

Postura Cognoscitiva

La CF es la capacidad de “manipular” voluntariamente la secuencia de fonemas que componen las palabras (Rueda, 1993). Opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades no significativas del lenguaje, es decir los fonemas.

Esta conciencia está ligada a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico, y que éstos combinados a su vez permiten construir unidades sonoras y escritas con significado.

La CF tiene que ver con la toma de conciencia de los componentes sonoros del lenguaje oral (sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas), y la habilidad de efectuar operaciones sobre el lenguaje oral como: segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo o agregándoles elementos, articularlas o sintetizar palabras a partir de secuencias de elementos sonoros, efectuar inversión en el orden de los elementos presentes en una palabra o pseudopalabra, etc.

La investigación de la CF y su relación con la lectura y la identificación de palabras ha tenido una trayectoria importante: en un principio, la investigación estuvo centrada en la importancia de la identificación y manipulación de fonemas (Goswami y Bryant, 1990). La idea básica era que, dado que en un sistema alfabético de escritura las letras representan fonemas, la habilidad principal es identificar los sonidos, saber cuántos de ellos hay en una palabra para poder hacer corresponder cada letra a un sonido. Desde el principio de las investigaciones, quedó claro que las tareas experimentales que involucraban sílabas eran de más fácil resolución que aquellas que involucraban fonemas. (Lieberman, Shankweiler, Fisher y Carter, 1974).

Este hecho llevó a autores posteriores a investigar la capacidad de identificar y manipular otros tipos de unidades sonoras y su relación con la capacidad de reconocer palabras. Las unidades que recibieron más atención fueron el ataque y la rima, que son unidades intra-silábicas. Una sílaba tiene varios componentes: la rima, que consiste en el núcleo vocálico y las consonantes que le siguen (que son llamadas “coda”) y, opcionalmente, la o las consonantes previas al núcleo, que constituye el ataque. Así, en una sílaba como *col*, el ataque es la /k/ inicial, y la rima es /ol/.

Algunos autores afirman que antes de ser capaces de segmentar en fonemas, los niños tienen la capacidad de identificar y operar con estas unidades intra-silábicas y que esta capacidad tiene un efecto sobre el aprendizaje de la lectura (Treiman 1995, Bryant y Goswami 1990, Goswami 2000). Así, si un niño puede reconocer que una letra o un grupo de letras corresponde a una cierta emisión sonora (por ejemplo, *ol*, en el ejemplo antes señalado), podría hacer una analogía con otras palabras para llegar a su identificación. Si sabe lo que dice la palabra *col*, podría llegar a “leer” una palabra como *pol*.

Paul (1995) sostiene que las habilidades de conciencia fonológica que se presentan a continuación son las más importantes como precursoras de la lectura y que son adquiridas en el orden siguiente:

- habilidades de rima
- deletreo
- reconocimiento de palabras con inicios semejantes
- reconocimiento de palabras con finales semejantes
- reconocimiento del número de sonidos de una palabra y deletreo de palabras con estructura: consonante-vocal-consonante-vocal
- deletreo de palabras con estructura: consonante-consonante-vocal-consonante, consonante-vocal-consonante-consonante.
- Manipulación de sonidos de una palabra.

En 1988, Yopp realizó una investigación con niños de preescolar en la que encontró que dependiendo del tipo de tarea (como omisión, segmentación o identificación de sílabas o fonemas en diferentes posiciones dentro de la palabra), y de la unidad de análisis (sílabas, unidades intrasilábicas o fonemas), las dificultades de las tareas usadas en los estudios sobre CF varían. Es decir, las tareas que se han usado para evaluar las capacidades relacionadas a la CF

pueden tener demandas cognoscitivas distintas. Establece el siguiente orden de dificultad (de más sencillo al más difícil):

1. Identificación de rima
2. Discriminación auditiva
3. Síntesis
4. Apareamiento de pares de palabras
5. Aislamiento de sonidos
6. Conteo de fonemas
7. Segmentación de fonemas
8. Segmentación de fonemas (empleando una ficha para cada fonema)
9. Omisión de fonemas

González, Romero y Blanca (1995) coinciden en que existe una relación recíproca entre el desarrollo fonológico y la lectura. La capacidad del niño para analizar y producir correctamente los segmentos fónicos en las palabras es simultánea a la aptitud de manipular estos sonidos como unidades segmentadas. Esto es considerado esencial para el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura. Estos autores consideran al Conocimiento Fonológico conformado por una dicotomía entre el conocimiento sobre la combinación fonológica y la segmentación fonológica. Lo primero se refiere a la adición y recuento de fonemas y sílabas en las palabras. Lo segundo a la identificación, sustitución y omisión de fonemas en palabras.

Los estudios realizados acerca de la adquisición de la lectura en Inglés por Treiman (1985) indican que las unidades subsilábicas como el ataque y la rima son más fáciles de distinguir que los fonemas. Para dividir cualquier sílaba en unidades de ataque y rima lo que se hace es dividir la sílaba a partir de la vocal. En el caso de otros idiomas como el español y el italiano las unidades de ataque y rima se corresponden generalmente con un solo fonema.

Goswami (2003) apunta hacia la importancia tanto de unidades mínimas como de unidades mayores en función de la tarea de lectura, el tipo de palabra a leer, el método de enseñanza y la escritura que se esté estudiando. En el caso del idioma Inglés las unidades menores tienen pronunciaciones variables, en tanto que unidades mayores como las rimas son más regulares (Treiman,1995).

Por último, y desde esta teoría Cognoscitiva, Ehri (1988, 1999) argumenta que el desarrollo del aprendizaje de la lectura ocurre en tres fases: logográfica, parcialmente alfabética, alfabética y ortográfica. La primera se refiere a que la identificación de las palabras está vinculada a una forma determinada como un logo (McDonald's, Sabritas, Crest, por ejemplo). La información sobre la palabra es enteramente visual y limitada a un solo contexto.

Entre la fase logográfica y la alfabética, Ehri (1988) identifica una fase de transición (parcialmente alfabética) que se da cuando los lectores comienzan a leer palabras mediante el proceso de relacionar las letras con sus sonidos. El reconocimiento de algunas letras, junto con el contexto, permite que el niño reconozca visualmente algunas palabras. Los lectores en esta fase recuperan el nombre de la letra en la lectura de palabras (**be** en **betabel**). En la fase alfabética, los niños conocen las correspondencias letra-fonema y pueden analizar la palabra para decodificar palabras desconocidas. Por último, en la fase ortográfica, también llamada alfabética consolidada, los niños pueden establecer un lexicon mental de palabras, y pueden usar los grupos grandes de secuencias gráficas que se repiten en el léxico para leer más fácilmente palabras comunes o palabras complejas.

Al respecto, en un estudio realizado con un grupo control y un grupo experimental en el que los sujetos habían tenido algún nivel de entrenamiento (Ehri, 1992), encontró que los del segundo grupo habían recurrido con mayor frecuencia a los sonidos parciales de las letras para leer palabras. Aunque ninguno de los grupos podía leer por recodificación fonológica el grupo

experimental logró leer más palabras que el grupo control mediante la recuperación de sonidos de los nombres de las letras. En la fase alfabética los lectores logran establecer relaciones entre la escritura y la pronunciación mediante la recodificación fonológica de grafías a fonemas. Las posibilidades de leer palabras desconocidas y leer palabras enteras como entidades visuales (*sight words*) se incrementan considerablemente en esta fase.

Ehri (1998) menciona que existen tres formas básicas de leer palabras después de la fase logográfica: 1- mediante la recodificación de los fonemas; 2- haciendo analogías de palabras conocidas (por ejemplo, la terminación *al* en *sal, mal, cal*, generalmente en palabras de una sola sílaba); 3- pronunciando patrones ortográficos. Esta última se refiere más bien a los procesos de rima que son aún más naturales que la sílaba en el caso del inglés y 4- leyendo “visualmente” palabras conocidas anteriormente, usando el contexto de lectura como clave. Estas palabras conocidas son activadas por la memoria tanto su pronunciación como su significado. Son accesibles como unidades completas de manera inmediata y automática (Ehri, 1998).

La autora plantea la interrogante sobre a qué fase corresponde la lectura por analogías, si a la fase alfabética o la ortográfica. Ehri y Robbins (1992) investigaron qué nivel de habilidad de decodificación se requería para leer palabras por analogía. El estudio se llevó a cabo con niños de preescolar y de primer grado, se concluyó que la lectura por analogías pertenece a ambas fases.

En resumen, todos los autores desde esta perspectiva están de acuerdo en que aprender a manipular unidades tan finas como el fonema es indispensable para realizar una lectura fluida. Se cree que de no ocurrir lo anterior la decodificación demanda un exceso de concentración en la decodificación y distrae la capacidad de comprensión. Cuando se ha logrado que la decodificación forme parte de una habilidad automática será posible que se lean, con relativa facilidad, palabras nuevas e incluso de significado desconocido (Paredes, 2004).

