



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Doctorado en Lingüística

El reconocimiento de palabras escritas con diferentes rasgos fonológicos, en los inicios
de la alfabetización infantil

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctor en Lingüística

Presenta:
Norma Fernández Ortega

Dirigida por:
Dra. Mónica Alvarado Castellanos

SINODALES

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Presidente

Mónica Alvarado
Firma

Dr. Ricardo Maldonado Soto
Secretario

Ricardo Maldonado Soto
Firma

Dra. Sofía Vernon Carter
Vocal

Sofía Vernon Carter
Firma

Dra. Alejandra Auza Benavides
Suplente

Alejandra Auza Benavides
Firma

Dra. Larissa Friedmann Freundlich
Suplente

Larissa Friedmann Freundlich
Firma

Verónica Núñez Perusquia
Lic. Verónica Núñez Perusquia
Directora de la Facultad

Guadalupe Flavia Loarca Piña
Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Marzo de 2015.

RESUMEN

Los trabajos más recientes en psicología han puesto especial interés en lo que se denomina Word Recognition bajo el supuesto de que constituye uno de los componentes necesarios para una lectura eficiente. Diferentes estudios han reportado que el conocimiento del nombre de las letras facilita el reconocimiento de palabras individuales. Desde otro enfoque teórico, existen estudios psicogenéticos que muestran que las conceptualizaciones infantiles respecto de cómo funciona el sistema de escritura juegan un papel importante al momento de seleccionar la información útil para interpretar lo escrito. El propósito de nuestro estudio fue evaluar la utilidad del rasgo fonológico de continuidad al reconocer palabras escritas por parte de niños pre-alfabéticos. Este estudio lo realizamos con 90 preescolares (39 varones y 51 niñas) que tenían una edad promedio de 5 años 7 meses. Para garantizar que los participantes estaban en igual condición cognitiva y de discriminación fonológica utilizamos un Test de Inteligencia no verbal y una prueba de discriminación fonológica. Las tareas de investigación incluyeron reconocimiento de palabras, identificación de letras fuera de contexto y escritura de sustantivos. Nuestra muestra estuvo distribuida en tres grupos de 30 niños cada uno de acuerdo al nivel de escritura. Los resultados obtenidos muestran que las palabras que iniciaban con fonemas más continuos fueron reconocidas por la mayoría de los niños. Pudimos comprobar una diferencia estadísticamente significativa entre el promedio de palabras reconocidas que iniciaban con fonemas más continuos y el de las que iniciaban con fonemas menos continuos en el nivel Silábico Alfabético $t= 3.024$, $p= .005$ (bilateral). Esto sugiere que para los niños más avanzados fue útil el rasgo fonológico más continuo para reconocer palabras escritas. También pudimos ver que el porcentaje de letra identificada- palabra reconocida fue casi igual que las opciones no identifica letra-reconoce palabra y viceversa. Esto significa, entre otras cosas, que las posibilidades infantiles de reconocer una palabra no dependen únicamente de la identificación de la letra inicial de éstas.

(Palabras clave: rasgos fonológicos, reconocimiento de palabras, nivel de escritura)

|

SUMMARY

Psycholinguistic research on literacy have special interest in what is called Word Recognition under the assumption that identify a common written word is one of the components necessary to develop efficient reading. Different studies have reported that knowledge of letter names facilitates the recognition of individual words. From another theoretical approach, some psychogenetic studies have showed that, children's conceptions about how the writing system works play an important role when they are selecting information to interpret the writing. The purpose of our study was to evaluate the usefulness of phonological feature of continuity to recognize written words by pre-literates. This study was conducted with 90 preschool children (39 boys and 51 girls), average age of 5 years 7 months. To ensure that participants had a cognitive and phonological discrimination similar position, we use a Test of Nonverbal Intelligence (TONI 2) and a test of phonological discrimination. We designed three different tasks: a) writing task; b) word recognition task; c) identification of letters. Our sample was divided into three groups of 30 children each according to the level of writing. The results of the word recognition task showed that the words (that began with more continuous phonemes) were recognized by most children.

We saw a statistically significant difference between mean recognized words that began with more continuous phonemes and of which began with less continuous phonemes. In the different levels of writing we found a direct relationship. The average number of recognized words was greater as the level of writing. We found a statistically significant difference between the averages of recognized words that began with the two different phonological features at syllabic alphabetic level $t= 3.024$, $p= .005$ (bilateral). This suggests that for the more advanced children, continuous phonological feature was more useful for recognizing written words. In the letter identification test we could see that the percentage of recognized word - letter was nearly identical to the options identified no word letter-recognition and vice versa. This means, among other things, children's chances of recognizing a word does not depend solely on the identification of the initial letter of these.

(Key words: phonological features, word recognition, writing level)

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

AGRADECIMIENTOS

A Mónica Alvarado Castellanos, mi asesora y amiga. Con ella descubrí el mundo de la investigación y el rigor con que debe ser llevada a cabo. En el camino descubrí un ser humano que ahora ocupa un lugar en mi corazón.

A mis queridos asesores quienes me acompañaron con paciencia y me brindaron su apoyo cada vez que lo necesité. Gracias Ricardo, Sofía, Ale y Dra. Larissa.

Al Colegio de Profesores de la Facultad de Lenguas y Letras quienes me ayudaron cada semestre con sus valiosas aportaciones. Gracias Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve por todo su apoyo incondicional.

Al apoyo del Fondo Mixto (FOMIX) durante tres años de mis estudios doctorales.

A la Dra. Rebeca del Rocío Peniche Vera, a la Lic. Verónica Núñez Perusquía y al Dr. Gerardo Argüelles Fernández, por su apoyo para continuar con este proyecto.

A mis asesoras de Análisis Estadístico por su enorme paciencia y sabiduría. Gracias doctoras Gloria Avecilla y Pamela Garbus.

A la Diseñadora Gráfica Anita Mandujano por su valiosa colaboración en el diseño de las tareas de investigación.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

A los preescolares Francisco Márquez y Magdalena Martínez por su colaboración en la realización de este proyecto.

A Miguel Ángel, Andrea, Miguel Ángel jr y Emiliano, quienes son lo mejor que tengo en el mundo. Los amo y les agradezco su paciente acompañamiento todos estos años.

A Virginia Ortega Punte, mi madre, amiga, sostén y fuente de comprensión y consuelo durante toda mi vida. En este proceso también agradezco que haya estado junto a mí (como siempre).

A Cutberto Fernández Castañeda, mi padre, por estar ahí siempre.

A mis hermanos Picky, Beto y Claudia por compartir los momentos buenos y malos. Gracias por el vino tinto compartido cada fin de semestre. A mis cuñados Pablo y Rox por todo su cariño y a mis sobrinos, que han participado como conejillos de indias en mis investigaciones.

A mis queridos amigos y compañeros que me aceptan con paciencia, comprensión y amor.

ÍNDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Agradecimientos	iii
Índice	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	5
1.1 EL QUEHACER DE QUIEN SE ALFABETIZA Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA ESCRITA: LA MIRADA PSICOGENÉTICA	8
1.2 EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA: EL MODELO COGNOSCITIVISTA	14
1.2.1 <i>La ortografía de las lenguas.....</i>	16
1.2.2 <i>El nombre de las letras.....</i>	18
1.2.3 <i>Las fases en el reconocimiento de palabras.....</i>	19
1.2.4 <i>La Teoría Psicolingüística de las Unidades Granulares.....</i>	24
1.2.5 <i>La escritura como foco de interés en los estudios cognoscitivos sobre la alfabetización.....</i>	25
1.2.6 <i>Opacidad y transparencia de las unidades escritas; discusiones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica a la luz de la psicología genética</i>	28
1.3 LAS PALABRAS ESCRITAS Y EL ESPAÑOL.....	31
1.3.1 <i>El interés en el rasgo fonológico de continuidad</i>	36
CAPÍTULO 2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y EL DISEÑO METODOLÓGICO	38
2.1 DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS EXPERIMENTALES	43
2.2 DISEÑO PARA EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	52
2.3 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA	52
2.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS SESIONES DE ENTREVISTA	59
2.5 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	60
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	63
3.1 ANÁLISIS DE LA TAREA DE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS	63
3.1.1 <i>El reconocimiento de palabras y el nivel de escritura</i>	67
3.2 ANÁLISIS DE LA TAREA DE IDENTIFICACIÓN DE LETRAS FUERA DE CONTEXTO	71
3.2.1 <i>La Tarea de identificación de letras en cada nivel de escritura.....</i>	75
3.2.2 <i>Identificación de letras que representan fonemas consonánticos</i>	76
3.2.3 <i>La identificación de letras fuera de contexto y el reconocimiento de las palabras que las contienen en el inicio.....</i>	81
3.2.4 <i>Las respuestas del tipo “identifica y no reconoce” y “no identifica y reconoce”</i>	85
3.3 ANÁLISIS DE LA TAREA DE ESCRITURA DE SUSTANTIVOS	87
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.....	94
4.1 CONCLUSIONES A PARTIR DE LAS HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.....	95

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

4.2 IMPLICACIONES TEÓRICAS DEL ESTUDIO 98
4.3 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL ESTUDIO 101
REFERENCIAS..... 103
ANEXO A 113
ANEXO B 115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
1 Palabras utilizadas para la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas	49
2 Palabras utilizadas en la Tarea de Discriminación Fonológica.....	56
3 Características de la muestra seleccionada.....	60
4 Promedios de puntuación directa obtenidos por los niños en el Test de inteligencia TONI 2, organizados por niveles de escritura	61
5 Promedio de parejas discriminadas en la Prueba de Discriminación Fonológica en cada uno de los niveles de escritura.	62
6 Porcentaje de respuestas correctas para cada palabra solicitada en la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas	64
7 Porcentaje de aparición de las letras consonantes en el español (CIDETEC - IPN, México) ...	66
8 Palabras reconocidas en orden de mayor a menor porcentaje de respuestas correctas	67
9 Porcentajes de respuesta "elección de la palabra correcta" en cada nivel de escritura.	68
10 Promedio de palabras reconocidas en cada uno de los niveles de escritura según el rasgo fonológico de continuidad.....	69
11 Porcentaje de palabras reconocidas en cada uno de los niveles de escritura	70
12 Categorías de análisis para las respuestas encontradas en la Tarea de identificación de letras fuera de contexto	72
13 Porcentaje de respuestas en la Tarea de identificación de letras fuera de contexto	73
14 Porcentaje de consonantes identificadas según el rasgo fonológico de continuidad	74

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

15 Porcentaje de respuestas pertinentes en la Tarea de Identificación de Letras Fuera de Contexto en cada nivel de escritura	75
16 Resultados de la Prueba T de Student en cada nivel de escritura: más continuas Vs. menos continuas.....	76
17 Porcentaje de consonantes más identificadas que representaban fonemas [+continuos].....	77
18 Porcentaje de consonantes más identificadas que representaban fonemas [-continuos].....	78
19 Porcentaje de consonantes identificadas por su nombre en cada nivel de escritura según el rasgo fonológico de continuidad	79
20 Porcentaje de consonantes identificadas por su nombre en cada nivel de escritura	80
21 Relación de la Tarea de Identificación de Letras Fuera de Contexto y la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas.....	81
22 Porcentaje de coincidencias “identifica letra-reconoce palabra” en cada nivel de escritura. N=420.....	83
23 Porcentaje de coincidencias "letra identificada-palabra reconocida" en cada nivel de escritura según el rasgo fonológico.....	84
24 Porcentaje de respuestas atendiendo a la falta de coincidencia entre la letra identificada y la palabra reconocida. N=383	85
25 Categorías de respuesta según las representaciones utilizadas en cada segmento silábico	88
26 Segmentos silábicos seleccionados atendiendo al rasgo fonológico de continuidad.....	90
27 Promedio de porcentajes de grafías pertinentes utilizadas al representar segmentos silábicos que iniciaban con consonantes más y menos continuas	91
28 Porcentajes de respuestas al representar segmentos silábicos en cada nivel de escritura	92
29 Porcentajes de uso de consonantes convencionales al representar segmentos silábicos en cada nivel de escritura según el rasgo fonológico	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
1. Escritura silábica sin valor sonoro convencional	12
2. Escritura silábica con valor sonoro convencional	12
3. Escritura silábico-alfabética de "mariposa"	13
4. Sistema consonántico del español	35
5. Sistema vocálico del español.....	36
6. Ejemplo de escritura silábica sin valor sonoro convencional	44
7. Ejemplo de escritura silábica con valor sonoro.....	46
8. Ejemplo de escritura silábico-alfabética	47
9. Ejemplo de grupos de cuatro imágenes para la primera parte de la Tarea de Discriminación Fonológica.....	57
10. Porcentaje de respuestas en la Tarea de identificación de letras.....	82
11. Porcentaje de respuestas al representar segmentos silábicos.	89

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación fue averiguar si existe una relación entre el nivel de escritura y el reconocimiento de palabras escritas por parte de niños pre-alfabéticos y si el rasgo fonológico de continuidad de las consonantes al inicio de dichas palabras resulta útil en alguno de los niveles previos a la alfabetización inicial.

