

SUSANA CANO MUÑOZ
(EXPEDIENTE 85956)

Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

**LO QUE LOS NIÑOS SABEN DE LAS LETRAS
ANTES DE EMPEZAR A ESCRIBIR
CONVENCIONALMENTE**

Dirigida por: Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter

**Aprobada en el Consejo Universitario
del 24 de Abril de 2008**



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

**LO QUE LOS NIÑOS SABEN DE LAS LETRAS ANTES DE EMPEZAR A
ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE**

TESIS

Que como requisito para obtener el grado de Maestro en Desarrollo
y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Susana Cano Muñoz

Dirigida por:

Dra. Sofia Alejandra Vernon Carter

SINODALES:

Dra. Sofia Alejandra Vernon Carter
Presidente


Firma

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Secretario


Firma

Mtra. Sabina Garbus Fradkin
Vocal


Firma

Mtra. Gabriela Calderón Guerrero
Suplente


Firma

Mtra. Martha Beatriz Soto Martínez
Suplente


Firma


Lic. Jorge A. Lara Ovando
Director de la Facultad


Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Abril, 2008
MÉXICO

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue explorar qué tipo de informaciones tienen los niños pre-alfabéticos sobre algunas consonantes (P, B, T, M, S) y encontrar cuáles son las maneras en que se refieren a ellas. Para ello 13 niños de segundo grado de preescolar de 4 y 5 años fueron entrevistados. A cada uno de ellos se le aplicó 3 tareas: a) escritura de palabras, b) identificación de letras en contexto de palabra y c) identificación de letras en aislado. Los resultados sugieren que los niños usan una variedad de denominaciones para referirse a las letras. En la tarea de escritura la denominación más empleada fue la sílaba, mientras que en las tareas de identificación de letras en contexto y en aislado, la denominación más frecuente fue el fonema. Los datos parecen indicar que una diversidad de denominaciones y de contexto de usos facilita la denominación y uso de la consonante correcta.

(Palabras clave: escrituras infantiles, identificación de letras, denominación de letras, contexto silábico)

SUMMARY

The purpose of this research was to explore what types of information pre-alphabetic children have of some consonants (P, B, T, M, S) and to find out how they refer to them. To do so, thirteen preschoolers were interviewed. Each one of them was given 3 tasks: a) writing words, b) letter identification in context and c) isolated letter identification. The results suggest that children use a variety of denominations to refer to letters. When writing words, the most used denomination was the first syllable of a know word or name, while in the process of identifying both isolated and contextualized letters, the most frequent denomination was the phoneme. Data seems to indicate that a diversity of denominations and syllabic contexts make it easier to correctly use and name consonants.

(Clue words: children writing skills, letter identification, letter denomination, syllabic context)

AGRADECIMIENTOS

A Sofía

Por haberme permitido aprender y
compartir sus conocimientos conmigo.
Sin tu infinita paciencia y dulzura
para guiar mi trabajo no lo hubiera logrado.

A Sabina

Por haberme permitido entrar
en este mágico mundo del conocimiento,
por brindarme su confianza y cariño,
por tus valiosas enseñanzas.
Sin tí no estaría donde estoy, ni sería lo que soy.

A Mónica

Por mostrarme el maravilloso mundo
del trabajo con los niños y enseñarme
a confiar en lo mucho que ellos pueden lograr.

A ustedes y toda mi familia Maxei

Mil gracias por acompañarme en estos momentos de crecimiento,
por brindarme su apoyo y su cariño incondicional.

A Bety y Gaby

Por compartir conmigo esta valiosa experiencia
Y permitirme aprender de sus hijos.

A todas mis amig@s de Maxei y en especial a Ale

Por su valiosa amistad, compañerismo y su escucha
que permitió estructurar mi pensamiento y darle forma al presente trabajo.

A mis papás

Que sin ustedes y su amor incondicional no podría estar aquí en este momento,
que siempre han confiado ciegamente en mí y me han dado todo su apoyo.
Que me escuchan, vibran y se emocionan al mismo ritmo que yo.
Les doy las gracias infinitamente por ser mis padres.

A mis herman@s

Por ser siempre tan solidarios conmigo,
aguantarme y compartir conmigo todas las emociones de mi vida.
Por ser los mejores hermanos que puede pedir.

A Juan Carlos

Por supuesto que no podías faltar.
En especial a ti, por tu paciencia y amor,
por quererme tanto, cuidarme, acompañarme
y aguantarme en todas esas noches de desvelo
que no podías dormir sin mí y yo tenía que avanzar en la tesis.

A todos los niños,

que me permitieron aprender a través de sus conocimientos.

ÍNDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Agradecimientos	iii
Índice	v
Índice de cuadros	vii
Índice de figuras	ix
INTRODUCCIÓN	1
I. REVISIÓN DE LITERATURA	3
1. 1. Posturas teóricas acerca de la adquisición de la Lengua Escrita	3
1.1.1. La conciencia fonológica	3
1.1.2. La perspectiva Psicogenética	6
1. 2. El conocimiento de las letras	12
1. 3. Especificación del problema	23
II. METODOLOGÍA	25
2.1. Sujetos	25
2.2. Instrumentos y procedimientos	25
2.2.1. Tarea 1: Escritura de palabras	26
2.2.2. Tarea 2: Identificación y denominación de letras en contexto de palabra	27
2.2.3. Tarea 3. Identificación y denominación de letras descontextualizadas	28
III. RESULTADOS Y DISCUSIONES	29
3.1. Resultados tarea 1. Escritura de palabras	29
3.1.1. Uso de consonantes	30
3.1.1.1. Uso de consonantes al inicio de palabra	30
3.1.1.2. Uso de consonantes en escritura de palabras: Sílabas intermedias y finales	33
3.1.1.3. Análisis de respuestas incorrectas	38
3.1.1.4. Uso de vocales como representación silábica al momento de escribir	40

3.1.2. Recorte y denominación de letras al momento de escribir	41
3.1.2.1. Denominación de letras al inicio de palabra	42
3.1.2.2. Denominación de letras en sílabas intermedias y finales	47
3.1.2.3. Empleo de dos o más denominaciones	50
3.1.2.4. Uso de referentes como parte de la denominación y guía (ayuda a la memoria) al momento de escribir	52
3.1.2.5. Uso de pistas gráficas al momento de escribir	54
3.1.3. Resumen de resultados en tarea de escritura	55
3.2. Resultados de Tarea 2. Elección y denominación de letras en contexto de palabra	57
3.2.1. Resultados globalizados de la tarea de elección de letra	59
3.2.2. Denominación de letras en contexto de palabra	64
3.2.2.1. Uso de referentes como forma de denominación	67
3.3. Resultados de Tarea 3. Denominación de letras aisladas	68
3.4. Comparación de resultados	72
3.4.1. La capacidad de uso de las consonantes Vs. la capacidad de identificación de letras en contexto de palabra	72
3.4.2. Denominación de letras	76
3.4.3. Comparación de los resultados encontrados en estudios anteriores Vs. el presente estudio en relación a la denominación de las letras	81
IV. COMENTARIOS FINALES	83
BIBLIOGRAFÍA	87
APÉNDICES	91
1 Denominaciones empleadas en la tarea de identificación de letras en contexto de palabra	92
2 Elección de letra inicial para completar palabra	94

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO		PÁGINA
1	Tarea de denominación en contexto: palabra y opciones de respuesta	28
2	Palabras empleadas en la tarea de escritura	29
3	Lista de palabras empleadas y sílabas que se analizan	30
4	Resultados del uso de consonantes al inicio de palabra	30
5	Contexto de uso más empleado por consonante y porcentaje de niños que la emplearon	32
6	Resultados de uso de consonantes en sílabas intermedias y finales	33
7	Contexto de uso empleado por consonante y porcentaje de niños que la emplearon en la escritura de sílabas intermedias y finales	35
8	Comparación de respuestas correctas al inicio de palabra Vs sílabas intermedias y finales	36
9	Total de respuestas correctas por consonante	37
10	Respuestas incorrectas al inicio de palabra	38
11	Uso de otras consonantes en sílabas intermedias y finales	39
12	Categorías de denominación	42
13	Resultados globales de denominación al inicio de palabra	43
14	Distribución de respuestas correctas de acuerdo al tipo de denominación (sílabas iniciales)	44
15	Distribución de respuestas correctas de acuerdo al tipo de denominación (sílabas intermedias y finales)	48
16	Totales por denominación empleada en sílabas intermedias y finales	49
17	Resultados globalizados de las respuestas en la tarea de	

	denominación en contexto	59
18	Porcentaje de respuestas correctas en la elección de letra en contexto de palabra	62
19	Análisis de las respuestas erróneas	62
20	Frecuencias de denominación de las letras correctas elegidas en la tarea de identificación y denominación de letras en contexto	65
21	Totales por denominación empleada	66
22	Denominación de consonantes en aislado	70
23	Comparación de respuestas correctas en Tarea 1 y 2	73
24	Porcentaje de respuestas correctas en la escritura de sílaba inicial en contexto de palabras	74
25	Porcentaje de respuestas correctas en elección de letra en contexto de palabra	75
26	Contextos más empleados para cada una de las consonantes en comparación con la identificación de letras en aislado	76

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA		PÁGINA
1	Frecuencias de uso de letras correctas al inicio de Palabra	31
2	Frecuencias de uso de letras correctas en sílabas intermedias y finales	34
3	Elección de letra correcta en contexto de palabra	60
4	Frecuencias de respuestas correctas en reconocimiento de letras en aislado	69
5	Porcentaje de respuestas por denominación en aislado	71

INTRODUCCIÓN

Al momento de aprender a leer y escribir los niños ponen en juego todo el conocimiento que tienen sobre las letras, conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de su vida. Por un lado, ponen en juego todo aquello que poco a poco los niños van logrando comprender sobre el sistema de escritura, es decir, sobre sus elementos (letras) y las reglas de combinación. Por otro lado, usan todo tipo de información que les provee el medio sobre las letras, como por ejemplo, el nombre de las letras, los contextos de uso pertinentes para cada una de ellas y los nombres propios o palabras de uso frecuente que les son familiares. Estos conocimientos son el motor de muchos otros conocimientos que permiten al niño llegar a comprender el sistema de escritura y comenzar a usarlo.

Dentro del universo de las letras, es sabido que para los niños las vocales son mucho más fáciles de emplear por dos razones: por ser un conjunto más reducido de grafías y por ser el núcleo de la sílaba, la parte más fácil de identificar dentro de la emisión oral. En cuanto a las consonantes, se tiene poca información sobre el manejo que hacen los niños de ellas y cómo es que llegan a incorporarlas en sus escrituras de manera correcta. Tampoco se dispone de información sistemática acerca del manejo de la información que tienen acerca de las consonantes al momento de aprender a leer y escribir.

Algunos trabajos de corte psicogenético, pioneros en este tema, han estudiado el uso que hacen de las letras los niños pre-alfabéticos, mostrando que durante estos períodos (nivel silábico a alfabético) los niños tienden a centrarse en la sílaba como unidad de análisis al momento de tratar de escribir (Quinteros, 1997). Otros trabajos han analizado el manejo de las letras tanto en inglés como en español.

El propósito de este trabajo fue explorar qué tipo de informaciones tienen los niños en proceso de alfabetización sobre las letras, cómo relacionan dichas informaciones y cuáles de éstas son más útiles para tomar decisiones acerca de qué letra usar en contextos definidos. El énfasis estuvo puesto en el manejo de consonantes (en especial, las letras **P**, **B**, **T**, **M** y **S**). La elección de estas consonantes se debió al nombre de estas letras, que al

mismo tiempo es uno de sus contextos silábicos, al menos en el caso de la **P**, **B** y **T**. En el caso de la **M** y **S**, se eligieron debido a su frecuencia de aparición en el español y se tomó como nombre aproximado el contexto silábico donde aparece acompañado de la vocal **E**. Es decir, se tomaron como nombres **Me** y **Se**.

Con la finalidad de observar si la denominación que emplean los niños para las letras cambiaba o permanecía dependiendo del contexto silábico, se propuso trabajar con contrastes silábicos al inicio de palabras. Por ejemplo: **Paleta** y **Pelota**, donde las palabras empezaban con la misma consonante seguida de una vocal distinta.

El presente trabajo está organizado de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se presentan los supuestos teóricos que dan fundamento al presente trabajo, así como una breve revisión de las investigaciones que han sido realizadas en torno al conocimiento que tienen los niños sobre las letras. Se incluye en este capítulo el planteamiento del problema que da origen a este trabajo, los propósitos y las hipótesis.

En el capítulo 2 se especifican las características de la población con que se realizó la investigación, así como los instrumentos y procedimientos empleados. El instrumento diseñado constó de 3 tareas: La primera era una tarea de escritura, la segunda fue una tarea de identificación de letras en contexto de palabra y la tercera fue una tarea de identificación de letras en aislado. Se incluyen también las técnicas de registro empleadas.

En el capítulo 3 se exponen los resultados obtenidos en las tareas. Estos se han subdividido de acuerdo a cada una de las tres tareas propuestas. Dos ejes de análisis fueron empleados: Uso e identificación correcta de las consonantes y denominaciones que dan los niños a las letras en los diferentes contextos y tareas. Finalmente, se presenta una comparación de los resultados obtenidos en las tres tareas.

En el capítulo 4 se presentan, a manera de cierre, las conclusiones del presente estudio, así como las convergencias y divergencias con los estudios realizados previamente sobre el tema.

I. REVISIÓN DE LITERATURA

1. 1. Posturas teóricas acerca de la adquisición de la Lengua Escrita.

El aprendizaje de la Lengua Escrita ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Dos de ellas han sido trabajadas como antecedente al presente trabajo. Sin pretender agotar el tema, mostraremos de manera general los supuestos teóricos que subyacen a cada una de estas posturas.

1.1.1. La Conciencia Fonológica

Desde esta perspectiva, la lengua escrita es vista como sistema de representación alternativo de la lengua oral, como un código de transcripción de lo oral a lo gráfico. Desde esta concepción, los niños deben ser capaces de identificar los elementos del lenguaje oral (fonemas) para luego relacionarlos de manera directa con las formas que los representan gráficamente (grafías). Deben ser capaces de “operar” con las unidades intrasilábicas de su lengua. Estas habilidades metafonológicas van desde la sensibilidad a la aliteración y a la rima, que se logran de manera temprana, hasta la posibilidad de identificar, segmentar u omitir fonemas de una palabra o pseudopalabra (que aparecen de forma más tardía). Todas estas “habilidades” han sido identificadas como predictoras del éxito en el aprendizaje de la lectura.

Al interior de esta postura, existe una discrepancia entre los teóricos acerca de si la conciencia fonológica es un prerrequisito o una consecuencia del aprendizaje de la lectura. En este contexto, el énfasis en la enseñanza de la lectura ha sido puesto en el entrenamiento sistemático de las habilidades metafonológicas, es decir, en la capacidad de segmentar los sonidos del habla y discriminarlos.

La mayoría de estos estudios han puesto de manifiesto que el desarrollo de la conciencia fonológica se da de una manera progresiva. Los niños primero desarrollan una conciencia fonológica “holística”, en la cual los niños son capaces de reconocer y “operar”

con unidades silábicas o intrasilábicas, como el ataque (onset) y la rima (rime). Posteriormente, los niños logran otro tipo de conciencia fonológica que es la conciencia segmental, es decir, la capacidad de “operar” con las unidades mínimas de la lengua, es decir, los fonemas. Se plantea pues, que los niños comienzan analizando unidades mayores del habla (sílabas y unidades intrasilábicas como el ataque y la rima) hasta llegar finalmente al fonema.

Los estudios planteados desde esta perspectiva han sido diseñados, principalmente, para comprobar si los niños son capaces de identificar, quitar, agregar, permutar o segmentar unidades lingüísticas preestablecidas (fonemas, ataques y rimas o sílabas), lo que en mi opinión plantea una perspectiva evolutiva muy pobre, pues solamente se trata de inventariar las habilidades que tienen los niños sin tomar en cuenta los “errores” que cometen y sin analizar las respuestas no esperadas, de manera que no se plantean realmente cuál es el desarrollo evolutivo que sigue la adquisición de la conciencia fonológica ni los problemas a los que se enfrentan los niños para lograr adquirir las habilidades metafonológicas en cuestión.

La mayoría de los estudios realizados desde esta perspectiva ponen el énfasis en la importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, dichos estudios no incluyen el conocimiento que tienen los niños sobre la escritura. Tradicionalmente, los estudios sobre la conciencia fonológica han sido realizados de forma oral. Es decir, se plantean tareas donde se presenta un estímulo auditivo (generalmente pseudopalabras con el objetivo de evitar los niños se centren en los significados) y luego se pide que realicen alguna operación de tipo fonológico (omitir, agregar, segmentar). Los estudios realizados con escritura se centran en el reconocimiento de palabras escritas. El uso de pseudopalabras limita los resultados sobre las capacidades reales de análisis que tienen los niños sobre su propia lengua, pues al emplear este tipo de palabras se transgrede la estructura fonológica y posiblemente la ortografía (en el caso del reconocimiento de palabras) de la lengua estudiada.

Finalmente, los estudios realizados sobre la conciencia fonológica han sido realizados en inglés, lo que pone en discusión la posibilidad de generalizar los resultados encontrados a otras lenguas, pues es necesario tomar en cuenta que cada una de ellas tiene una estructura interna propia y que las unidades fonológicas adquieren una dimensión diferente: Por ejemplo, en español la sílaba prototípica es la CV (consonante vocal), y la mayoría de las palabras de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.) tienen, cuando menos, dos sílabas. En inglés, por el contrario, una mayor cantidad de palabras de contenido son monosilábicas y la estructura de la sílaba es mucho más diversificada, de manera que, para el inglés, sí resulta relevante el análisis de unidades como el ataque y la rima. La estructura propia de la lengua marca una diferencia, que provoca hacer un análisis diferente sobre la misma. Por tanto, no es posible generalizar de manera inmediata y de forma total los hallazgos obtenidos en los estudios sobre la conciencia fonológica en el inglés.

Los estudios realizados en español son escasos, y en su mayoría emplean los mismos procedimientos que en inglés y el mismo tipo de estímulos, lo que conlleva, como mencionamos anteriormente, a un estudio poco real sobre la estructura fonológica del español. Algunos estudios han tratado de adaptar las tareas e incluyen palabras reales o pseudopalabras que resultan menos extrañas para los hablantes nativos del español.

1.1.2. La perspectiva Psicogenética

Autores de la perspectiva psicogenética como Ferreiro, consideran que plantearse la escritura como un código de transcripción de la lengua oral plantea un grave problema, pues en este caso se reduce la lengua escrita a una mera copia de la lengua oral y se dejan de lado el análisis de las características propias de la misma. Plantea que, “si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran en la ejercitación de la discriminación,

sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades analizadas. El lenguaje... es reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante)...El supuesto detrás de estas prácticas es casi transparente: si no hay dificultades para discriminar entre dos formas visuales próximas, ni entre dos formas auditivas próximas, ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultad para aprender a leer, ya que se trata de una simple transcripción de los sonoro a un código visual” (Ferreiro, 1997, p. 16)

Por el contrario, si la escritura se concibe como un sistema de representación, donde necesariamente algunos elementos de la lengua oral se conservan mientras que otros se pierden, se transforman o se agregan. En este caso, ni los elementos ni las relaciones están predeterminadas: la representación no es igual al objeto representado. El aprendizaje de la misma se concibe como la adquisición de un nuevo sistema, el niño debe identificar los elementos que están presentes y entender la forma en que se relacionan. Es decir, debe comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa.

Desde esta perspectiva, la escritura ha sido conceptualizada como un sistema de representación del lenguaje que requiere de un proceso de construcción que permita al sujeto que aprende apropiarse de las características del sistema así como de las relaciones que guardan sus elementos. Este proceso ha sido estudiado ampliamente por Ferreiro y otros autores a lo largo de casi 30 años.

Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1997) muestran que los niños comienzan su aprendizaje sobre la escritura creando hipótesis acerca de la misma, tratando de comprender qué aspectos de lo real se retoman en la representación de la escritura.

Los niños dedican un gran esfuerzo intelectual al tratar de comprender la forma en que las letras son empleadas por la sociedad. No inventan nuevas letras, sino que tratan de encontrar la manera en que son empleadas las letras ya existentes y cómo se relacionan entre sí. En otras palabras, tratan de comprender qué relación guardan las letras (elementos)

entre sí para formar totalidades con significado socialmente legitimadas (nombres, palabras, oraciones)

Quinteros (1997) señala que la principal dificultad a que se enfrentan los niños al tratar de comprender el sistema de escritura consiste en poder descubrir el modo en que se coordinan un “mundo gráfico” y un “mundo sonoro” al interior del sistema de escritura hasta lograr entender el principio alfabético. De igual manera, Vernon (1997) argumenta que uno de los problemas principales a los que deben enfrentarse los niños en el proceso de alfabetización es establecer la relación que guardan el todo y las partes, es decir, la relación que guardan al interior de la escritura los elementos que la conforman. Este proceso no resulta ni obvio ni natural por lo que los niños deben construir dicha relación.

La comprensión del sistema de escritura implica, por parte de los niños, un largo proceso. Al interior de este proceso pueden identificarse dos grandes periodos: prefonetizante y fonetizante (Ferreiro, 1996). En el periodo Prefonetizante los niños comienzan a establecer una clara diferenciación entre la representación icónica y no-icónica (establecen la diferenciación entre dibujo y escritura), construyen criterios de legibilidad o interpretabilidad de la escritura pero aún no logran establecer la correspondencia entre sonidos y grafías.