La Perspectiva Psicogenética

La perspectiva psicogenética, encabezada por los trabajos de Emilia Ferreiro, ha investigado más los procesos de adquisición de la escritura que los de lectura.

Ferreiro (1998) presenta el desarrollo de niños aún incapaces de leer convencionalmente que, sin embargo, usan algunos indicadores para asignar significado a las palabras y pequeños textos presentados en los dos estudios longitudinales de referencia, uno con niños de preescolar y el otro con niños de primero de primaria.

Esta autora (Ferreiro, 1998) menciona que una de las primeras hipótesis de los niños es que en un conjunto de letras “dice” el nombre del objeto representado o que se muestra en el contexto próximo. En un inicio, el contexto determina completamente la interpretación. Un mismo texto que es cambiado de contexto, en un momento inicial, puede cambiar de interpretación si la imagen o el contexto inmediato cambian. Las relaciones entre lo que se puede interpretar del contexto va cambiando y avanzando conforme pueden ir recuperando elementos del texto. Lo primero que ocurre es que los niños establecen la idea de que, si bien lo escrito es uno o varios nombres, la interpretación permanece constante si el texto no cambia a pesar de que el contexto sí lo haga. Un tercer momento de la evolución está marcado cuando los niños empiezan a considerar el texto mismo para dar una interpretación. Las primeras consideraciones con respecto al texto tienen que ver con los aspectos cuantitativos: la cantidad de letras, de segmentos, de líneas, aunque la idea de que lo que se escribe es un nombre sigue presente. Un último momento ese da cuando los niños empiezan a considerar las propiedades cualitativas del texto. Es decir, las letras específicas y su relación con una palabra determinada. Los niños empiezan a tratar de establecer

correspondencias biunívocas entre las letras y los segmentos orales, muchas veces a nivel silábico, hasta avanzar a correspondencias más finas entre letras y sonidos.

El aporte más significativo de la postura Psicogenética es con respecto a la adquisición de la escritura. Ferreiro (1998) muestra que esta adquisición involucra un largo proceso, lleno de desafíos intelectuales. Los niños se van haciendo hipótesis que van cambiando paulatinamente en tanto van enfrentando conflictos que desequilibran sus esquemas de asimilación.

La adquisición del sistema alfabético de escritura ocurre como parte de un proceso de acuerdo con las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) en el que encontramos 4 etapas:

1) Etapa Presilábica. El niño establece la diferencia entre marcas gráficas icónicas y las no icónicas; en este periodo la escritura comienza a ser considerada por el niño como un sistema de representación. Se caracteriza por la búsqueda por parte de los niños de propiedades de interpretabilidad que debe tener la escritura. Las condiciones internas que debe cumplir una palabra o frase escrita son: tener un mínimo de dos o tres caracteres para que diga algo, y contar con una variedad de estas en su interior. Por lo tanto el niño trata de producir cadenas diferentes de grafías para que se puedan leer cosas diferentes. Por ejemplo, un niño podría escribir, en este nivel, *4lio*, *E9*, *Ei4oa* y *Eila* para GATO, MARIPOSA, CABALLO y PESCADO, respectivamente (Ferreiro, 1998, p. 132).

2) Etapa silábica. El niño comienza a realizar correspondencias entre partes de la escritura con partes de sonoridad, consiguiendo representar de manera silábica una palabra,

es decir, asignar una grafía para cada sílaba de la palabra oral. Un ejemplo típico sería la escritura *A/OA* para *MARIPOSA*.

3) Etapa silábico – alfabética. A partir de la etapa anterior, y en gran medida debido a las contradicciones que implica, se da inicio a un nuevo proceso de construcción, el cual deriva finalmente en una escritura alfabética. Esta etapa representa una transición a partir de la escritura misma, las unidades lingüísticas que el niño es capaz de identificar se van acercando cada vez más al fonema. Por ejemplo, para *MARIPOSA*, un niño en esta etapa podría escribir *MAIOSA*.

4) Etapa alfabética. La correspondencia es representar cada fonema con una grafía, aunque la ortografía no sea la convencional.

En estudios más recientes, este proceso de adquisición ha sido estudiado en relación con la CF. En un estudio realizado con niños de tercer grado de preescolar Vernon (1998) encontró que las capacidades de análisis de la estructura sonora de las palabras siguen una estructura de desarrollo ordenado pero no lineal. En un primer momento, generalmente en el periodo presilábico de escritura, los niños no están en posibilidades de hacer un recorte de la palabra como unidad. Posteriormente aparece el recorte de tipo silábico que es considerado por Vernon como el más natural en niños de habla hispana. Seguido de los primeros intentos de segmentación de la sílaba en los periodos silábico al alfabético inicial, que consisten en aislar parcialmente alguno de los núcleos vocálicos (*lu-u-na*, *so-o-ol*). También encontró que los niños logran aislar consonantes recortando parcialmente el ataque de la última sílaba, reintegrando después este elemento al contexto silábico, (*lu-n-na*).

Un dato muy importante que arroja esta investigación es que la segmentación de la sílaba ocurre con los elementos finales, (pa-n, so-l), y los niños comienzan a segmentar la última parte y posteriormente logran recortar la primera parte. Al final de este proceso (ya en el periodo alfabético, generalmente) los niños realizan la segmentación fonológica exhaustiva de las palabras. Vernon además halló que la división en ataque y rima no es “natural” en español. Las respuestas de los niños en las que se aísla el ataque de la rima en los monosílabos, o la primera sílaba en los monosílabos, son raras y nunca se dan como la única respuesta de un mismo niño. Más bien, este tipo de respuesta alterna con aquellas que denotan una segmentación fonológica exhaustiva y/o el aislamiento de la coda o la segmentación fonológica de la última sílaba. En relación con esto, falta información sobre lo que los niños hispanohablantes hacen al momento de escribir palabras compuestas por sílabas complejas (con ataque y, ó coda), en el período de la alfabetización inicial.

La Teoría Psicogenética, además, en diversos estudios ha demostrado que los niños emplean todo tipo de información relacionada con las letras para poder identificar lo que está escrito, por ejemplo: los niños recurren al nombre de las letras, los contextos en que estas se usan, los nombres propios o palabras de uso frecuente que les resultan familiares. (Cano, 2008).

En dichos estudios realizados desde esta perspectiva se ha encontrado que los niños denominan de diferentes maneras a las letras de acuerdo a la unidad de análisis que empleen:

- a) el nombre de una sílaba
- b) el nombre de la letra
- c) el sonido que le corresponde a la letra
- d) el referente de una palabra (por ejemplo, “María” para la M).

III. METODOLOGIA

El objetivo central de esta tesis es explorar en qué medida influyen el conocimiento de las letras y su denominación, así como la conciencia fonológica (recorte oral de palabras) en la posibilidad de identificar palabras, leer a partir de analogías y leer palabras descontextualizadas en español. Nos interesa, particularmente, investigar si es que los niños con nivel silábico- alfabético y alfabético inicial son capaces de leer palabras aisladas y qué factores influyen en la capacidad de lectura de palabras nuevas.

Las hipótesis que sustentan este trabajo apuntan a lo siguiente:

- 1) la posibilidad de identificar palabras incrementa cuando la 1ª sílaba de una palabra coincide con el nombre con el que se designa la letra
- 2) las tareas de conciencia fonológica resultan más exitosas si se apoyan en la escritura
- 3) los niños pre-alfabéticos pueden “leer” palabras a través del establecimiento de analogías más fácilmente cuando la palabra modelo y la palabra objetivo coinciden en la sílaba inicial.
- 4) la lectura independiente se puede dar aunque el niño no sea capaz de realizar recortes fonológicos exhaustivos y que todos los niños son capaces de establecer analogías entre palabras al intentar leer, aunque su interpretación no sea la correcta.

Muestra

La muestra inicial del estudio estuvo comprendida por 52 niños de primer grado de primaria de dos escuelas públicas de turno vespertino, una del municipio de San José el Alto y otra del municipio de Querétaro. Veintinueve niños de esta primera muestra (11 niños y 18 niñas, con un promedio de edad de 5.89 años)

fueron seleccionados con base a su nivel de escritura (silábico-alfabético o alfabético inicial), quedando conformada la muestra por 17 niños de nivel alfabético y 12 de nivel silábico - alfabético.

Material y Procedimientos

Los datos se recopilaban a partir de una entrevista individual con cada niño. La entrevista fue grabada en audio y registrada manualmente en un formato para cada tarea. Las entrevistas se realizaron en las instalaciones de cada escuela.