Los trabajos desde la psicología cognitiva (Bryant, 1993; Defior, 2008; Ehri, 1985; Frith, 1985; Goswami y Bryant, 1990; Liberman, 1973; Goswami, Gombert y De Barrera; Bowman y Treiman, 2002, 2008; entre otros) a lo largo de cuatro décadas, han mostrado interés en conocer cuáles son los elementos psicolingüísticos que permiten “decodificar” con facilidad lo escrito. Los más recientes (Caravolas, 2012; Defior, 2008; Defior y Alegría, 2005; Defior y Serrano, 2001; Ehri, 2005^a; Goswami & East, 2000; Goswami y Ziegler, 2005; Jiménez, Morales y Rodríguez, 2014; Nunes y Bryant, 2009; Treiman, 2004; Treiman y Kessler, 2007; Ziegler, Goswami y Richardson, 2005; entre otros) sostienen que, a medida que un niño participa en entrenamientos para identificar la relación sonoro-gráfica de su lengua, podrá reconocer unidades lingüísticas mayores hasta lograr el reconocimiento de palabras, luego el de frases compuestas de palabras y, finalmente, un texto compuesto de frases. El modelo propuesto sostiene que el entrenamiento dependerá de las características de la lengua de cada hablante. En el caso de las lenguas consideradas transparentes (relación biunívoca entre unidades sonoras y gráficas) el entrenamiento será a nivel fonema-grafema, mientras que en las lenguas menos transparentes el entrenamiento será posible a partir de unidades mayores como la rima (Goswami, Ziegler, Dalton y Schneider, 2003). En dichos entrenamientos, la motivación fonológica (coincidencia del nombre de la letra con el contexto silábico) constituye un facilitador de la tarea. La idea general es que, utilizando la vía visual y fonológica, se establecen huellas gráficas que van conformando

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

el lexicón (registro de palabras en la memoria) infantil. Estas huellas tienen la característica de constituir el patrón ortográfico y no el fonológico. Por ejemplo, un niño logra memorizar “team” y no “tim” (Ehri, 2005^a).

Desde una postura como la anterior hay una concepción sencilla entre la actuación de un aprendiz con lo que representa la lengua escrita. Es como si, desde un comienzo, los aprendices fueran sensibles a los fonemas y, en consecuencia, encontrarán la relación entre estas unidades fonológicas y sus correspondientes escritas. Bajo esta premisa se sostendría la posibilidad de una instrucción directa que permitiera una enseñanza del sistema de escritura desde la identificación de las unidades menores (correspondencia fono-gráfica) hasta la conquista de las mayores: primero palabras (de simples a complejas) hasta frases o textos escritos.

La discusión con esta postura cognoscitiva constituye el corazón de esta tesis, ya que intentaremos demostrar que la actividad de los aprendices frente a la identificación de palabras escritas no responde a dicha progresión (que inicia con el establecimiento de las correspondencias grafo-fonéticas), sino que los aprendices actúan en el margen de sus propias alternativas de organización sobre lo que les representa pre-convencionalmente el sistema de escritura.

En el fundamento de nuestra perspectiva se encuentran los estudios que, desde la psicología genética, se han desarrollado alrededor de la alfabetización inicial a partir de las explicaciones espontáneas que los niños pre-alfabetizados manifiestan sobre qué podría estar escrito (frente a la escritura de palabras o textos), o bien, las justificaciones que dan de las decisiones gráficas que toman al ser invitados a escribir sustantivos o frases. Estos estudios (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vernon, 1997a; Quinteros, 1997; entre otros) son claros en mostrar los sistemas de creencias que los niños construyen para reinterpretar progresivamente las unidades que representan las letras, hasta llegar a comprender el principio alfabético que rige

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

nuestro sistema de escritura (de este proceso daremos cuenta minuciosamente en el primer capítulo).

Los trabajos desde este enfoque difieren de la postura cognoscitiva, tanto en la concepción de lo que representa la escritura como en la del sujeto cognoscente. Desde la psicología genética la escritura es considerada como un sistema de representación del lenguaje cuya comprensión depende de un proceso constructivo. En términos de Ferreiro y Teberosky (1979) dicha comprensión es el producto de los desequilibrios o confrontaciones entre lo que un niño entiende de cómo funciona el sistema de escritura y la información que se le proporciona de manera directa o indirecta sobre lo escrito. En este sentido, se asume que el aprendizaje no es producto de la enseñanza, sino de la interacción que los sujetos tienen con el sistema de escritura. Por lo tanto, la información que los niños van ganando sobre cómo se llaman las letras o cómo se interpreta una cadena gráfica determinada, se circunscribirá a sus posibilidades para entender el sistema de escritura y, el uso que hagan de dicha información, también los llevará a enfrentar conflictos cognitivos en la necesidad de ajustar “lo que saben” a lo que se les presenta como escritura. De ahí que las interpretaciones de los niños puedan ser diferentes y prevalezcan sobre las que los adultos les enseñen durante un período, más o menos, amplio hasta que finalmente “aprenden a leer y escribir”.

El presente trabajo, que está enmarcado en un enfoque psicogenético piagetiano, pretende aportar datos que sean de utilidad para dar cuenta de qué herramientas lingüísticas son útiles al reconocer palabras escritas en los momentos previos a la alfabetización. De manera particular, nuestro interés estuvo centrado en la utilidad del rasgo fonológico de continuidad; consideramos este rasgo lingüístico a consecuencia de los datos e interrogantes generados por los trabajos de Alvarado (1997) y Vernon y Cano (2008).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

En el primer capítulo presentamos el estado del arte sobre los estudios relacionados con la alfabetización inicial desde una postura psicogenética para discutir, con una postura cognoscitiva, la concepción de lo que la escritura representa y la actividad del sujeto cognoscente al enfrentar el sistema de escritura. Para ello, detallaremos el modelo explicativo sobre el proceso de alfabetización inicial desde los trabajos psicogenéticos. Asimismo, mostramos el modelo explicativo desde la postura cognoscitivista: las fases por las que suponen que un niño atraviesa para poder reconocer una palabra escrita. Como este estudio está realizado con niños hispanohablantes, incluimos un apartado para describir las características del sistema fonortográfico del español de México y justificamos nuestro interés por el rasgo fonológico de continuidad.

En el segundo capítulo, presentamos el planteamiento de nuestro problema de investigación y el diseño metodológico. Incluimos la descripción de las tareas de investigación y las variables involucradas así como los criterios y tareas que utilizamos para seleccionar la muestra.

El tercer capítulo lo destinamos para el análisis y discusión de resultados. En este capítulo describimos la muestra con la que trabajamos, los resultados obtenidos en cada una de las tareas y el análisis de las variables involucradas en nuestro problema de investigación.

Finalmente, en el cuarto capítulo presentamos las conclusiones de nuestro estudio y las implicaciones teóricas.

CAPÍTULO 1. Marco Teórico

Como lo mencionamos en la introducción, el objetivo de este trabajo fue investigar si existe una relación entre el nivel de escritura y el reconocimiento de palabras escritas por parte de niños pre-alfabéticos y si el rasgo fonológico de continuidad de las consonantes al inicio de dichas palabras resulta útil en alguno de los niveles previos a la alfabetización inicial.

Para poder justificar este problema de investigación partimos de las siguientes consideraciones:

1. Existen diferentes miradas sobre lo que implica alfabetizarse. La discusión central de la presente tesis se encuentra en medio de una postura cognoscitiva y otra psicogenética que difieren entre sí respecto de la manera en que explican el trabajo psicológico involucrado en el proceso de alfabetización. Las conclusiones desde ambas posturas otorgan un peso diferente a la información que los niños reciben sobre el sistema de escritura, particularmente, al nombre de las letras y a la correspondencia fono-gráfica. En la primera (la cognoscitiva), el conocimiento de las letras (con su contraparte sonora) garantizan la posibilidad de interpretar lo escrito. En la segunda (la psicogenética), los esquemas de asimilación, en términos piagetianos, condicionan las creencias infantiles sobre el funcionamiento del sistema de escritura y median la comprensión que tienen los niños respecto de qué representa la escritura, en general, y cada uno de sus componentes gráficos.
2. Nuestro trabajo de investigación responde a un interés psicogenético sobre el proceso de alfabetización. Asumimos que los sujetos construyen o definen progresivamente la manera en que funciona el sistema de escritura y que estas redefiniciones son producto de la acción inteligente de los niños quienes ponen en juego hipótesis explicativas y las contrastan con la información que reciben del medio (sobre todo escrituras de palabras

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

que les resultan familiares). Desde esta postura, propusimos una metodología experimental que nos permitiera entrelazar la evidencia de los niños respecto de sus propias concepciones del sistema de escritura (vista desde una postura psicogenética), con la información de la que disponen sobre las letras (descontextualizadas) y sus posibilidades para reconocer la forma escrita de algunas palabras. Estas dos últimas tareas las retomamos desde estrategias de indagación cognoscitivistas para analizarlas en relación con las concepciones pre-alfabéticas infantiles. Con este diseño experimental, discutiremos el peso de cada una de estas variables en el proceso de alfabetización y haremos consideraciones metodológicas importantes para el estudio de dicho proceso. El español es una lengua que difiere, en los rasgos fono-ortográficos que la caracterizan, de lenguas como el inglés. Sobre esta última se han realizado la mayoría de los estudios relativos a las posibilidades infantiles para identificar palabras escritas durante el proceso de alfabetización inicial. Las diferencias fono-ortográficas de las lenguas hacen muy difícil poder generalizar hallazgos sobre el peso de la información que los niños reciben sobre el sistema de escritura, en este caso el nombre de las letras y la correspondencia fono-gráfica, de ahí la necesidad de realizar estudios en español. Adicionalmente, dentro del mismo español encontramos diferencias entre los rasgos que caracterizan a las consonantes. Así es que hay algunas que representan fonemas más continuos y otras que representan fonemas menos continuos. Dentro de la presente tesis quisimos evaluar el peso que este rasgo fonológico podría implicar en tareas de reconocimiento de palabras escritas porque trabajos como los de Vernon y Cano (2008) y Alvarado (1997) han reportado que los niños al representar segmentos silábicos utilizan, con mayor frecuencia y de manera convencional, las consonantes que representan fonemas más continuos. De esta manera, podemos redimensionar un aspecto que puede contribuir a la discusión

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

respecto de la actuación cognitiva de los niños al momento de tratar de entender el sistema de escritura.

3. En lo que sigue abordaremos tres temas centrales para nuestro estudio. Por una parte, cómo se entiende el proceso de alfabetización desde una perspectiva psicogenética. Para ello expondremos una perspectiva que incluye una mirada amplia sobre la lengua escrita (que trasciende al mero uso de un principio de representación alfabética) y el proceso de alfabetización del que la actuación infantil resulta fundamental, tanto en la interacción con lo escrito como las representaciones que dicha interacción dé lugar. En un segundo momento expondremos los trabajos, desde la psicología cognoscitivista, sobre el desarrollo de la llamada “conciencia fonológica” y su relación con el reconocimiento temprano de las palabras escritas (incluso antes de lograr la alfabetización). Desde esta perspectiva abordaremos la alfabetización desde una óptica que se restringe a entender la escritura como un proceso de transcripción fonológica y cuyo aprendizaje se aborda desde la enseñanza directa, al margen de la actividad cognitiva de los aprendices. La exposición de estos dos aspectos nos posibilitará mostrar, en el Capítulo 2, la discusión que subyace a nuestro problema de investigación. El tercer asunto del que nos ocuparemos nos servirá para delinear las características de las palabras escritas en el español, de tal manera que podamos asentar el nivel de opacidad o transparencia de algunas unidades escritas. De manera central expondremos qué es el rasgo de continuidad fonológica para poder sustentar la hipótesis central de este estudio: el efecto que tiene en el reconocimiento de palabras escritas que podrían hacer los niños en momentos anteriores a la comprensión del principio alfabético del sistema de escritura.

1.1 El quehacer de quien se alfabetiza y las características de la lengua escrita: la mirada psicogenética

Durante el proceso de comprensión del sistema de escritura los niños se plantean una relación diferente entre la oralidad y la escritura como ha sido mostrado en numerosos estudios psicogenéticos (Ferreiro, 2000; Ferreiro, 1990; Ferreiro, 1986^a; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y Teberosky, 1979). Si consideramos la historia del sistema de escritura que ha seguido el mundo occidental, podemos asegurar (como lo muestra Sampson, 1997) que no se trata de un simple código de transcripción de la oralidad, sino un sistema de representación que ha ido resolviendo la eficiencia comunicativa a la que responde a través de múltiples recursos que lo hacen un sistema híbrido, aunque podamos observar una lógica alfabética general que lo caracteriza¹.