En el periodo Fonetizante, el esfuerzo de los niños está dirigido a encontrar esa relación que guardan el todo y las partes y comienzan a establecer hipótesis sobre la relación que existe entre partes orales y partes gráficas. En este proceso, los niños realizan, de manera sistemática, varios intentos por comprender dicha relación, lo que los lleva inicialmente al establecimiento de la hipótesis silábica (en donde por cada sílaba oral plasman una grafía). De manera paulatina logran llegar a un periodo de transición (denominado silábico-alfabético), donde la relación que guardan los elementos no es siempre acorde a la hipótesis silábica, sino que comienzan a establecer un análisis al interior de la sílaba de modo que, en ocasiones, emplean más de una letra para representar una sílaba. Este periodo se caracteriza por permitir al niño redimensionar la relación entre

letras y sonidos hasta llegar a la hipótesis de que a cada fonema le corresponde una grafía (establecimiento del principio alfabético).

Este proceso de construcción ha sido descrito por Ferreiro y Teberosky (1979), encontrando que las escrituras de los niños evolucionan a lo largo de los periodos siguientes:

- 1) Presilábico: En este periodo o nivel, los niños no hacen ningún intento por establecer una correspondencia ó relación entre sonidos y grafías. No se dictan ni hacen verbalizaciones al momento de ir escribiendo, e interpretan (leen) sus escrituras de forma globalizada. En este periodo los niños se concentran, en un primer momento, en establecer la diferenciación entre el dibujo y la escritura (diferenciación entre el modo de representación icónico y no icónico), así como en entender la escritura como objeto sustituto (Ferreiro, 1997). Esto es, comienzan a establecer la hipótesis de que las escrituras sirven para representar el nombre de las cosas. En un segundo momento, los niños se concentran en establecer criterios de legibilidad o interpretabilidad de la escritura en dos sentidos: cualitativo y cuantitativo. En cuanto al eje cuantitativo, los niños manifiestan que una cadena escrita, para ser interpretada, debe tener una cierta cantidad de grafías (por lo general un mínimo de dos o tres y un máximo indeterminado, generalmente ligado al espacio gráfico. Es decir, consideran que la escritura no debe ocupar el espacio de lado a lado de la hoja). A esto se le denomina hipótesis de cantidad mínima de grafías. En relación al eje cualitativo, establecen que para que una cadena gráfica pueda decir algo, debe haber una variedad de letras al interior de la “palabra” y que una misma letra escrita varias veces no dice nada. A esto se le ha denominado “variedad interna”.

Una vez que estos criterios con respecto a las características que una escritura debe tener a su interior para ser interpretable, los niños establecen criterios de diferenciación entre diversas escrituras. La hipótesis en este momento es la

siguiente: A nombres diferentes corresponden cadenas gráficas diferentes. Esta diferenciación puede realizarse con base en la cantidad de grafías o en el orden de las mismas. Al final de este periodo, los niños logran trabajar simultáneamente en los ejes cuantitativo y cualitativo. Incluso hay evidencias de que al final de este período los niños de nivel presilábico, que cuentan con suficiente información disponible sobre las letras, pueden empezar a insertar letras pertinentes para la escritura de nombres, al menos a nivel de iniciales de palabras.

2) Silábico

a) Inicial: En la transición del nivel presilábico al silábico, los niños comienzan a establecer una relación entre partes sonoras y partes gráficas. Al inicio, estos intentos son poco sistemáticos: al momento de escribir los niños no realizan verbalizaciones ni anticipaciones precisas sobre el número de letras. Sin embargo, cuando consideran que la escritura está completa (terminada), hacen una lectura por partes. Esta lectura parece ser un intento de justificación del número de grafías empleado. Las unidades de segmentación usadas son, por lo general, sílabas. Es en este momento cuando tratan de hacer sus primeros intentos de correspondencia entre las grafías y las unidades sonoras, de una manera poco sistemática. En este periodo los niños escriben aún sin tener un predominio el valor sonoro convencional de las letras.

b) Silábico estricto: Es a partir de este momento que los niños comienzan a plantearse de manera más sistemática la relación que guardan las partes gráficas (letras) y las partes de la emisión oral de una palabra. Los primeros recortes que logran establecer los niños al interior de la palabra son a nivel de sílaba, de modo tal que emplean una letra para representar una sílaba (oral) y cada vez se vuelve más rigurosa esta relación hasta llegar a la exigencia de emplear una letra para cada sílaba sin omitir sílabas ni repetir letras. (Hipótesis silábica) Es a

partir de este momento que se considera que los niños han entrado en el Periodo fonetizante. Este periodo tiene dos sub-periodos:

- Silábico estricto sin valor sonoro convencional: En este sub-periodo los niños establecen una clara relación entre partes gráficas y partes orales. Establecen, de manera estricta, la hipótesis silábica, colocando una grafía para cada sílaba, sin omitir sílabas ni repetir letras. A diferencia de los momentos anteriores, a partir de ahora los niños comienzan a hacer verbalizaciones al momento de escribir, sin embargo aún no establecen el valor sonoro convencional de las letras. En otras palabras, pueden usar cualquier letra para representar cualquier sílaba.

- Silábico estricto con valor sonoro convencional: Este sub-periodo es similar al anterior, con la diferencia del establecimiento paulatino de valores sonoros relativamente estables. En este momento los niños emplean letras similares para representar sonidos similares. Por lo general comienzan a establecer el valor sonoro convencional para las vocales. De manera progresiva, los niños comienzan a hacer uso de las consonantes como representación silábica de la escritura, aunque en ocasiones comienzan a utilizar consonantes al inicio de la palabra.

La hipótesis silábica permite a los niños tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse, y centrar su atención sobre las variaciones sonoras entre las letras. Es entonces cuando las letras comienzan a adquirir valores sonoros relativamente estables, de manera que las partes sonoras similares son representadas con letras similares. En este momento el problema reside no sólo en la cantidad de grafías necesarias, sino en qué letras son pertinente (y en qué orden) para representar cada parte oral.

Frecuentemente, en este periodo, se suscitan conflictos cognoscitivos entre los criterios de legibilidad (cantidad mínima y variedad interna), que se siguen

manteniendo, y la hipótesis silábica. Por ejemplo, desde la hipótesis silábica, las palabras mono y bi-silábicas tendrían que ser escritas con una y dos letras, respectivamente. Sin embargo, la hipótesis de cantidad mínima hace que el niño piense que una o dos letras sean insuficientes para representar una palabra con significado. De igual manera, enfrentarse a la escritura de palabras que pueden ser representadas de manera silábica por una misma letra repetida (por ejemplo, papaya), lleva a los niños a buscar diferentes letras que puedan representar una misma sílaba, de manera que los niños comienzan a identificar nuevos elementos y relaciones al interior de una sílaba. Enfrentarse de manera constante a estos conflictos lleva al niño a la búsqueda de nuevas estrategias en sus escrituras.

- 3) Silábico – alfabético: En este periodo los niños comienzan a incorporar nuevos elementos al tratar de escribir una sílaba, de manera que en momentos mantienen su hipótesis silábica y en momentos emplean más de una grafía para representar una sílaba. Este momento marca la transición entre las escrituras silábicas y escrituras alfabéticas, cada vez más cercanas a las convencionales. Los niños re-organizan las relaciones entre las partes orales y las partes gráficas de manera que logran redimensionar la sílaba hasta establecer que una sílaba no puede ser representada por una sola letra, y comienzan a establecer un análisis intra silábico. Los niños logran redimensionar la relación que guardan las letras y sus sonidos hasta llegar al siguiente periodo gracias a los conflictos provocados por la dificultad de los niños para interpretar las escrituras convencionales y de los adultos para interpretar las escrituras de los niños.
- 4) Alfabético: Es en este momento donde los niños logran establecer una correspondencia sistemática entre sonidos y grafías de manera que logran incluir en sus escrituras una letra por cada sonido. Es decir, los niños han comprendido la relación letra-fonema que caracteriza al sistema de escritura.

1.2. El conocimiento de las letras

Desde las perspectivas anteriores, se han realizado investigaciones específicas sobre el conocimiento que los niños tienen sobre las letras.

Desde la perspectiva psicogenética, Quinteros (1997) ha investigado sobre el conocimiento que tienen los niños pre-alfabéticos (niveles silábico a alfabético) de las letras y afirma que los niños en estos periodos muestran una fuerte centración en la sílaba en sus intentos de representación escrita. Menciona tres maneras primordiales en que representan la sílaba: la primera es representarla a través de la utilización de una vocal; la segunda implica dar prioridad en la representación al aspecto consonántico. En este caso, los niños usan una consonante con un valor sonoro convencional, y otras veces pueden incorporar una letra (consonante desconocida) que sustituye a otras parecidas fonológicamente para representar la sílaba. En estos dos casos, como los niños usan una letra para representar la sílaba completa, es frecuente utilizar la misma letra para escribir sílabas que comparten un fonema o un rasgo, como en las sílabas SA y SI. Quinteros hipotetiza, en este sentido, que “los niños tienden a analizar los sonidos consonánticos en términos de sus semejanzas y diferencias fonéticas, resultándoles difícil en este momento del desarrollo categorizar tales sonidos según la lógica categorial del análisis fonológico: en términos de oposiciones e identidades” (Quinteros, 1997, p. 100). Una tercera manera en estos momentos de representar por escrito la sílaba oral, según esta misma autora, es usar una letra conocida en su forma como comodín silábico. Menciona también que, en estos casos, “las verbalizaciones de los niños mostraron que la sílaba era conceptualizada como el nombre posible de una letra”, agregando que “si los niños saben que las letras tienen nombres silábicos, ¿por qué no pensar que hay nombres silábicos que corresponden a letras desconocidas para ellos, pero que admiten que existen?” (Quinteros, 1997, p. 100). Así, por ejemplo, Elva (6 años) al intentar escribir “*ceja*” lo hace de la siguiente manera:

“see [S], se... se jjja... ¿la ja?... (no escribe nada), sejaa [a]... ¿con la a termina? ¿no? (borra la [a]), ... la ja [D], luego la [a]”. (Quinteros, 1997, p. 42)

En este ejemplo se puede ver que Elva utiliza la letra [S] con valor sonoro convencional para representar una sílaba completa (se), en este caso la letra empleada para representar la sílaba es uno de los fonemas de la misma. Para la segunda sílaba (ja), emplea la letra [D] como comodín silábico, mostrando de esta manera que la letra puede contener en su nombre la sílaba que representa (“la ja [D]”). Es decir, que los nombres de las letras están directamente relacionados con las sílabas que representan. Quinteros afirma que “los niños no saben cuántas letras existen, *pero* sí saben que hay más letras de las que ellos integran en sus repertorios”. (Quinteros, 1997, p.100) De esta manera, se podría considerar que los niños pensaban que para cada sílaba existe una letra (representación gráfica) posible.

En otros estudios, Vernon y Calderón (1999) y Vernon (2001), realizaron una tarea de identificación de la primera letra de la palabra, donde pedían a niños pre-alfabéticos que eligieran la letra (de entre cinco letra posibles) que completara la palabra de manera correcta. Encontraron que los niños pre-alfabéticos, incluyendo los presilábicos, eran capaces de identificar la letra faltante de manera correcta cuando el inicio correspondía a una vocal, mostrando así que los niños tienen mayor conocimiento acerca de las vocales que de las consonantes. En cuanto al uso de consonantes encontraron que los niños logran incorporarlas de manera paulatina durante el proceso de alfabetización. En general, el uso convencional y la identificación de las letras van aumentando notablemente con el progreso conceptual de lo que es la escritura. En cuanto a las respuestas erróneas de los niños, aún los menos avanzados tenían equivocaciones controladas ya que empleaban de manera diferenciada vocal y consonante (vocal para vocal y consonante para consonante) la mayor parte de las ocasiones. También encontraron que en los casos en que no eligieron la consonante correcta, elegían una letra cercana fonológicamente.

Este último estudio incluyó una tarea de escritura donde se pedía a los niños que escribieran seis sustantivos comunes que incluían en la sílaba inicial las letras: *M, P, S, C, y T*, mismas que se solicitaba reconocieran en la tarea de identificación de letras. Además se incluyó en este análisis el uso e identificación de las vocales. Los resultados muestran que la capacidad que los niños tienen al identificar letras es mucho mayor que la capacidad de

usarlas al escribir. Es decir, los niños pueden reconocer la pertinencia de letras en el contexto de identificación, sin que eso signifique que las usen de manera correcta al momento de escribir.

En este estudio también se abordaron dos tareas de omisión del primer fonema de la palabra: la tarea clásica de conciencia fonológica y otra donde se daba un estímulo escrito. El número de respuestas correctas fue más elevado en la segunda tarea, mostrando así que “la presencia física de la escritura favorece el desempeño de las tareas” (Vernon, 2001, p.4), debido a que la palabra escrita “puede volverse un modelo que proporciona información acerca de cómo las palabras pueden segmentarse (es decir, cuántas partes tiene cada una y cuáles son esas partes)” (Vernon, 2001, p. 4). De esta manera, para los niños que empiezan a usar el valor sonoro convencional en sus escrituras, la presencia física de la escritura se vuelve una herramienta útil para reflexionar sobre la oralidad.

Calderón (2004) analizó parte de los datos utilizados en el proyecto “Letras y Sonidos en la alfabetización inicial” (relatado en líneas anteriores), en el que Calderón tomó parte bajo la coordinación de Vernon (reportado en Vernon y Calderón, 1999). Este proyecto contó con una muestra de 100 niños preescolares hablantes nativos del español, pertenecientes a diversos Estados de la República Mexicana. Calderón analizó (para el estudio que se presenta en estas líneas) las entrevistas hechas a los niños con escrituras alfabéticas (20 niños y niñas recién alfabetizados). El análisis realizado se centró en “identificar las respuestas alternativas que los niños alfabéticos construyen ante la tarea de conciencia fonológica así como en las condiciones en las que aparecen” (Calderón, 2004, p. 39). De igual manera, el estudio pretendía explorar “si el modo de producciones en que el niño construye la escritura alfabética guarda alguna relación con la posibilidad de omitir el primer segmento” y “si la presencia física de la escritura es importante para los niños alfabéticos”(Calderón, 2004, p. 40).

Los resultados en la tarea de escritura de palabras muestran que, aunque de manera poco frecuente, algunos niños alfabéticos omitían alguna letra al momento de escribir palabras frecuentes con una composición silábica regular. Cuando los niños omitían letras,

la omisión de vocales fue más frecuente que la de consonantes. Por lo general, omitían las vocales /i/ ú /o/. Los resultados también muestran que estos niños con escrituras alfabéticas iniciales tuvieron algunas dificultades o vacilaciones en el proceso de escritura (durante el proceso de escritura lograron identificar sus errores y corregirlos). Estas dificultades, en muchas ocasiones, estuvieron relacionadas con la escritura de sílabas ó contextos silábicos en que la consonante aparecía acompañada de las vocales /i/ ú /o/.

Los resultados de Calderón (2004) muestran que, además de omitir alguna de las letras, los niños entrevistados emplearon en ocasiones la sustitución de una letra por otra. En las sustituciones que realizaron hacían una sustitución “inteligente” pues optaban por vocal para una vocal y una consonante para una consonante. Uno de los ejemplos mostrados por Calderón fue el de Jessica, una niña que al escribir MARIPOSA sustituyó la **P** por la **R**. Otro de los casos presentados fue el de una niña que al momento de escribir su propio apellido realiza la sustitución de una consonante por otra (Trueda en lugar de Trueba). En este caso la sustitución que realiza es la **D** por **B** (consonantes parecidas tanto en su forma gráfica como en los rasgos fonológicos que representan). Los resultados mostraron que empleaban letras que guardan un parecido gráfico y/o sonoro al realizar sustituciones de letras. Sus resultados muestran que las consonantes con mayor número de sustituciones fueron la **R**, **P**, y **C**.

En cuanto a la tarea de identificación de letras en contexto de palabra, Calderón encontró que los niños de este estudio no tuvieron dificultades para identificar las letras y que, “a diferencia de lo encontrado por Alvarado (1997), nuestros niños designan las letras principalmente por el nombre y no de forma fonémica.” (Calderón, 2004, p. 99)

En relación a la tarea de conciencia fonológica (omisión del primer segmento) Calderón argumenta en sus conclusiones que “no obstante, y de acuerdo a los resultados de las tareas de conciencia fonológica, la de identificación de letras, en el caso de los alfabéticos, no es una variable que influya en la conciencia fonológica. Es más, para algunos niños identificar la letra con su nombre parece dificultarles la omisión del primer segmento, más que ayudarles.” (Calderón, 2004, p. 99)

Otro estudio realizado dentro de la perspectiva psicogenética en relación a la relación que existe entre el nivel de conocimiento del sistema de escritura y la conciencia fonológica fue el realizado por Alvarado (1997). Para dicho estudio se entrevistaron a 28 niños de nivel preescolar de entre tres y cinco años de edad, que asistían a una escuela privada de la ciudad de Querétaro, México. A cada niño se le propusieron tres tareas. La primera consistía en la escritura de palabras por parte del niño (las letras que se incluyeron en esta tarea fueron: A, E, I, O, L, M, R, P, S, C, B, N, D y T) para determinar el nivel de escritura del niño, así como la posibilidad de emplear las letras de acuerdo a su valor sonoro convencional al momento de escribir. La segunda tarea fue el reconocimiento de letras en contexto de palabra, donde se les pedía que identificaran la letra faltante (inicial) de una serie de palabras (en este caso las letras a identificar fueron: A, E, I, O, U, D, M, P, L, B, S y C) para ello se les mostraba la palabra incompleta junto con una serie de letras móviles de las que tenía que elegir la que completara la palabra solicitada. La tercer tarea era una tarea de conciencia fonológica (omisión del fonema inicial) que consistió en pedir a los niños que omitieran el primer fonema de una serie de palabras. Al igual que en los estudios de Vernon y Calderón (1999) y Calderón (2004), la tarea constaba con dos modalidades: una puramente oral (sin soporte gráfico) y otra con presencia física de la escritura de la palabra en la que se solicitaba al niño omitiera el primer segmento (con soporte gráfico). Se presentaban a los niños 19 palabras de forma oral y 19 palabras con la modalidad de soporte escrito (escritas en mayúscula de imprenta). Las palabras presentadas en ambas modalidades tenían diversas estructuras silábicas al inicio de palabra (CV, CCV, V, VC) e incluía palabras de diferente extensión: mono, bi y trisilábicas. Se incluían palabras que iniciaban con vocal y otras iniciaban con consonante, al menos una de cada grupo vocálico y consonántico (las letras empleadas para esta tarea fueron: P, M, S, F, D, L, B, C, N, S, A, E, I, O, U).

Partiendo de la premisa de que es predecible que los niños preescolares presenten una imposibilidad para resolver la tarea de omisión a nivel oral, los propósitos principales del estudio de Alvarado (1997) fueron “analizar las respuestas incorrectas que los niños dan a la tarea de omisión del primer segmento para tratar de comprender en qué consiste la

dificultad de resolución” y “evaluar si hay estructuras silábicas en las pruebas que influyan en la posibilidad de realizar la tarea de forma efectiva”. Además pretendía “valorar la escritura como una herramienta que podría facilitar la solución de la tarea en tanto modelo que permite a los niños identificar con mayor claridad la consigna de la tarea” (Alvarado, 1997, p. 27), lo anterior en relación al nivel de conceptualización que los niños tuvieran sobre la escritura.

Si bien el estudio realizado por Alvarado (1997) tiene como foco principal la relación entre el nivel de conocimiento que los niños tienen del sistema de escritura y la conciencia fonológica, su estudio aborda, de alguna manera, el tema del conocimiento que tienen los niños sobre las letras a través de la tarea de escritura y la de identificación de letras en contexto de palabra, por lo que los resultados encontrados resultan relevantes para el presente trabajo.

Algunos de los resultados encontrados por Alvarado (1997) mostraron que los niños tuvieron un alto desempeño en la tarea de identificación de letras (iniciales). Estos resultados, sugiere la autora, “podrían estar relacionados con el tipo de información que el ambiente escolar les ha facilitado”, por lo que considera que el tipo de intervención escolar pudo haber sido un factor influyente en los resultados obtenidos. Al respecto agrega: “La metodología que se emplea en esta escuela para introducirlos a la lengua escrita dista mucho de las prácticas sugeridas por la línea de la conciencia fonológica. En clase, las maestras juegan con los niños a propósito de establecer similitudes y diferencias entre nombres diferentes por lo que rápidamente comienzan a identificar las iniciales de la escritura de los nombres de sus compañeros o de otros sustantivos comunes” (Alvarado, 1997, p. 80).

Los resultados encontrados en la identificación de letras el porcentaje de respuestas correctas en la identificación de las vocales fue muy alto, aún en el caso de los niños con escrituras silábicas sin valor sonoro convencional y presilábicas. En cuanto al reconocimiento de consonantes, se pudo observar que la mayoría de los niños también tenían información sobre las consonantes. Sin embargo, el porcentaje de respuestas

correctas no fue tan alto como en el caso de las vocales. Los niños obtuvieron el mayor porcentaje de respuestas correctas en el caso de las letras M (81%), S (80%) y C (78%). La L obtuvo un 71% de respuestas correctas, mientras que las consonantes B, D y P obtuvieron porcentajes de entre el 59 y 60%, mismos que no resultan tan bajos considerando que en la muestra se incluían niños que aún no habían incorporado el valor sonoro convencional de las letras. Los resultados muestran también que el porcentaje de respuestas correctas estaba estrechamente relacionado con el nivel de escritura que tenían los niños. La autora señala que probablemente la razón por la que los niños obtuvieron porcentajes mayores en las consonantes M, S y C se debió a que, “sea más fácil para los niños identificar estas consonantes debido a que aparecen en palabras comunes y de uso frecuente como “mamá”, “casa ó “sopa””(Alvarado, 1997, p. 42). Además, los niños empleaban los nombres de los niños del grupo entrevistado (“Carlos”, “Sofía”, “María Fernanda”) como fuentes de información sobre las letras, por lo que estas letras les resultaban familiares.