Las tareas fueron las siguientes en el orden que se presenta:

- 1) Escritura
- 2) Reconocimiento de grafías
- 3) Identificación de palabras de una lista
- 4) Recorte oral de palabras
- 5) Recorte oral de palabras – adivinanzas
- 6) Pares de palabras- recuperación de analogía –lectura-

Descripción de las Tareas

1) Escritura

Con el único propósito de identificar el nivel de escritura de cada niño, se les pidió que escribieran, lo mejor que pudieran, su nombre y 5 palabras de diversa cantidad de sílabas de estructura regular CV – CV, exceptuando el monosílabo. Los 29 niños fueron clasificados según su nivel de escritura: 17 en el nivel alfabético y 12 en el nivel silábico - alfabético.

Las palabras fueron las siguientes:

MARIPOSA

GUSANO

PELOTA

PICO

COL

Se proporcionó a cada niño una hoja y un lápiz y se les indicó que fueran diciendo lo que iban escribiendo, de igual manera, que leyeran su producción a la vez que señalaban la parte correspondiente cuando hubieran terminado de escribir cada palabra.

2) Denominación de Grafías

Para esta tarea se mostró a los niños una hoja con varias letras distribuidas al azar. Se les pidió que dijeran el nombre de cada letra que se les indicara y que también mencionaran una palabra que pudiera escribirse con ella.

Únicamente se incluyeron en la hoja las letras de mayor frecuencia en el español: U, F, L, C, B, D, E, G, M, S, O, i, A, T, R, J, N, P. Todas aparecían en mayúsculas, exceptuando la i, ya que se consideró que el punto era una marca identificadora importante. Las letras compuestas: CH, LL, RR, así como: H, K, Ñ, Q, V, W, X, Y y Z quedaron excluidas.

3) Identificación de Palabras de una Lista

Con el propósito de determinar en qué se fijaban los niños para identificar una palabra dentro de un conjunto, se diseñaron 5 listas de palabras, cada lista con palabras de diferente cantidad de sílabas y con palabras cuya sílaba inicial coincidiera con el nombre de la letra como: **be, pe, de, te, ve**, y otras con una

sílaba semejante al mismo como: **ne-ene**, **le-ele** y **es-ese**, de estructura regular CV – CV, excepto por aquellas que comienzan con vocal.

El procedimiento era el siguiente: se mostró al niño cada lista de palabras y se le dio la consigna “en esta lista está la palabra **BESO**. Encuéntrala lo más rápido posible”. Una vez que señalaba la palabra debía justificar su elección respondiendo a la pregunta: ¿en qué te fijaste? o ¿cómo supiste que era X (la palabra que decía el niño)?

A continuación se presentan las listas en el mismo orden en que se mostraron a los niños. Las palabras en negritas son las que se les pidió que encontraran. Se pedía que encontraran las palabras marcadas en negritas, variando el orden de niño a niño.

Tabla 3.1

Listas de palabras – Identificación de Palabras

DIBUJO	BEBÉ	TETERA	ORUGA	ARAÑA
BESO	JOROBA	UVA	NIDO	VELA
SAPO	NENA	CABEZA	ESCOBA	TOMATE
ABEJA	OVEJA	PAPA	GATO	NUBE
PERICO	ROPA	LENTEJA	VENADO	MAMILA
MASA	PELOTA	DEPORTE	PEZ	SEGURO
DEDO	LIMA	PAN	MONEDA	PEPINO

4) Recorte Oral de Palabras

Esta tarea se retomó de Vernon, 1997. Su finalidad era documentar qué tipo de segmentaciones podían hacer los niños de una palabra escrita. Cada

palabra estaba escrita en una tarjeta con letras mayúsculas. En el caso de nuestro estudio las palabras que se eligieron fueron:

- a) 3 monosílabos de estructura CVC: **SAL, GOL y CAL**
- b) 3 bisílabos de estructura CV-CV: **LUPA, GOTA y MAPA.**

Primeramente se le pedía al niño que dijera si sabía qué palabra estaba escrita en la tarjeta y que la leyera. Si su respuesta era incorrecta se le indicaba lo que estaba escrito. Enseguida se le decía “vas a leer esta palabra por pedacitos, mira, te voy a poner un ejemplo”, entonces se le leía LORO de manera completa y luego fono por fono señalando cada una de las letras. Se instaba al niño a fijarse sobre todo en el valor sonoro de cada letra y no en su nombre. En caso de tener dudas sobre la consigna dada se recurría nuevamente al ejemplo.

5) Recorte Oral de Palabras – Adivinanzas

Semejante a la anterior (Vernon, 1997) esta tarea tenía como finalidad identificar las segmentaciones de tipo fonológico que pueden realizar los niños (en ausencia de la escritura en el caso de esta tarea). Se emplearon 9 tarjetas con imagen de algunos objetos y animales que resultarán familiares para los niños:

- a) 4 cuyo nombre fuera bisílabo y de estructura regular CV-CV: **SAPO, GATO, LUNA, FOCA, MESA.**
- b) 5 monosílabos de estructura CVC: **GAS, PAN, MAR, SOL.**

Primeramente se proponía la tarea como un juego de adivinanzas. Para ello se mostraban las imágenes a los niños y se les pedía que mencionaran cómo se llamaba cada una las imágenes. En caso de que no supieran o su respuesta fuera incorrecta se les decía el nombre. Enseguida se hacía referencia a la tarea anterior, en la que iban diciendo los pedacitos de una palabra escrita, y después

se les daba como ejemplo la fonetización de las palabras: MAR (**m-a-r**), SAPO (**s-a-p-o**) y GATO (**g-a-t-o**). Dicho ejemplo incluía varias maneras de dividir las palabras, con mayor focalización en los fonos. Por ejemplo: “**SAPO**, puedo decir: **sa-po** y son sólo dos pedacitos, pero también puedo decir **s-a-po** y ahí son más, o **s-a-p-o** y son todavía más pedacitos. Tú vas a tratar de decir la mayor cantidad de pedacitos posibles para que no sea tan fácil adivinar cuál es”. La consigna era ir diciendo los pedacitos de los nombres de las imágenes que se les presentaron de manera que resultará más difícil que la entrevistadora adivinara a cuál se referían.

6) Pares de Palabras

Los objetivos de esta tarea fueron, identificar:

- 1) si los niños leían o no de manera independiente
- 2) si los niños que no eran capaces de leer de manera independiente podían “leer” a partir de una analogía.
- 3) en qué se fijaban para poder “leer”

Para esta tarea los pares de palabras se conformaron de manera tal que hubiera analogías en la primera sílaba, en la segunda, en el ataque y en la rima. Estas palabras incluían monosílabos de estructura regular CVC y bisílabos de estructura CV- CV, además de que algunas incluían una letra inicial coincidente con el nombre de la misma letra (B **-be** y P- **pe** así como con parte del nombre M **-eme**). Cada palabra estaba escrita en una tarjeta con letras mayúsculas excepto la letra i.

Los pares de palabras fueron los siguientes.

Tabla 3. 2

Pares de palabras

MONO	TAPA	PUMA	BESO	PERA	MAMÁ	GATO	ViNO	SOL
MOLE	ROPA	PiCO	BEBÉ	PELO	MESA	PATO	PiNO	COL

Para comenzar se presentaba al niño una tarjeta con la palabra referente (1ª palabra del cuadro anterior) y se le preguntaba si sabía lo que decía, si su respuesta era negativa o errónea se le daba a conocer lo que estaba escrito. Seguido a esto se presentaba una tarjeta con la palabra meta (en negritas de la tabla anterior). Volvía a decirsele lo que decía la palabra referente y se mostraba la analogía entre la primera y la segunda palabra. Ej. “aquí dice MONO, fíjate que esta parte es igual (señalando la sílaba **mo**)”. Entonces se le pedía que mencionara lo escrito en la segunda palabra “si esta dice MONO y esta parte es igual, ¿qué dirá aquí?”

IV. RESULTADOS

Las respuestas de los niños (excepto la tarea de escritura) fueron clasificadas de dos maneras: 1- una clasificación dicotómica (**si –no**, es decir, si logra o no logra lo que se le indica) y 2- una cualitativa en la que se clasifican los tipos de respuesta.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las tareas.

1) Escritura

Como se recordará, el único objetivo de esta tarea era seleccionar a los participantes del estudio a partir de su nivel de escritura. En este sentido, esta era una pre-tarea para elegir a la muestra final: 29 niños, 11 en un nivel de escritura silábico-alfabético y 18 en el nivel alfabético inicial.

2) Denominación de Grafías

Esta tarea tenía la finalidad de identificar de qué manera los niños podían nombrar a las letras. Se les indicaba una letra y se les pedía que mencionaran su nombre, además de alguna palabra que pudiera escribirse con ella (referente).