El problema del sujeto cognoscente consiste en identificar qué representa la escritura y, de los elementos que están presentes, cuáles son sus propiedades y cómo se relacionan entre sí (Ferreiro, 1990). Desde esta mirada, la adquisición de la escritura tiene sus orígenes mucho antes del inicio de la escolarización porque el sujeto intenta encontrarle sentido a las marcas escritas que se encuentra en su entorno. La relación entre el sujeto cognoscente y este objeto complejo de conocimiento (la escritura) es lo que interesa explicar a los estudios enmarcados en el enfoque psicogenético (Ferreiro, 2007).

En términos piagetianos el sujeto cognoscente es activo e inteligente desde su nacimiento. Las estructuras lógicas que va desarrollando le permiten interactuar con los objetos de conocimiento para comprenderlos. De este modo, gracias a la experiencia, los sujetos construyen representaciones y sistemas de representaciones que son entendidos como esquemas de acción

¹Se entiende por sistema híbrido a la inclusión de elementos de la oralidad (característicos de la lengua que se está representando) y a las convencionalidades necesarias para usar un conjunto de marcas determinadas (Sampson, 1997).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

que los ayudan a relacionarse y entender el mundo. Estos esquemas siempre son parciales porque se modifican progresivamente, como producto de las perturbaciones que los sujetos enfrentan, al resultar incompatibles (total o parcialmente) con la realidad que intentan explicar o sobre la que se intenta actuar. Por lo tanto, el conocimiento es constructivo y depende de los conocimientos que se van creando (Piaget, 1980). En el caso de la escritura y su interpretación (lo que escolarmente se conoce como “escritura” y “lectura”) implica la reconstrucción de un modo de representación que no es transparente tanto por la complejidad del objeto de conocimiento como por los esquemas cognitivos que el sujeto posee cuando se enfrenta a éste. La comprensión del sistema de escritura implica para el niño entender, entre otras cosas, porqué algunos elementos como la entonación no aparecen representados, o porqué todas las palabras son tomadas como equivalentes al ser representadas si pertenecen a clases diferentes o porqué se enfatizan las semejanzas sonoras y no las semejanzas de significado, entre otras cosas (Ferreiro, 1997). Desde este enfoque escribir implica construir una representación que responde a reglas socialmente establecidas y leer implica reconstruir una realidad lingüística en base a la información provista por dicha representación (Ferreiro, 2007).

El proceso por el que atraviesan los niños cuando tratan de comprender el sistema de escritura incluye una serie de etapas sucesivas que se caracterizan por ser sistemas interpretativos pre-convencionales que generan los niños a través del establecimiento de dos mecanismos lógicos fundamentales (los llamados *criterios de cantidad y variedad de caracteres*) que les posibilitan avanzar en sus sistemas de representación acerca del funcionamiento de la escritura a consecuencia de los conflictos que les van generando².

² Los criterios de legibilidad se refieren a las características mínimas que una cadena gráfica debe tener para ser considerada como escritura o para que pueda ser interpretada. Estos criterios de diferenciación son inicialmente intrafigurales y se expresan dentro de un eje cuantitativo como la cantidad mínima de letras que una cadena escrita debe tener (por lo general tres), y sobre el eje cualitativo, como la variación interna necesaria para que una cadena

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Los datos reportados por Ferreiro (1997) dan cuenta de que el inicio de la alfabetización no depende de la escolarización, porque los niños entrevistados no escolarizados son capaces de producir representaciones gráficas diferenciadas del dibujo que, además, denotan sus conocimientos sobre lo escrito (analizadas bajo una óptica muy diferente a la cognoscitivista donde solamente interesa el desempeño técnico de los niños). Estos trabajos sostienen que en el proceso de comprensión del sistema de escritura los niños atraviesan por tres períodos fundamentales (Ferreiro y Tebersoky, 1979):

El primer período se caracteriza porque el trabajo infantil se concentra en encontrar características que les permitan diferenciar cadenas gráficas. La primera característica que construyen es la que concierne a la diferencia entre las marcas icónicas de las que no lo son. Es decir, aceptan que la escritura no es un dibujo; se dan cuenta que la escritura es un objeto sustituto porque asumen que en ella se encuentra escrito el nombre de un objeto o persona (Ferreiro y Vernon, 1992).

El inicio del segundo período se caracteriza por la búsqueda de condiciones de legibilidad de un texto porque se vuelven observables las propiedades específicas del mismo. En el período anterior, la interpretación de los textos dependía del contexto (se reconoce el objeto sobre el que se encuentra el texto o la imagen que está próxima al texto) porque un texto aislado no era interpretable. En este período aparecen los criterios de legibilidad que consisten en establecer que para que algo sea legible debe contener al menos dos o tres caracteres porque “*con pocas no se puede leer*” (cantidad mínima de caracteres) y en que lo legible debe tener letras diferentes (variedad interna). Por ejemplo, para diferenciar una palabra de otra el niño puede cambiar de orden las letras que las componen sin modificar la cantidad, variar el repertorio de letras entre

gráfica pueda ser interpretada: la escritura consecutiva de una misma grafía da un resultado que no sirve para ser leído.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

una escritura y otra, agregar o quitar letras sin perder la cadena gráfica de base entre una escritura y otra (siempre cuidando que la configuración tenga variedad interna y la cantidad mínima de letras requerida para que sea legible, entre 3 y 7 caracteres). En el inicio de este período los niños aún no atienden a la relación sonoro-gráfica. Por ejemplo, un niño puede interpretar (cuando se cubren las letras de su nombre y se le muestran una a una) que en cada una de ellas dice su nombre. O bien, que ante la ausencia del requisito mínimo de caracteres para que algo sea legible, lo escrito también está incompleto. La posibilidad de atender a las características sonoras de las palabras facilitan el surgimiento de la idea de que a una emisión oral podría corresponderle una representación escrita lo cual marca la entrada a un período fonetizante que inicia con un período silábico y culmina con un período alfabético.

Como lo resume Alvarado (2002), la necesidad de establecer mejores criterios para determinar las letras necesarias para la escritura de un nombre, hace que los niños empiecen a descubrir que a las partes de la escritura pueden corresponder partes orales de la palabra, las cuales inicialmente son las sílabas. Esta hipótesis es muy importante porque permite el establecimiento de un criterio general para controlar la cantidad de letras que debe llevar una palabra y centra la atención infantil en las variaciones sonoras de las palabras. Los criterios de legibilidad juegan un papel muy importante en este momento porque los niños han construido que para que algo sea legible debe llevar al menos 3 letras. En el caso de los monosílabos o bisílabos se transgrede dicho principio lo cual es motivo de un nuevo conflicto cognitivo que los niños deben resolver. Una de las estrategias que utilizan para solucionarlo es el alargamiento de los nombres ya sea encontrando más sílabas en los nombres o prolongando las mismas. Por ejemplo, “*so-ol*”; “*so-o-ol*”. Las escrituras características de este período son como la siguiente:

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

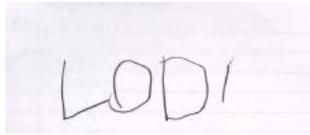


Figura 1. Escritura silábica sin valor sonoro convencional (una grafía no convencional para cada sílaba de la palabra “mariposa”)

En este período los niños empiezan a otorgar valores silábicos a las letras lo cual representa un avance respecto del momento anterior en el que solamente se trataba de controlar la cantidad y la variedad requeridas pero sin establecer algún tipo de relación sonoro-gráfica (de ahí que a este nivel se le conozca como silábico con valor sonoro convencional). La hipótesis silábica se desequilibra cuando se tienen que interpretar las escrituras de los adultos las cuales contienen más letras de las que ellos piensan (Ferreiro, 1997). Las escrituras características de este período son como la siguiente:

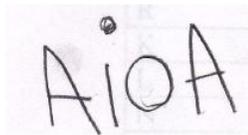


Figura 2. Escritura silábica con valor sonoro convencional (una grafía pertinente para cada sílaba de la palabra “mariposa”)

Continuando con el resumen de Alvarado (2002), el aumento en el manejo del valor sonoro convencional de las letras, los conflictos para interpretar las escrituras convencionales y la necesidad de representar sílabas con los mismos núcleos silábicos hacen observable que para representar una sílaba hay más de una posibilidad gráfica. Por ejemplo, ante la escritura silábica de “papaya” {PaA} se dan cuenta que tanto la primera letra como la segunda son viables para la escritura de la primera sílaba. De este modo, comienzan a integrar más de una grafía para justificar sus decisiones gráficas que es lo que caracteriza al período silábico-alfabético y es el antecesor de la comprensión del principio alfabético de escritura. En este momento, los niños logran utilizar consonantes en posición pre nuclear y la representación de los segmentos silábicos

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

es, en su mayoría, convencional. Uno de los criterios que los niños utilizan para representar las sílabas (cuando dicha representación no es convencional) es la semejanza fonética (punto de articulación o modo de articulación). De este modo pueden escribir {SE} para representar el segmento /che/, {MA} para representar el segmento /ba/, {ME} para representar el segmento /ne/ o {LO} para representar el segmento /ro/. El aumento de conocimientos sobre el valor sonoro convencional de las letras hace posible que se vaya prescindiendo de las letras sustitutas y se incorporen las letras pertinentes. Las escrituras características de este período son como la siguiente:

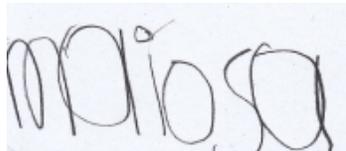


Figura 3. Escritura silábico-alfabética de "mariposa" (las sílabas /ma/ y /sa/ fueron representadas con las grafías convencionales)

Los continuos conflictos con las escrituras convencionales y el aumento del repertorio sonoro-gráfico permiten la comprensión del principio alfabético que rige la escritura en el cual una letra se relaciona con un sonido de manera biunívoca (al menos en las lenguas más transparentes). Las escrituras alfabéticas contienen todas las grafías necesarias siempre y cuando se trate de palabras con ortografía regular pues el proceso constructivo continúa evolutivamente sobre los demás elementos del sistema - dígrafos, separación de palabras, acentos, signos de puntuación, entre otros- (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Los problemas cognitivos y lingüísticos que implican la comprensión del sistema de escritura no son menores. Los niños manifiestan en sus escrituras cómo entienden al sistema. Es por eso que, desde el enfoque psicogenético piagetiano, la escritura espontánea constituye el dato fundamental para entender la construcción infantil del principio alfabético (Ferreiro, 1997).

1.2 El desarrollo de la conciencia fonológica y el reconocimiento de palabras escritas en el aprendizaje de la lectura: el modelo cognoscitivista

A diferencia de un enfoque psicogenético sobre la alfabetización, los cognoscitivistas consideran al sistema de escritura como una transcripción fonológica de la lengua, con dificultades ortográficas de las que se han percatado conforme han avanzado en sus estudios. En un inicio se supuso que el principio alfabético, sin más, definía la escritura del inglés o del francés (lenguas sobre las que tradicionalmente se han realizado estudios sobre conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura). Es decir, se partió del supuesto que existe una correspondencia biunívoca, directa y clara, entre los fonemas de la lengua y las letras que las representan.

Esta tradición puso en el centro de la alfabetización a la “lectura” entendida como el reconocimiento de palabras escritas. Dadas las dificultades ortográficas de las lenguas, hubo necesidad de clasificar las palabras de más sencillas a complejas (en términos ortográficos) para poder constatar que los lectores novatos, a medida que logran mayor contacto con lo escrito son capaces de interpretar palabras gráficamente más complejas.

En este sentido, se ha abordado la alfabetización inicial a partir de la verificación de las posibilidades de los aprendices para reconocer palabras escritas (Defior, 2008), ya que para esta tradición psicológica se trata de un indicador fundamental del nivel de lectura que va logrando un niño (Defior, Jiménez y Serrano, 2009; Ehri, 2005^a; Goswami y Ziegler, 2005; Rack, Hulme, Snowling y Wightman, 1994; Treiman y Kessler, 2007).

Trabajos como los de Goswami y otros (2003) han puesto de relieve la influencia de variables relacionadas tanto con las características de lo escrito (palabras con estructuras más y menos opacas ortográficamente hablando) como con la experiencia lectora. De manera más o menos reciente se ha asumido que, para un lector, será más fácil reconocer palabras de uso

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

frecuente con realizaciones ortográficas más transparentes que aquellas menos frecuentes con realizaciones ortográficas opacas.

Este tipo de aseveraciones resultan contrastantes respecto a las investigaciones iniciales en las que se sostenía que para reconocer una palabra escrita se requería de la habilidad para unir de manera completa, una a una, las grafías contenidas en una palabra con los fonemas correspondientes (Ehri, 1985; Frith, 1985; Liberman, 1973) y esta habilidad podía ser desarrollada en los niños, a condición de que previamente estuvieran en posibilidad de discriminar y aislar los fonemas involucrados en “las palabras”, a lo que se le llamó “conciencia fonológica”³.