En cuanto a la forma en que los niños denominaron las letras en la tarea de identificación, los resultados mostraron que los niños empleaban distintas formas de nombrarlas. En general, el tipo de denominación empleada por los niños guardaba relación con su nivel de escritura, de manera que los niños con escrituras alfabéticas emplearon principalmente el fonema como denominación, los niños con escrituras silábicas-alfabéticas emplearon tanto el fonema como la sílaba inicial de la palabra en cuestión, los niños con escrituras silábicas ya sea con valor sonoro convencional o sin valor sonoro convencional emplearon la sílaba inicial como denominación principal. Sin embargo, es relevante señalar que en el caso de las letras M, S y L, emplearon mayoritariamente el fonema como forma de denominación. Lo anterior, llevó a la autora a considerar que “esta situación abre la probabilidad de considerar que los niños podrían incorporar convencionalmente letras que representan fonemas con algunos rasgos fónicos particulares (por ejemplo continuidad) con mayor facilidad en su escritura” (Alvarado, 1997, p. 47). Lo anterior la llevó a concluir que “existen rasgos de articulación que permiten que ciertas consonantes (como /s/ y /m/) puedan ser identificados con mayor facilidad que otros”

(Alvarado, 1997, p. 75). La autora resalta los resultados anteriores como un punto interesante para retomar en investigaciones posteriores.

Los resultados reportados por Alvarado (1997) no incluyen un análisis de las respuestas en que los niños elegían una consonante incorrecta. Sin embargo, los cuadros que muestran la elección de letra que hicieron los niños permiten observar que, en el caso de los niños que no eligen la consonante correcta, éstos eligen una consonante parecida en forma gráfica y/o en los rasgos fonológicos que representan, aún en el caso de los niños con escrituras presilábicas y silábicas sin valor sonoro convencional.

En cuanto a la tarea de escritura, los resultados de Alvarado (1997) muestran que los niños con escritura silábica- alfabética y silábica, emplearon con mayor frecuencia las vocales que las consonantes en sus escrituras, de acuerdo a su valor sonoro convencional. Las vocales más empleadas fueron **A** y **O**. Las consonantes más empleadas, de acuerdo a su valor sonoro convencional, fueron la **S** (que fue empleada de manera correcta por la totalidad de los niños con escrituras silábicas-alfabéticas y silábicas con valor sonoro convencional) y la **M**. Las consonantes **L**, **P** y **B** fueron empleadas de manera correcta por la mitad de los niños de la muestra, mientras que las consonantes **N**, **C**, **D**, **T** y **R** fueron empleadas solamente por uno o dos niños de la muestra. Como era de esperarse, los niños con escrituras alfabéticas emplearon todas las letras de acuerdo a su valor sonoro convencional, mientras que los niños con escrituras presilábicas y silábicas sin valor sonoro convencional, no emplearon convencionalmente las letras. Sus escrituras obedecieron a los criterios de cantidad mínima y variedad de caracteres.

Alvarado (1997) reporta que, “en el caso de los niños que identificaron la letra inicial correctamente y la usaron en su escritura con valor sonoro convencional, encontramos diferentes denominaciones para una misma letra”. Agrega que, “a partir de situaciones como ésta nos cuestionamos si para los niños... las letras pueden tener diferentes valores, si sirven para representar varios sonidos (fonemas ó sílabas) ó si la letra puede tener dos nombres distintos”. (Alvarado, 1997, p. 46)

En cuanto a la tarea de omisión del primer fonema de la palabra, los resultados encontrados por Alvarado resultan sumamente interesantes. Sin embargo, nos limitaremos a presentar aquellos que guardan mayor relación con el presente estudio. En este sentido, Alvarado encontró, al igual que Vernon y Calderón (1999) y Calderón (2004), que la presencia física de la escritura (el soporte gráfico) favorece el éxito en la tarea de omisión del primer segmento. Lo anterior llevo a la autora a considerar que “más que tratarse de la omisión de un fonema, se requiere de la omisión de una grafía. Los niños entrevistados, al ser escritores alfabéticos con poca experiencia, no siempre están en posibilidad de realizar la tarea en ausencia de un referente escrito”. (Alvarado, 1997, p. 79)

Finalmente, en el estudio reportado Alvarado estableció una comparación entre el nivel de conceptualización que tienen los niños sobre la escritura, la posibilidad de identificación de letras en contexto de palabra y el éxito obtenido en la tarea de omisión del primer segmento. Los resultados obtenidos al respecto no permitieron establecer una relación existente entre la capacidad que presentaron los niños para identificar las letras y el grado de éxito obtenido en la tarea de omisión. Por el contrario, sí pudo establecer una clara relación entre el tipo de conceptualización que tuvieron los niños sobre la escritura y el grado de éxito en la tarea de omisión. De modo tal que concluye que “al momento de resolver la tarea de omisión de letras influye más la información que los niños pueden efectivamente utilizar al escribir que aquellos conocimientos que sólo les permiten reconocer la letra pertinente”. (Alvarado, 1997, p. 80)

En inglés, el conocimiento del nombre de las letras y su relación con el conocimiento meta-fonológico, la lectura y la escritura ha sido ampliamente documentado. Una variedad de estudios ha mostrado que el conocimiento de las letras es un predictor importante del éxito en el aprendizaje de la lectura (Adams, 1990; Burgess & Lonigan, 1998; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Stuart & Colheart, 1988; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994). Aunque el conocimiento de las correspondencias letra-sonido (por ejemplo, McBride-Chang, 1999 y Pennington & Lefly, 2001), y la conciencia fonológica (Castles and Colheart, 2004), aparecen muchas veces como predictores más fuertes, todas estas competencias parecen estar relacionadas.

Ehri, (1991) sostiene que las habilidades metafonológicas aparecen como consecuencia del aprendizaje de la lectura debido a que las letras pueden proveer símbolos gráficos adecuados para los sonidos y de esa manera ayudan a preservar, en la memoria sonido sin sentido. En sus investigaciones sobre el conocimiento sobre las letras que tienen los niños angloparlantes, encontró que los lectores novatos tenían algún dominio del nombre de las letras, mientras que los prelectores no. Estos resultados la llevaron a suponer que el conocimiento de formas, nombres y sonidos de las letras del alfabeto es uno de los prerrequisitos para poder empezar leer (procesar señales gráficas de palabras de manera eficiente). Para esta autora, no sólo es necesario que los niños conozcan los sonidos de las letras, sino que para aprender a leer es necesario que los niños conozcan los nombres y las formas gráficas de las letras.

Share, (2004) reporta una investigación en donde enseñaban a 45 niños preescolares los nombres de 6 letras inventadas, algunas de las cuales representaban un sonido cercano al nombre de la letra, mientras que otros no tenían dicha relación. Al grupo experimental luego le enseñaron los sonidos correspondientes de las “letras”. Al grupo control le enseñaron las mismas letras, presentadas en la escritura de palabras completas que contenían dichas grafías, sin enseñarles ni los nombres ni la correspondencia sonido-grafía. Las diferencias entre ambos grupos mostraban que el conocimiento del nombre de la letra tenía un impacto significativo en el aprendizaje de los sonidos de las letras. Las letras con nombres parecidos al sonido que representaban facilitaban el aprendizaje de las correspondencias letra-sonido.

Treiman (2006) reporta también que algunos niños en sus investigaciones han inventado nombres silábicos, que generalmente inician con la consonante de la palabra que está escribiendo, seguida de /i/, tal vez generalizando la manera en que se componen la mayoría de los nombres de las letras en inglés. Estos datos fueron confirmados en un estudio reportado en esta misma publicación. Un títere, al que se le atribuyó el desconocimiento de las letras, decía sílabas, y los preescolares (de 4 años, 8 meses en promedio) tenían que juzgar si lo que decía era el nombre de una letra. Los errores sugirieron que los niños juzgaban como letras más frecuentemente las sílabas tipo C + /i/.

Ferreiro y Teberosky (1979) notaron que la escritura del nombre propio era un prototipo de la escritura para los niños pequeños y jugaba un papel muy especial en la psicogénesis, en tanto el nombre propio es una fuente muy importante de información sobre las letras y sus combinaciones posibles. Las autoras notaron, desde entonces, que el conocimiento del nombre propio era muy precoz, y que la mayoría de los niños prealfabéticos sabía escribir todo o parte de su nombre, aunque no supieran interpretarlo convencionalmente. Más tarde, Ferreiro, Gómez Palacios y colaboradores (1982) agregaron que la adquisición del valor sonoro convencional de las letras se daba de manera posterior o simultánea a la escritura del nombre propio, y que pueden observarse serios desfases entre su nivel de escritura, la escritura del nombre propio y el análisis que los niños hacen de las partes de su nombre escrito.

Posteriormente, Treiman y Broderick (1998) encontraron que niños norteamericanos y australianos de 4 y 5 años identificaban el nombre correcto de la letra inicial de su nombre con mayor frecuencia que los nombres de otras letras. Este conocimiento, sin embargo, no implicaba que supieran el sonido que representaba dicha letra. Sin embargo, en otro estudio (Treiman, Tincoff, Rodríguez y Mouzaki, 1998) encontraron que cuando el nombre de las letras iniciaba con el fonema que representaban, los niños podían usar el nombre para aprender el fonema correspondiente.

Por último, en un estudio con niños brasileños y norteamericanos, Treiman, Kessler y Pollo (2006) pidieron a niños preescolares que identificaran letras mayúsculas. Encontraron que la mayor parte de las confusiones era debida a la similitud de formas entre las letras, y que los niños tendían a confundir más aquellas letras que eran similares tanto en su forma gráfica como en su nombre.

1.3. Especificación del Problema

Como se mencionó anteriormente, el interés del presente trabajo surge de tratar de comprender cómo es que los niños logran incorporar las consonantes en sus escrituras y qué tipo de información les es más útil al momento de tratar de escribir una palabra ó al tratar de elegir la consonante correcta para completar una palabra. El propósito era explorar qué tipo de informaciones tienen los niños en proceso de alfabetización sobre las letras, cómo relacionan dichas informaciones y cuáles son más útiles para tomar decisiones acerca de qué letra usar en contextos definidos. El énfasis estuvo puesto en el manejo de consonantes (en especial, las letras P, B, T, M y S).

La elección de estas consonantes se debió, principalmente, a la relación que guarda el nombre de la letra con el contexto silábico en el que aparece acompañado de la vocal E. Es decir, el nombre de estas letras, es al mismo tiempo uno de sus contextos silábicos, al menos en el caso de la **P**, **B** y **T**. En el caso de la **M** y **S**, se eligieron debido a su frecuencia de aparición en el español y se tomó como nombre aproximado el contexto silábico donde aparece acompañado de la vocal **E**. Es decir, se tomaron como nombres **Me** y **Se**. Adicionalmente, se pensó en estas consonantes partiendo de los posibles nombres que pudieran darles los niños, ya fuera el nombre de la letra, el sonido que representa, la sílaba que desea representar ó si empleaban algún referente oral y/o escrito para determinar que letra emplear.

Con la finalidad de observar si la denominación que emplean los niños para las letras cambiaba o permanecía dependiendo del contexto silábico se propuso trabajar con contrastes silábicos al inicio de palabras. Por ejemplo: **Paleta** y **Pelota**, donde las palabras empezaban con la misma consonante seguida de una vocal distinta.

Las hipótesis son:

- 1) La denominación que hacen los niños de las letras depende muchas veces del contexto silábico en las que aparecen.

- 2) Las posibilidades de usar la letra correcta están relacionadas con la posibilidad de denominar o hacer referencia a la letra de maneras variadas. Es decir, se ha supuesto que cuando un niño puede ligar el contexto silábico particular a otras sílabas o palabras en las que la letra en cuestión aparece, será más factible que logre usar la letra correcta.
- 3) Los niños usan su conocimiento de palabras familiares o nombres completos para guiar la escritura de segmentos de palabras.
- 4) La información sobre el nombre de las letras o el fonema que corresponde a cada letra es menos útil para los niños pre-alfabéticos que el conocimiento sobre otras palabras escritas conocidas. (nombres propios u otros referentes).

II. METODOLOGÍA

2.1. Sujetos

Los participantes fueron 13 niños (9 niñas y 4 niños) de 4 y 5 años (edad promedio 59.36 meses) que cursaban el segundo año de preescolar en la ciudad de Querétaro, México. Todos los niños pertenecían a una escuela privada de clase media con corte constructivista (piagetiano), por lo que los niños estaban acostumbrados a escribir y justificar sus escrituras. La escuela no enseña letras, sílabas ni palabras sueltas, ni hace entrenamiento en conciencia fonológica.

A partir de las observaciones de la maestra en el salón de clases y a los resultados de la tarea de escritura, es posible afirmar que, en el momento de las entrevistas, los niños presentaban los siguientes niveles de escritura: 1 niño con nivel silábico sin valor sonoro convencional, 7 niños con escrituras silábicas estrictas con un predominio de valor sonoro convencional (vocales), 4 niños con escrituras silábicas alfabéticas y 1 niño con escritura alfabética inicial.

2.2. Instrumentos y Procedimientos

Se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los niños, de manera individual. Cada niño fue entrevistado dos veces (con un intervalo no mayor de tres días entre la primera y la segunda sesión). Todas las entrevistas fueron video y audio-grabadas. Cada sesión tuvo una duración media de 25 minutos.

Las entrevistas se realizaron a través del método clínico de indagación empleado en las investigaciones de corte psicogenético con el propósito de comprender los procesos de construcción del conocimiento que hacen los niños. Este método, creado por Piaget, ha sido objeto de diversas variaciones de acuerdo a los objetivos de investigación. La esencia del método clínico consiste en hacer un interrogatorio al niño y plantearle un problema específico (tarea) en torno a un objeto de conocimiento. El supuesto que subyace a este tipo de interrogatorios es que los sujetos aprenden a través de la interacción con los objetos de

conocimiento y que todo conocimiento implica un proceso evolutivo a través del cuál el sujeto va apropiándose de las características del objeto de conocimiento que permite tener un acceso cada vez mayor y mejor en relación a éste.

Las tareas que fueron presentadas a los niños en el presente trabajo se apoyan y tienen su fundamento en investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y sus colaboradoras. A continuación se mencionan las tareas presentadas a los niños así como el fundamento o antecedente de cada una de ellas.

Con el objetivo de observar lo que los niños saben de las letras, en especial de las consonantes en que se enfoca el presente trabajo (**B, T, P, S y M**), se presentaron tres tareas a cada niño, en el orden siguiente:

2.2.1. Tarea 1: Escritura de palabras.

El propósito de esta tarea era observar qué recorte de la palabra o denominación de las letras usaban los niños en el momento de escribir y si recurrían a la búsqueda de “pistas” o referentes como ayuda para decidir qué letras usar. Para ello se empleó el procedimiento usado para la tarea de escritura fue retomado en base a estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1996) y consistió en pedir al niño que escribiera un conjunto de 11 sustantivos comunes de tres y cuatro sílabas. Todas ellas tenían una estructura silábica regular (sílabas CV). Se trataba de contrastar pares o tríos de palabras que iniciaran con el mismo fonema (aunque su representación ortográfica convencional no fuera con la misma letra), pero que fueran seguidas de una vocal distinta. Las palabras dictadas fueron *telaraña, tinaco, pelota, paleta, cebolla, zapato, venado, vacuna, buzo, medicina y mariposa*. El orden de escritura fue al azar: se le daba una bolsa opaca, en cuyo interior había imágenes pequeñas que correspondían a las palabras a escribir. Los niños tomaban un dibujo a la vez, lo nombraban y procedían a escribir. Si en algún momento, durante la entrevista, el niño pedía ayuda, el entrevistador podía escribir una palabra a solicitud del niño que, a su criterio, contuviera la letra o el segmento buscado.

Con el objetivo de observar la denominación y el recorte que los niños hacían al momento de escribir, se registraron las verbalizaciones que los niños iban haciendo así como las palabras ó referentes que mencionaban al escribir una palabra. Por ejemplo, para escribir **Pelota**, uno de los niños hizo la siguiente verbalización: “Pe....pe... la pe, la pe de Perla”.

De igual manera se registraron las estrategias de búsqueda, es decir, el proceso que los niños empleaban para lograr identificar la letra(s), que a su criterio eran pertinentes para el fragmento oral que se dictaban o para la parte de la palabra que estaban escribiendo.

En algunas ocasiones, el entrevistador escribía, a solicitud del niño, una palabra que a su criterio le fuera útil para encontrar la letra que buscaba. Estas palabras se denominaron “pistas”.

Además, en esta tarea se tomó en consideración el tipo de escritura que producían los niños con el objetivo de verificar en qué momento del desarrollo de sus conocimientos sobre la escritura se encontraban.

2.2.2. Tarea 2: Identificación y denominación de letras en contexto de palabra.

Esta tarea tenía como propósito observar si el contexto silábico influía en la elección de letras, y si su denominación cambiaba según el contexto. Para ello se empleó una tarea diseñada por Vernon (1997) y consistió en presentar al niño, una a una, 11 palabras escritas con estructura CV-CV (en su realización oral) en las que faltaba la primera consonante. Se presentaba al niño la palabra escrita (con mayúsculas de imprenta), y se le advertía que faltaba la primera letra para decir la palabra completa (“Aquí quiero que diga _____, pero le falta la primer letra. ¿Cuál de estas letras (señalando 5 opciones) le hace falta para decir _____?”). Al igual que en la tarea anterior, las palabras estaban organizadas en pares que empezaban con el mismo fonema (aunque la ortografía convencional no use la misma letra) y estaban seguidas de una vocal distinta. Se presentaban 5 consonantes sueltas, en desorden

para que eligiera la que consideraba que completaba adecuadamente la palabra. Las opciones incluían la consonante correcta, otras consonantes que representaran un fonema con rasgos comunes a la correcta, otra consonante con parecido gráfico, y otra que no tuviera similitud. Todas las letras presentadas eran mayúsculas. Las palabras a completar y las letras presentadas como opciones aparecen en el *Cuadro 1*. Una vez elegida la letra que, a juicio de los niños, completaba adecuadamente la palabra, se pedía que nombraran la letra y que dieran lectura señalada a la palabra completa.

Cuadro 1: Tarea de denominación en contexto: palabras y opciones de respuesta

Palabra	Ítem presentado	Letras presentadas para completar				
Mesa	ESA	M	N	V	W	F
Mano	ANO	M	N	V	W	F
Perro	ERRO	P	B	D	X	S
Pino	INO	P	B	D	X	S
Pato	ATO	P	B	D	X	S
Tela	ELA	T	D	Y	F	M
Tina	INA	T	D	Y	F	M
Cerro	ERRO	S	C	G	M	R
Sapo	APO	S	C	G	M	R
Beso	ESO	B	P	R	D	N
Burro	URRO	B	P	R	D	N

En esta tarea se registro, por escrito, la letra que elegía el niño para cada palabra completada, así como la(s) denominación(es) que daba a dicha letra. También se registró la lectura que hacían de cada palabra.

2.2.3. Tarea 3. Identificación y denominación de letras descontextualizadas.

Para observar cómo nombraban las letras aisladas, se presentaron las letras mayúsculas del alfabeto en desorden (excepto los dígrafos), sobre una hoja, y se les pedía a los niños que dijeran el nombre de cada una cuando el experimentador las iba señalando al azar. Al igual que en la tarea anterior, se registraron las letras que conocían los niños así como la denominación que hacía de cada una de ellas.

III. RESULTADOS Y DISCUSIONES

3.1. Resultados Tarea 1. Escritura de palabras

La tarea 1 consistió en dictar a cada niño 11 palabras que contenían alguna de las consonantes empleadas (P, B, T, M y S) al inicio de palabra. El conjunto de palabras que contenía un contraste inicial a nivel de sílaba (por ejemplo, Paleta y Pelota), tenía la finalidad de observar si los niños empleaban o no la consonante y si el empleo de ésta cambiaba o se mantenía dependiendo del contexto de uso. Es decir, si la empleaban tanto en el contexto de **Pa** como en el contexto de **Pe**, por citar el caso de la **P**.

Las palabras dictadas fueron las siguientes:

Cuadro 2. Palabras empleadas en la tarea de escritura.

Telaraña	Tinaco
Pelota	Paleta
Cebolla*	Zapato*
Venado	Vacuna*
	Buzo
Medicina	Mariposa

*Se atiende al criterio del sonido que representa, aunque por ortografía se escriba diferente.

El orden en que se dictaron las palabras fue al azar. Cada niño elegía qué palabra quería escribir primero de acuerdo a la elección de las imágenes que iba haciendo.

En un primer momento se pensó en realizar el análisis únicamente del uso de las consonantes al inicio de palabra. Posteriormente, se consideró incluir en el análisis todos los contextos de aparición de las consonantes, aun cuando no se tratara del inicio de palabra, de modo que la relación quedó de la siguiente manera:

Cuadro 3. Lista de palabras empleadas y sílabas que se analizan.