Ante cada letra, los niños podían dar diferentes denominaciones y/o mencionar alguna palabra que contuviera esa letra. Las respuestas fueron clasificadas según la variedad de opciones de denominación que aparecieron:

a) Referente (palabra que comienza con la letra en cuestión (decir un nombre propio o común incluido en la palabra dicha oralmente y cuya escritura generalmente incluía la letra al inicio, como decir “mamá” ante la M).

- b) Fonema (/m/, /s/, etc.).
- c) Nombre convencional de la letra (“BE”, “CE”, “EFE”, etc.).
- d) Sílabas distintas al nombre (por ejemplo, “PA” para la letra P).

En la siguiente tabla encontramos el porcentaje correspondiente a las respuestas que dieron los niños además del referente. Como podemos observar, el nombre de la letra tiene una gran predominancia.

Tabla 4.1

Porcentaje de respuesta por categoría para Denominación de Grafías.

	Tipo de respuesta	Porcentaje
	Solamente Referente	12.1%
Referente más otro tipo de respuesta	Nombre de la letra	67.83%
	Sílaba diferente al nombre	14.36%
	Fonema	5.74%
	Total	100%

Encontramos que la mayoría de los niños mencionó 2 tipos de respuesta: un referente y alguna de las otras formas de respuesta para nombrar a las letras (generalmente el nombre convencional de la letra). De hecho, el 87.9% de los niños dieron a dos tipos de denominación: dar un referente más otro tipo de respuesta. El 12.1% restante corresponde únicamente a **referente** como respuesta.

Como es posible observar, la respuesta más común, además de mencionar un referente, fue dar la denominación convencional o decir un nombre cercano al convencional (be, pe, me). Algunos denominaron a las letras por una sílaba diferente al nombre, probablemente pensando en un referente conocido (“la ma”, “la pa”, etc.).

Encontramos, entonces, que una gran cantidad de niños dio dos tipos de respuesta. En la tabla siguiente mostramos cuáles niños (según su nivel de escritura) tuvieron respuestas de doble denominación en más de 80% de las letras que se les mostraron. La columna con menos de 80% de respuestas con doble respuesta corresponden a aquellos niños que sólo dieron un referente como respuesta o que no pudieron darle denominación a algunas letras. Como es posible observar, la mayoría de los niños tuvieron la capacidad de dar más de una denominación a las letras mostradas.

Tabla 4.2

Frecuencia de participantes con más o menos del 80% de respuestas de doble denominación para las letras mostradas en la tarea de denominación de grafías.

Nivel de escritura	Cantidad de niños con más de 80%	Cantidad de niños con menos de 80%
Silábico-alfabético (11 niños)	8	3
Alfabético (18 niños)	17	1
TOTAL	25	4

En la siguiente tabla mostramos las respuestas que dieron los 4 niños cuyas respuestas al conjunto de letras mostraron menos de 80% de

denominaciones dobles, así como los porcentajes correspondientes a las mismas (tomando las respuestas totales de cada uno como el 100%).

Tabla 4.3

Porcentaje de respuestas con menos de 80% en doble denominación.

Nombre del niño	Nivel de escritura	Tipo de respuesta	Porcentaje	Tipo de respuesta	Porcentaje de otro tipo de respuesta
Emiliano	Silábico - alfabético	Referente + nombre de la letra	27.78%	Sólo referente	72.22%
Alessandra	Silábico - alfabético	Referente + nombre de la letra	61.11%	No sabe	33.33%
		Referente + sílaba	5.56%		
Eva	Silábico - alfabético	Referente + nombre de la letra	55.56%	No sabe	5.56%
		Referente + sílaba	22.22%	Sólo referente	11.11%
				Sólo nombre de la letra	5.56%
Dulce	Alfabético	Referente + nombre de la letra	38.39%	No sabe	27.28%
		Referente + sílaba	27.78%	Solo referente	5.56%

Como podemos observar, el porcentaje mayor que obtiene Emiliano, corresponde a letras que sólo sabe nombrar a partir de un referente y sólo da dos tipos de respuesta para una menor cantidad de letras.

Alessandra, Dulce y Eva ofrecen dos tipos de respuesta para los nombres de las letras en más de un 60%, pero las tres, en diferente medida, desconocen el nombre de algunas letras y para otras pueden mencionar un referente.

Como se puede observar, aún los niños con menos dominio sobre el nombre de las letras, las conoce y las puede nombrar en su mayoría. Este conocimiento, aunque no siempre convencional en el sentido de conocer el nombre de la letra, probablemente sea uno de los pilares de la lectura independiente a nivel inicial.

3) IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS DE UNA LISTA

El objetivo de esta tarea fue identificar en qué se fijaban los niños para encontrar palabras dentro de una lista. Estas palabras tenían características específicas como:

- tener una vocal inicial (**ABEJA** y **ESCOBA**)
- sílaba inicial coincidente con el nombre la primera letra (**BESO**, **DEDO**, **PELOTA**, **TETERA** y **VELA**)
- sílaba inicial coincidente con parte del nombre de la primera letra (**NENA** y **LENTEJA**)
- palabras cuya sílaba inicial era diferente al nombre de la primera letra (**NIDO**, **TOMATE** y **NUBE**)

Los resultados indican que para identificar las palabras, algunos niños leyeron de manera independiente alguna de las palabras de la lista de manera rápida, otros se fijaron en algún elemento de la palabra y otros tuvieron que echar mano de varias pistas -ofrecidas por la escritura- para poder encontrar rápidamente la palabra que se les había solicitado.

Todas las palabras fueron identificadas por los niños en más de un 80% de las ocasiones. Las palabras **ESCOBA** y **TOMATE**, en un 100%. Otras como **ABEJA, PELOTA, LENTEJA, NIDO** y **NUBE** en más de un 93%.

La siguiente tabla muestra la frecuencia y el porcentaje relativo de palabras que identificaron los niños de cada nivel de escritura.

Tabla 4.4
Frecuencia y porcentaje de identificación de palabras por nivel de escritura

Porcentaje de palabras identificadas / Nivel de escritura	100%	91.66%	83.33%	75%	66.67%	Total de niños por nivel
Alfabético	14	1	0	1	2	18
Silábico-Alfabético	3	3	4	4	1	11

Es decir, 14 de los niños con nivel de escritura alfabético identificaron todas las palabras solicitadas en la lista, 1 de ellos identificó el 91.66%, y así sucesivamente. Como se podrá ver, la gran mayoría de los niños con nivel alfabético fueron capaces de identificar las palabras, mientras que los niños de nivel silábico-alfabético, aunque identificaron más de la mitad de las palabras en todos los casos, no fueron tan exitosos como los niños más avanzados en el nivel de escritura, aunque en ambos niveles hubo niños que no lograron identificar algunas palabras.

Por otra parte, encontramos que, un 91.67% (323 de un total de 338) de las respuestas para esta tarea, para el total de los participantes, fue correcto. Dentro de ese 91.67% observamos que los niños basaron sus respuestas en diferentes aspectos para lograr identificar la palabra. Tales aspectos fueron los siguientes:

- a) Lectura completa de la palabra (o palabras de la lista)
- b) Sílabas inicial
- c) Letra inicial y final
- d) Vocal (es)
- e) Letra inicial
- f) Otras respuestas

En la tabla que aparece a continuación podemos observar los porcentajes encontrados para cada una de estas respuestas para el total de los participantes.

Tabla 4.5

Porcentajes por forma de identificación de palabras

Tipo de respuesta	Porcentaje
Lectura completa	3.61%
Sílabas inicial	9.17%
Letra inicial y final	1.39%
Vocal o vocales	10%
Letra inicial	67.5%
Otras respuestas	8.33%
TOTAL	100%

Como se puede ver, la letra inicial parece ser el índice más importante para identificar la palabra mencionada por el experimentador. El análisis de las respuestas que los niños dieron según el tipo de palabra arroja los siguientes datos en cuanto a dominancia de la letra inicial como punto de referencia:

Para palabras cuya primera letra coincide en su nombre con la primera sílaba (en el caso de Vela, “V” coincide con el sonido de “BE”) encontramos los siguientes porcentajes de respuestas correctas:

Tabla 4.6

Porcentaje de respuestas correctas en palabras con coincidencia del nombre de la letra inicial y la primera sílaba

Palabra	BESO	DEDO	PELOTA	TETERA	VELA	ABEJA	ESCOBA
Porcentaje	65.54%	68.96%	62.05%	72.41%	68.96%	79.38%	93.13%

Para las palabras cuyo nombre coincide parcialmente con la sílaba inicial encontramos resultados parecidos.