Los trabajos sobre conciencia fonológica con mayor difusión (Bruce, 1964; Content, Morais, Alegría y Bertelson, 1982; Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz y Tola, 1988; entre otros) señalaron la dificultad de los niños pre-alfabéticos para manipular los fonemas y la necesidad de entrenarlos en tareas de manipulación (identificación, aislamiento, omisión, o sustitución) de diferentes unidades lingüísticas (silábicas, intra silábicas y fonológicas). Cabe señalar que estos estudios fueron llevados a cabo en ausencia de modelos escritos porque se pensaba que el entrenamiento para el desarrollo de la conciencia fonológica se debía realizar a nivel oral.

Desde la perspectiva cognoscitivista, las posturas explicativas no han sido únicas.

Probablemente una de las discusiones más importante fue la que sostuvieron Read y otros (1986),

³ Cabe señalar que la llamada conciencia fonológica alude a las posibilidades de los sujetos para “manipular” lingüísticamente las unidades fonológicas (Rueda, 1993). Es decir, identificar, aislar, sustituir u omitir algún fragmento de una palabra o pseudo palabra.

Si bien los estudios sobre la llamada Conciencia Fonológica se justificaron en aras de encontrar los antecedentes que soportan la tarea de lectura, las evaluaciones sobre esta “posibilidad de manipular fonemas” (Rueda, 1993) se realizaron sobre todo con palabras o pseudo palabras (que podrían corresponder con una palabra gráfica) que se presentaban exclusivamente de manera oral. Los estudios de Vernon (2005), Alvarado (1997), Zamudio (2008) presentan fuertes críticas a estos procedimientos por resultar incoherentes respecto del objeto de estudio: la adquisición de la lengua escrita, prescindiendo precisamente de ella.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Bryant (1993), y Ehri (1992) con autores como Adrián (1993), Olofsson (1993), entre otros. El tema de discusión giraba en torno a verificar si la conciencia del fonema era anterior a la alfabetización o la consecuencia de haber sido instruido en un sistema alfabético de escritura. El peso de esta conclusión (que la conciencia del fonema es mayor cuanto mayor es el nivel de alfabetización) es tan grande que para autores como Goswami y Bryant (1990), puede asumirse como el gran suceso de la psicología moderna. Pero estaba también el tema las características de las lenguas escritas.

1.2.1 La ortografía de las lenguas

Desde la ortografía de la lengua autores como Goswami, Gombert y De Barrera (1998) mostraron que el inglés resultaba menos transparente que algunas lenguas escritas romances. Ortográficamente las lenguas que tienen código alfabético han sido clasificadas en opacas y transparentes. Los diferentes grados de consistencia entre los sonidos de la lengua y las grafías que los representan es lo que caracteriza dicha clasificación (Katz y Frost, 1992). Cuando las lenguas tienen mayor relación grafo-fonética se considera que son más transparentes, lo cual no es el caso del inglés. El inglés tiene aproximadamente 44 fonemas (12 de los cuales son vocálicos) y pueden ser representados por 25 letras diferentes mientras que el español tiene 24 fonemas (cinco vocálicos y 19 consonánticos) los cuales pueden ser representados por medio de 27 letras diferentes. Por lo tanto, en el inglés las Reglas de Correspondencia Fonema Grafema (RCGF) no son fácilmente predecibles porque un fonema puede tener varias representaciones gráficas y viceversa, o puede haber letras o grupos de letras con múltiples pronunciaciones (Jiménez y otros, 2008).

Para probar la hipótesis de que a mayor transparencia ortográfica había más posibilidades de reconocer una palabra escrita, Goswami, Gombert y De Barrera (1998) realizaron un

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

experimento con niños americanos, franceses y españoles que estaban aprendiendo a leer. La tarea consistió en decodificar pseudo palabras utilizando solamente la correspondencia entre grafema y fonema. Las pseudo palabras fueron construidas de manera que no tuvieran rimas familiares para los niños (fonológicas ni ortográficas, p.e., “zoip”, “koog”), por lo cual necesitarían decodificar de manera individual cada grafema para tratar de acomodarlo en un patrón fonológico no familiar para ellos. La eficacia con la que resolvieron la tarea reflejó, según los autores, la transparencia de las ortografías de su lengua. Por ejemplo, los niños americanos reconocieron el 12% de las palabras, los franceses el 53% y los españoles el 94%. Esto supone que, a mayor transparencia de la lengua, el entrenamiento a nivel grafema-fonema resulta más útil. En otro estudio, Goswami & East (2000) entrenaron a niños americanos de 5 años en la identificación de ataques (onsets) y rimas (rimes) como apoyo para reconocer palabras que contenían analogías a diferente nivel: unas a nivel de rima (por ejemplo, jet-net, kiss-hiss, rock-sock) y otras a nivel fonema-grafema (por ejemplo, “fit”, “fun”). Como los niños mostraron mayor consistencia al reconocer palabras utilizando las rimas, concluyeron que el entrenamiento a este nivel facilitaba el reconocimiento de palabras en lenguas opacas porque la correspondencia fonográfica no es biunívoca. Para confirmar estos hallazgos, Goswami, Ziegler, Dalton y Schneider (2003) realizaron nuevamente una tarea de reconocimiento de palabras con niños hablantes de lenguas con ortografía diferente. Los participantes eran niños americanos angloparlantes y niños germanos que hablaban alemán. La tarea consistió en el reconocimiento de pseudo palabras que compartían las rimas con las palabras utilizadas en el entrenamiento. Los niños americanos utilizaron las analogías de rimas (por ejemplo, “cake”, “make”, “bake”) para reconocer las pseudo palabras, mientras que los hablantes del alemán no presentaron influencia de dichas analogías. Esto se interpretó como evidencia de que los niños germanos tienen un

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

proceso más eficiente en el reconocimiento de unidades lingüísticas más cortas porque la ortografía de su lengua es más transparente que la del inglés.

La propuesta es que, en el caso de los niños americanos, el desarrollo de la lectura (vía reconocimiento de palabras), va de las unidades fonológicas largas a las cortas porque las características del inglés favorecen la sensibilidad a unidades lingüísticas largas (por ejemplo, la rima). En el caso de niños cuya lengua es más transparente, como el alemán, los niños tienen un proceso más eficiente en el reconocimiento de unidades lingüísticas más cortas porque hay mayor consistencia fonográfica en el mapa de su lengua (Bryant y Goswami, 1990; Goswami & East, 2000; Goswami y Ziegler, 2005). Por lo tanto, según Goswami y otros (1998) los niños americanos necesitan entrenarse en la correspondencia entre unidades ortográficas largas y su pronunciación, como apoyo para reconocer una palabra escrita. El entrenamiento a nivel grafía-fonema será útil solo para los hablantes de lenguas más transparentes como el español, alemán e italiano porque la sensibilidad hacia ciertas unidades lingüísticas depende del tipo de ortografía de la lengua de cada hablante.

1.2.2 El nombre de las letras

Autores como Treiman y otros (1994) mostraron que la información con la que cuentan los niños respecto de las letras (el nombre de la letra con motivación fonética) era también una variable importante para el reconocimiento de las palabras escritas. Esta información, según Treiman y otros (1994) facilita el establecimiento de relaciones grafo-fónicas. Por lo tanto, puede ser utilizada desde edades tempranas porque los niños americanos están en contacto con el nombre de las letras que aparecen en los programas infantiles de televisión. Para probar esa hipótesis, Bowman y Treiman (2002) diseñaron una tarea de “reconocimiento de palabras” en la que un títere brindaba “pistas” a los niños para reconocer una “palabra” escrita. A los

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

participantes se les explicó que les mostrarían un muñeco que “leía” palabras de una manera muy particular. Los niños asistían al modelado de la “lectura” de pares de letras que fonológicamente contenían el nombre de una de ellas en el inicio o en el final. Por ejemplo, el par <TM> era leído como “team”. Los resultados reportados fueron que los niños clasificados en la fase “pre-alfabética” según los parámetros de Ehri (1998) sí utilizaron el nombre de la letra (motivado fonéticamente) en posición inicial, como apoyo para reconocer los pares propuestos. En un estudio posterior, Bowman y Treiman (2008) probaron el efecto de las vocales (por ejemplo, <AP> para “ape” y <PA> para “pay”). Los resultados reportados fueron que la cantidad de pares de letras reconocidos que contenían vocales (motivadas fonéticamente) en posición inicial fue significativamente mayor que los que contenían consonantes también motivadas fonéticamente en posición final. Estos hallazgos, según las autoras, comprueban que los niños desde edades tempranas pueden hacer uso del nombre de las letras (cuando éstas están motivadas fonéticamente) para reconocer palabras escritas si se les entrena al respecto.

1.2.3 Las fases en el reconocimiento de palabras

De manera general, la propuesta actual desde el modelo cognoscitivista sostiene que como los sistemas alfabéticos utilizan tanto letras individuales como grupos de letras para representar los sonidos de las palabras habladas, entender esta relación garantiza el reconocimiento de una palabra escrita (Treiman, 2004). En este sentido, los niños deben ser entrenados para desarrollar la capacidad de establecer relaciones grafo-fonéticas entre las diferentes unidades involucradas en las palabras escritas - en ocasiones morfemas, por ejemplo, “lly” en “practically” (Bryant y Nunes, 2004); en otras, marcadores léxicos o cadenas gráficas fijas, por ejemplo, “ight” en “lighting” y, en otras, fonemas - porque el conocimiento del mapa de sonidos y grafías de una lengua es lo que permite descifrar y construir palabras con una precisión razonable (Goswami y

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Ziegler, 2005). Esto se da a través de fases que abarcan desde antes de entender la relación fonográfica del principio alfabético que rige la escritura hasta el momento en que se pueden reconocer palabras rápido y con precisión (Frith, 1985; Ehri, 1985).

1.2.3.1 Fase pre-alfabética o logo gráfica

La fase pre-alfabética o logo gráfica fue propuesta por Frith (1985) y Ehri (1985). Se caracteriza por la posibilidad infantil de reconocer etiquetas escritas atendiendo a pistas contextuales o visuales sin detenerse a mirar cada elemento gráfico que las componen. Para confirmar la existencia de esta fase, Masonheimer, Drum, y Ehri (1984), mostraron letreros comerciales (Mc Donald's, Pepsi, entre otros) a niños preescolares para su identificación. Estos niños pudieron realizar la tarea, pese a que no lograban leer ninguna de las palabras de alta frecuencia de su lengua (inglés) como "look", "stop", "in". Con el propósito de mostrar que la identificación de etiquetas comerciales se realizaba exclusivamente de manera global o logo gráfica, la segunda parte de este estudio consistió en presentar más letreros comerciales pero alterando alguna de las letras que los conformaban. Por ejemplo, "Pepsi" fue alterado como "Xepsi". La mayoría de los niños de la muestra interpretaron el letrero de manera convencional aun cuando se les dijo que probablemente había algún error. La conclusión del estudio fue que los niños preescolares atendían a la silueta textual como un todo gráfico compuesto por la combinación de letras, los colores o la tipografía empleada, sin diferenciar cada una de las unidades que conformaban el texto. Es decir, realizaban una interpretación global o logo gráfica de lo escrito.

Sin embargo, desde la postura de Treiman y otros (1994) y Bowman y Treiman (2002, 2008) en esta etapa los niños preescolares que están aprendiendo a leer, pueden reconocer

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

palabras apoyándose del conocimiento sobre el nombre de las letras como fue demostrado en sus estudios.

1.2.3.2 Fase alfabética parcial.

Según Scott y Ehri (1990) es en esta fase cuando los niños pueden establecer conexiones parciales entre la pronunciación de una palabra y las letras que la componen porque el conocimiento alfabético ha aumentado y las pistas fonéticas reemplazan a las pistas visuales. Para probarlo, seleccionaron un grupo de niños que se encontraba en la etapa “pre-alfabética” y los entrenaron en el reconocimiento de “word spellings”⁴ apoyados de las conexiones entre la primera letra y la última (por ejemplo, “jail” lo recordaban porque el nombre de la primera letra se escuchaba en el principio y el de la segunda en el final: <JL> “jay”, “el”). Aunque realizaron el experimento con conjuntos de letras carentes de significado (por ejemplo, <MSK> para “mask”), las conclusiones fueron que los niños que se encuentran en la fase pre-alfabética pueden ser entrenados en la correspondencia fonema-grafema para acceder a una fase alfabética parcial y la motivación fonológica es una herramienta útil. Goswami y otros (1998), contrario a la propuesta de Ehri, sostienen que en el caso de los hablantes de lenguas opacas el entrenamiento debe incluir analogías de rimas porque, aunque las secuencias de letras son más largas, los niños pueden aprender el patrón gráfico que representa a la unidad sonora. Por lo tanto, el paso a la siguiente etapa se presenta más rápido porque el niño opera con unidades fonológicas cortas cuya ortografía es larga. Esto le permite resolver el problema de la “viabilidad” que consiste en que no todas las unidades fonológicas son explícitas y, por lo tanto, no se pueden conectar tan

⁴ Los “word spellings” tenían componentes fonológicos y ortográficos pero no semánticos. Por ejemplo, el par TM fonológicamente podía ser pronunciado haciendo uso del nombre de las letras “ti” + “em”= /tim/ pero carecía de significado.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

fácilmente con las unidades ortográficas que es lo que caracteriza a la siguiente fase (Goswami y Ziegler, 2005).