Consonante	Inicio de palabra			Sílabas intermedia o final		
	P	<u>P</u> aleta	<u>P</u> elota		Z <u>a</u> pato	
B	<u>V</u> acuna	<u>V</u> enado	<u>B</u> uzo			Ceb <u>o</u> lla
T	<u>T</u> inaco	<u>T</u> elaraña		Pa <u>l</u> eta	Pe <u>l</u> ota	Zap <u>a</u> to
S	<u>Z</u> apato	<u>C</u> ebolla		Mar <u>i</u> posa	Med <u>i</u> cina	Bu <u>z</u> o
M	<u>M</u> ariposa	<u>M</u> edicina				

Los resultados de esta tarea fueron los siguientes:

3.1.1. Uso de consonantes

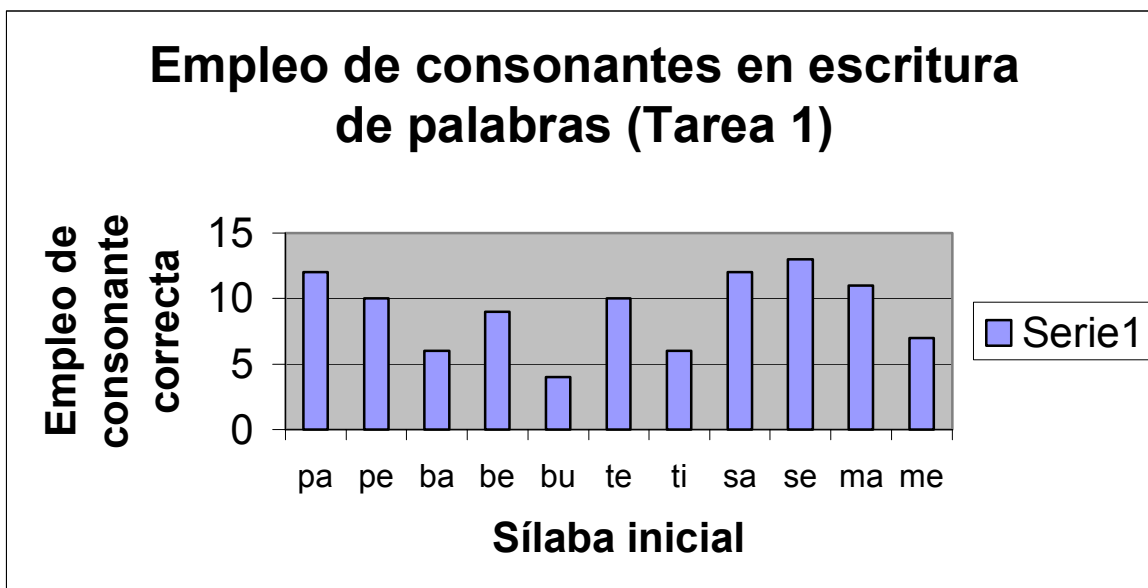
3.1.1.1. Uso de consonantes al inicio de Palabra

Cuadro 4. Resultados del uso de consonantes al inicio de palabra.

Consonante	P		B			T		S		M	
	Pa	Pe	Ba	Be	Bu	Te	Ti	Sa	Se	Ma	Me
Emplean consonante y vocal correcta	3	4	5	3	2	3	2	6	4	5	5
Emplean consonante correcta	9	6	1	6	2	7	3	6	9	6	2
Emplea vocal correcta	1	1	4	2	7	3	7	1	0	1	5
Emplean otra consonante	0	2	3	2	2	0	1	0	0	1	1

En la gráfica siguiente, se han agrupado las primeras dos filas en el rubro “respuestas correctas”:

Figura 1: Frecuencias de uso de letras correctas al inicio de palabra



En el *Cuadro 4* se puede observar que la consonante más empleada de manera correcta por los niños al momento de escribir fue la S. Este resultado se observa en ambos contextos (/se/ y /sa/). En el contexto de Se fue empleada por la totalidad de los niños entrevistados, mientras que en el contexto de Sa fue empleada por 12 de los 13 niños entrevistados (92.30%).

En el caso de la P podemos observar que la mayoría de los niños la emplearon en el contexto de Pa (12/13), aunque en Pe también fue empleada por una gran parte de los niños (10/13). Los datos anteriores la colocan como la segunda consonante más empleada por los niños al momento de escribir.

La M es la consonante que le sigue, pues fue empleada en el contexto de Ma por 11 de los 13 niños entrevistados. (84.61%), mientras que 7 de los 13 niños entrevistados la emplearon para el contexto de Me (53.84%).

La **T** es una de las consonantes que emplean los niños con menos regularidad. Sin embargo, en el contexto de **Te** se observa un mayor uso que para el otro contexto. Esto es, 10 de los 13 niños entrevistados la emplearon (76.92%). El contexto de **Ti** fue menos empleado (5/13, que corresponde al 38.46% de la muestra). Es decir, menos de la mitad de los niños emplearon la consonante para este contexto.

La consonante menos empleada por los niños fue la **B**. Sin embargo, fue empleada por más de la mitad de los niños en el contexto de **Be** (9/13, lo que corresponde al 69.23% de la muestra). En los contextos que menos emplearon los niños la consonante fueron en **Ba** (6/13) y en **Bu** (4/13).

En el Cuadro 5 se muestran el porcentaje de niños que emplearon de manera correcta cada una de las consonantes de acuerdo al contexto más empleado para cada una de ellas.

Cuadro 5. Contexto de uso más empleado por consonante y porcentaje de niños que la emplearon.

Consonante	Contexto más empleado	% de niños que usa la consonante
P	Pa	92.30%
B	Be	69.23%
T	Te	76.92%
S	Se	100%
M	Ma	84.61%

La **B** y la **T** fueron más empleadas en el contexto que se ajusta al nombre de la letra. Es decir, en el contexto de **Be** y **Te** respectivamente, mientras que P, S y M fueron más empleadas en los siguientes contextos: **Pa**, **Se** y **Ma** respectivamente, resultando ser **Se** el contexto donde más se empleó la consonante.

3.1.1.2. Uso de consonantes en escritura de palabras: Sílabas intermedias y finales

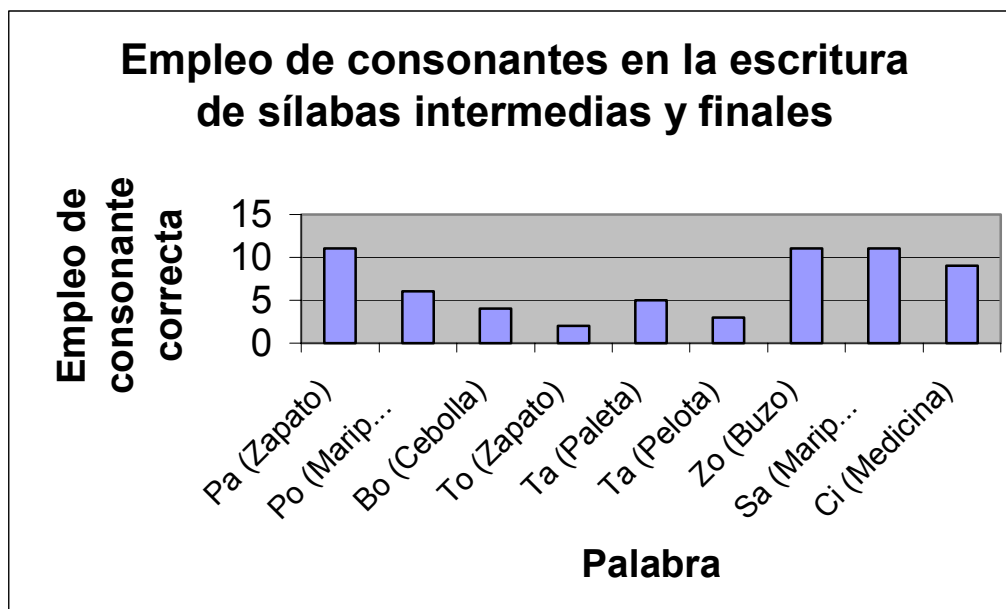
En lo que sigue se presentan resultados del uso de letras correctas en sílabas intermedias y finales:

Cuadro 6. Resultados de uso de consonantes en sílabas intermedias y finales

Consonante	P		B	T			S			M
Palabra	Zap <u>a</u> to	Marip <u>o</u> sa	Ceb <u>o</u> lla	Zap <u>a</u> to	Palet <u>a</u>	Pelot <u>a</u>	Buz <u>o</u>	Maripos <u>a</u>	Medic <u>i</u> na	-
Emplean consonante y vocal correcta	3	3	2	2	4	2	9	8	5	-
Emplean consonante correcta	8	3	2	0	1	1	2	3	4	-
Emplean vocal correcta	2	7	7	9	6	7	2	2	4	-
Emplean otra consonante	0	0	2	2	1	3	0	0	0	-
Emplean otra vocal	0	0	0	0	1	0	0	0	0	-

En la *Figura 2*, se han agrupado las primeras dos filas en el rubro “respuestas correctas”:

Figura 2. Frecuencias de uso de letras correctas en sílabas intermedias y finales



En el *Cuadro 6* se muestran el total de respuestas del uso de consonantes en sílabas intermedias y finales. Ninguno de estos contextos silábicos coincide con el nombre de la letra en cuestión, ni se emplea la consonante acompañada de la vocal *E* (que normalmente corresponde al nombre de la letra). No se tiene ninguna aparición de la *M* en sílabas intermedias y finales.

Los contextos empleados para cada consonante fueron los siguientes:

Cuadro 7. Contexto de uso empleado por consonante y porcentaje de niños que la emplearon en la escritura de sílabas intermedias y finales

Consonante	Contexto empleado	Total de respuestas correctas	Porcentaje de niños que emplea la consonante correctamente
P	Pa (zapato)	11	84.61%
	Po (mariposa)	6	46%
B	Bo (cebolla)	4	30.76%
T	Ta (paleta)	5	38.46%
	Ta (pelota)	3	23.07%
	To	2	15.38%
S	Sa (mariposa)	11	84.61%
	Ci (medicina)	9	69.23%
	Zo (buzo)	11	84.61%
M	-----	0	0

El uso de la **S** es muy constante en cualquiera de las sílabas en que aparece. Tanto en el caso de **Sa** como de **Zo** 11/13 respuestas fueron correctas, mientras que en el caso de **Ci** se obtuvieron 9/13 respuestas correctas.

La **P** es empleada de manera correcta por 11 de los 13 niños en el contexto de **Pa**, mientras que solo 6 de los 13 niños la emplearon correctamente en el contexto de **Po**.

La **B** solo aparece en contexto de **Bo** y solamente 4 de las 13 respuestas fueron correctas para este caso. Es decir, solamente una tercera parte de la población la usó de manera correcta.

La **T** fue empleada de manera correcta con menor frecuencia que al inicio de palabra, aún cuando se trata de la sílaba **Ta**, pues en el caso de Paleta se obtuvieron solamente 5 respuestas correctas, mientras que en el caso de Pelota, el número de respuestas correctas fue menor, solamente se obtuvieron 3 respuestas correctas de las 13 posibles. En el caso de **To** el número de respuestas correctas fue aún menor. Solamente 2 de los 13 niños la emplearon de manera correcta.

Como se muestra en el siguiente *Cuadro 8*, el número de respuestas correctas decrece considerablemente en el caso de las sílabas intermedias y finales en comparación al porcentaje de respuestas correctas al inicio de palabra (También ver cuadros 5 y 7).

Cuadro 8. Comparación de respuestas correctas al inicio de palabra Vs. Sílabas intermedias y finales

Consonante	P			B				T				S			
	Sílaba	Pa	Pe	Po	Ba	Be	Bo	Bu	Ta	Te	Ti	To	Sa	Ce	Ci
Inicial	12	10	-	6	9	-	4	-	10	5	-	12	13	-	-
Intermed. y finales	11	-	6	-	-	4	-	5* 3**	-	-	2	11	-	9	11

*Paleta

**Pelota

En este cuadro se excluye la **M** por no tener comparación con las sílabas intermedias.

Los datos anteriores permiten observar cómo se obtienen resultados diferentes en el caso de una misma consonante dependiendo del tipo de contexto en que se use (incluyendo el lugar que ocupa en la sílaba y la vocal con que se combina).

Si bien solamente se emplearon 2 contextos donde se repite la misma sílaba (**Pa** y **Sa**), podemos ver, en general, que el número de respuestas correctas es mayor al inicio de la palabra que en las sílabas intermedias y finales. Lo anterior indica que los niños emplean más consonantes de manera correcta en sílabas iniciales que en sílabas intermedias, a excepción del caso de la **S** en el que, sin importar el contexto de uso, la mayoría de los niños logran emplearla de manera correcta. En el caso en que la sílaba inicial coincide con el nombre de la letra, el éxito es mayor.

Los resultados encontrados probablemente se deban a que los niños pueden aislar o encontrar la letra pertinente más fácilmente al inicio de la palabra, ya sea porque es el primer recorte o por la facilidad para relacionarlo con un referente. Otro punto adicional sería que, en el caso de las sílabas intermedias, no se incluyen sílabas que coincidan con el nombre de la letra. Esto sugeriría que el uso de la consonante en este contexto (coincidente

con nombre de letra) es más frecuente que en otros, a excepción de la combinación con la vocal “a”, probablemente porque hay referentes fácilmente accesibles.

Estos resultados sugieren que el nombre de la letra es importante para los niños al momento de aprender a leer y escribir.

En lo que sigue se presentan resultados del uso de letras usadas correctamente en el total de ocurrencias. El *Cuadro 9* muestra la cuantificación del total de respuestas correctas para cada consonante, tanto al inicio de palabra como en sílabas intermedias y finales, sin tomar en cuenta la combinación de sílaba de que se trate.

Cuadro 9. Total de respuestas correctas por consonante

Consonante	Total de resp. Correctas	Total de respuestas	Porcentaje
P	39	52	75.00%
B	23	52	44.23%
T	26	65	40.00%
S	56	65	86.15%
M	18	26	69.23%

Evidentemente la **S** resultó ser la consonante más conocida y empleada por los niños en cualquiera de sus contextos de uso. Se obtuvieron 56 respuestas correctas de las 65 respuestas dadas por los niños. (86.15%)

La **P** fue la segunda consonante empleada por los niños de manera correcta, el 75% de las de las veces (39/52) fue empleada correctamente.

La **M** fue menos frecuente en su aparición en el total de las palabras. A pesar de ello, resultó ser una consonante empleada de manera correcta en más de la mitad de las ocasiones en que aparece (69.23% ó 18/26).

Al igual que en el caso del uso de consonantes al inicio de palabra, la **B** y **T** resultaron ser las consonantes menos empleadas de manera correcta por los niños. Si bien en ambos casos el uso correcto fue menor al 50%, podemos decir que no son del todo desconocidas para los niños, ya que hay alrededor de un 40% de respuestas correctas para ambas.

3.1.1.3. Análisis de respuestas incorrectas

En lo que sigue se presentan resultados de las respuestas incorrectas al inicio de palabra y en sílabas iniciales y finales:

Cuadro 10. Respuestas incorrectas al inicio de palabra

Consonante	P		B			T		S		M	
	Pa	Pe	Ba	Be	Bu	Te	Ti	Sa	Se	Ma	Me
Emplean otra consonante	0	2	3	2	1	0	1	0	0	1	1
Otras Consonantes empleadas	0	1 [D] 1 [F]	1 [L] 2[P]	1[P] 1[D]	1[F] 1[P]	0	1[X]	0	0	1[N]	1[N]

En el caso de las respuestas incorrectas al inicio de palabra, se observa que un cierto número de niños emplean otra consonante y que la consonante que emplean no es aleatoria, sino que guarda un cierto parecido, en su forma gráfica o en los rasgos fonológicos que representa, con la consonante correcta.

El caso de la **B** resalta por el alto número de respuestas erróneas que emplean otra consonante y en los tres contextos de uso aparece la **P** como una de las respuestas que emplean los niños (4 niños emplean la **P** y uno la **D** en lugar de la **B**). Otro niño usa la **F**, probablemente por su parecido gráfico. Solamente un niño usa una letra sin ninguna relación (**L**).

En el caso de la **P** se observa que los niños emplean para el contexto de **Pe** las letras **D** y **F** como alternativas o sustitutos.

Para la **T** un solo niño emplea la **X** como un sustituto o alternativa a la consonante en cuestión.

La **S**, como se mostró en el *Cuadro 4 y Figura 1*, resultó ser la consonante más empleada y conocida por los niños, por lo que no emplean otras consonantes.

La **M** es empleada de manera correcta por la mayoría de los niños y solamente 2 niños emplean la **N** como alternativa o sustituto. En este caso el parecido es mucho mayor, tanto en forma como en los rasgos fonológicos que representa.

Cuadro 11. Uso de otras consonantes en sílabas intermedias y finales

Consonante	P		B	T			S			M
Palabra	<u>Zapato</u>	<u>Mariposa</u>	<u>Cebolla</u>	<u>Zapato</u>	<u>Paleta</u>	<u>Pelota</u>	<u>Buzo</u>	<u>Mariposa</u>	<u>Medicina</u>	-
Emplean otra consonante	0	0	2	2	1	3	0	0	0	-
Otras Consonantes empleadas	0	0	1 [F] 1 [P]	1 [S] 1 [L]	1 [P]	1 [S] 2 [D]	0	0	0	-

En este caso, el empleo de otras consonantes al escribir sílabas intermedias y finales fue menor. Esto no quiere decir que hayan tenido un mayor uso correcto (como ya se mostró anteriormente) sino que los niños emplearon un mayor número de vocales como sustituto o alternativa a la vocal correcta.

Para la **P** no emplearon ninguna otra consonante, mientras que para la **B** 1 niño empleó la **P** como consonante sustituto y otro niño empleó la **F**.

La **T** fue la letra donde los niños emplearon otras consonantes. En el caso de Zapato, uno de los niños empleó la **S**, pero en este caso no funciona como sustituto, sino que se debe a que el niño se dictó zapatos y su último recorte correspondía a la sílaba “**tos**” por lo que coloca la **S** como parte de la sílaba dictada. Otro de los niños empleó la letra **L**. Para el caso de Paleta uno de los niños empleó la letra **P** como sustituto. Finalmente para

Pelota un niño empleó la letra **D** que son muy parecidas en los rasgos fonológicos y 1 niño empleó la letra **S** que no guarda ningún parecido con la consonante a escribir.

Lo anterior nos muestra que los “errores” del uso de consonantes en letras intermedias son muy similares a los que se encontraron en el inicio de palabras.

En las siguientes líneas se muestra, de manera muy general, cómo los niños hacen uso de las vocales como alternativas o sustituto de una consonante al momento de escribir.

3.1.1.4. Uso de vocales como representación silábica al momento de escribir

En general, los niños que no emplean una consonante usan la vocal correcta, como se observa en los *Cuadros 4 y 6*. Las escrituras de estos participantes son silábicas con predominio de vocales. Solamente un niño usa una vocal incorrecta en una sola palabra (emplea la “*i*” para escribir **TA** en *Paleta*).

En el caso de la escritura de la sílaba inicial de palabra, se encontraron 42 casos en que los niños emplean la vocal como representación de la sílaba de un total de 143 respuestas obtenidas, lo que representa el 29.37% del total de las respuestas, mientras que en el caso de las sílabas intermedias y finales, se encontró que en 46 de las 117 respuestas los niños emplearon la vocal (39.31% del total de respuestas), lo que sugiere que los niños tienen mayor posibilidad de escribir la consonante correcta al inicio de palabra. Esto parecería indicar que la primera sílaba es más prominente, de manera consistente a los datos de Vernon (1997), donde se muestra que rara vez los niños pre-alfabéticos segmentan la primera sílaba o secuencia CV de la palabra.

3.1.2. Recorte y denominación de letras al momento de escribir

Al momento de escribir, los niños realizan un recorte oral, mismo que hemos reconocido para nuestros fines como una manera de denominar las letras al momento de escribir. Estos recortes orales fueron extraídos de las transcripciones de las entrevistas realizadas. Se observó que estos recortes orales sirven a los niños como guía para saber qué parte de la palabra van a escribir y para elegir la letra(s) que corresponden. A este tipo de estrategia que emplean los niños al momento de escribir la hemos denominado “autodictado”, pues los niños van diciendo poco a poco las partes orales de la palabra que van a escribir.

De acuerdo con el tipo de recortes orales que se observaron en los niños al momento de escribir, se establecieron 3 tipos de respuestas, las cuales a su vez se organizaron en 3 categorías:

- 1) Casos en que los niños denominan la letra empleando una sílaba que no se ajusta o corresponde al nombre de la letra en cuestión. Ej. **Pa** para denominar la [P].
- 2) Casos en que los niños denominan la letra de acuerdo a su nombre. Ej. **Pe** para denominar la [P].
- 3) Casos en que los niños denominan la letra por un sonido aislado. Ej. /p/ para denominar la [P].

En las 3 categorías de respuestas se observó que, en algunos casos, los niños emplearon un referente oral y/o escrito para acompañar la denominación de la letra, de modo que cada categoría se subdividió de la siguiente manera:

Cuadro 12. Categorías de denominación

Categoría de denominación	Ejemplo de denominación
Sílaba	Pa
Sílaba + referente	Pa de papá
Nombre de letra	Pe
Nombre de letra + referente	Pe de pelo
Fonema	/p/
Fonema + referente	/p/ de papá

- El sombreado indica la categoría a que pertenecen.

De igual manera que en el apartado anterior, se organizaron las respuestas de acuerdo al lugar que ocupa la consonante en cuestión al interior de cada palabra.