Tabla 4.7

Porcentaje de coincidencia parcial con el nombre de la letra

Palabra	NENA	LENTEJA
Porcentaje	68.95%	68.95%

En el caso de las palabras **TOMATE**, **NUBE** y **NIDO**, cuyo nombre de la letra inicial no coincide con la primera sílaba, tenemos los siguientes porcentajes en relación a la muestra total que se guiaron por la letra inicial para identificar la palabra:

Tabla 4.8

Porcentaje de primera sílaba distinta al nombre de la letra

Palabra	TOMATE	NUBE	NIDO
Porcentaje	68.96%	44.82%	58.62%

Como puede observarse, TOMATE tiene porcentajes de respuesta similares a las palabras cuya inicial corresponde al nombre de la letra, mientras que la palabra NUBE obtiene un porcentaje considerablemente menor al resto de las palabras. En este caso, la sílaba inicial y la identificación de vocales parecen tener un peso mayor que en las palabras que inician con una sílaba coincidente al nombre de la letra. En la tabla 4.9 se muestran las respuestas para NUBE y NIDO.

Tabla 4.9. Porcentaje de respuestas a las palabras nube y nido

Tipo de respuesta	NUBE	NIDO
Lectura completa	3.46%	3.46%
Sílaba inicial	17.24%	13.79%
Letra inicial y final	3.46%	0%
Vocal o vocales	27.58%	17.24%
Letra inicial	44.82%	58.62%
No identifica palabra	3.44%	6.89%
Total	100%	100%

De los niños de esta muestra, únicamente 6 tomaron como única estrategia la letra inicial como referente para identificar todas las palabras de manera correcta (2 de estos niños de nivel de escritura silábico - alfabético y los otros 4 de nivel alfabético).

En el caso de aquellos niños que identificaron menos palabras guiándose por la letra inicial, encontramos que recuperaron de manera más recurrente la información de **sílaba inicial** y **vocal (s)**.

NENA, PELOTA, TOMATE y **NUBE** fueron las únicas palabras en las que encontramos la respuesta **letra inicial y final**. Los niños que dieron estas respuestas tenían un nivel de escritura alfabético.

En resumen, la letra inicial parece ser el elemento de identificación más relevante, en especial cuando está en una sílaba que coincide con el nombre de la letra.

4) RECORTE ORAL DE PALABRAS

Esta tarea consistía en que los niños trataran, primero, de leer la palabra de la tarjeta que se les mostraba. Independientemente de que lo logran o no, la experimentadora leía la palabra en cuestión después (“Aquí dice _____”), para luego pedirle al niño que dijera un sonido por cada letra de la palabra escrita: **SAL, LUPA, GOL, GOTA, CAL y MAPA**. Esto tenía la finalidad de identificar el nivel de conciencia fonológica de los niños en presencia de la escritura.

En la clasificación dicotómica para la lectura independiente (si leen o no la palabra) de esta tarea encontramos que:

-El porcentaje de palabras leídas de manera independiente por los niños es idéntico al de las que no leen, es decir un 50% respectivamente.

- Ninguno de los niños con nivel de escritura silábico - alfabético fue capaz de leer las palabras de las tarjetas de manera independiente.

-18% de los niños de nivel de escritura alfabético tuvieron dificultad para leer algunas palabras correctamente. Por ejemplo: Rebeca únicamente leyó **SAL**. Emmanuel sólo leyó **GOL, GOTA y MAPA**. Perséfone leyó todas pero no logró leer **CAL**. s

-29.4% de los niños de nivel alfabético de escritura no lograron leer correctamente ninguna palabra de manera independiente. Tal es el caso de: Edwin, Misael, Sandra, Dulce y Jiaming. En cambio, mencionaron palabras que guardaban relación con la letra inicial de las palabras en las tarjetas, de modo que dieron respuestas como las siguientes: **SOL/SAL, LEÓN/LUPA, GORILA/GOL, GATO/GOTA, CASA/CAL y MAMÁ/MAPA**.

Las respuestas a la tarea de segmentación con presencia de escritura (en adelante, tarjetas) fueron ordenadas de acuerdo al nivel de segmentación realizada. En todos los casos se tomó en cuenta el mejor de varios intentos realizados por los niños. Los tipos de segmentación que identificamos basándonos en la clasificación propuesta por Vernon (1997) fueron los siguientes:

- A) segmentación exhaustiva (**g-o-t-a; s-a-l**)
- B) segmenta fonemas de la primera sílaba (**g-o-ta; s-al**)
- C) segmenta fonemas de la última sílaba (**go-t-a; sa-l**)
- D) aísla núcleo vocálico (**go- o- ta o go-ta-a; sa-a al**)
- E) segmentación silábica (**go-ta; sa-al**)

Los resultados muestran que más del 50% de las respuestas correspondieron a una segmentación exhaustiva por parte de los niños de la muestra. Es decir, la mayoría de las respuestas son del nivel analítico más alto considerado en la clasificación propuesta.

Los porcentajes correspondientes a las respuestas totales de los niños para esta tarea (tarjetas), se muestran en la siguiente tabla (4.10).

Tabla 4.10

Porcentajes por tipo de segmentación y nivel de escritura en el recorte oral de palabras (tarjetas)

Tipo de respuesta	A	B	C	D	E	Total
Silábico- Alfabético	45.45%	18.18%	7.58%	25.76%	3.03%	100%
Alfabético	70.37%	9.26%	8.33%	12.04%	0%	100%

Como es posible observar, los niños con escrituras alfabéticas logran dar respuestas exhaustivas o muy cercanas a éstas (respuestas B y C) y ninguno recurre a respuestas de tipo silábico.

Los niños con escrituras silábico-alfabéticas, en cambio, tienen un porcentaje menor al 50% de respuestas exhaustivas. Sin embargo, sus respuestas también son bastante analíticas y logran segmentar la primera o la última parte de la palabra (respuestas B y C). Aún las más primitivas (respuestas D) muestran un intento de recorte.

5) RECORTE ORAL DE PALABRAS – ADIVINANZAS

El propósito de esta tarea fue semejante al de la tarea anterior, sólo que en este caso se buscó identificar el tipo de segmentación que hacían los niños en ausencia de la escritura. Es decir, se trataba de una tarea exclusivamente oral.

Como habíamos mencionado, se planteó la tarea como un juego de adivinanzas en el que los niños tenían que decir “los pedacitos de las palabras

lo más chiquitos posible” para que fuera difícil adivinar. Las palabras fueron las siguientes: **MAR, GATO, SAPO, SOL, GAS, PAN, LUNA, FOCA y MESA.**

En esta tarea encontramos el mismo tipo de respuestas que en la tarea anterior y una más, el aislamiento de consonante. Al igual que en la tarea anterior se ordenaron de acuerdo al nivel de segmentación.

- A) segmentación exhaustiva (**s- a- p- o**)
- B) segmenta fonemas de la primera sílaba (**s-a-po**)
- C) segmenta fonemas de la última sílaba (**sa-p-o**)
- D) aísla consonante (**sa- p- po**)
- E) aísla núcleo vocálico (**sa-a-po** o **sa-po-o**)
- F) segmentación silábica (**sa-po**)

A diferencia de la tarea anterior, las respuestas del tipo **A** fueron menores al 50%, (46.37% de un total de 261, 99 de los silábico-alfabéticos y 162 de los alfabéticos).

Los demás tipos de respuesta obtuvieron porcentajes como se muestra en la tabla siguiente (porcentaje relativo al total de respuestas por nivel de escritura).

Tabla 4.11
Porcentaje por tipo de respuesta y nivel de escritura: adivinanzas

Tipo de respuesta	A	B	C	D	E	F	Total
Silábico- Alfabético	21.21%	16.16%	31.34%	6.06%	6.06%	19.19%	100%
Alfabético	61.74%	8.64%	16.67%	3.70%	4.32%	4.93%	100%

Es posible observar que aunque los tipos de respuesta sean básicamente las mismas que en la tarea anterior, el desempeño de los niños es menos analítico. Solamente 21% de los niños en el nivel silábico-alfabético logran analizar fonológicamente las palabras y se incrementa el porcentaje de respuestas silábicas. En los niños de nivel alfabético, el tipo de respuestas A disminuye también, a pesar de que los niños son capaces de escribir alfabéticamente y que muchos de ellos lograron leer todas o algunas de las palabras presentadas en las tarjetas de las que se habló en el inciso anterior.

6) PARES DE PALABRAS- RECUPERACIÓN DE ANALOGÍA –LECTURA-

Esta tarea tenía como propósito identificar 3 aspectos primordiales. Primero, si los niños leían o no de manera independiente. Segundo, si los niños que no eran capaces de leer de manera independiente podían “leer” a partir de una analogía. Tercero, en qué se fijaban los niños para poder “leer”.