1.2.3.3 Fase alfabética completa

En esta fase, los niños logran conexiones completas entre los grafemas y los fonemas de una palabra para reconocerla con precisión (Scott y Ehri, 1990). La ortografía se registra en la memoria juntamente con la pronunciación lo cual, según Ehri y Wilce (1979) no se da en la fase alfabética parcial. Para probarlo, Ehri y Wilce (1987a) realizaron un experimento con preescolares que se encontraban en la fase alfabética parcial y en la fase alfabética completa. Cada grupo participó en un entrenamiento que consistía en deletrear las palabras atendiendo a las relaciones entre los sonidos y las letras que las componían. Después del entrenamiento los dos grupos participaron en una tarea de reconocimiento de palabras. Los resultados obtenidos fueron que los niños que estaban en la fase alfabética completa aprendieron a leer 15 palabras con ortografía similar casi perfectamente después de tres prácticas. En contraste, los niños en fase alfabética parcial no leyeron ni la mitad de las 15 palabras después de siete prácticas (por ejemplo, mezclaron entre sí las palabras con ortografía similar). Pasado un tiempo volvieron a evaluar el aprendizaje y los niños en etapa alfabética completa recordaron mejor las letras intermedias contenidas en las palabras. Con estos resultados las autoras sostienen que en la fase alfabética completa la ortografía de las palabras se guarda mejor en la memoria gracias a los entrenamientos que implican tanto la pronunciación como la presencia de las etiquetas escritas.

El paso de esta fase a la siguiente emerge cuando en la fase alfabética completa se incrementa la retención de palabras en la memoria lo cual depende de que el niño participe en tareas de reconocimiento de palabras utilizando ambas vías (visual y fonológica). El supuesto es que la frecuencia de exposición a dicho entrenamiento garantiza el paso a la siguiente etapa.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

1.2.3.4 Fase alfabética consolidada

La fase alfabética consolidada, implica el reconocimiento de una palabra a partir de unidades lingüísticas largas como rimas, sílabas, morfemas o palabras completas. Ehri y Robbins (1992) sostienen que es en esta fase cuando los niños pueden aplicar sus conocimientos grafo-fonéticos a unidades más largas (a diferencia de lo postulado por Goswami y otros, 1998). En una tarea de reconocimiento de palabras dieron a los niños catalogados en fase alfabética completa, una lista que contenía palabras cuyas rimas podrían servir de pista para reconocer otra lista de palabras (por ejemplo, “feed”, “seed”), asimismo, incluyeron palabras que compartían con la lista de prueba solo relaciones letra-sonido. Los resultados reportados fueron que los niños reconocieron las palabras más rápido cuando el segundo conjunto compartía rimas que cuando compartía letra-sonido. El experimento fue realizado con niños en la fase alfabética porque Ehri y Wilce (1987a) ya habían probado que solo en esta etapa lograban retener las letras intermedias de las etiquetas escritas.

Según Ehri y Mc Cormick (1998), con la práctica se va logrando el proceso de “unitización” (unitization) y de “automatización” (automaticity). El primero consiste en ir leyendo unidades cada vez más largas. El segundo implica que el lector reconoce palabras familiares a primera vista y es hábil para decodificar palabras no familiares. El proceso de “unitización” garantiza que la ortografía de las palabras está anclada perfectamente en la memoria y el de “automatización” impacta en la velocidad que se requiere para una lectura experta.

El modelo antes descrito es aceptado, de manera general, desde la postura cognoscitivista en el entendido de que lo que garantiza la lectura eficiente es la habilidad de leer palabras aisladas y dentro de un texto (Ehri, 2005^a). El supuesto es que el reconocimiento de palabras se

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

logra gracias a la posibilidad de analizar la estructura sonora de la lengua, lo cual puede ser enseñado. Asimismo, existe el consenso de que el nombre de las letras motivado fonéticamente constituye un fuerte predictor de cómo los niños aprenden a reconocer una palabra escrita (Ehri, 2005^a; Treiman y Kessler, 2007). Los puntos que se siguen discutiendo son los relacionados con las características de la lengua y el impacto que tienen en el desarrollo del léxico mental. La hipótesis actual es que las características específicas de la lengua de los hablantes determinan su sensibilidad a las diferentes unidades del sistema fonológico y esto influye en el desarrollo de la capacidad para reconocer una palabra escrita (Surányi, 2008).

1.2.4 La Teoría Psicolingüística de las Unidades Granulares

En el modelo antes descrito podemos observar una preocupación por investigar qué tipo de unidades lingüísticas deben ser incluidas en los entrenamientos sobre habilidades de conciencia fonológica para garantizar el reconocimiento de una palabra escrita. Las discusiones giran en torno a la posibilidad de segmentar unidades menores como el fonema o a unidades mayores como el morfema o la rima. La teoría propuesta, al interior del modelo, para resolver las discrepancias al respecto es la llamada Teoría Psicolingüística de las Unidades Granulares (Psycho linguistic Grain Size Theory) en la cual, Goswami y Zigler (2005) sostienen que el primer paso para acceder a la adquisición de la lectura es la comprensión y aplicación del mapa de sonidos y grafías de la lengua de cada hablante. Según las autoras, los niños necesitan encontrar las regularidades en el sistema de su lengua y, en el camino, se enfrentan a tres problemas: “viabilidad”, “consistencia” y “granularidad”. El problema de la “viabilidad” refleja el hecho de que en las lenguas no todas las unidades fonológicas son conscientes o explícitas por lo que no se pueden conectar, tan fácilmente, las unidades ortográficas con las unidades fonológicas. El problema de la “consistencia” refleja el hecho de que algunas unidades

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

ortográficas tienen múltiples pronunciaciones y algunas unidades fonológicas tienen múltiples ortografías. El problema de la “granularidad” refleja el hecho de que hay muchas más unidades que aprender cuando se entrena en el sistema fonológico porque éste se basa en unidades más largas en oposición al ortográfico que se apoya en unidades más cortas. La eficiencia en la lectura, según las autoras, depende de la solución de estos tres problemas dentro de las reglas de cada lengua. Por lo tanto, las características de los lenguajes harán más plausible la sensibilidad de los niños hacia ciertas unidades lingüísticas.

De acuerdo a esta teoría la principal causa de problemas en la adquisición de la lectura es que la fonología y la ortografía de cada lengua favorecen diferentes unidades lingüísticas. En el caso del inglés, la inconsistencia de su ortografía empuja a los lectores a desarrollar paralelamente estrategias de reconocimiento tanto de unidades largas como cortas. En el caso de lenguas más consistentes, como el alemán, los lectores deben desarrollar estrategias de reconocimiento de unidades cortas.

De manera general, el supuesto sigue siendo que el entrenamiento en el manejo de diferentes unidades fonográficas que forman parte del mapa de sonidos y grafías de una lengua en particular, garantiza la lectura.

1.2.5 La escritura como foco de interés en los estudios cognoscitivos sobre la alfabetización

El modelo cognoscitivista, como mencionamos anteriormente, aborda el proceso de alfabetización desde las posibilidades infantiles de reconocer palabras escritas. Los trabajos más recientes (Bowman y Treiman, 2002; 2008; Defior, Gutiérrez y Marín, 2012; Defior y Serrano, 2011; Levin y Ehri, 2009) coinciden en señalar que los niños pre-alfabetizados son capaces de identificar palabras escritas cuando estas son cortas y presentan una ortografía regular. Desde esta perspectiva el reconocimiento de palabras escritas ha sido considerado como una herramienta

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

muy útil que sirve para evaluar el avance en el aprendizaje de la lectura desde momentos muy tempranos del proceso de alfabetización, en la idea de que este aprendizaje se da de lo simple a lo complejo. Así, en un principio las palabras identificadas serán cortas y regulares, mientras que los alumnos intermedios o avanzados mostrarán progresiva facilidad para identificar palabras cada vez más largas y ortográficamente menos regulares.

Dentro de este modelo, el interés por la escritura ha sido abordado por autores como Treiman (1998), Read y Treiman (2013), Pollo, Treiman y Kessler (2008) bajo el supuesto que también en este proceso están en juego los conocimientos fonológicos y ortográficos que los niños adquieren en edades tempranas. Por lo tanto, al igual que en las tareas de reconocimiento de palabras, el éxito en la escritura depende del dominio de la reglas de conversión fonema-grafema. Para poder escribir una palabra se puede atender a los fonemas que la conforman (cuando se trata de pseudo palabras o palabras no familiares) o recuperarla de la memoria (cuando se involucran palabras conocidas). Las evidencias muestran que también la motivación fonológica tiene un impacto fundamental en las escrituras infantiles. Es por esto que la palabra “bar” puede ser representada, pre-alfabéticamente, con las letras
 porque existe una motivación fonológica producto de conocer “B” (/be/) y “R” (/ar/), en inglés. Asimismo, los niños pueden utilizar las vocales <A>, <E>, <I>, <O>, <U> cuando su sonido corresponde directamente con el nombre de la letra (por ejemplo, {COK}, para “coke”) o pueden utilizar una vocal cuyo nombre sea cercano fonológicamente con el de la vocal en contexto de palabra (por ejemplo, {MAS} para “mess”, A = /ei/). Otro evento que puede ocurrir es que los niños utilicen una letra cercana fonológicamente (por ejemplo, {LADER} para “letter”, /t/ = /d/) o que omitan las nasales (por ejemplo, {PLAT} para “plant”) (Read y Treiman, 2013).

Según este enfoque, a medida que el niño avanza en sus conocimientos ortográficos, fonológicos y morfológicos (lo cual es producto de la instrucción escolar en el primer grado)

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

logra producir representaciones muy cercanas a las convencionales que dependen de la ortografía de cada lengua (Read y Treiman, 2013). En el caso del inglés, la ortografía convencional toma un largo tiempo en adquirirse porque es una lengua considerada opaca en la cual las relaciones grafía-fonema no son biunívocas. En el caso del español los estudios realizados sobre las escrituras infantiles también suponen que es hasta el cuarto curso que los niños utilizan sus conocimientos sobre las reglas ortográficas y que en los primeros años de escolaridad (primero a tercero de educación básica) los niños utilizan primordialmente una ruta fonológica para la escritura de palabras (Jiménez, Morales y Rodríguez, 2014). En ambos casos, el hecho de que un niño produzca escrituras no convencionales es atribuido a factores como: a) la falta de conciencia fonológica (identificación inexacta de los segmentos sonoros por parte de los niños o la confusión de consonantes que representan fonemas que difieren únicamente en la voz, por ejemplo, <P> y); b) a que utilizan letras que son parecidas gráficamente, por ejemplo, <p> y <d> (Read y Treiman, 2013); c) a que no pueden recurrir con facilidad a la relación entre el análisis fonológico que realizan de una palabra dada y el nombre de las letras que podrían servir para su escritura porque aún no establecen correspondencias letra-sonido (Pollo, Treiman y Kessler, 2008).

Si bien es cierto que el planteamiento desde el enfoque cognoscitivista es coherente con un modelo de explicación externo en el que la alfabetización depende de la suma de información adquirida en los entrenamientos sobre el manejo de unidades sonoras y su relación con su contraparte gráfico (conocer el abecedario, el nombre de cada una de las letras y la equivalencia fonológica que representa), es de nuestro interés replantear los estudios sobre reconocimiento de palabras escritas desde una perspectiva no empirista que considere tanto la actividad cognoscente de los aprendices (los esquemas de asimilación, en términos piagetianos, que condicionan las creencias infantiles sobre el funcionamiento del sistema de escritura) como las características

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

intrínsecas al sistema de escritura. En especial, en este trabajo, interesa de manera particular examinar el efecto de los rasgos de continuidad de los fonemas iniciales de una serie de palabras conocidas para los niños. Es nuestro propósito mostrar que, dada la actividad cognitiva de los niños, los rasgos de la lengua pueden facilitar su reflexión sobre las unidades sonoras que podrían estar representadas en una cadena gráfica (palabra escrita) y que dado que la relación sonoro-gráfica de las palabras escritas no les resulta evidente (Nunes & Bryant 2009; Vernon, 2005), la información que tienen sobre el nombre de las letras puede no resultarles igualmente útil al momento de reconocer palabras escritas.