3.1.2.1. Denominación de letras al inicio de palabra

En primer lugar se muestran los resultados obtenidos de los inicios de palabras. En este caso, se trata de contrastes al inicio de las palabras. Se dictaron las siguientes palabras (mismas que en páginas anteriores):

Inicio de palabra		
P aleta	P elota	
V acuna	V enado	B uzo
T inaco	T elaraña	
Z apato	C ebolla	
M ariposa	M edicina	

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Cuadro 13. Resultados globales de denominación al inicio de palabra

Categoría de denominación	Total por sub-categoría	Total por categoría
Sílaba	19	31
Sílaba + referente	12	
Nombre de letra	22	36
Nombre de letra + referente	14	
Fonema	26	31
Fonema + referente	5	

Los resultados muestran que si bien el nombre de la letra es el tipo de denominación más empleado, la diferencia con los otros 2 tipos de denominación es mínima: para el caso de la denominación de acuerdo al nombre de la letra, se obtuvieron 36 respuestas, mientras que para la denominación de acuerdo a una sílaba o un fonema fue de 31 respuestas para cada categoría.

Tomando en cuenta que tanto en el caso de la denominación por una sílaba como en el caso de la denominación por el nombre de la letra corresponden a un recorte oral a nivel de sílaba, los resultados muestran que la *Sílaba* es el tipo de recorte al que más recurren el tipo los niños entrevistados: 67 de las 98 respuestas obtenidas fueron de este tipo, mientras que el fonema es menos empleado por los niños (31/98).

Lo anterior puede ser debido a que al interior de la palabra, la sílaba “es más fácil de identificar y segmentar que los fonemas” (Vernon, 2003, p. 1) y para los niños es más fácil emplear este tipo de unidad lingüística como un primer recorte oral (empleada, para nuestros fines, como tipo de denominación), mismo que, dentro del proceso de alfabetización, les posibilite establecer una relación entre los sonidos emitidos y la identificación de letra(s) pertinentes para la escritura de un fragmento de una palabra.

Es interesante destacar que, como se muestra a continuación en el *Cuadro 14*, en el caso particular de cada una de las consonantes no se observa la misma distribución en las respuestas. Es decir, el tipo de denominación más empleada cambia de una a otra.

Cuadro 14. Distribución de respuestas correctas de acuerdo al tipo de denominación (sílabas inicial)

Denominación Sílabas Inicial	Sílabas (otra)	Sílabas + Referente	Nombre de letra	Nombre de letra + referente	Fonemas	Fonemas + Referente
<u>Pa</u>leta	(9) Pa	Ø	(2) Pa - pe	Ø	(1) /p/	Ø
<u>Pe</u>lota	Ø	Ø	(5) Pe	(1) Pe de Papá (1) Pe de Pelo*	(1) /p/ (2) Pe - /p/	Ø
<u>Ba</u>vacuna	Ø	(1) ba- Baboca (1) ba – baquete (2) ba - baba	(1) Ba – be	Ø	(1) /b/	Ø
<u>Be</u>nado	Ø	Ø	(2) be	(4) be- bebé*(3) (1) be – vela*	(2) /b/	Ø
<u>Bu</u>zo	Ø	(1) bu – bubu*	(1) Bu – be	Ø	(1) /b/ (1) bu - /b/	Ø
<u>Te</u>laraña	Ø	Ø	(4) Te	(1) Te – Te quiere* (1) Te – Dientes (1) Te – Teli (1) Te – Teléfono	(1) /t/	(1) /t/ - Teto
<u>Ti</u>naco	(1) Ti	(1) Ti – tina – tiburón* (1) Ti – Ti estrella* (1) Ti – Castillo*	Ø	Ø	(1) /t/	Ø

Zapato	(5) Sa	(1) sa – saso – sapo*	Ø	Ø	(5) /s/	Ø
Cebolla	Ø	Ø	(4) Se	(1) Ce - Camila	(5) /s/ (1) /s/, se	(1) /s/ - se- sol (1) /s/ -ce –ese – Cecilia, Semilla*
Mariposa	(4) Ma	(3) ma – mamá	(1)Ma – eme	Ø	(2) /m/	(1) /m/ - María
Medicina	Ø	Ø	(1) me (1) me – eme	(1) me – eme – mesa* (1) me – mamá – México*	(2) /m/	(1) /m/ - Muso*
Total	19	12	22	14	26	5

(*) El asterisco indica que los niños emplearon una palabra escrita como ayuda para elegir la letra correspondiente. La palabra empleada como referente fue escrita por el entrevistador a petición o solicitud de los niños durante la entrevista.

() Entre paréntesis se indica el número de niños que emplearon la misma denominación.

Dependiendo de la sílaba, el tipo de denominación o recorte más usado cambia:

En el caso de “**Paleta**” los resultados muestran que los niños denominan a la [P] mayoritariamente por la sílaba que se ajusta al recorte oral, es decir por la sílaba “**Pa**” (9/12), mientras que en el caso de “**Pelota**”, la denominación más empleada corresponde al nombre de la letra (7/10), que al mismo tiempo se ajusta al recorte oral que hacen de la primer sílaba “**Pe**”.

En el caso de la [B], se observó que en el caso de “**Vacuna**” 4 de los 6 niños, que emplearon de manera correcta la consonante, denominan a la letra [B] por la sílaba que se ajusta al recorte oral. Para “**Venado**”, 7 de los 9 niños que dieron respuestas correctas emplearon el nombre de letra como forma de denominación, misma que se ajusta al recorte oral que corresponde a la primera sílaba. En cuanto a “**Buzo**”, se observó que los niños dieron un menor número de respuestas correctas (4 de los 13 niños emplearon la consonante de manera correcta) y estas respuestas estuvieron muy dispersas en cuanto al

tipo de denominación se refiere: 2 de las 4 respuestas corresponden a la denominación por fonema, 1 de las respuestas corresponde al nombre de letra y la última corresponde a la denominación de sílaba + referente.

En el caso de la **[B]**, si bien se observa una distribución de las respuestas en las 3 categorías, se puede observar que la denominación más empleada por los niños para las 3 palabras que inician con la letra **[B]** fue la del nombre de la letra (9/19). La Denominación por fonema y la de sílaba + referente obtuvieron una misma cantidad de respuestas (5/19, respectivamente).

En el caso de la **[T]** el mayor número de respuestas correctas se obtuvo en **“Telaraña”** (10/13). **“Tinaco”** solamente obtuvo 6 de las 13 respuestas correctas. Para **“Telaraña”**, la denominación empleada corresponde, casi en su totalidad, al nombre de la letra (8/10). Las 2 respuestas restantes corresponden a la denominación por fonema. Para **“Tinaco”**, nuevamente observamos que la denominación en su mayoría (4/5) corresponde a la sílaba (3 de los 5 niños emplearon la sílaba + referente como denominación). La respuesta restante corresponde a la denominación por fonema + referente, dejando fuera, en este caso, la denominación por nombre de letra.

Como ya habíamos mencionado en el apartado anterior, el caso de la **[S]** es un caso excepcional, debido al alto porcentaje de respuestas correctas que dieron los niños, tanto para el caso de **“Zapato”** (12/13), como para el caso de **“Cebolla”** (13/13).

En el caso de **“Zapato”**, el tipo de denominación estuvo principalmente dividido entre la sílaba (6/12) y el fonema (5/12). En 1 de las 12 respuestas no obtuvimos la denominación debido a la que el niño no realizó ninguna oralización al momento de escribir ese segmento de la palabra. En el caso de **“Cebolla”** 8 de las 13 respuestas que se obtuvieron corresponden a la denominación por fonema y las 5 restantes corresponden al nombre de la letra. En este caso se tomó el nombre aproximado **“se”**, que nuevamente se ajusta tanto a la sílaba inicial como al nombre de la letra.

Finalmente, en el caso de **M** se observó un mayor empleo correcto de la consonante en la escritura de “**Mariposa**” (11 de las 13 respuestas fueron correctas), mientras que para “**Medicina**” solamente 7 de las 13 respuestas obtenidas fueron correctas. En cuanto a la denominación, se observó que para “**Mariposa**” la mayoría de las respuestas fueron de denominación por sílaba (4 denominaron por sílaba y 3 denominaron por sílaba + referente). De las respuestas restantes, 3 corresponden a la denominación por fonema (2 denominaron por fonema y 1 por fonema + referente) y solamente 1 de las respuestas corresponde a la denominación por nombre de letra. Contrariamente al caso de “**Mariposa**”, en “**Medicina**”, 4 de las 7 respuestas correctas corresponden a la denominación por nombre de letra y las 3 restantes corresponden a la denominación por fonema.

En todos los casos, a excepción de la [S], se observó que el nombre de la letra es más empleado como forma de denominación cuando la sílaba inicial se ajusta a éste. En los demás casos, dejando fuera la [S], los niños emplean, en igual cantidad, la sílaba y el fonema, como forma de denominación de las consonantes. Al interior de estas tres formas de denominación se encontraron varias combinaciones que hacen los niños al nombrar las letras. En algunos casos se trata de denominaciones simples acompañadas de un referente, en otros casos se trata de combinaciones de dos denominaciones simples, también se observaron denominaciones combinadas que incluyen un referente, además de 2 ó más denominaciones simples (más adelante se desarrolla esta cuestión).

3.1.2.2. Denominación de letras en sílabas intermedias y finales

En cuanto a las diferentes denominaciones que dan los niños a las letras que emplean de manera correcta, al momento de escribir sílabas intermedias y finales, las respuestas encontradas fueron las siguientes:

**Cuadro 15. Distribución de respuestas correctas de acuerdo al tipo de Denominación
(sílabas intermedias y finales)**

Denominación Sílaba final Ó intermedia	Sílaba (otra)	Sílaba + Referente	Nombre de letra	Nombre de letra + referente	Fonema	Fonema + Referente	No oraliza
Zap <u>ato</u> (pa)	(3) Pa	(1) Pa – pato (2) pa - papá	(1) Pa – pe	Ø	(1) /p/ - pa (2) /p/	Ø	(1)
Mar <u>iposa</u> (po)	(2) Po	(1) po – pollo* (1) po – popo*	Ø	Ø	(1) /p/	(1) /p/ - por favor	Ø
Ceb <u>olla</u> (bo)	(1) Bo	(1)Bo – botella* (1) bo – bobo*	Ø	Ø	(1) /b/	Ø	Ø
Zap <u>ato</u> (to)	(1) To	Ø	Ø	Ø	(1) /t/	Ø	Ø
Pa <u>leta</u> (ta)	(1) Ta	(1) ta – pelota*	Ø	(1) te – Tierra	(2) /t/	Ø	Ø
Pel <u>ota</u> (ta)	(1) Ta	Ø	Ø	Ø	Ø	(1) /t/ - Timón (1) /t/ - ta – Tau*	Ø
Bu <u>zo</u> (zo)	(1) Zo	Ø	Ø	Ø	(1) /s/ - se (2) /s/ - so (7) /s/	Ø	Ø
Mar <u>iposa</u> (sa)	(3) Sa	(1) sa – salsa*	Ø	Ø	(5) /s/ (2) /s/ - sa	Ø	Ø
Med <u>icina</u> (ci)	(2) Ci	Ø	Ø	Ø	(4) /s/ (2) /s/ - ci	(1) /s/ - si - sol	Ø
TOTAL	15	9	1	1	31	4	1

(*) El asterisco indica que los niños emplearon una palabra escrita como ayuda para elegir la letra correspondiente. La palabra empleada como referente fue escrita por el entrevistador a petición o solicitud de los niños durante la entrevista.

() Entre paréntesis se indica el número de niños que emplearon la misma denominación.

Al igual que en el caso de las sílabas iniciales, se observa que los niños emplean diferentes denominaciones para referirse a las letras, por ello se mantuvieron las mismas categorías de denominación. En este caso la denominación más empleada resultó ser el fonema, seguido por la sílaba y, a diferencia del caso de las sílabas iniciales, donde el nombre de letra fue la denominación más empleada, en la escritura de sílabas intermedias y finales, solamente 2 niños emplearon el nombre de letra como denominación.

El *Cuadro 16* muestra los porcentajes que se obtuvieron por categoría en el caso de las sílabas intermedias y finales.

Cuadro 16. Totales por denominación empleada en sílabas intermedias y finales

Denominación		Total por sub categoría	Total por categoría	Porcentaje de respuestas
Sílaba	Sílaba (otra)	15	24	39.34%
	Sílaba + referente	9		
Nombre de letra	Nombre de letra	1	2	3.28%
	Nombre de letra + referente	1		
Fonema	Fonema	31	35	57.37%
	Fonema + referente	4		
Total		61	61	99.99%

Más de la mitad de los niños emplearon el fonema como forma de denominación (57.37%), seguido de la denominación por sílaba (39.34%). En este caso, el nombre de la letra fue la denominación menos empleada (3.28%).

Si bien el referente es empleado en menor cantidad en este tipo de sílabas, continúa apareciendo como una estrategia empleada por los niños para denominar las letras.

3.1.2.3. Empleo de dos o más denominaciones

Tanto en la escritura de sílabas iniciales como de intermedias y finales se observó que, en algunos casos, la denominación que dan los niños a las letras no es sólo una, sino que emplean 2 maneras de denominar la letra como una estrategia o un juego de memoria que les permite identificar la consonante correcta. En muchos de los casos en que los niños recurren al nombre de la letra como forma de denominación se observa que, al momento de dictarse, hacen un juego entre nombrar la sílaba a escribir (primer denominación) y agregan el nombre de la letra (segunda denominación), como si este juego, entre la sílaba a escribir y el nombre de la letra les permitiera, de manera más eficiente o fácil, la elección de la letra correcta. Por ejemplo, para escribir *Paleta*, uno de los niños entrevistados, al momento de escribir la [P] dice: “*la Pa, la Pe*”; otro niño para escribir *Vacuna* menciona: “*la Ba, la Be*”.

Este juego entre la sílaba a escribir y el nombre de la letra pareciera sugerir que los niños tienen una mayor posibilidad de usar la consonante en más de un contexto. Es decir, pareciera que los niños que hacen este juego comienzan o ya tienen la posibilidad de generalizar el uso de una cierta consonante a sus diferentes contextos silábicos.

Otra forma de denominación que se observó fue emplear más de 2 denominaciones para la consonante que estaban escribiendo. Por ejemplo, en el caso de *Cebolla*, uno de los niños la denomina de la siguiente manera: “*la /s/, la se de sol*” En este caso, comienza haciendo un recorte a nivel de fonema, después hace un recorte a nivel de sílaba, que coincide con nombre de letra, y finalmente da un referente.

En el caso de *Cebolla*, otro de los niños entrevistados da también varias denominaciones, pero además emplea más de un referente: “*la /s/, la ce, ese de Cecilia y Semilla*”. En este caso comienza por un recorte a nivel fonológico, después menciona la sílaba a escribir, después el nombre de la letra y finalmente menciona 2 referentes (fonológicamente iguales pero con alternativas gráficas diferentes).

En el caso de las sílabas intermedias y finales se obtuvieron datos similares sobre el juego que hacen los niños con los diferentes tipos de denominación. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

Al momento de escribir **Paleta**:

“pa [P], Pa, pa-l....[L], let, pa-let...te, te, palet...te, te, te, te....la **te**, la **te** de **Tierra** [T]”.

En este caso, la generalización se hace a 3 diferentes contextos y tipos de denominación. Primero identifica un recorte mayor a la sílaba donde la /t/ aparece como coda (/let/), después el recorte se vuelve a nivel de sílaba (“la **te**”) y finalmente nombra “la **te** de **Tierra**”.

Lo interesante del ejemplo anterior, es que emplea estos diferentes tipos de denominación para escribir en un contexto de uso diferente, para escribir la sílaba **Ta**.

De igual manera, en el caso de la escritura de Pelota, para escribir la sílaba **Ta**, uno de los niños la denominó de la siguiente manera: “la /t/, la **ta**, la de **Tau**”. En este caso comienza por un recorte a nivel fonológico, después menciona la sílaba a escribir y finalmente menciona un referente.

Este juego de emplear diferentes formas de nombrar una misma letra es empleado por los niños como un recurso que ayuda y da apoyo o soporte para identificar cuál es la letra pertinente.

De acuerdo a lo que se muestra en los *Cuadros #12 y 13* podemos observar que es un recurso empleado de manera frecuente por los niños de diversas maneras:

- a) sílaba – nombre de letra (Ej. “la **pa** – la **pe**”)
- b) sílaba – referente (Ej. “La **pa** de **Papá**”)
- c) sílaba – nombre de letra – referente (Ej. “la **me** - la **eme** de **mesa**”)
- d) fonema – sílaba – referente (Ej. “la /t/ -la **ta** de **Tau**”)
- e) fonema – sílaba – nombre de letra – referente (Ej. “la /s/ - la **ce** – la **ese** de **Cecilia** y **Semilla**”)

Es de notar que los niños son capaces de hacer varias denominaciones para cada consonante, y que dichas denominaciones pueden cambiar para ajustarse a cada contexto de uso (ver *Cuadros 14 y 15*), como se había hipotetizado. Este recurso es usado por niños más avanzados y que usan un mayor número de consonantes en su escritura, lo que sugiere que nuestra hipótesis de que los niños que pueden hacer un uso más convencional de las consonantes son aquellos que tienen un mayor número de denominaciones de las letras, y que la denominación va cambiando según el contexto de uso. Cuando la denominación coincide con el nombre de la letra (usualmente para una sílaba que coincide con dicho nombre), o cuando usan el nombre de la letra como parte del conjunto de denominaciones, hay un mayor éxito en la elección de la consonante.

3.1.2.4. Uso de referentes como parte de la denominación y guía (ayuda a la memoria) al momento de escribir

Como se muestra en los *Cuadros 14 y 15*, existe un uso frecuente y constante de referentes en las 3 categorías antes mencionadas. En todos los casos, podemos observar que el referente no es empleado por los niños de manera aislada, sino que lo emplean como una manera de esclarecer la relación entre el recorte oral y la totalidad (la palabra que está escribiendo). En otras palabras, los niños recurren muchas veces a un referente para establecer un vínculo entre la pertinencia de una letra a una parte oral (sílaba o fonema) a totalidades con significado que comparten esos elementos mínimos sin significado.

El referente sirve de alguna manera como un apoyo o ayuda mnémica, de manera que los niños se apoyan en él para asociar partes orales y/o escritas a una palabra completa que permite guiar su escritura. Esto es, un todo oral y/o gráfico permite a los niños identificar de manera más familiar el uso convencional de las letras.

La palabra empleada como referente generalmente tiene un origen familiar para los niños entrevistados, y principalmente corresponde a palabras de uso frecuente, por ejemplo: papá, pelo, bebé, vela, teléfono, mamá, etc. Otro tipo de referentes corresponden a nombres propios, tanto de sus compañeros de clase como de sus familiares y amigos, inclusive

apellidos. Finalmente encontramos un tercer tipo de referente, que corresponde a palabras o pseudopalabras que los niños inventan al momento de tratar de escribir como por ejemplo: Baboca, baquete, teli, ti estrella, etc.

El uso de referentes no es lo que más predomina en la denominación que hacen los niños de las letras al momento de escribir. Sin embargo, se observa que estos referentes tienen un gran peso como apoyo o guía tanto a nivel oral como escrito ya que, en el caso de la escritura de sílabas iniciales, 31 de las 98 respuestas de los niños (31.63%) incluían un referente.

En el caso de la escritura de sílabas intermedias y finales solamente 14 de un total de 62 respuestas de los niños (22.58%) incluían un referente.

En los casos en que los niños emplean un referente, éste no siempre se ajusta a la sílaba que se quiere escribir, tal como se muestra en el *Cuadro 14*, donde en el caso de **Pelota**, se emplea como forma de denominación el nombre de letra más un referente. Por ejemplo: **Pe de Papá**. En este caso la palabra a escribir comienza como el nombre de la letra: **Pe** y el niño denomina la letra de acuerdo a su nombre pero emplea, además, un referente como estrategia de apoyo. En este caso el referente empleado comienza con la sílaba **Pa**.

Se pueden observar casos similares en el *Cuadro 15*, en donde, por ejemplo, al tratar de escribir la sílaba **Ta**, en **Paleta** se emplea la siguiente denominación: “la **te**, la **te** de **Tierra**”. En este caso el niño emplea el nombre de letra más un referente, aún cuando la sílaba a escribir no coincide con el nombre de la letra ni con el referente empleado.

En otros casos, los niños emplean como referentes palabras que contienen la consonante a escribir, pero ésta no se encuentra al inicio de la palabra. Por ejemplo, para escribir **Telaraña** uno de los niños entrevistados, al momento de escribir denomina a la [T] como la **Te de Dientes**. En este caso, la consonante en cuestión se encuentra al interior de la palabra y no en la sílaba inicial.

3.1.2.5. Uso de pistas gráficas al momento de escribir

Cabe hacer la aclaración que algunos de los niños que emplean la consonante de manera correcta hacen uso de una *pista gráfica* que el entrevistador escribe a solicitud o pedido del niño. Esto es, el niño indica, al entrevistador, qué palabra le puede ser útil para saber cuál es la letra que corresponde.¹ Estas *pistas gráficas* también forman parte de los referentes que emplean los niños al momento de escribir. Sin embargo, la diferencia radica en que los niños pueden establecer una relación a nivel oral entre la palabra a escribir y el referente que solicitan, pero no son capaces de establecer por sí solos esa relación a nivel escrito, pues carecen de repertorio ó aún no se encuentra totalmente consolidado el valor sonoro convencional de estas letras como parte de su repertorio de grafías que conocen y pueden emplear al momento de escribir.

En algunos casos los niños buscaban las pistas dentro de los letreros del salón de clase o en los nombres de sus compañeros, solicitando al entrevistador que les leyera los letreros. En otros casos, solicitaban de manera verbal al entrevistador la escritura de las palabras ó pseudopalabras que, a su criterio, les eran útiles para escribir el fragmento buscado.