Los pares de palabras que se presentaron a los niños fueron los siguientes:

MONO	TAPA	PUMA	BESO	PERA	MAMÁ	GATO	VINO	SOL
MOLE	ROPA	PiCO	BEBÉ	PELO	MESÁ	PATO	PiNO	COL

Se pedía al niño que tratara de leer la palabra de arriba de cada columna, una a la vez. En caso de no poder leer la palabra, la experimentadora la leía en voz alta para luego preguntar qué decía en la palabra ubicada en la parte inferior de la tabla (por columna). Del total de la muestra, 12 de los 17 niños con nivel alfabético fueron capaces de leer de manera independiente las palabras. Cuatro de ellos no pudieron leer ninguna y el último pudo leer tres. Sin embargo, todos ellos fueron capaces de leer por analogía cuando menos 7 de las 9 palabras. En cambio, sólo uno de los 12 niños con nivel silábico alfabético fue capaz de leer de

manera independiente 8 de las 9 palabras. Ocho de ellos pudieron leer cuando menos 6 de las 9 palabras estableciendo analogías, mientras que 3 no lograron leer más de tres. En otras palabras, los dos niveles de escritura contrastan fuertemente en sus capacidades lectoras.

Las respuestas que los niños ofrecieron a esta tarea se clasificaron de la siguiente manera (el número asignado tiene relación con la cualidad de la respuesta, siendo 1 la de mayor valor y 5 la de menor):

- 1.- Lectura completa
- 2.- Lectura por sílabas (**mo-le**)
- 3.- Mixta (esta se refiere a lecturas que combinan sílaba y fonó. Por ejemplo: **mo-l-e**).
- 4.-Recupera algo (es decir, toma parte de la palabra y el resto lo modifica. Por ejemplo: Pico-**Perico**).
- 5.-No logra leer ni dar una interpretación cercana

Las repuestas que encontramos con mayor frecuencia fueron (de un total de 260) las de tipo 1 y 2, con un 33.58% y 44.15% respectivamente. La respuesta 3 sólo aparece en un 9. 43%.

Si bien los porcentajes para 4 y 5 son poco elevados (11.32% para 4 y 1.54% para 5) nos permiten observar los recursos de que se valen los niños para poder leer por analogía.

A continuación presentamos las respuestas correspondientes al tipo 4 (recupera algo) y 5 (no lo logra) en relación con la forma en que los niños nombraron a la letra inicial en la tarea de reconocimiento de grafías, pues consideramos la incidencia que ésta pudiera tener para la lectura.

Tabla 4.12

Respuesta 4: Recupera algo de la palabra meta

NOMBRE DEL NIÑO	PALABRA	RESPUESTA FINAL	RECONOCIMIENTO DE GRAFÍAS
Francisco	Puma Pico	Perico	P – pe de papá R- rana
Amelia	Mono Mole	Mone	M- ma – mamá L – ele de león
Emiliano	Puma Pico	Perico	P-la de papá
	Pera Pelo	Pelea	
	Vino Pino	Pepino	
Dafne	Mono Mole	Mone	No identifica la L
	Gato Pato	-	P - “p” de papá
	Sol Col	Caracol	C – “c” de cuca
Misael	Mono Mole	Monte	L – ele de lola
Sandra	Mono Mole	Moel	
Ana	Pera Pelo	-	P – pa de papá L – ele de elefante
Christian	Sol Col	Alcohol	C – ca de casa
Daniela	Mono Mole	Molleja	M – eme de mamá L – ele de león
	Puma Pico	Pío	C – se de sema
	Beso Bebé	Venado	B – be de burro
	Pera Pelo	Pelota	P – pe de papá
	Vino Pino	Pepino	
Arianna	Pera Pelo	Pero	L – ele de leo R – erre de Renata
Emmanuel	Puma Pico	Pito	P – pe de pepino C – ce de casa
Alessandra	Mono Mole	Moco	No reconoce la L
	Puma Pico	Peso	P – pe de pepe
	Beso Bebé	Ver	No reconoce la B
	Pera Pelo	Perro	
	Casa Mesa	Mamá	M – ma de María

	Gato Pato	Zapato	
	Puma Pino	Papá	
	Sol Col	Casa	C – ce de ceja
Jiaming	Vino Pino	Piano	P – pe de papá N - la de niño
Nereida	Puma Pico	Perico	P – pe de perro C – ce de casa
	Vino Pino	Pepino	
César	Puma Pico	Perico	P – de papá C – ca de casa

Los niños que cambiaron la palabra **pico** recuperaron el nombre de la letra (**pe**) en la palabra dada como respuesta final (generalmente la respuesta fue **pepino**). Adicionalmente, recuperan la última vocal de la palabra meta (pico). Las únicas excepciones son Daniela, que dice **pío** y Emmanuel que responde **pito**. Encontramos el mismo tipo de respuesta en quienes modificaron la palabra **pino**, exceptuando a Jiaming que dice **piano** y a Alessandra que responde **papá**.

En el caso de las respuestas que los niños ofrecen para la palabra **mole** (a partir de **mono**), observamos tres aspectos interesantes. Primero, que hacen la analogía a partir de la primera sílaba (**mo**). Segundo, que rescatan la terminación (**e**) y tercero, que incluyen en su respuesta la letra **n** presente en la palabra dada como referente (**mono**), de modo que la letra **l** (de la palabra **mole**) viene a ser sustituida por la **n**. Incluso en el caso de Misael observamos esta constante, con la diferencia de que él añade una **t** (**monte**), muy semejante gráficamente a la letra **l**. Alessandra, quien responde **moco**, aunque sustituye **l** por **c**, no sólo recupera la analogía (**mo**) sino el final de la palabra referente (**o**). Como excepciones para el caso de la palabra **mole** encontramos a Sandra, quien recupera todo pero invierte el orden de la sílaba **le** (**moel**), y a Daniela, que cambia la **l** y agrega una sílaba más (**molleja**).

Los niños a los que nos referimos en los párrafos anteriores no leen de manera independiente y tampoco logran precisar lo que dice la segunda palabra. A pesar de ello, es evidente que rescatan la pista que brinda la analogía y se dan cuenta de algunas similitudes (en general la sílaba o letra inicial) pero también de la diferencia entre palabras y por eso realizan una modificación.

Las siguientes son respuestas en las que los niños modifican la palabra de tal modo que usan la analogía y logran recuperar la palabra meta pero también añaden algo, dando como resultado palabras que, muchas veces riman con la palabra original. Es interesante que estos niños producen palabras más largas que las escritas. Todos ellos tienen nivel silábico-alfabético y probablemente hacen una interpretación silábica de la palabra escrita. Así, parece que toman la información provista por la experimentadora y asimilan la información a sus esquemas.

Tabla 4.13
Modificación de la palabra meta

NOMBRE DEL NIÑO	PALABRA	RESPUESTA FINAL
Dafne	Sol Col	Caracol
Christian	Sol Col	Alcohol
Daniela	Pera Pelo	Pelota
Nereida	Gato Pato	Zapato

V. ANALISIS CUALITATIVO

En este capítulo se analiza la relación entre las respuestas de los niños en las diferentes tareas. Dado que los resultados del capítulo anterior sólo arrojaban porcentajes generales se decidió buscar otra forma de identificar las relaciones entre respuestas a las tareas. Esta forma de análisis permitió que los niños se agruparan de manera distinta al NE, si bien en algunos casos coincide un grupo con el desempeño en las tareas, en otros casos es diferente.

La agrupación de los niños se hizo con base en los resultados de las tareas de Lectura Independiente y, en segundo término, CF (tarjetas y adivinanzas). Como ya se había mencionado, en las tareas de CF Tarjetas y la de Lectura de Palabras se preguntó a cada niño si sabían lo que decía la palabra señalada y de ahí se obtuvo el dato de lectura independiente. Las palabras de ambas tareas se juntaron para considerar su lectura como otra variable (SAL, LUPA, GOL, GOTA, CAL, MAPA; MONO, TAPA, ROPA, PUMA, BESO, PERA, CASA, GATO, VINO, SOL).

En la tabla que sigue se pueden observar los resultados individuales y colectivos de los participantes de la muestra en todas las tareas. Además se incluyeron tres formas distintas de lectura que fueron sondeadas a lo largo de las tareas: Lectura Independiente (en adelante, LI), Lectura por Analogías y Lectura Total, la cual incluye a las dos anteriores.

Los porcentajes mostrados corresponden a la mejor respuesta ofrecida por los niños en cada tarea. Es decir, cuando los niños ofrecían más de una respuesta tomamos la más avanzada (la más analítica).