1.2.6 Opacidad y transparencia de las unidades escritas; discusiones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica a la luz de la psicología genética

Como hemos venido mencionando, los estudios desde la psicología cognitiva han investigado las posibilidades infantiles de manipular unidades lingüísticas bajo el supuesto de que el entrenamiento adecuado en el manejo de diferentes unidades fonográficas garantiza el reconocimiento de una palabra escrita. Aunque no hay un consenso generalizado, trabajos muy recientes, Caravolas y otros (2012) sostienen que la conciencia del fonema y el conocimiento del nombre y sonido de las letras, constituyen fuertes predictores del aprendizaje de la lectura y la escritura en **todas** las ortografías alfabéticas. El estudio con el que probaron sus hipótesis fue realizado con hablantes de inglés, español, checo y eslovaco (ortografías con diferente nivel de transparencia). En un período de 10 meses de entrenamiento que incluía el trabajo en las habilidades antes mencionadas (y otras como vocabulario y habilidad no verbal, que no fueron estadísticamente relevantes como predictores), los autores encontraron que solo el entrenamiento en conciencia fonológica y conocimiento de las letras tuvieron la misma importancia en las cuatro lenguas al realizar tareas de escritura y reconocimiento de palabras. Estos resultados

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

parecen congruentes con los de Bowman y Treiman (2002, 2008) y Levin y Ehri (2009) para quienes el conocimiento sobre las letras constituye un puente entre la oralidad y la escritura cuando en el nombre de la letra se pronuncia el fonema al que se refiere (por ejemplo, en el nombre de la letra <p> se pronuncia el fonema /p/). Como lo citamos anteriormente, para Goswami y sus colaboradores (Goswami y Ziegler, 2005; Ziegler, Goswami y Richardson, 2005) esto no se da en lenguas con ortografía opaca como el inglés. Para estos autores, es la rima la unidad lingüística que sirve como puente entre la oralidad y la escritura.

En el caso del español, los trabajos de Defior (2008) y Jiménez y Ortiz (1993) también sostienen que el entrenamiento en habilidades de conciencia fonológica tiene un efecto positivo en actividades de lectura y escritura y que la conciencia del fonema resulta fundamental. En español no encontramos trabajos que probaran el efecto del nombre de la letra en posición inicial (como los realizados en inglés) al reconocer palabras escritas lo cual probablemente se debe a que la postura general desde la psicología cognitiva es que la conciencia del fonema permite un “contexto más confortable para el aprendizaje del lenguaje escrito” (Defior, 2008, p. 344). Como consecuencia de estos estudios, la propuesta es que los niños hispanohablantes sean entrenados en habilidades de conciencia del fonema (porque, como hemos mencionado, el español es considerado una lengua más transparente que el inglés y es esperable que los niños hispanohablantes establezcan las reglas de correspondencia fonográfica más fácilmente). Estudios como los de Defior y otros (2009) reconocen que las reglas de correspondencia fonográfica no se adquieren al mismo tiempo (porque hay unas más complejas que otras, por ejemplo, cuando la letra <c> es precedida por <a>, <o>, <u> suena /k/) y que en el español hay momentos en que el procesamiento fonológico no es suficiente para realizar una producción escrita convencional (sobre todo cuando la relación sonoro-gráfica no es biunívoca o cuando hay

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

inconsistencias, por ejemplo, “raqueta”, “cine”, “casa”). El acuerdo generalizado es que los entrenamientos se encaminen al desarrollo de la conciencia del fonema (Defior y Alegría, 2005).

Desde la lógica infantil reportada por los estudios desde la psicología genética, se ha demostrado que en los diferentes momentos previos a la alfabetización los niños interpretan la información escrita de manera diferente porque dicha interpretación depende del esquema cognitivo en el que se encuentren. De este modo, hay unidades lingüísticas que no son transparentes para un niño (por ejemplo el fonema) cuando se encuentra en momentos iniciales de alfabetización.

Estudios como los de Vernon (1997^a, 2005), Alvarado (1997), Quinteros (1997) y Calderón (2010) reportan que la identificación del fonema depende del nivel de conceptualización de lo escrito. Es decir, las unidades fonográficas se interpretan de diferentes maneras en el proceso de alfabetización: un niño que se encuentra en un nivel silábico presenta dificultades para incorporar más de una grafía al representar una sílaba porque en ese momento aún no atiende, de manera particular, a los elementos que la constituyen. Cada nivel de conceptualización de lo escrito brinda posibilidades diferentes a los niños y permite resolver, también de manera diferente, el conflicto respecto a las unidades lingüísticas que pueden entrar en correspondencia sistemáticamente en un material escrito. De hecho, Vernon (2005) reportó que el manejo de la estructura sonora de las palabras por parte de niños hispanohablantes es ordenado (y depende del nivel de conceptualización de la lengua en que se encuentre el niño). En un inicio los niños no pueden realizar recortes en una palabra, en especial, cuando ésta es monosilábica. Más adelante, aparece un recorte silábico frente a palabras que tienen más de una sílaba (utilizando el núcleo vocálico para encontrar la frontera entre una sílaba y otra). Posteriormente, comienzan los intentos por tratar de segmentar la sílaba realizando primero el

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

aislamiento del núcleo vocálico contenido en las sílabas de las palabras y, posteriormente, intentan aislar las consonantes lo cual depende del avance en la evolución (Vernon, 2005).

Un dato importante del estudio de Vernon (2005) que resultó de interés para el nuestro es que cuando los niños intentaban segmentar una consonante oclusiva la sustituyeron por una continua más sonora. Parece ser que los niños pueden hacer uso de características más finas como los rasgos fonológicos de las consonantes para realizar mejores análisis lingüísticos.

Ferreiro (2009) explica las posibilidades infantiles de analizar secuencialmente los fonemas contenidos en una palabra a partir de un mecanismo de anclaje entre unos y otros (vocales y consonantes) que se posibilita a partir de la evolución infantil respecto de la comprensión del sistema de escritura. Es decir, la necesidad de representar la sílaba hace que los niños centren su atención primero en vocales (en la mayoría de los casos) y posteriormente en las consonantes. Estas centraciones cognitivas son diferentes según el nivel de conceptualización de lo escrito en que se encuentren (Ferreiro, 2009). Por ejemplo, un niño que se encuentra en la transición silábico-alfabético puede presentar “alternancias grafo-fónicas” al escribir “sopa” = {OASP} porque la sílaba oral ha sido analizada desde dos anclajes diferentes: primero se realiza a partir de los núcleos silábicos {OA} = /so/, /pa/ pero al descubrir que su producción está incompleta (por el principio de “cantidad mínima”) se centra en aspectos consonánticos y produce {OASP} para “sopa” (Ferreiro, 2009).

1.3 Las palabras escritas y el español

La noción actual de palabra escrita es el resultado de múltiples reflexiones lingüísticas a lo largo de la historia de la escritura las cuales fueron motivadas por la necesidad de realizar registros de eventos (Alvarado y García, 2013). El hecho de que para nosotros sea normal dicha unidad lingüística no garantiza que para los niños lo sea. De hecho, en el estudio de Ferreiro y

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Vernon (2013) podemos apreciar que la concepción infantil de “palabra” es muy alejada de lo que es para los adultos. Para un niño el “nombre” (que está constituido por una cadena de grafías) es lo más cercano a nuestra concepción de palabra (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Desde la lingüística existe también la diferencia entre la palabra fonológica y la palabra escrita. La palabra escrita se define como una secuencia de letras a las cuales antecede y precede un espacio en blanco, mientras que la palabra fonológica no siempre corresponde a una palabra gramatical porque se define como una cadena de sílabas que están sujetas a un fenómeno fonológico particular (Burquest, 2006).

En el español (y en otras lenguas), el sistema fonológico puede ser agrupado en las clases más significativas (rasgos de clases mayores). Los rasgos de clases mayores son “silábico”, “consonántico” y “sonante” (Burquest, 2006). El rasgo “silábico” caracteriza a los sonidos que se encuentran en la cima de la sílaba. Bajo este criterio, por lo general, las vocales son [+silábico]⁵ y las consonantes son [-silábico]. El rasgo “consonántico” caracteriza a los sonidos que se producen con un grado de cerrazón mayor de la cavidad oral con respecto a las vocales. En el español, todas las consonantes son [+consonántico] y las vocales [-consonántico].

El rasgo “sonante” caracteriza a los sonidos que no presentan interrupción en el flujo del aire, es decir, que la cerrazón permite una sonoridad relativamente fácil (Burquest, 2006). En el español, las plosivas, africadas y fricativas son [-sonante], mientras que las líquidas, nasales y vocales son [+sonante] (Figuras 4 y 5).

Los rasgos de clases mayores pueden ser, a su vez, caracterizados atendiendo a aspectos articulatorios y de sonoridad como el lugar de articulación, la manera de articulación y la sonoridad. El lugar de articulación define los sonidos en la siguiente clasificación (Burquest, 2006):

⁵ La inclusión de los rasgos entre corchetes está tomada de Burquest (2006).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- a) Anterior. Un sonido se considera anterior cuando se produce delante de los alveolos. En el español las labiales y dentales se consideran [+anterior] mientras que las alveopalatales y velares se consideran [-anterior] (Figura 4).
- b) Coronal. Un sonido se considera coronal cuando se produce con el ápice y el predorso de la lengua. En el español las dentales, alveolares y alveopalatales se consideran [+coronal] mientras que las labiales son [-coronal] (Figura 4).
- c) Posterior. Un sonido se considera posterior cuando se produce con el dorso de la lengua. En el español las velares, las vocales centrales y las posteriores son [+posterior] mientras que las labiales, dentales, alveopalatales y vocales anteriores son [-posterior].
- d) Alto. Un sonido se considera alto cuando se produce teniendo el cuerpo de la lengua “levantado por encima de su posición normal de descanso” (Burquest, 2006, p. 18), por arriba de la posición para producir la vocal /e/. En el español las vocales altas y las consonantes alveopalatales y velares son [+alto] mientras que las vocales medias, la vocales bajas y las consonantes labiales y dentales son [-alto] (Figura 4).
- e) Bajo. Un sonido se considera bajo cuando se produce con la lengua en una posición menor a la posición normal de descanso. En español, las vocales bajas, las vocales medias, las consonantes labiales y las dentales son [+bajo] mientras que las vocales altas, las consonantes alveopalatales y velares son [-bajo] (Figura 4).

Según la manera de articulación los fonemas pueden ser fricativos, oclusivos y africados.

Dentro de los rasgos distintivos según la manera de articulación encontramos los siguientes

(Burquest, 2006):

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

1. Nasal. Un sonido se considera con rasgo [+nasal] cuando es producido con el vélico abierto lo cual provoca que el aire salga por la nariz. En español, se consideran nasales los fonemas /m/, /n/ y /ñ/.
2. Continuo. Un sonido se considera con rasgo [+continuo] cuando en su producción no existe un impedimento suficiente que obstruya el paso del aire por la cavidad oral. Este rasgo caracteriza a las vocales, a las consonantes fricativas, las líquidas y las nasales (Figura 4). En consecuencia, en el español se consideran fonemas [+continuos] los sonidos vocálicos y los fonemas /s/, /f/, /j/, /l/, /m/, /n/, /ñ/, /r/. Los fonemas plosivos y africados se consideran [-continuos]. En el español los fonemas /b/, /k/, /d/, /g/, /p/, /t/, /y/ son [-continuos].
3. Redondeado. Un sonido se considera redondeado cuando se produce con los labios en dicha posición. En el español tienen este rasgo las vocales /o/, /u/ y las consonantes labializadas como <w>.
4. Estridente. Este rasgo caracteriza a los sonidos fricativos y africados que involucran una cantidad de ruido considerable en su articulación. Es importante mencionar que este rasgo se basa en factores acústicos que se hacen evidentes cuando son medidos con instrumentos específicos. Este rasgo caracteriza solamente a las fricativas y africadas que son labiodentales, alveolares, alveopalatales y uvulares. En el español los fonemas /f/, /s/ y /ch/ se consideran [+estridente].
5. Lateral. Un sonido se considera lateral cuando en su articulación el aire sale por los lados de la lengua. En el español tienen esta característica los fonemas /l/ y /ll/.
6. Raíz de la lengua en posición avanzada. Como su nombre lo dice, estos sonidos se producen con la raíz de la lengua hacia adelante. Este rasgo diferencia las vocales tensas de las laxas. En el español no tenemos esta distinción.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

En la Figura 4 mostramos la pronunciación de las consonantes del español. El parámetro horizontal muestra los lugares de articulación desde delante de la cavidad oral hacia atrás. El parámetro vertical muestra las maneras de articulación: mirándolo de arriba hacia abajo las consonantes están ordenadas, generalmente, atendiendo al grado de cerrazón. De este modo, la organización va de las que tienen mayor impedimento (plosivas) a las de menor grado de impedimento (semivocales).