Resulta pues un momento intermedio en el que los niños pueden establecer esta relación a nivel oral pero no a nivel escrito de manera autónoma, donde es posible para ellos, a partir de un modelo gráfico o de la escritura de la palabra solicitada, identificar la letra correspondiente y hacer uso de ella. Sin este apoyo gráfico los niños no serían capaces de hacer uso de la consonante que corresponde y muchos de ellos tendrían escrituras de un nivel inferior a lo que pueden hacer con el apoyo de la *pista gráfica*.

De acuerdo a lo mostrado en el *Cuadro 14* se observa que usan pistas gráficas:

- a) 11 de los 14 niños que denominan a la consonantes por nombre de letra + referente.
- b) 8 de los 12 niños que denominan a la consonante por una sílaba + referente.
- c) 2 de los 5 niños que denominan a la consonante por el fonema + referente.

¹ La pista escrita funciona como apoyo gráfico permite a los niños emplearla como una fuente de información y/o retroalimentación al momento de escribir.

En el caso de las sílabas intermedias y finales, (*Cuadro 15*) se observa que, un menor número de niños hacen uso de pistas gráficas al momento de escribir:

- a) Solamente 1 niño denominó por nombre de letra + referente y empleó una pista gráfica.
- b) En el caso de la denominación de sílaba + referente 6 de los 9 niños emplearon una pista gráfica.
- c) Solamente 1 de los 4 niños que denominaron por fonema + referente empleó una pista gráfica.

3.1.3. Resumen de resultados en tarea de escritura

A manera de resumen podemos mencionar los siguientes resultados:

- 1) En términos generales, el uso de consonantes al inicio de palabra es más frecuente que en sílabas intermedias y finales.
- 2) La mayoría de los niños emplearon de manera correcta las consonantes en las sílabas iniciales donde la sílaba coincidían con el nombre de la letra, ya sea de manera exacta o aproximada (pe, be, te, me y se).
- 3) En el caso de las sílabas que diferían del nombre de la letra, se obtuvieron más respuestas correctas en los casos donde la consonante iba acompañada de la vocal /a/ (Pa y Sa, excepto Ta y Ba). En los casos en que la consonante estaba acompañada de las vocales /i/, /o/ y /u/, el número de respuestas correctas disminuyó considerablemente, tanto en sílabas iniciales como en intermedias y finales.
- 4) La **S** resultó un caso especial, pues en cualquiera de los contextos empleados (tanto al inicio de palabra como en sílabas intermedias y finales) obtuvo los porcentajes más altos de respuestas correctas.
- 5) Las respuestas incorrectas que dieron los niños muestran que la elección de otras consonantes no fue de manera azarosa, sino por el contrario denotan una elección inteligente por parte de los niños al emplear consonantes que

guardan un parecido con la consonante correcta, ya sea en sus rasgos fonológicos o en su forma gráfica.

- 6) En los casos donde los niños emplearon una vocal como representación silábica, siempre emplearon la vocal que representa de manera correcta el núcleo vocálico de la sílaba. Únicamente hubo un caso en que un solo niño empleó una vocal incorrecta, esto fue en el caso de la sílaba Ta para paleta, en el que usa la letra “i”.
- 7) La denominación más empleada en el caso de las sílabas iniciales fue el nombre de la letra (36 niños la emplearon), sola o en combinación con otras. Sin embargo, hay poca diferencia con otras denominaciones: 31 niños emplearon la sílaba y otros 31 el fonema como forma de denominar las letras.
- 8) En el caso de las sílabas intermedias y finales, la denominación más empleada fue el fonema (35/61 respuestas), seguido de la sílaba (24/61). Solamente en 2 casos los niños emplearon la sílaba como denominación.
- 9) Al interior de las denominaciones se encontraron diferentes combinaciones para nombrar las letras. En algunos casos los niños emplearon una forma simple para denominar las letras (sílaba, nombre de letra y fonema). En otros casos, los niños emplearon dos o más denominaciones: en ocasiones se trataba del fonema (F), la sílaba (S) o el nombre de la letra (N) acompañada de un referente, en otras ocasiones se trataba de dos de éstas denominaciones (F, S ó N) y en algunos otros se empleaban dos de estas denominaciones más un referente.
- 10) Por lo general, los referentes que emplearon los niños como forma de denominación son palabras de uso frecuente para ellos (por ejemplo: papá, mamá, etc.) ó nombres propios (de sus compañeros o familiares). En ambos casos se trata de palabras cuya escritura les resulta familiar. También emplearon palabras o pseudopalabras que ellos inventan al momento de dictarse. Todos los referentes eran empleados, de alguna manera, como un apoyo para esclarecer la relación entre una totalidad y la parte, así como para esclarecer la pertinencia del empleo de las letras en los diferentes contextos

de uso. Es decir, permitió a los niños identificar de manera familiar el uso convencional de las letras.

11) Otro recurso que emplearon los niños como apoyo al momento de escribir fueron las “pistas gráficas”, los referentes escritos. En este caso se trata de palabras que los niños solicitaban, al entrevistador, que les escribiera para tratar de localizar la(s) letra(s) pertinente para el segmento de palabra que estaban tratando de escribir. Estas pistas fueron una fuente de información y/o retroalimentación al momento de escribir.

3.2. Resultados Tarea 2. Elección y Denominación de letras en contexto de palabra

La Tarea 2 consistió en presentar a cada niño, una a una, una serie de palabras incompletas (donde faltaba la letra inicial) junto con 5 consonantes para elegir la que, a su criterio, completara cada palabra correctamente. Una vez completada la palabra, se le preguntaba al niño cómo se llamaba la letra elegida y se le solicitó la mayor cantidad de nombres para la letra elegida a través de preguntas como: ¿sabes cuál es ésta letra?, ¿cómo se llama?, ¿sabes de quién es, ó, qué otro nombre se puede escribir además de...?

Finalmente se pedía al niño que leyera la palabra que había completado.

Las palabras presentadas eran bisílabas de estructura silábica CV – CV y mantenían un contraste al inicio de palabra (Te Vs. Ti; Pa Vs. Pe Vs. Pi; Be Vs. Bu; Ma Vs. Me, y Sa Vs. Se).

Las palabras presentadas a los niños, fueron las siguientes (como se presentó en metodología):

Cuadro 1. Tarea de denominación en contexto: palabra y opciones de respuesta.

Palabra	Ítem presentado	Letras que se presentan para completar				
		M	N	V	W	F
Mesa	__ESA	M	N	V	W	F
Mano	__ANO	M	N	V	W	F
Perro	__ERRO	P	B	D	X	S
Pino	__INO	P	B	D	X	S
Pato	__ATO	P	B	D	X	S
Tela	__ELA	T	D	Y	F	M
Tina	__INA	T	D	Y	F	M
Beso	__ESO	B	P	R	D	N
Burro	__URRO	B	P	R	D	N
Cerro	__ERRO	S	C	G	M	R
Sapo	__APO	S	C	G	M	R

Las palabras siempre se presentaron en el mismo orden, tal como se muestra en el cuadro anterior, junto con las 5 letras móviles correspondientes en desorden.

El propósito era observar qué letras reconocía y empleaba con valor sonoro convencional al inicio de una palabra, así como observar si la denominación de las letras cambiaba o no dependiendo del contexto de uso.

3.2.1. Resultados globalizados de la tarea de elección de letra

Los resultados globalizados de la tarea de denominación de letras en contexto de palabra fueron los siguientes:

Cuadro 17. Resultados globalizados de las respuestas en la tarea de denominación en contexto

	MESA	MANO	PERRO	PINO	PATO	TELA	TINA	CERRO	SAPO	BESO	BURRO	TOTAL
OTRA	2	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	6
PARECIDA EN FORMA	0	0	1	3	1	5	6	0	0	1	3	20
PARECIDA EN FORMA Y/O FONOLÓGICA	1	1	1	3	1	0	0	0	0	2	1	10
CORRECTA	10	12	11	5	11	7	6	13	12	10	8	105
NO ELIGEN	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
TOTAL	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	143

De un total de 143 posibles respuestas, se obtuvieron 105 respuestas correctas, lo que equivale al 73.42%. Por tanto, se puede afirmar que, en la mayoría de los casos, los niños pudieron elegir una consonante correcta. Así mismo, se pudo observar que en 30 de los 38 casos de las respuestas incorrectas los niños eligieron una letra que guarda algún parecido con la correcta, ya sea en su forma gráfica o en los rasgos fonológicos que representan. Esto sugiere que la elección no fue azarosa, sino que, por el contrario, los niños eligieron las letras de una manera inteligente, aun en el caso de las respuestas incorrectas.

En las líneas siguientes se presentan los resultados en cuanto al número de respuestas correctas que dieron los niños para cada uno de los contextos empleados.

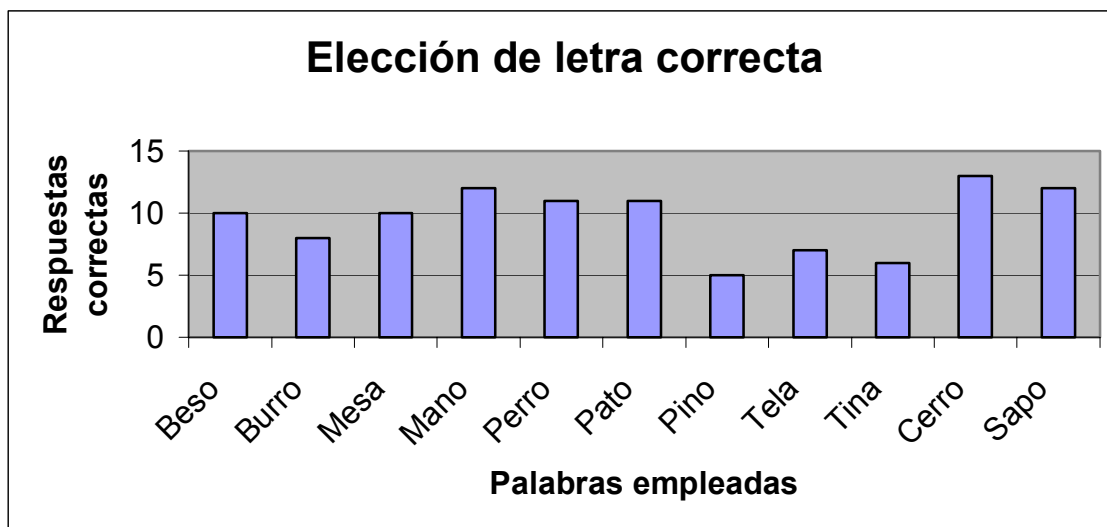
Como puede observarse en la gráfica siguiente (*Figura 3*), los niños obtuvieron un mejor resultado en los contextos donde la sílaba inicial coincide con el nombre de la letra para las consonantes **B** y **T** (**Be** y **Te**). La **P** obtuvo igual cantidad de respuestas correctas para el contexto de **Pe** y **Pa**. La **S** tuvo resultados muy similares para ambos contextos (**Se** y **Sa**) y fue la letra que obtuvo mayor cantidad de respuestas correctas en ambos contextos

(Cerro fue la única palabra que obtuvo el 100% de respuestas correctas). La letra **M** obtuvo más respuestas correctas en el caso del contexto de **Ma**.

Los contextos con menos respuestas correctas fueron aquellos en donde las consonantes aparecen acompañadas de las vocales /i/ y /u/.

La **T** fue la letra que menos reconocieron los niños al momento de completar palabras (en ambos contextos).

Figura 3. Elección de letra correcta en contexto de palabra.



En cuanto a los resultados obtenidos de acuerdo a los contrastes presentados al inicio de palabra tenemos que, de un total de 143 respuestas posibles, 65 correspondían al contexto donde el inicio de palabra coincidía con el nombre de letra (consonante acompañada de la vocal /e/) y 78 correspondían a contextos diferentes al nombre de letra (donde la consonante aparecía acompañada de las vocales /a/, /i/ y /u/), ya que se presentaba una palabra más en donde la sílaba inicial no coincidía con el nombre de la letra. En este sentido, el porcentaje de respuestas correctas fue más alto en el caso de los contextos donde la sílaba inicial coincide con el nombre de letra. En estos casos se obtuvieron un total de 51 respuestas correctas de las 65 posibles, lo que equivale al 78.46% de los casos; mientras que los contextos donde la sílaba inicial es diferente al nombre de

letra obtuvo el 69.23%. Es decir, en los casos que la consonante va acompañada de las vocales /a/, /i/ y /u/ se obtuvieron 54 respuestas correctas de las 78 posibles.

El número de respuestas correctas fue más alto (35 de 78 posibles respuestas) en los casos en que la consonante aparece acompañada de la vocal /a/ que en los contextos donde la consonante aparece acompañada de las vocales /i/ y /u/, lo que sugiere que el contexto donde la consonante aparece acompañada de la vocal /a/ es más conocido o familiar para los niños.

A este respecto, se tiene la hipótesis de que los niños dan mejores respuestas en este contexto (C + vocal /a/) debido a la frecuencia de referentes que tienen los niños como “mamá”, “papá”, “Paulina”, etc.

En el caso de los contextos donde la vocal que acompaña a la consonante es /i/ ó /u/, el número de respuestas fue más bajo: 8 para BURRO, 5 para PINO y 6 para TINA (un total de 19 de 78 respuestas). Esto sugiere, nuevamente, que, en general, los contextos más conocidos para los niños son donde aparece la consonante acompañada de la vocal /a/ y /e/. Por tanto no solo se trata de la consonante sino de la combinación CV.

Dejando de lado el contexto, y analizando cada consonante, como se observa en el *Cuadro18*, la consonante más empleada por los niños de manera correcta fue la **S**, que obtuvo el 96.15%. La **T** fue la letra que menos niños eligieron correctamente, pues solamente obtuvo el 50% de respuestas correctas.



Cuadro 18. Porcentaje de respuestas correctas en la elección de letra en contexto de palabra

Consonante	Palabra	Respuestas correctas	Respuestas correctas por consonante	Porcentaje de respuestas correctas por consonante
S	Cerro	13	25/26	96.15%
	Sapo	12		
M	Mesa	10	22/26	84.61%
	Mano	12		
P	Perro	11	27/39	69.23%
	Pato	11		
	Pino	5		
B	Beso	10	18/26	69.23%
	Burro	8		
T	Tela	7	13/26	50%
	Tina	6		
Total global de respuestas correctas		105	143	73.42%

El Cuadro 18 muestra que el porcentaje de uso de la consonante correcta debe acompañarse de la consideración del contexto silábico en la que aparece. Por ejemplo, la **P** fue usada correcta en casi 70% de los casos. Sin embargo, hay una diferencia notable en el grado de éxito obtenido en los contextos de **PE** y **PA** que en **PI**.

En cuanto a las respuestas erróneas que dieron los niños podemos observar los siguientes resultados:

Cuadro 19. Análisis de las respuestas erróneas

Palabra	Beso	Burro	Mesa	Mano	Perro	Pato	Pino	Tela	Tina	Cerro	Sapo
Otras consonantes empleadas	1 [T] 1[P] 1[R]	1 [P] 1 [R] 1 [U] 1 [R] 1 [R]	1 [N] 1 [F]	1[N]	1 [B] 1 [F]	1 [B] 1[D]	2[D] 3[B] 1[X] 1 N/E*	1[J] 2[Y] 2[F] 1[M]	4 [J] 2[Y] 1[M]	∅	1 [G]

*No elige.

Al analizar el tipo de consonantes que los niños emplearon en el caso de las respuestas incorrectas, se puede observar que hay un predominio en el caso de las letras parecidas en forma, pero también existe un número considerable de casos donde los niños emplean consonantes que guardan un parecido en la forma gráfica y en los rasgos fonológicos que representan. Son muy pocos los casos en que emplean consonantes que no guardan ningún parecido.

En el caso de la **B** en ambos contextos los niños emplean de manera constante las mismas letras como sustituto: la [R] y la [B]. Solamente 1 niño emplea la [T] y otro dice que la que le sirve no está, necesita la [U].

En el caso de **M** son muy pocos los niños que dan respuestas incorrectas, pero en ambos contextos emplean la [N] como sustituto, letra que guarda un parecido muy cercano con la **M** tanto en forma gráfica como en los rasgos fonológicos representados. Solamente un niño emplea la letra [F], que no tiene ningún parecido.

Para la **P** los niños emplearon, en los 3 contextos, la letra [B] como sustituto. También emplean la letra [D] como sustituto para los casos de *Pato* y *Pino*. Ambas letras guardan un parecido tanto en sus rasgos fonológicos como en su forma gráfica con la **P**.

En el caso de la **T** el sustituto más empleado por los niños fue la letra [J]. La otra letra que emplearon como sustituto fue la [Y]. Ambas guardan un parecido en su forma gráfica, pero no comparten rasgos fonológicos. En un solo caso se empleó la [F] como sustituto (también parecida en forma gráfica). En ambos casos (*Tela* y *Tina*) aparece la [M] como una de las opciones elegidas por los niños, letra que no guarda ningún parecido.

Finalmente, en el caso de la **S** solamente se obtuvo una respuesta errónea. En este caso la letra empleada como sustituto fue la [G] que no guarda ningún parecido con la **S**, pero sí con la **C**, otra de las consonantes que comparte el mismo fonema /s/. Para el caso de **Sapo** y **Cerro**, los niños emplearon ambas representaciones gráficas de manera correcta.

Los datos sugieren que los niños que dan respuestas incorrectas emplean más la forma gráfica como información para identificar las letras durante el proceso de alfabetización inicial, mientras que, para los niños que eligen la respuesta correcta, los rasgos fonológicos son mucho más útiles para al tratar de elegir la letra correcta para completar una palabra.

Los resultados anteriores resultan coincidentes con los reportados por Calderón (2004) quien encontró que los niños que realizaron la sustitución de una letra por otra en la

tarea de escritura de palabras lo hacían usando una consonante que guarda parecido con la correcta, ya sea en su forma gráfica o en los rasgos fonológicos que representa. De igual manera, los datos del estudio realizado por Alvarado (1997) permiten observar que los niños que no eligieron la consonante correcta en la tarea de identificación de letras, eligieron una consonante que guarda parecido en su forma gráfica y/o en los rasgos fonológicos que representa.

3.2.2. Denominación de letras en contexto de palabra

Como parte de esta tarea, una vez completada la palabra, se preguntaba a los niños cuál era la letra que habían elegido, si sabían como se llamaba y si sabían que otros nombres se podían escribir con ella.

Al igual que en la tarea 1 (escritura de palabras), las respuestas de los niños se analizaron en función del tipo de unidad de análisis que emplearon los niños como forma de denominación. En este caso aparecieron nuevamente la sílaba, el sonido o el nombre de la letra como formas de nombrar las letras, así como distintos referentes acompañando a una o dos formas de denominación anteriores.

En esta tarea los niños emplearon uno o más denominaciones para cada una de las letras. En algunos casos únicamente empleaban una denominación, ya sea una sílaba (**S**), el sonido que representa (**F**) o el nombre de la letra (**N**). En la mayoría de los casos, los niños emplearon dos denominaciones combinadas. En algunos casos se trataba de dos denominaciones simples, por ejemplo: “*la pa, la pe*” (sílaba + nombre de letra = **SN**) ó “*la /b/, la be*” (fonema + nombre de letra = **FN**) y en otros casos, empleaban una denominación simple y un referente, por ejemplo: “*la Be de Abril*” (**NR**). Solamente se encontraron 3 respuestas en las que los niños hacían la combinación de tres formas de denominación.

El *Cuadro 20* engloba los resultados obtenidos para la denominación y muestra de manera diferenciada las palabras cuyo inicio coincidía con el nombre de la letra (=L) de aquellas donde el inicio era una sílaba distinta al nombre de la letra (\neq L).

Cuadro 20. Frecuencias de denominación de las letras correctas elegidas en la tarea de identificación y denominación de letras en contexto

Sil. Inicial/ Tipo denom.	Número de Denominaciones por Letra												Tot.
	1			2						3			
	S	F	N	SR	FR	NR	SF	SN	FN	SNR	FSR	FNR	
Inicio = L	1	10	13	0	11	12	0	1	2	0	1	0	51
Inicio ≠ L	6	14	2	7	12	6	2	2	1	1	0	1	54
Tot.	7	24	15	7	23	18	2	3	3	1	1	1	105

De acuerdo a los Cuadro 20 y 21*, se observa que el fonema resultó ser la forma de denominación empleada por los niños. Esto es, el 46.55% de los niños emplearon el sonido ó fonema como forma de nombrar o reconocer las consonantes, ya fuera como única forma de denominación o en combinación con otra(s) denominaciones. El nombre de letra fue empleado en un total de 41 de los 116 casos como una manera de nombrar las letras, tanto en su forma simple como en combinación con otras denominaciones, mientras que la sílaba fue la denominación menos empleada: 21 de las 116 denominaciones que dieron los niños la incluían (cuadro 21).

En relación a la denominación que emplearon los niños para los contextos donde la sílaba inicial es igual al nombre de letra (=L) Vs. los contextos donde la palabra inicia diferente al nombre de letra (≠L). Podemos decir que, en los casos donde la sílaba inicial de la palabra a completar es igual al nombre de letra (= L) es muy predecible que el tipo de denominación que empleen los niños con más frecuencia sea el nombre de letra (28/51 denominaciones incluyen el nombre de letra como denominación), mientras que en los casos donde la sílaba inicial es diferente al nombre de letra (≠L) el uso de éste como denominación fue menos frecuente (12/54 respuestas). (Ver apéndice 1)

Sin embargo, dentro de las denominaciones que emplearon los niños se observaron casos donde los niños emplearon el nombre de la letra como denominación aún cuando se trata de palabras donde la sílaba inicial es diferente del nombre de letra (≠L). Al parecer los niños emplearon el nombre de la letra como un apoyo para identificar la letra pertinente. Por ejemplo, para escribir *Pato*, un niño la denomina “la pa, la pe de Perla”. Lo anterior sugiere que el nombre de la letra sirve como ayuda (disparador) para identificar o elegir la letra correcta.