Tabla 5.1

Resultados globales de la muestra

NIÑOS	NE	NOM. LETRAS	IDENT. PALABRAS	CF TARJETAS	CF ADIVINANZAS	LECT. ANALOGÍAS	LECT. INDEP	LECT. TOTAL
GRUPO 1								
Ángel	A	100	100	100	100	100	100	100
Eliseo	A	100	100	100	100	100	100	100
Ariana	A	100	100	100	100	100	95.33	95.33
Alexa	A	100	100	100	100	100	100	100
Guadalupe	A	94	100	100	88.89	100	100	100
Dana	A	94	91.67	100	100	100	100	100
Yazmín	A	100	100	100	100	100	100	100
Gabriel	A	88.89	100	50	44.44	100	100	100
Rebeca	A	89	100	100	55.56	100%	95.33	93.33
Kenya	A	94	100	100	66.67	100	100	100
Perséfone	A	100	83	83.33	55.56	100	91.67	86.67
Ana	A	94.44	100	0	22.22	88.89	93.33	91.67
GRUPO 2								
Emmanuel	A	94.44	100	16.67	11.11	88.89	66.67	75
Christian	SA	100	100	16.67	0	88.89	53.33	66.67
Viviana	SA	100	83.33	0	0	100	26.67	54.67
Edwin	A	83.33	100	100	88.89	100	20	50
GRUPO 3								
Misael	A	94.44	100	0	0	77.78	0	29.67
Jiaming	A	94.44	100	100	44.44	88.89	0	33.33
Sandra	A	94.44	66.67	33.33	33.33	88.89	0	33.33
Dulce	A	38.89	75	16.67	0	100	0	37.5
Francisco	SA	100	100	66.67	22.22	77.78	0	29.67
Cesar	SA	94.44	91.67	100	33.33	88.89	0	33.33
Nereida	SA	94.44	100	100	22.22	66.67	0	25
Amelia	SA	88.89	91.67	16.67	11.11	88.89	0	33.33
Eva	SA	77.78	83.33	16.67	22.22	66.67	0	25
Emiliano	SA	27.78	83.33	0	0	66.67	0	25
Dafne	SA	94.44	83.33	100	100	44.44	0	16.67
Daniela	SA	88.89	91.67	83.33	22.22	33.33	0	12.5
Alessandra	SA	66.67	66.67	0	0	0	0	0

Esta distribución permitió observar tres niveles o subgrupos de acuerdo a los resultados en las tareas antes mencionadas:

Grupo 1

Un primer grupo cuyas respuestas fueron “correctas” en un 100% o en un porcentaje muy cercano a éste en LI, aunque en las tareas de CF existiera diferencia entre respuestas, sobre todo en la tarea de Adivinanzas (CF).

Tabla 5. 2

Porcentajes de respuesta en las tareas de LI y CF, Grupo 1

NIÑOS	NE	CF TARJETAS	CF ADIVINANZAS	LECT. INDEP.
Ángel	A	100	100	100
Eliseo	A	100	100	100
Ariana	A	100	100	95.83
Alexa	A	100	100	100
Guadalupe	A	100	88.89	100
Dana	A	100	100	100
Yazmín	A	100	100	100
Gabriel	A	50	44.44	100
Rebeca	A	100	55.56	95.83
Kenya	A	100	66.67	100
Perséfone	A	83.33	55.56	91.67
Ana	A	0	22.2	93.33

Como es posible observar, en este grupo de niños con escrituras alfabéticas, todos fueron capaces de leer al menos 90% de las palabras de manera independiente. Todos, salvo dos (Gabriel y Ana) tuvieron más del 50% de respuestas tipo 1 (segmentación exhaustiva) en las tareas de CF.

Grupo 2

-Un segundo grupo que se puede considerar intermedio y que va mostrando menor capacidad de leer de manera independiente aunque pudieran leer en la tarea de analogías.

Tabla 5.3

Porcentajes de respuesta en las tareas de LI, LA y CF, Grupo 2

Niño	NE	CF Tarjetas	CF Adivinanzas	Lect. Analogías	Lectura Independiente
Emmanuel	A	16.67	11.11	88.89	66.67
Christian	SA	16.67	0	88.89	53.33
Viviana	SA	0	0	100	26.67
Edwin	A	100	88.89	100	20

De este grupo, sólo Edwin mostró capacidad de dar respuestas exhaustivas ante las tareas de CF. De hecho, obtuvo resultados semejantes a los de los niños del grupo anterior en las tareas de CF, aunque dichos resultados no le garantizaron la posibilidad de LI.

Grupo 3

-Finalmente, un tercer grupo en el que ninguno de los niños es capaz leer ninguna palabra de manera independiente aunque en Lectura por Analogías demuestran un mejor desempeño. Las segmentaciones exhaustivas en las tareas de CF, en general, son pocas. En algunos casos estas respuestas sólo aparecen en mayor medida en la tarea de CF con Tarjetas. En este grupo se encuentra un caso que hace la excepción en ambas tareas de CF, Dafne. Ella puede segmentar exhaustivamente todas y cada una de las palabras asignadas a estas tareas, con y sin apoyo gráfico, y sin embargo no consigue leer de manera independiente. Aun en la Lectura de Analogías sus resultados son pobres.

Tabla 5.4

Porcentajes de respuesta en las tareas de LI, LA y CF: Grupo 3

NIÑOS	NE	CF TARJETAS	CF ADIVINANZAS	LECT. ANALOGÍAS	LECT. INDEP.
Misael	A	0	0	77.78	0
Jiaming	A	100	44.44	88.89	0
Sandra	A	33.33	33.33	88.89	0
Dulce	A	16.67	0	100	0
Francisco	SA	66.67	22.22	77.78	0
Cesar	SA	100	33.33	88.89	0
Nereida	SA	100	22.22	66.67	0
Amelia	SA	16.67	11.11	88.89	0
Eva	SA	16.67	22.22	66.67	0
Emiliano	SA	0	0	66.67	0
Dafne	SA	100	100	44.44	0
Daniela	SA	83.33	22.22	33.33	0
Alessandra	SA	0	0	0	0

La mayoría de los niños de este grupo 3 tuvieron pocas respuestas exhaustivas en las tareas de CF. Sin embargo, 4 de ellos tuvieron 100% de respuestas de este tipo en la tarea de tarjetas y Dafne tuvo también 100% de respuestas exhaustivas en la tarea de adivinanzas. Sin embargo, ninguno de ellos fue capaz de leer de manera independiente. En otras palabras, la capacidad de CF exhaustiva, cuando menos en una de las dos tareas, no garantiza la posibilidad de LI. Como se puede ver en los grupos 1 y 2, tampoco la posibilidad de LI garantiza que puedan hacer recortes exhaustivos.

Una inquietud fue ver la manera de “leer” de aquellos niños que no lograban leer de manera independiente en la tarea de lectura por analogía. En la tabla siguiente encontramos a los niños cuya lectura independiente tiene los puntajes más bajos pero que si logran saber qué dicen algunas palabras mediante la recuperación de analogías.

Tabla 5.5

Forma de lectura por analogías

NIÑOS	NE	CF TARJETAS	CF ADIVINANZAS	LECT. ANALOGÍAS	FORMA DE LECT. EN ANALOGÍAS	LECT. INDEP
Christian	SA	16.67	0	88.89	8 x sílaba 1 recupera algo	53.33
Edwin	A	100	88.89	100	8 x sílaba, 1 lect. Completa	20
Viviana	SA	0	0	100	7 x sílaba 1 lect. Completa 1 mixta	26.67
Francisco	SA	66.67	22.22	77.78	1 completa, 2 x sílaba, 4 mixta, 2 recupera algo	0
Misael	A	0	0	77.78	2 completa, 2 x sílaba, 1 mixta, 1 recupera algo, 1 no	0
Jiaming	A	100	44.44	88.89	7 x sílaba, 1 mixta, 1 recupera algo	0
Cesar	SA	100	33.33	88.89	1 completa, 2 x sílaba, 1 mixta, 1 recupera algo	0
Sandra	A	33.33	33.33	88.89	3 completa, 4 x sílaba, 1 mixta, 1 recupera algo	0
Nereida	SA	100	22.22	66.67	5 x sílaba, 1 mixta, 2 recupera algo, 1 no lo logra	0
Amelia	SA	16.67	11.11	88.89	2 completa, 5 x sílaba, 1 mixta, 1 recupera algo	0
Eva	SA	16.67	22.22	66.67	2 x sílaba, 4 mixta, 3 recupera algo	0
Dulce	A	16.67	0	100	3 completa, 6 x sílaba	0
Emiliano	SA	0	0	66.67	6 x sílaba, 3 recupera algo	0
Dafne	SA	100	100	44.44	2 x sílaba, 2 mixta, 4 recupera algo, 1 no lo logra	0
Daniela	SA	83.33	22.22	33.33	3 x sílaba, 5 recupera algo, 1 no lo logra	0

Como se observa, muchos niños van leyendo por sílaba principalmente, pero emplean además otras formas de análisis para leer, además de haber adquirido la capacidad de leer palabras completas sin mostrar segmentaciones silábicas o fonéticas. Por otra parte, aún en aquellos casos en que los niños no lograron leer la palabra, dieron respuestas muy parecidas a la palabra meta o en concordancia con la sílaba o letra inicial.