(8)		Labial	Dental	(Alveo)palatal	Velar
Plosiva	Sorda	p	t		k
	Sonora	b	d		g
Fricativa		f	s		x
Africada				tʃ	
Nasal		m	n	ɲ	
Líquida	Lateral		l		
	Vibrante		r		
	Redoblante		rr		
Semivocal		w		j	

Figura 4. Sistema consonántico del español (Burquest, 2006)

Las vocales no presentan impedimento en la manera de articulación y se distribuyen de manera simétrica, es decir, las cinco están “cerca de los extremos de las posibilidades articulatorias para las vocales” (Burquest, 2006, p. 5). En la Figura 5 presentamos el sistema de cinco vocales que caracteriza al español.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

	Anterior/ No redondeada	Posterior/ Redondeada
Alta	i	u
Media	e	o
Baja		a

Figura 5. Sistema vocálico del español (Burquest, 2006)

En la Figura 5 las vocales más bajas implican una mayor abertura de la boca y, por lo tanto, que la lengua está menos adelante. En el caso de las vocales altas hay una cerrazón mayor que en las bajas y la lengua puede moverse hacia adelante.

1.3.1 El interés en el rasgo fonológico de continuidad

Para la presente investigación pusimos el interés en el rasgo fonológico de continuidad porque nos interesa saber el efecto que pueda tener en tareas de reconocimiento de palabras. Es decir, asumimos que cuando una palabra escrita empieza con una consonante que representa un fonema [+continuo] podrá ser más fácilmente reconocida por los niños pre-alfabéticos. Como vimos en lo expuesto anteriormente, los fonemas [+continuos] permiten la prolongación del sonido porque no hay un impedimento en la salida del aire por la cavidad oral. Tal es el caso de las vocales y las consonantes <s>, <m>, <n>, <l>, <r>, <j>, <f>, <ñ>, <ll>, <g> (ante <e>, <i>), <c> (ante <e>, <i>). Hemos visto que en tareas de escritura los niños pre-alfabéticos privilegian el uso de vocales para representar segmentos silábicos (las vocales representan fonemas [+continuos]). La búsqueda de diferenciación entre escrituras les vuelve observable que un segmento silábico puede ser representado con más de una grafía. Los estudios de Alvarado (1997) y Vernon y Cano (2008) reportan que los niños en tareas de escritura de palabras probablemente utilizan el rasgo distintivo de continuidad para aislar un segmento fónico y

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

encontrar una consonante pertinente para su representación. Parece ser que la posibilidad de prolongar un fonema (en contexto de inicio de sílaba) permitió el uso de una consonante convencional para representar un segmento silábico. Asimismo, en el estudio de Alvarado (1997) también podemos observar que en tareas de completar palabras escritas los niños que producían escrituras silábicas completaron, en un porcentaje mayor, palabras que iniciaban con fonemas [+continuos].

Desde el enfoque que sustenta este trabajo la producción e interpretación de textos forman parte de una actividad cognitiva encaminada a la comprensión de un objeto de conocimiento que, en este caso, es la lengua escrita (Ferreiro, 2007). Por lo tanto, los datos que hemos encontrado en las tareas de escritura o de completar palabras nos hacen suponer que en la interpretación de textos también puede tener utilidad la información lingüística que brinda lo escrito. Creemos que en el proceso de alfabetización los niños pueden estar utilizando algunos rasgos distintivos como una herramienta lingüística para aislar, más fácilmente, segmentos sonoros y relacionarlos con una grafía pertinente. A continuación presentamos nuestro problema de investigación.

CAPÍTULO 2. El problema de investigación y el diseño metodológico

Como hemos mencionado con anterioridad, el presente estudio está enmarcado dentro de la perspectiva psicogenética desde la cual, la lectura y la escritura forman parte de un proceso constructivo que se posibilita a partir de la interacción con los materiales escritos y los esquemas cognitivos que los niños van generando y poniendo a prueba respecto de lo que representa la escritura. En este sentido, la información que obtienen del medio sobre el sistema de escritura (qué representan las letras, la relación entre el nombre de las letras y lo que representan, la relación que guardan las letras en una configuración específica con las palabras que representan) no es transparente o directa porque las interpretaciones que hacen los niños de dichas informaciones se ven condicionadas por sus sistemas de creencias. Por ejemplo, un niño que produce escrituras silábicas interpreta lo escrito en función de dicho esquema (una grafía para cada emisión sonora), por lo tanto, ante el dígrafo <IA> puede decir que está escrito “silla” porque le otorga a cada grafía un valor silábico, aunque puede haber desfases entre tareas con diferentes demandas cognoscitivas (Ferreiro, 2009).

Si bien es cierto que desde una perspectiva psicogenética podemos anticipar desempeños, progresivamente mejores, encaminados a lograr identificar con mayor convencionalidad palabras escritas, letras fuera de contexto (su nombre y fonema representado) y escribir de manera más completa una palabra determinada (Quinteros, 1997), desconocemos la relación entre cada uno de estos factores. No sabemos si los entrenamientos en las aulas (en el conocimiento del mapa de grafías y sonidos de la lengua) detonan análisis más convencionales sobre la relación sonoro-gráfica implicada en lo escrito como lo señalan Treiman (1999), Ehri y Wilce (1987a), Defior (2008), entre otros antes mencionados.

Desde una perspectiva constructivista, los esquemas infantiles serían la variable que condicionaría la utilidad de la información, de manera que saber cómo se llama una letra o el

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

“fonema” asociado, no es igualmente útil para los niños que recientemente hacen una relación fonográfica a nivel de sílabas (esquema de interpretación silábica) que para un niño que pueda comenzar a hacer análisis intra-silábicos (típicos de un nivel silábico-alfabético). En este sentido, los esquemas de acción (en términos piagetianos) condicionan las posibilidades de actuación de los niños, en este caso, sobre el sistema de escritura y la información que van adquiriendo respecto de sus elementos (Ferreiro, 1997).

En este mismo sentido, desconocemos si los niños realizan los mismos análisis para cualquier segmento representado de manera escrita. Dado que en el español los segmentos silábicos no son lingüísticamente equivalentes, nos preguntamos qué efecto podría tener el rasgo de continuidad de los fonemas representados por consonantes al momento de reconocer una palabra escrita, identificar una letra descontextualizadamente, o escribir una palabra. En tareas de escritura ya se ha reportado que el rasgo de continuidad parece facilitar el aislamiento de un segmento sonoro y, a su vez, permite el uso de la consonante convencional para ser representado (Alvarado, 1997; Vernon, 2005; Vernon y Cano, 2008). Asimismo, en las escrituras pre-alfabéticas infantiles hemos observado que los niños privilegian el uso de vocales. Las vocales en el español, como lo hemos mencionado en el capítulo anterior, tienen la característica de ser [+sonantes] y [+continuas] lo cual puede estar favoreciendo el aislamiento fónico y el uso de la grafía correspondiente.

Por lo tanto, es nuestro interés responder a las siguientes preguntas: ¿existe relación entre el nivel de conceptualización del sistema de escritura de los niños y el reconocimiento de palabras escritas?, ¿el rasgo fonológico de continuidad facilita el reconocimiento de palabras y/o la identificación de letras?, ¿la identificación de una letra garantiza el reconocimiento de la palabra que la contiene en el inicio?

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Como mencionamos en el marco teórico, la posibilidad de reconocer una palabra escrita desde el modelo visual-fonológico depende de los conocimientos que se tengan respecto de las relaciones sonoro-gráficas y las regularidades ortográficas de la lengua, lo cual es producto del entrenamiento escolar y atraviesa por fases “evolutivas” que se diferencian entre sí por el desarrollo de habilidades fono-gráficas que los niños van consiguiendo (Ehri, 2005^a, Goswami y Ziegler, 2005). De este modo, un niño es capaz de reconocer una palabra escrita cuando se encuentra en una fase alfabética porque el dominio de las relaciones sonoro-gráficas característico de esta etapa permite dicha posibilidad (Ehri y Wilce., 1987a). Sin embargo, desde este mismo enfoque, autores como Goswami y East (2000) y Bowman y Treiman (2002) suponen que un niño pre-alfabético puede reconocer una etiqueta escrita, apoyado de herramientas como la rima o el nombre de la letra.

Desde una postura psicogenética, los diseños experimentales utilizados por los trabajos enmarcados en el enfoque cognoscitivista no pueden dar cuenta de las posibilidades infantiles al reconocer una palabra escrita porque dejan de lado la concepción de lo que es una palabra para un niño, el contexto de uso (la información que el mismo texto provee) y los esquemas cognitivos que ponen en juego en determinados momentos de su desarrollo, de los cuales depende la interpretación de lo que está escrito en una etiqueta. Creemos que los niños construyen conocimientos respecto de lo escrito mucho antes de que asistan a la escuela y la continua interacción con los materiales escritos permite que reconstruyan progresivamente el funcionamiento del sistema de escritura (Vernon, 2005). De este modo, los niños en niveles diferentes de escritura enfrentan, también de manera diferente, el problema de reconocer una palabra y la información que provee el texto será mejor aprovechada por los niños que se encuentran en un nivel más avanzado. Es decir, un nivel mayor de comprensión del sistema de

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

escritura permite un mejor manejo de información relacionada con el uso y función de las letras como ha sido propuesto por Quinteros (1997).

Creemos que las características fonológicas, como el rasgo de continuidad, pueden ser de mayor utilidad para los niños que han avanzado en su conceptualización de lo escrito porque sus posibilidades de análisis fonológicos también han aumentado como ha sido mostrado por Alvarado (1997) y Vernon (2005). Asimismo, la identificación de letras fuera de contexto se verá favorecida por el avance en el nivel de escritura porque los niños, en su interacción con lo escrito (por ejemplo, su nombre o el de sus compañeros), construyen que la letra <M> “*es la de María*” y no al revés como ha sido propuesto por el enfoque cognoscitivista.

Los objetivos del presente trabajo son investigar si el nivel de escritura tiene una relación directa en tareas de reconocimiento de palabras escrita y/o de identificación de letras fuera de contexto, si el rasgo de continuidad de los fonemas representados por consonantes tiene algún efecto en dichas tareas y si la identificación de letras fuera de contexto se relaciona con la posibilidad de reconocer una palabra escrita. Las hipótesis que guiarán el presente trabajo son las siguientes:

a) El reconocimiento de una palabra escrita (bisilábica CV-CV) está relacionado con el nivel de escritura de los niños (escritura silábica o silábica-alfabética). A mayor nivel de escritura mayor cantidad de palabras reconocidas.

A diferencia de los estudios cognoscitivistas que sostienen que los niños pueden reconocer palabras escritas hasta que se encuentran en una fase alfabética parcial que les permite establecer conexiones entre unidades sonoras y gráficas (Scott y Ehri, 1990), creemos que los niños en proceso de alfabetización están en posibilidad de reconocer palabras escritas apoyados de información contextual o lingüística. Las posibilidades infantiles serán mayores cuanto más

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

avanzado sea el nivel de conceptualización de lo escrito y no cuanto más entrenamiento sobre unidades fonográficas hayan tenido.

b) El rasgo fonológico de continuidad de los fonemas representados por la consonante inicial de las palabras (bisilábicas) escritas tiene diferente utilidad para los niños pre-alfabéticos cuando quieren reconocerlas.

Según el enfoque de la psicología cognitiva, la información lingüística que los niños utilizan al reconocer palabras es producto de los entrenamientos sistemáticos llevados a cabo dentro de las aulas, como es el caso del nombre de la letra motivado fonéticamente el cual constituye la herramienta principal en tareas de reconocimiento de palabras escritas (Treiman y Rodríguez, 1999). Nosotros creemos que, en el proceso de alfabetización, los niños pueden hacer uso de diferente información lingüística y no solamente del nombre de la letra con motivación fonética. Creemos que, sin entrenamiento específico, un niño puede hacer uso de información, como el rasgo fonológico de continuidad, lo cual depende el nivel de escritura en que se encuentre.

c) La identificación de letras fuera de contexto tiene una escasa relación con el reconocimiento de una palabra escrita.

A diferencia de la postura cognoscitivista que sostiene que el conocimiento del nombre de una letra es un predictor de cómo los niños aprenden a reconocer una palabra escrita (Bowman y Treiman, 2008, 2002; Levin y Ehri, 2009; Read y Treiman, 2013), nosotros dudamos de que sea así. Creemos que la incorporación de grafías al repertorio infantil es producto del avance en la conceptualización respecto de lo escrito y que la forma de identificarlas no es siempre por su nombre. Por lo tanto, dicho conocimiento no garantiza que pueda reconocer una etiqueta que la contenga en posición inicial porque, aunque el nombre coincida con el contexto silábico (como en el caso de la letra <p> en el español), no sabemos si la información que un niño disponga al

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

respecto, sea una referencia silábica diferente (por ejemplo, <P> “*es la pa*”) como ha sido mostrado por Alvarado (1997).