Cuadro 21. Totales por denominación empleada

Denominación		Total por sub categoría	Total por categoría	Porcentaje de respuestas
Sílaba	S	7	21	18.10% (21/116)
	SR	7		
	SF	2		
	SN	3		
	SNR + FSR	2		
Nombre de letra	N	15	41	35.34% (41/116)
	NR	18		
	SN	3		
	FN	3		
	FNR + SNR	2		
Fonema	F	24	54	46.55% (54/116)
	FR	23		
	SF + FN	5		
	FSR + FNR	2		
Total		116*	116*	99.99%

*Las combinaciones que incluyen 2 denominaciones simples fueron contabilizadas en ambas categorías en este cuadro.

Los resultados encontrados en cuanto a la denominación de letras en contexto de palabra coinciden con los reportados por Alvarado (1997) en cuanto a que los niños emplearon el fonema como principal denominación de las letras. Sin embargo, Alvarado reportó que los niños de su estudio emplearon también la sílaba como otra de las formas de denominar las letras. Los resultados reportados por Calderón (2004, p. 99) para la misma tarea, mostraron que, en el caso de los niños alfabéticos, estos emplearon el nombre de letra como principal denominación. No podemos descartar ninguno de los resultados, puesto que los resultados encontrados en el presente estudio muestran que los niños emplearon las tres formas de denominación. Sin embargo, en este estudio aparece el fonema como principal forma de denominación, aunque los otros (sílaba y nombre de la letra) también son frecuentes. Los resultados encontrados en el presente estudio muestran que los niños emplean más de una denominación para cada una de las letras. Tal como se muestra en los *Cuadros 20 y 21*, los niños emplean una diversidad de denominaciones para las letras dependiendo del contexto silábico en que aparecen. En sus resultados, Alvarado planteaba ya, de alguna manera, “la posibilidad de que los niños dieran diferentes denominaciones para una misma letra” y se cuestionaba acerca de “si las letras pueden tener diferentes

valores, si sirven para representar varios sonidos (fonemas o sílabas) o si la letra puede tener dos nombres distintos” (Alvarado, 1997, p. 47).

En relación a la denominación empleada por los niños para las respuestas incorrectas, en la mayoría de los casos denominaban a la letra elegida con el nombre de la letra que debían elegir. Por ejemplo, si elegían la [T] para Beso, entonces la denominaban como “*la Be*” ó, si elegían la [R] para Burro la denominaban “*la bu – la /b/*”, y así para cada caso. Es decir, la denominación coincidía con la sílaba o fonema que buscaban representar aún cuando la letra elegida no era la correcta, salvo algunos casos donde los niños denominaban correctamente la letra elegida. Por ejemplo en el caso de Burro, quien eligió la [U] la denominó “*la U mayúscula, la de uva*”, así como en el caso de Sapo, quien eligió la [G] la denominó “*la ga*”.

3.2.2.1. Uso de referentes como forma de denominación

Como se muestra en el *Cuadro 20*, al igual que en la tarea 1 (escritura de palabras) los niños emplearon una diversidad de denominaciones para cada una de las letras. En 51 respuestas, las denominaciones que dieron los niños incluían un referente. Los referentes empleados fueron palabras de uso frecuente así como nombres propios. A diferencia de la tarea 1, en esta tarea los niños no emplearon como referentes palabras o pseudopalabras. En el caso de la **M**, 11 niños emplearon un referente. “*Mamá ó mami*” fue el referente más empleado (8 niños). Para la **P** los niños emplearon también 11 referentes: en 3 emplearon “*pelota*”, en 3 emplearon “*papá*”, 3 más emplearon “*Paulina*” y en 2 ocasiones emplearon “*Perla*”. La **S** también tuvo una diversidad de referentes: 4 emplearon “*Santiago*”, 4 emplearon “*Sofía*”, 2 emplearon “*Ríos*”, 1 empleó “*Ceci*”. Para las letras **B** y **T**, los niños emplearon un menor número de referentes. (Ver apéndice 1)

En algunos casos, los referentes empleados no coincidían en la sílaba inicial con la palabra a escribir. Por ejemplo, para escribir **TINA**, uno de los niños emplea “*la te de Teto*”

como denominación; para **CERRO** “la *se* de *sol*” ó para **SAPO** “la *se, ese* de *Cerro*, de *Ceci*” ó “la /s/ de *Sofía*”. Para **PATO** “la *pe* de *pelota*” ó “la *pa, la pe* de *Perla*”.

En otros casos, la letra que emplean como referente no es la letra inicial, por ejemplo: para la **B** la denominan “la /b/ de *Abril*” ó nombran la **T** como “la /t/ de *Itzel* y la **S** como “la /s/ de *Ríos*”.

Lo anterior muestra que los niños hacen un juego entre las denominaciones, como si se tratara de asociaciones mentales que les son útiles para recordar la información que conocen sobre las letras y así poder elegir la letra adecuada. El uso de diversas denominaciones parecería ser, pues, una ayuda para elegir la letra correcta. Esto sugiere que para los niños los fonemas, las sílabas iniciales (a veces coincidente con el nombre de la letra) y los referentes eran informaciones útiles en el proceso de elección de letra correcta.

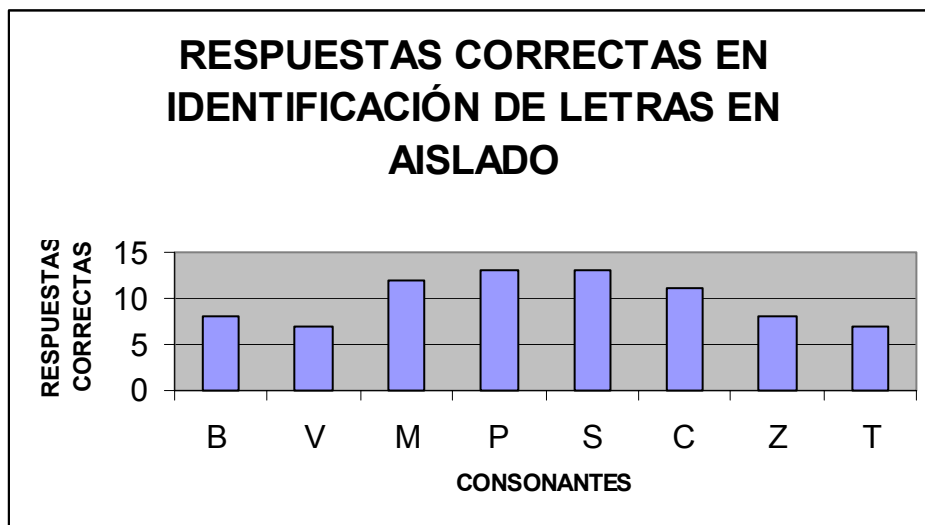
3.3. Resultados Tarea 3: Denominación de letras aisladas

La tarea 3 consistió en presentar al niño una hoja con el abecedario escrito en letras mayúsculas y en desorden (no se incluyeron los dígrafos). El entrevistador señalaba una a una las letras y preguntando si sabía qué letra era. Se tomaba nota de la denominación ó denominaciones que hacía el niño. El orden de presentación fue al azar. Al igual que en la tarea 2 se le cuestionaba si sabía de quién era esa letra o qué nombre/palabra se podía escribir con ella. Lo anterior se hacía con la finalidad de observar qué denominación daba a cada letra y si podía dar más de una denominación.

Aunque al momento de la entrevista se preguntaba a los niños por todas las grafías simples del alfabeto español, solo se mencionarán los resultados obtenidos en referencia a las vocales y las letras que fueron foco de atención en todas las tareas, incluyendo aquellas letras que representa de manera alterna un mismo sonido del español latinoamericano (**B** y **V**; **S**, **C**, y **Z**; **T**, **P** y **M**).

En cuanto a las consonantes, más de un 75.96% de niños las reconocieron correctamente. La *Figura 4* muestra los resultados obtenidos:

Figura 4. Frecuencias de respuestas correctas en reconocimiento de letras en aislado



En cuanto a las vocales, 64 de las 65 respuestas obtenidas fueron correctas. Es decir, casi la totalidad de los niños reconocen las vocales de manera aislada. En este caso, la denominación empleada fue el nombre de letra ó el nombre de letra más un referente.

Los resultados obtenidos en relación a la denominación que dieron los niños a las consonantes en aislado fueron los siguientes:

Cuadro 22. Denominación de consonantes en aislado

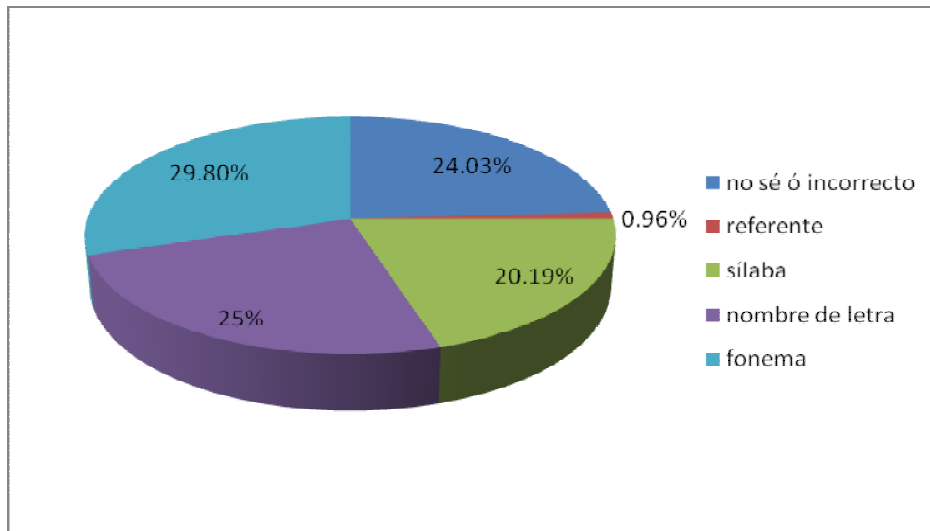
Denominación	B	V	M	P	S	C	Z	T	Total	Total Denom. agrupada
No sé ó incorrecto	5	6	1	0	0	2	5	6	25	25
Referente	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Sílaba	0	1	1	1	0	3	0	0	6	21
sílaba + referente	0	2	2	6	0	5	0	0	15	
nombre de letra	1	1	1	2	1	0	1	1	8	26
nombre + referente	3	2	3	2	3	1	2	2	18	
fonema +referente	3	0	4	1	6	1	2	2	19	31
Fonema	0	1	1	1	3	1	3	2	12	

La mayor parte de los niños reconocieron las letras en aislado. Las letras más conocidas fueron **S** y **P**, que fueron reconocidas por todos los niños. **M** y **C** también fueron reconocidas por casi todos los niños. La **B**, **V**, **Z** y **T** fueron reconocidas solamente por 7 ú 8 de los 13 niños.

El tipo de denominación más empleada por los niños en esta tarea fue el fonema, sólo o en combinación con un referente, seguido del nombre de letra. La sílaba fue la denominación menos empleada. El uso de un referente para nombrar la letra fue mucho más frecuente que en esta tarea que en las anteriores ya que en 52 de los casos apareció como complemento de otro tipo de denominación. Solamente en 1 de los casos apareció como única forma de denominación.

La *Figura 5* muestra los porcentajes obtenidos de acuerdo al tipo de denominación que dieron los niños a las letras en aislado.

Figura 5. Porcentaje de respuestas por denominación en aislado



En la figura anterior se puede observar que, si bien el fonema fue la denominación más empleada por los niños para nombrar las consonantes en aislado, la diferencia en relación con el uso del nombre de letra como denominación es menor al 4%. De igual manera, la diferencia entre el porcentaje de niños que empleó la sílaba en comparación con el nombre de letra, fue de poco menos del 5%. Sin embargo, es necesario recordar que, como se muestra en el *Cuadro 22*, las denominaciones que dieron los niños a las consonantes cambiaron de una consonante a otra. Por ejemplo, **P** y **C** fueron nombradas con mayor frecuencia por sílaba + referente, mientras que para la **M** y la **S** la denominación más empleada fue el fonema + referente.

3.4. Comparación de los resultados

3.4.1. La capacidad de uso de las consonantes Vs. la capacidad de identificación de letras en contexto de palabra

De acuerdo a los resultados obtenidos en las tareas de escritura e identificación de letras en contexto de palabra, se puede observar que no hay una diferencia determinante entre la capacidad que tienen los niños en el uso de las letras al momento de escribir y la identificación de las mismas en contexto de palabra. Los resultados muestran que el desempeño varió de una tarea a otra aún tratándose de la misma consonante, a excepción de la **S** al ser la única consonante que obtuvo el mismo porcentaje de éxito en ambas tareas (96.15%).

Las consonantes **M** y **S** muestran, en ambas tareas, un mayor porcentaje de aciertos. Es posible considerar que los resultados se deban a la facilidad de aislar e identificar los sonidos que estas consonantes representan, pues se trata de fonemas continuos (/m/ y /s/). El estudio realizado por Alvarado (1997) mostraba ya algunos indicios respecto a los resultados encontrados en el presente estudio en relación al mayor porcentaje de uso que hacen los niños de las letras **M** y **S**, al reportar que la totalidad de los niños de la muestra con escritura silábica y silábica alfabética, así como los niños con escrituras alfabéticas emplearon la letra **S** en sus escrituras de manera convencional, y que el 80% de los niños emplearon la letra **M** de manera convencional en sus escrituras. En sus conclusiones agrega que los datos obtenidos en la tarea de identificación de letras iniciales “apuntan a apreciar que existen rasgos de articulación que permiten que ciertas consonantes (como /s/ y /m/) puedan ser identificados con mayor facilidad que otros” (Alvarado, 1997, p. 47). De igual manera, en páginas anteriores, ya planteaba que “esta situación abre la posibilidad de considerar que los niños podrían incorporar convencionalmente letras que representan fonemas con algunos rasgos fónicos particulares (por ejemplo continuidad) con mayor facilidad en sus escrituras” (Alvarado, 1997, p. 47)

El *Cuadro 23* muestra los porcentajes de respuestas correctas para ambas tareas (escritura e identificación de letras en contexto). En ambas tareas, la **S** fue la letra más conocida por los niños, mientras que la **T** resultó ser la menos reconocida y empleada.

Cuadro 23. Comparación de respuestas correctas en tarea 1 y 2

Consonante	Porcentaje de respuestas correctas Tarea 1*	Porcentaje de respuestas correctas Tarea 2*
B	48.71%	69.23%
M	69.23%	84.61%
P	84.61%	69.23%
T	57.69%	50%
S	96.15%	96.15%

* Los porcentajes se obtuvieron de acuerdo a los valores reportados en los apartados anteriores correspondientes a ambas tareas.

Estos resultados resultan contradictorios con los reportados por Vernon y Calderón (1999) y Vernon (2001) quienes en un estudio sobre la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lengua escrita encontraron que la capacidad que mostraron los niños fue mayor al identificar las letras que al emplearlas en la producción de escrituras.

En el estudio reportado por Vernon se incluyeron vocales y consonantes, mientras que el análisis que se realizó en el presente estudio únicamente se incluían las consonantes. La variación en los resultados pudiera ser debida al nivel de conocimiento que tienen los niños acerca de las vocales, tanto en su identificación como en el uso de las mismas en sus escrituras.

Como se muestra en los *Cuadros 24 y 25*, en los casos en que la consonante aparecía acompañada de las vocales /a/ y /e/, el número de respuestas correctas aumentaba, mientras que en los casos en que aparecía acompañada de las vocales /i/, /o/ y /u/ el número de respuestas correctas disminuye. Por ejemplo, si en el caso de la **P** solamente se toma en cuenta (en la tarea 2) las palabras **Perro** y **Pato** se obtiene un 84.61% (22/26) de

respuestas correctas. De igual manera, en el caso de **B** (o **V**), si solamente se toman (en la tarea 1) **Vacuna** y **Venado**, se obtiene un 57.69% de respuestas correctas (15/26). En ambos casos el porcentaje aumenta si se deja fuera un contexto. En el caso de **B**, dejando fuera **Buzo** (4/13) y en el caso de **P**, dejando fuera **Pino** (5/13). Lo anterior sugiere que el éxito en las tareas no depende únicamente del tipo de consonante de que se trate, sino también depende de los contextos silábicos en que aparecen.

Los resultados anteriores pueden, de alguna manera, equipararse con los reportados por Calderón (2004) respecto a las dificultades que mostraron los niños que han logrado consolidar el principio alfabético para incorporar las vocales /i/ y /o/ en sus escrituras en los contextos silábicos donde la consonante aparece acompañada de esas vocales. Podríamos generalizar que para los niños preescolares, los contextos silábicos que incluyen las vocales /i/, /o/ y /u/ parecen presentar un mayor reto.

Cuadro 24. Porcentaje de respuestas correctas en la escritura sílaba inicial en contexto de palabras (Tarea 1)

Consonante	Contraste inicial	Respuestas correctas	Respuestas correctas por consonante	Porcentaje de respuestas correctas por consonante
P	pa	12	22	84.61%
	pe	10		
B	ba	6	19	48.71%
	be	9		
	bu	4		
T	te	10	15	57.69%
	ti	5		
S	sa	12	25	96.15%
	se	13		
M	ma	11	18	69.23%
	me	7		

Cuadro 25. Porcentaje de respuestas correctas en la elección de letra en contexto de palabra (Tarea 2)

Consonante	Palabra	Respuestas correctas	Respuestas correctas por consonante	Porcentaje de respuestas correctas por consonante
B	Beso	10	18	69.23%
	Burro	8		
M	Mesa	10	22	84.61%
	Mano	12		
P	Perro	11	27	69.23%
	Pato	11		
	Pino	5		
T	Tela	7	13	50%
	Tina	6		
S	Cerro	13	25	96.15%
	Sapo	12		

Resultaría interesante realizar una comparación en el caso de cada una de las consonantes acompañadas de las 5 vocales para observar si los resultados son consistentes con lo encontrado en esta investigación.

De acuerdo a lo anterior, resulta relevante establecer una comparación entre los resultados obtenidos en la tarea de escritura y la de identificación para los contextos en donde aparecían una mayor cantidad de respuestas correctas en relación a la tarea de reconocimiento de letras en aislado. Los cuadros siguientes muestran esta comparación.

Cuadro 26. Contextos más empleados para cada una de las consonantes en comparación con la identificación de letras en aislado.

Tarea 1 Escritura de palabras		Tarea 2 Elección de letra en contexto de palabra		Tarea 3 Reconocimiento de letras en aislado	
Contexto más empleado	# de respuestas correctas	Contexto más empleado	# de respuesta correctas	Letra	# de respuestas correctas
Se	13	Cerro	13	S	13
Sa	12	Sapo	12	C	11
Ma	11	Mano	12	Z	8
Pa	12	Pato	11	M	12
Pe	10	Perro	11	P	13
Be	9	Beso	10	T	7
Te	10	Tela	7	B	8
				V	7

Los resultados encontrados fueron muy consistentes en cuanto a la frecuencia de respuestas correctas en las tareas. Efectivamente, los contextos más empleados en la tarea de escritura coinciden con los encontrados en la tarea de identificación en contexto, e incluso con la tarea de identificación fuera de contexto.

3.4.2. Denominación de letras

Los resultados obtenidos en cuanto a la denominación que hacían los niños de las letras muestran que los niños nombraban las letras de maneras distintas dependiendo del contexto silábico en que se presentaban. La denominación que empleaban también varió de una tarea a otra. Es decir, los niños nombraban las letras de manera diferente en la producción de escrituras que al momento de identificarlas.

Los resultados muestran que un mismo niño podía nombrar una letra hasta de 3 maneras distintas. En el caso de la tarea de escritura, usualmente los niños nombraban la letra de acuerdo a una sílaba. Ésta podía ser también el nombre de la letra, sobre todo en los

casos en que la sílaba en cuestión coincidía con el nombre de la letra. En el caso de las tareas de identificación tanto en contexto como en aislado, el fonema resultó ser la denominación más empleada por los niños. Por ejemplo, Jesús daba los siguientes nombres a la **S**:

Tarea	Palabra	Denominación otorgada
Escritura	<u>Z</u> apato	La sa
	<u>C</u> ebolla	La Ce de Camila
	B <u>u</u> zo	/s/
	Maripos <u>a</u>	/s/
	Medic <u>i</u> na	La ci
Identificación en contexto	<u>S</u> apo	La sa
	<u>C</u> erro	La ce
Ident. aislada	<u>S</u>	/s/

En cinco casos la denominación que empleó corresponde a una sílaba coincidente con la sílaba analizada. En dos de estos casos (cebolla y cerro) la sílaba inicial coincidía con el nombre de la letra y en otro también empleó un referente. En los otros dos casos (sílabas finales) usó el fonema como denominación. En aislado, la denominación que empleó fue nuevamente el fonema.

Otro de los niños (Emilio) denominó la **M** de la siguiente manera:

Tareas	Palabra	Denominación otorgada
Escritura	<u>M</u> ariposa	Ma – eme
	<u>M</u> edicina	Me – eme
Identificación en contexto	<u>M</u> ano	Eme de mamá
	<u>M</u> esa	Eme de Meza*
Ident. aislada	<u>M</u>	Eme de Emilio

En este caso, el nombre de la letra apareció de manera constante en todas las denominaciones. Sin embargo en algunos casos empleó, de manera complementaria, los

referentes “mamá” y “Emilio”. En los otros casos empleó la sílaba y agregó el nombre como complemento de la denominación.