La tabla siguiente muestra a los niños que tuvieron menos aciertos en la tarea de Lectura por Analogía. Ya se había visto que en las tareas de CF tenían puntajes bajos en su mayoría, por lo tanto se indagó qué habían hecho en cuanto a Conocimiento de las Letras y en qué fallaban.

Tabla 5.6

Porcentaje de respuestas correctas: Lectura de Analogías y Nombre de Letras

NIÑOS	NE	NOM. LETRAS	ANALOGÍAS	EN QUÉ FALLA EN LETRAS
Misael	A	94.44	77.78	Referente de R
Nereida	SA	94.44	66.67	Nom. de J
Eva	SA	77.78	66.67	Nom. de S, Referente J Y N, no sabe D
Emiliano	SA	27.78	66.67	Referente F; L; C; B; D; G, M, S, T, N, R, J, P
Dafne	SA	94.44	44.44	No sabe L
Daniela	SA	88.89	33.33	No sabe F, referente D
Alessandra	SA	66.67	0	No sabe L, B, D, T, J, N

Es evidente que la mayor diferencia la representan los casos de Emiliano y Alessandra. Emiliano obtiene un porcentaje bajo en Nombre de letras ya que sus respuestas para las consonantes fueron únicamente referentes y para las vocales nombre y referente. Alessandra, por lo contrario, parece saber un mayor número de letras pero no es capaz de leer nada por Analogías.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha tenido como finalidad indagar acerca de los procesos iniciales de lectura y cuáles son los observables en que se centran los niños para poder leer una palabra, ya sea que hayan alcanzado el principio alfabético o que se encuentren en un nivel de escritura silábico – alfabético.

En el análisis de los datos de este estudio se observa que el conocimiento que tienen los niños de NE silábico- alfabético es muy semejante al de los niños de NE alfabético, en cuanto a que ambos niveles logran nombrar a las letras principalmente por su nombre y además conocen alguna palabra que comience con la misma.

Como dijimos, la finalidad de este trabajo era esclarecer los elementos intervinientes para la lectura inicial de palabras. Se consideraron como variables el conocimiento de las letras, la recuperación de analogías para poder leer y la capacidad de realizar recortes fonológicos exhaustivos. Esto no significó que se hayan dejado de lado otro tipo de recortes a los que hayan recurrido los niños para la lectura.

Como se vio en los capítulos anteriores, se tenía un grupo de niños cuyo desempeño fue alto en todas las tareas que se les propusieron. Es decir, su conocimiento de las letras y capacidad de segmentación exhaustiva fueron muy buenos y además leyeron de manera independiente las palabras que se les indicaron (previas a la tarea de pares de palabras). Es por ello que no podría considerarse que hayan recurrido a las analogías para poder leer.

En cambio, en aquellos niños que iniciaban en la lectura independiente y aquellos niños que no leían solos, si fue evidente la recuperación de la analogía para saber qué estaba escrito y que entonces pudieran completar la palabra desde sus propios recursos de análisis de la escritura.

De estos recursos no sería posible considerar un solo factor determinante. No podríamos decir que el conocimiento de las letras sea el que determinara que aquellos niños que no leyeron solos lo pudieran hacer a partir de una analogía. Tampoco se podría decir que la capacidad de segmentar exhaustivamente los fonos de una palabra haya sido la herramienta única y suficiente para poder leer de manera independiente.

Uno de los supuestos de este trabajo era que “La lectura independiente se puede dar aunque el niño no sea capaz de dar recortes fonológicos exhaustivos”. Como pudimos ver, esto fue así en algunos casos de la muestra. Encontramos niños que a pesar de tener pocas o nulas segmentaciones exhaustivas pudieron leer solos en mayor o menor medida. Tal fue el caso de Ana, Emmanuel y

Christian. También fue posible constatar que algunos participantes contaban con la habilidad de segmentar en fonos pero no eran capaces de leer de manera independiente.

Otro de los supuestos de este trabajo era que “Todos los niños son capaces de recuperar analogías entre palabras al intentar leer, aunque la interpretación no sea la correcta”. Nuevamente, esta hipótesis resultó correcta. Aquellos niños que no eran capaces de leer alguna o ninguna de las palabras de manera independiente fueron capaces de leer con ayuda de una palabra conocida con parecidos a las palabras meta. Cuando no lo hacían de manera correcta, eran capaces de recuperar información de la palabra conocida para dar una interpretación que mostraba recuperación de algunos elementos sonoros.

Nos enfocaremos en aquellos niños que no leyeron o leyeron muy poco de manera independiente, entre los cuales encontramos niños de NE A (Misael, Jiaming, Sandra, Dulce) y SA (Francisco, Cesar, Nereida, Amelia, Eva, Emiliano, Dafne, Daniela, Alessandra). De ellos todos menos Alessandra pudieron recuperar las analogías para leer.

Ésta lectura por analogías mostró que la mayoría de los niños fueron capaces de leer por sílabas (**mo-le**), combinando sílabas y fonos (**mo-l-e**), y que incluso algunos niños (Edwin, Viviana, Francisco, Misael, Cesar, Sandra, Amelia y Dulce) en este punto ya eran capaces de leer una o más palabras sin hacerles alguna segmentación (**mole**).

Por otra parte encontramos algunos casos en los que los niños si recuperaron la analogía o parte de ella, que incluso conservaron letras de la palabra meta, pero que modificaron su significado. Como vimos en el capítulo uno de los resultados fue muy frecuente sobre todo en las palabras iniciadas con las sílabas **pe** y **pi N** (**pelo**, **pico** y **pino**). Consideramos que en estos casos si influyó en la interpretación de la palabra la manera de nombrar a la letra.

Consideramos que la capacidad de leer de manera independiente no ocurre de manera espontánea, ni depende de un solo factor. Por el contrario, es multifactorial y evoluciona. Surge simultánea al proceso de adquisición de la escritura y es ésta la que permite la posibilidad de reflexionar sobre los componentes de la oralidad. Este proceso comenzaría con la posibilidad de identificar palabras a partir del conocimiento que se tenga de las letras y sus relaciones al inicio, final e interior de la palabra. Se seguiría con la posibilidad de recuperar analogías entre palabras y culminaría en la capacidad de leer de manera independiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderón, G. (2004). *Análisis de lo oral y conocimiento del sistema de escritura en niños preescolares: un enfoque cualitativo*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Cano, S. y Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de Lectura*. No. 2. 32-45
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme–phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 3–40
- Ehri, L. (1998): Learning to read and learning to spell are one and the same, Almost, en: Perfetti, C.; Rieben, I., y Fayol, M. (Eds.): *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 237-269.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 107–143..
- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading Development and the Teaching of Reading: A Psychological Perspective*, 79-108. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo de niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización, Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones. *Infancia y Aprendizaje*, 76, pp.97-107.
- González, Romero y Blanca (1995) Modelo causal sobre el aprendizaje de la lectura. Relación secuencial entre conocimiento fonológico y lectura. *Psicothema* 7, 2, 377 - 390
- Goswami, U., & Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Goswami, U. (2003) Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units? *Applied Psycholinguistics*. NJ: Erlbaum. 24, 235–247
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 65–106
- Goswami, U., & East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21, 63–93.

- Goodman, K (1990). El lenguaje integral, un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, 11, 2.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201–212.
- Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive Implications of writing and reading*. London: Cambridge University Press.
- Paredes, J (2004). De la descodificación al hábito lector. *Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica. Vol. 6, No 2. En: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/decodificacion.pdf
- Rueda, M. (1993). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? *Lenguaje y Comunicación*, 8, 79-94.
- Sampson, G. (1985). *Writing Systems*. London: Hutchinson.
- Treiman, R., Kessler, B., & Bourassa, D. (2001). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22, 555–570.
- Treiman, R., & Kessler, B. (1995). In defense of an onset–rime syllable structure for English. *Language and Speech*, 38, 127–142.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, 69, 1524–1540.
- Treiman, R., Weatherston, S., & Berch, D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme–grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*, 15, 97–122.
- Vernon, S. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre silábicos y el silábico)*. Tesis DIE Núm. 6. México: DIE-CINVESTAV-IPN (tesis original: noviembre de 1986).
- Vernon, C. S. (1997). *La Relación entre la Conciencia Fonológica y los Niveles de Conceptualización de la Escritura*. México: Trabajo de Investigación que se presenta para concursar en el Premio Alejandrina. Área: Ciencias Sociales y Humanidades.
- Vernon, C. S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Aula nueva SM. México, D.F. p.p. 197 – 226
- Vygotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.