Otra niña (Sofía) empleó las siguientes denominaciones en el caso de la **P**:

Tareas	Palabra	Denominación otorgada
Escritura	<u>Pa</u> leta	Pa
	<u>Pe</u> lota	Pe
	Za <u>pa</u> to	Pa
	Ma <u>ri</u> posa	Po
Identificación en contexto	<u>Pa</u> to	La pa de Paulina y papá
	<u>Pe</u> rro	Pe
	<u>Pi</u> no	Pi
Ident. aislada	<u>P</u>	Pa

En este caso, Sofía empleó la sílaba como forma de denominación en todos los contextos: Este ejemplo muestra de manera muy clara cómo la denominación que los niños daban a las letras cambiaba de acuerdo al contexto silábico en que aparecían. Para Pato empleó “papá” y “Paulina” como referentes. En los casos en que la sílaba inicial coincidía con el nombre de la letra, éste fue la denominación más empleada.

En el caso de la **B**, Abril empleó las siguientes denominaciones:

Tareas	Palabra	Denominación otorgada
Escritura	<u>Va</u> cuna	/b/
	<u>Ve</u> nado	La be de bebé
	<u>Bu</u> zo	Bu
Identificación en contexto	<u>Ca</u> bolla	Bo
	<u>Be</u> so	La be de Abril
	<u>Bu</u> rro	/b/
Ident. aislada	B	/b/

En este caso las denominaciones empleadas se diversificaron. Para denominar la **B**, empleó la sílaba en los casos de Buzo y Cebolla. Para Venado y Beso empleó el nombre de la letra seguido de un referente. El fonema fue empleado en tres de los contextos (Vacuna, Burro y B).

Siguiendo con los ejemplos, en el caso de la **T**, Abril empleó las siguientes denominaciones:

Tarea	Palabra	Denominación otorgada
Escritura	<u>T</u> elaraña	Te
	<u>T</u> inaco	La ti de tina, tiburón
	Zap <u>at</u> o	To
	Pa <u>l</u> eta	/t/
	Pe <u>l</u> ota	/t/
Identificación en contexto	<u>T</u> ela	Te
	<u>T</u> ina	/t/
Ident. aislada	T	/t/

En este caso, empleó el fonema en cuatro ocasiones como forma de denominación y fue la más empleada, la sílaba fue empleada en dos ocasiones y el nombre de letra fue empleado en los dos contextos donde la sílaba inicial coincidía con éste. Solamente en un caso empleó referentes.

En los ejemplos anteriores podemos observar que los referentes, fueron empleados como denominación complementaria. En la mayoría de los casos, la sílaba inicial del referente coincide con la sílaba analizada. Por ejemplo:

Tarea	Palabra	Denominación + Referente empleado
Identificación en contexto	Mano	Eme de mamá
	Pato	La pa de Paulina y Papá
Escritura	Venado	La be de bebé
	Tinaco	La ti de tina, tiburón

En algunas otras ocasiones, los referentes no aparecieron ligados directamente a la sílaba en cuestión, como fue el caso de Cebolla, donde la denominación empleada por Jesús fue “La Ce de Camila” ó en el caso de Beso, que Abril la denomina “la be de Abril”. Encontramos también referentes en las denominaciones en aislado, como es el caso de la *M*, donde Emilio la denominó “la eme de Emilio”. En estos últimos casos, el referente no incluye la consonante en cuestión en la sílaba inicial, pero lo incluye en posiciones intermedias.

Lo anterior nos muestra claramente que la manera en que los niños denominaban las letras cambiaba de un contexto a otro, de una tarea a otra y también de un niño a otro. Inclusive, un mismo niño podía nombrar de diferentes maneras a la misma letra.

En todos los casos, el uso del referente fue empleado por los niños frecuentemente en las tres tareas, siempre en combinación con algún otro tipo de denominación.

3.4.3. Comparación de los resultados encontrados en resultados anteriores Vs. el presente estudio en relación a la denominación de las letras

El estudio realizado por Alvarado (1997) mostró que los niños emplearon de manera frecuente el fonema y la sílaba inicial de la palabra a analizar como formas en que los niños denominan las letras. En el protocolo presentado por Alvarado (1997) no se incluyen palabras cuya sílaba inicial coincida con el nombre de letra, es decir, donde la consonante aparece acompañada de la vocal /e/. Tal vez a esto se deba que los niños no empleen el nombre de la letra como denominación.

Los resultados presentados por Calderón (2004, p. 99) mostraron que los niños emplearon principalmente el nombre de la letra como forma denominación de las letras. En el reporte presentado no se incluían las palabras que se emplearon para la tarea de identificación.

El estudio reportado por Vernon y Calderón (1999) no aborda el tipo de denominación que los niños dieron a las letras en la tarea de identificación de las mismas, aún cuando se realizó esta tarea.

Los resultados encontrados en el presente estudio coinciden con los reportados por Alvarado (1997) en tanto que los niños emplearon la sílaba como principal forma de denominación en la tarea de escritura, mientras que el fonema fue empleado como denominación principal en la tarea de identificación de letras. Sin embargo, los resultados encontrados en el presente estudio muestran que si bien los niños emplean el fonema o la sílaba como denominación principal, el nombre de la letra también fue empleado como una forma de denominar las letras, principalmente en los casos donde la sílaba inicial coincidía con el nombre de la letra, por lo que se consideró como parte de la denominación por sílaba.

Los resultados del presente estudio mostraron que los niños no emplearon una manera única de denominar las letras, sino que por el contrario, emplearon una gran

diversidad de formas para denominar las letras y que estas denominaciones, en muchas ocasiones fueron empleadas de manera combinada.

Los resultados encontrados en las investigaciones anteriores muestran una discrepancia entre la forma en que los niños denominan las letras. Sin embargo, sería necesario analizar el tipo de palabras empleadas en cada una de las investigaciones para poder establecer comparaciones y diferencias que permitan identificar las tendencias en uno y otro que llevaron a diferentes resultados respecto a la denominación de letras.

De igual manera, resultaría relevante considerar algunos factores que podrían dar origen a los diferentes tipos de denominaciones. Algunos de estos factores podrían ser:

1. Las diferentes fuentes de información que tienen los niños sobre las letras: el tipo de información que provee la escuela, el tipo de enseñanza, la información que se da en casa, qué tan enriquecedor es el contexto del que provienen en relación al uso de la lengua escrita,
2. Los diferentes tipos de información sobre las letras al momento de escribir e identificar las letras (nombres propios, palabras de uso frecuente, nombre de las letras, sonidos que representan)
3. El tipo de conceptualización que tienen los niños sobre la lengua escrita
4. Los contextos de uso más frecuentes en el español.
5. El uso que los niños hacen del conocimiento que tienen sobre las letras y cómo logran ponerlo en juego tanto al identificarlas como al tratar de incorporarlas en sus escrituras.

Lo anterior permitiría establecer conclusiones más acertadas respecto al tema y al mismo tiempo establecer si el tipo de denominación empleada por los niños guarda relación con el tipo de palabras empleadas o si se debe a la información que la escuela provee a los niños sobre las letras, o del nivel de conceptualización que tiene sobre la escritura, en todo caso queda abierta la posibilidad de analizar este tipo de influencias en estudios posteriores.

IV. COMENTARIOS FINALES

Los datos sugieren que los niños tienen un conocimiento muy amplio de las letras. En general, en el caso de la tarea de escritura, los niños denominan las letras usando la primera sílaba de la palabra que van a escribir o a completar, especialmente cuando ésta inicia como el nombre de la letra. Sin embargo, es frecuente también que usen el fonema inicial de la sílaba. En todos los casos, recurrir a otra denominación (por ejemplo, el fonema o la sílaba, seguida del nombre de la consonante) o recurrir a un referente que contiene la letra, usualmente (pero no necesariamente) en posición inicial, parece dar pistas a los niños de cuál es la letra pertinente. Es decir, los datos sugieren que cuando un niño debe elegir entre las varias letras de su repertorio, le es útil pensar en varias denominaciones, o, dicho en otras palabras, pensar en diferentes contextos posibles de esa letra para elegir rasgos semejantes de utilización y eliminar aquellos más discrepantes.

A diferencia de los resultados en la tarea de escritura, donde los niños emplean con mayor frecuencia la sílaba (especialmente cuando coincide con el nombre de letra) como forma de denominación, en la tarea de identificación de letras, tanto en contexto como en aislado, los niños emplean el fonema como principal forma de denominación.

Los datos también sugieren que, en este proceso, los niños cometen equivocaciones inteligentes. Mayoritariamente, los errores tienen que ver con la elección de una consonante que representa fonemas con rasgos semejantes, aunque también aparecen errores por semejanza de forma gráfica.

El contexto vocálico es también importante para la elección de la letra correcta. Los resultados sugieren que una misma consonante tiene menor posibilidad de ser usada correctamente si está seguida de /i/, /o/ y /u/. Algunas letras, como P y M, tienen prácticamente la misma probabilidad de ser elegidas en combinación con /a/ que con /e/, probablemente porque hay referentes muy disponibles, como “mamá” y “papá”. Sin embargo, aunque sea tangencialmente, parecería que las combinaciones con /e/, que coinciden con el nombre convencional o aproximado de la letra, favorecen la aparición de

la consonante correcta. En estos casos, es relevante recordar que, en español, el nombre de las letras es, mayoritariamente, una sílaba que acaba con la letra /e/.

Si bien solamente propusimos 2 contextos en la tarea de escritura donde se repetía la misma sílaba (PA y SA), podemos ver, en general, que el número de respuestas correctas fue mayor al inicio de la palabra que en las sílabas intermedias y finales, a excepción del caso de la *S* en el que, sin importar el contexto de uso, la mayoría de los niños lograron emplear S o C de manera correcta. En el caso en que la sílaba inicial coincide con el nombre de la letra, el éxito es ligeramente mayor. Esto tal vez se deba a que los niños pueden aislar o encontrar la letra pertinente más fácilmente al inicio de la palabra, ya sea porque es el primer recorte (usualmente silábico) o por la facilidad para relacionarlo con un referente.

Las consonantes que representan fonemas continuos (/m/ y /s/) parecen ser fácilmente aislables e identificables. En el mismo nivel estuvo la P (que no representa un fonema continuo). Estas tres letras tienen un porcentaje de uso en la escritura superior al 69%, mientras que B y T tienen un porcentaje de aparición correcta menor al 45%. Habría que evaluar la influencia de la frecuencia de aparición (que es menor) tanto en la escritura del español como en las costumbres de enseñanza en la casa y la escuela.

En conclusión, parecería que una diversidad de denominaciones o de contextos de uso facilita la elección de la consonante correcta. Es decir, las posibilidades de usar la letra correcta están relacionadas con la posibilidad de denominar o hacer referencia a la letra de maneras variadas. Es decir, cuando un niño puede ligar el contexto silábico particular a otras sílabas o palabras en las que la letra en cuestión aparece, será más factible que logre usar la letra correcta. (Hipótesis 2)

Lo anterior nos lleva a rechazar la hipótesis 4, pues quedó demostrado que para los niños tanto el fonema como el nombre de las letras resultan fuentes de información relevantes y pertinentes durante el proceso de alfabetización, ya que ambas formas de denominación fueron empleadas por los niños con más frecuencia que los referentes. Sin

embargo, el uso de referentes como una de las formas de denominación empleada por los niños no fue descartado como forma de denominación. Los resultados sugieren que éstos son, para los niños, una fuente de información complementaria al momento de aprender a leer y escribir.

Los resultados muestran que una gran cantidad de niños hacen uso de referentes (nombres propios o palabras familiares) como forma de denominar las letras, de manera que los referentes les proporcionan información que permite guiar la escritura de fragmentos de una palabra al ayudarlos a asociar partes orales y/o escritas a una palabra completa, aún cuando se trate de “pistas gráficas”, es decir, de palabras escritas por el entrevistador, a solicitud de niño. El referente como un todo oral y/o gráfico permite a los niños identificar de manera más familiar el uso convencional de las letras. En otras palabras, los niños parecen usar su conocimiento de palabras familiares o nombres completos para guiar la escritura de segmentos de palabras. Es decir, los referentes parecen servir a los niños como un apoyo para esclarecer la relación entre una totalidad y la parte, así como para esclarecer la pertinencia del empleo de las letras en los diferentes contextos de uso y permiten a los niños identificar de manera familiar el uso convencional de las letras. Pareciera como si los niños emplearan el referente como una forma de aclarar la relación existente entre una denominación que corresponde a una unidad silábica o intrasilábica y un contexto pertinente para la letra en cuestión, como si se tratara del nombre y apellido. De esta manera la tercera hipótesis parece ser cierta.

En conclusión, el fonema, la sílaba inicial, el nombre de letra y los referentes, todos ellos en su conjunto, resultan informaciones pertinentes tanto para la escritura de palabras como para la identificación de letras, siendo el fonema la denominación más empleada en las tareas de identificación de letras y la sílaba (incluyendo el nombre de letra) la más empleada en la tarea de escritura (cuando menos para estos niños en el periodo fonetizante).

En cuanto al uso de “pistas gráficas” que hacen los niños en la tarea de escritura, los datos muestran coincidencias con lo que encuentra Vernon (2001), y sugieren que para los niños pre-alfabéticos el uso de un soporte gráfico (en este caso la “pista gráfica”), sirve

como un modelo que proporciona información sobre las letras dentro de un contexto de uso específico, permitiendo a los niños tener un mejor desempeño en la tarea. Es decir, la presencia física de la palabra escrita (“pista gráfica”) provoca un mayor porcentaje de uso de la consonante correcta. Lo anterior nos permite afirmar, nuevamente, que los niños pre-alfabéticos emplean palabras familiares o nombres completos para guiar la escritura de segmentos de palabras, aún cuando se trate de palabras escritas por el entrevistador o de letreros del salón de clase.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, M. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Alvarado, M. 1997. **Conciencia fonológica y escritura de niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento**. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro. México.

Alvarado, M. 1998. Conciencia fonológica y escritura de niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento, en: **Lectura y Vida, Revista latinoamericana de lectura**, año 19, septiembre 1998, No. 3. ISSN 0325-8637. Asociación Internacional de Lectura (IRA), 42-49.

Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. 1998. Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. **Journal of Experimental Child Psychology**, 70, 117–141.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. 1989. Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. **Journal of Educational Psychology**, 82, 805–812.

Calderón, G. 2004. **Análisis de lo oral y conocimiento del sistema de escritura en niños preescolares: un enfoque cualitativo**. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro. México.

Castles, A., & Coltheart, M. 2004. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, 91, 77–111.

Ehri, L. 1991. Learning to read and spell". In L. Rieben y Ch Perfetti, Eds.. **Learning to read**. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979. **Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., Gómez Palacios, M. y Colaboradores. 1982. **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura**. Fascículo 4: Las Relaciones entre el Texto –como Totalidad- y sus Partes. México: SEP-OEA.

Ferreiro, E. 1997. **Alfabetización Teoría y Práctica**. México: Siglo XXI.

McBride-Chang, C. 1999. The ABC's of the ABC's: The development of letter-name and letter-sound knowledge. **Merrill-Palmer Quarterly**, 45, 285–308.

Pennington, B. F., & Lefly, D. L. 2001. Early reading development in children at risk for dyslexia. **Child Development**, 72, 816–833.

Quinteros, G. 1997. **El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético**. Tesis 27. DIE-CINVESTAV. México.

Share, D.L. 2004. Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. **Journal of Experimental Child Psychology**, 88, 213–233

Stuart, M., & Colheart, M. 1988. Does reading develop in a sequence of stages? **Cognition**, 30, 139–181.

Treiman, R. & Broderick, V. 1998. What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. **Journal of Experimental Child Psychology**, 70, 97-116.

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. 2006. Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), **Handbook of orthography and literacy**. pp. 581-599. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Treiman, R., Kessler, B., & Pollo, T. C. 2006. Learning about the letter name subset of the vocabulary: Evidence from U.S. and Brazilian preschoolers. **Applied Psycholinguistics**, 27, 211-227.

Vernon, S. 1997a. **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábicos y el silábico)**. Tesis 6. México: DIE, CINVESTAV-IPN.

Vernon, S. 1997b. **La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura**. Tesis de doctorado. México: DIE, CINVESTAV-IPN. (documento mimeografiado).

Vernon, S. y Calderón, G. 1999. **Letras y sonidos en la alfabetización inicial**. Cuaderno de Trabajo. Sistema de Investigación Miguel Hidalgo. CONACYT. (reporte de Investigación).

Vernon, S., Calderón, G y Alvarado M. 2001. La conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: Resultados de dos estudios en español. En: **Psicología y Sociedad, Revista semestral de la Facultad de Psicología**. Número Especial. Julio de 2001. México. Universidad Autónoma de Querétaro.

Vernon, S. 2001. **La identificación de letras, la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura en niños preescolares**. En: Memorias del 2º Simposio Internacional de "Lectura y Vida". Bs. As. IRA.

Vernon, S (en prensa). Cap. 12. The effect of writing on phonological awareness in spanish. In Rijjaarsdam, G. (Seies Ed.) and Torrance, M., Van Waes, L. & Galbraith, D. (Volume

Eds.). **Writing and cognition: Research and applications (Studies in Writing, Vol. 20, p. 1-20)**. Amsterdam: Elsevier.

Wagner, R., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. 1994. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. **Developmental Psychology**, 30, 73–87.

APÉNDICES

**APÉNDICE 1a. DENOMINACIONES EMPLEADAS EN TAREA DE IDENTIFICACIÓN DE LETRAS EN CONTEXTO DE PALABRA
(INICIO = L)**

Sil. Inicial / Tipo denominación	Número de Denominaciones por letra													TOTAL		
	1			2				3			FNR					
	S	F	N	SR	FR	NR	SF	SN	FN	SNR		FSR				
Palabra																
MESA	(1) ma	(2) /m/	(1) me - eme	0	(2) /m/ - mamá (1) /m/ - María	(1) eme - Meza (1) eme - mamá	0	0	0	0	(1) /m/ - ma - mamá	0	0	0	0	10
PERRO	0	(1) /p/	(2) pe	0	(2) /p/ - Paulina	(2) pe - pato (1) pe - pelota (1) pe - papá (1) pe - Perla	0	(1) pe - pa	0	0	0	0	0	0	0	11
TELA	0	(2) /t/	(3) te	0	0	(1) te - teto (1) te - Itzel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
BESO	0	(3) /b/	(4) be	0	0	(1) be - Abril (1) be - Beto	0	0	0	(1) /b/ - be	0	0	0	0	0	10
CERRO	0	(2) /s/	(1) ce [C] (2) se - ese	0	(3) /s/ - Santiago 0 (2) /s/ - Sofi (1) /s/ - Ríos	(1) se - sol	0	0	0	(1) /s/ - se	0	0	0	0	0	13
TOTALES	1	10	13	0	11	12	0	1	2	0	1	0	0	0	51	

Palabras	Número de Denominaciones por letra														TOTAL
	1				2				3				TOTAL		
	S	F	N	SR	FR	NR	SF	SN	FN	SNR	FSR	FNR			
MANO	(1) ma	(2) /m/	(1) eme	(1) ma - mamá	(3) /m/ - mamá	(1) eme - mami (2) eme - mamá	(1) /m/ - ma	0	0	0	0	0	0	0	12
PATO	(3) pa	(2) /p/	0	(1) pa - papá (2) pa - Paulina (1) Pa - Paulina - papá	0	(1) pe - pelota	0	0	0	(1) pa - pe Perla	0	0	0	11	
PINO	0	(3) /p/	0	(1) pi - pelota	0	0	(1) pe - pi	0	0	0	0	0	0	5	
TINA	0	(1) /t/	0	(1) ti - tía	(1) /t/ - timón	(1) te - teto	(1) /t/ - ti	0	0	0	0	0	(1) /t/ - te - tzel	6	
BURRO	(1) bu	(4) /b/	(1) be	0	(1) /b/ - Abril	0	(1) bu - be	0	0	0	0	0	0	8	
SAPO	(1) sa [C]	(2) /s/	0	0	(3) /s/ - Santiag o (2) /s/ - Sofía (1) /s/ - sol (1) /s/ - Ríos	(1) se- ese - Ceci	0	0	(1) /s/ - ese	0	0	0	0	12	
	6	14	2	7	12	6	2	2	1	1	0	1	0	54	

APÉNDICE 2. Elección de letra inicial para completar la palabra.			
Palabra	Elige letra correcta	Elige letra incorrecta + Denominación	
Beso	10 [B]	1 [T] 1 [R] 1 [P]	Be – te- Itzel Be Be
Burro	8 [B]	1 [P] 1 [R] 1 [U] 1 [R] 1 [R]	bu – pa bu - /b/ de uva bu – erre bu
Mesa	10 [M]	1 [N] 2 [F]	/m/ Me
Mano	12 [M]	1 [N]	/m/
Perro	11 [P]	1 [B] 1 [F]	/p/ Beto Pe
Pato	11 [P]	1 [B] 1 [D]	/p/ pa – pato
Pino	5 [P]	1 [D] 1 [B] 1 [D] 1 [B] 1 [B] 1 [X] 1 No elige	pi – de pi pi /p/ pi – be pi ---
Tela	7 [T]	1 [J] 1 [Y] 1 [F] 1 [Y] 1 [M] 1 [F]	teto te /t/ - te n/s /t/ te
Tina	6 [T]	2 [J] 2 [Y] 1 [M] 1 [J] 1 [J]	Ti ti /t/ ti – tina tina- tinaco
Cerro	12 [S] 1 [C]	∅	∅
Sapo	11 [S] 1 [C] – sa	1 [G]	Ga