2.1 Descripción de las tareas experimentales

El presente estudio involucró cinco tareas, de las cuales tres constituyeron las situaciones experimentales centrales para obtener los datos de nuestra investigación. Las dos restantes fueron empleadas para garantizar la homogeneidad en la condición psicolingüística (nivel de inteligencia y de discriminación fonológica) de los participantes de la muestra.

a) Tarea de Escritura de Sustantivos. El propósito de esta tarea fue conocer el nivel de conceptualización de la lengua escrita en que se encontraban los niños de la muestra, según los parámetros de Ferreiro y Teberosky (1979) anteriormente descritos en el marco teórico. La tarea utilizada fue similar a la de Vernon (2005) y consistió en dictar a los niños seis sustantivos comunes para que ellos los escribieran de la mejor manera posible. Utilizamos nombres de animales (excepto el monosílabo) que estuvieran formados por las sílabas más comunes del español (CV y CVC) y que contuvieran todas las vocales. Las palabras dictadas fueron las siguientes: MARIPOSA, VENADO, PERICO, GUSANO, TORO, SOL.

En un salón asignado por la escuela (silencioso y con buena iluminación), proporcionamos a cada niño una hoja blanca y un lápiz; le indicamos que escribiera su nombre y las palabras dictadas invitándolo a que lo hiciera como él pudiera y que verbalizara en voz alta lo que fuera escribiendo. Cada vez que el niño escribía una palabra, pedimos que la leyera lentamente señalando con el dedo las partes escritas. De este modo, pudimos observar cómo justificaba su producción. Las escrituras de los niños, así como sus interpretaciones fueron registradas de manera manual y video-grabadas.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

El criterio para determinar el nivel de conceptualización de los niños sobre el sistema de escritura (en lo sucesivo referido como “nivel de escritura”) fue de tipo estadístico, en función del porcentaje de presencia de segmentos pertinentes empleados para representar una sílaba, unidades intra silábicas o fonemas, de acuerdo con cada caso. Determinamos que un niño presentaba escrituras silábicas cuando leía una letra como una sílaba al menos en el 75% de los segmentos representados. El total de sustantivos dictados es susceptible de analizarse en 16 segmentos silábicos. El 75% corresponde con haber interpretado una letra como una sílaba en, al menos, 12 de dichos segmentos.

El criterio para formar los grupos silábico sin valor sonoro convencional (en adelante SSVSC) y silábico con valor sonoro convencional (en adelante SCVSC) fue la pertinencia de las grafías utilizadas para representar cada segmento silábico. De este modo, los niños agrupados en el SSVSC fueron los que representaron una sílaba con una consonante o vocal que no formaba parte de ésta. A continuación presentamos un ejemplo.

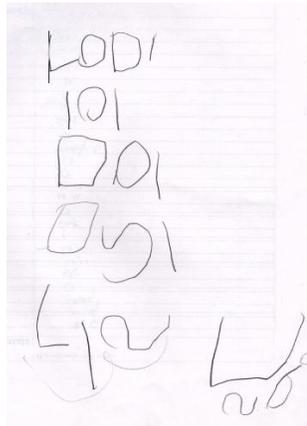


Figura 6. Ejemplo de escritura silábica sin valor sonoro convencional

La escritura de la Figura 6 sigue una lógica silábica porque cada letra se relaciona con un segmento silábico oral (con la inconsistencia esperable en el monosílabo y el bisílabo). Las

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

palabras escritas fueron “mariposa”, “perico”, “gusano”, “venado”, “toro” y “sol”. Las escrituras fueron justificadas como se muestra a continuación⁶:

L	O	D	I
<i>ma</i>	<i>ri</i>	<i>po</i>	<i>sa</i>
l	o	l	
<i>pe</i>	<i>ri</i>	<i>co</i>	
D	O	I	
<i>gu</i>	<i>sa</i>	<i>no</i>	
O	S	I	
<i>ve</i>	<i>na</i>	<i>do</i>	
L	l	s	
<i>to</i>		<i>ro</i>	



sol

Determinamos que se trataba de una escritura silábica sin valor sonoro convencional porque, a pesar de que las justificaciones predominantes fueron silábicas, los elementos gráficos que los niños emplearon no formaban parte de la sílaba en al menos el 75% del conjunto de grafías empleadas.

El grupo SCVSC quedó conformado por los niños que utilizaron una grafía pertinente (vocal o consonante) para representar un segmento silábico en al menos el 75% del conjunto de grafías empleadas. La Figura 7 muestra un ejemplo de las escrituras que sirvieron para conformar este grupo.

⁶ En los ejemplos de escrituras infantiles las negritas corresponden a la producción del niño y las cursivas a la justificación.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

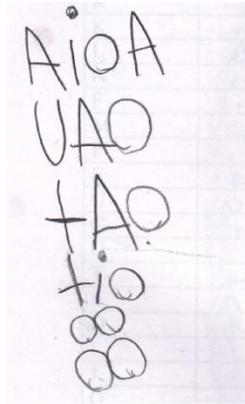


Figura 7. Ejemplo de escritura silábica con valor sonoro

La escritura de la Figura 7, a diferencia de la anterior, tiene la característica de que cada sílaba fue representada con una consonante o vocal contenida en el segmento silábico (nuevamente con la inconsistencia esperable en el monosílabo y el bisílabo). Las palabras escritas también fueron “mariposa”, “perico”, “gusano”, “venado”, “toro” y “sol”. Las escrituras fueron justificadas como se muestra a continuación:

A	i	O	A
<i>ma</i>	<i>ri</i>	<i>po</i>	<i>sa</i>
U	A	O	
<i>gu</i>	<i>sa</i>	<i>no</i>	
t	A	O	
<i>ve</i>	<i>na</i>	<i>do</i>	
t	i	o	
<i>pe</i>	<i>ri</i>	<i>co</i>	
	O	O	
	<i>to</i>	<i>ro</i>	
	O	O	
	<i>so</i>	<i>ol</i>	

El grupo silábico-alfabético (en adelante SA) quedó conformado por los niños cuyas escrituras denotaban las posibilidades infantiles de un análisis intra silábico lo cual se evidenció en el uso de más de una grafía para representar al menos el 50% de los segmentos silábicos. Es decir, de 16 segmentos silábicos, al menos 8 fueron representados por más de una grafía que formaba parte de la sílaba. A continuación presentamos un ejemplo.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

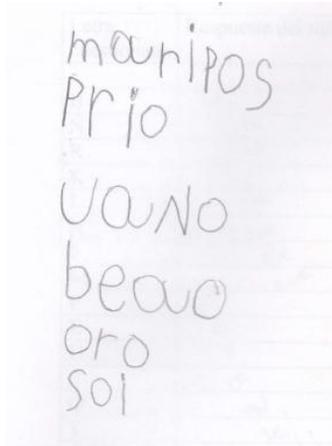


Figura 8. Ejemplo de escritura silábico-alfabética

La escritura de la Figura 8, a diferencia de las anteriores, tiene la característica de que algunas sílabas fueron representadas con la consonante y la vocal convencionales. Las palabras escritas fueron “mariposa”, “venado”, “perico”, “gusano”, “toro” y “sol”. Las escrituras fueron justificadas como se muestra a continuación:

ma	ri	po	s
<i>ma</i>	<i>ri</i>	<i>po</i>	<i>sa</i>
p	ri	o	
<i>pe</i>	<i>ri</i>	<i>co</i>	
u	a	No	
<i>gu</i>	<i>sa</i>	<i>no</i>	
be	a	o	
<i>ve</i>	<i>na</i>	<i>do</i>	
	o	ro	
	<i>to</i>	<i>ro</i>	
	sol		
	<i>sol</i>		

Las escrituras de los niños fueron valoradas tomando en cuenta tanto el proceso de producción (verbalizaciones, recortes orales, señalamientos del niño en el proceso de escritura) como la justificación infantil de la escritura producida.

Esta tarea nos ayudó a determinar las conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de escritura y nos dio la posibilidad de, en esa consideración, hacer un tratamiento diferenciado de los niños para poder establecer relaciones entre el nivel de conceptualización de lo escrito,

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

variable independiente de nuestro estudio, y el desempeño infantil en las otras dos tareas de investigación. El nivel de conceptualización de lo escrito lo ordenamos de menor a mayor. La escala ordinal quedó de la siguiente manera:

1. Escrituras silábicas sin valor sonoro convencional.
2. Escrituras silábicas con valor sonoro convencional.
3. Escrituras silábico-alfabéticas.

Esta tarea también sirvió para, más adelante, analizar la relación entre el nivel de escritura y la utilidad del rasgo fonológico. En este análisis el rasgo fonológico de continuidad constituyó una variable dependiente (cuantitativa) porque esperábamos que su utilidad para reconocer palabras escritas dependiera del nivel de escritura.

b) Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas. El propósito de esta tarea fue verificar el reconocimiento de palabras escritas por parte de los niños. La tarea consistió en señalar una palabra de tres que aparecían en la pantalla de una computadora. Como uno de los objetivos de esta tarea era observar la respuesta de los niños frente a palabras que empezaban con consonantes que representaban fonemas [+continuos] y [-continuos] decidimos diseñarla de la siguiente manera: elegimos 12 palabras bisilábicas con estructura CV-CV que iniciaran con consonantes que representaban fonemas [+continuos] y [-continuos] (seis de cada una) y las acomodamos formando tríadas. Estas tríadas consistían en una pareja mínima y una palabra similar cuya consonante inicial difería de éstas en, al menos, dos rasgos fonológicos. Por ejemplo, PAÑO-BAÑO-CAÑO. Elegimos palabras que fueran conocidas para los niños⁷ Las consonantes elegidas que representaban fonemas [+continuos] fueron <f>, <m>, <s>, <l>, <n>, <r> y las que representaban fonemas [-continuos] fueron <p>, <t>, <c>, <d>, <g>, . Dejamos fuera la letra

⁷ En la fase de piloteo probamos 80 imágenes que representaban sustantivos, con 10 niños de un preescolar oficial del centro de la ciudad. Fueron seleccionadas las identificadas, al menos, por el 80%.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

<j> para que el número de consonantes de uno y otro rasgo fuera el mismo⁸. Dentro del diseño de la tarea controlamos la parte gráfica utilizando letra mayúscula en tipografía Times New Roman de 48 puntos para evitar que hubiera unas letras más salientes que otras (mayúsculas y minúsculas) y confusiones con los trazos “p”, “b”, “d”, “q”. La Tabla 1 muestra las palabras seleccionadas para la prueba.

Tabla 1

Palabras utilizadas para la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas

Palabra “meta”	Palabra Cercana	Palabra no cercana
BAÑO	PAÑO	CAÑO
PALA	BALA	GALA
FOCA	POCA	ROCA
DINO	TINO	PINO
TUNA	DUNA	LUNA
SALA	JALA	MALA
GALLO	CALLO	TALLO
CASA	GASA	PASA
LOBO	ROBO	BOBO
RATA	LATA	PATA
MAGO	LAGO	PAGO
NIÑA	RIÑA	PIÑA

Cada una de las palabras anteriores estaba escrita en color negro dentro de un recuadro del mismo color (el fondo era blanco). La presentación de las palabras y la disposición en la pantalla fue aleatoria. Para completar la tarea grabamos cada una de las palabras con ayuda del programa Pratt cuidando que la pronunciación fuera clara (lo cual se evidenció en el espectrograma) y utilizamos unas bocinas adicionales para mejorar la sonoridad.

⁸ Para controlar el efecto que pudieran tener las vocales abiertas o menos abiertas en combinación con las consonantes elegidas realizamos un piloteo que incluía palabras que iniciaban con consonantes que representaban fonemas [+continuos] en combinación con vocal abierta y menos abierta y las contrastamos con las palabras que iniciaban con consonantes que representaban fonemas [-continuos] en combinación con vocal abierta y menos abierta. Por ejemplo, LUNA, LANA, DINO, DADO. Como estadísticamente no encontramos diferencia significativa entre las palabras reconocidas según el tipo de vocal, decidimos utilizar las palabras que fueran más familiares para los niños y siguieran los criterios descritos para esta tarea.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Para controlar el efecto de orden diseñamos tres formatos distintos acomodados aleatoriamente cada uno de los cuales contenía dos reactivos de prueba para garantizar la comprensión de la tarea por parte de los niños (ANEXO A).

A cada niño le explicamos que iba escuchar una palabra y debía tocar en la pantalla la etiqueta donde creyera que estaba escrita. Encendimos las bocinas y dejamos que escuchara una de las palabras de prueba, posteriormente lo invitamos a señalar con su dedo donde estaba escrita la palabra. Una vez comprendida la tarea continuamos con los reactivos propios de la prueba. La consigna utilizada fue “*señala con tu dedito donde creas que está escrita la palabra que escuchaste*”. El desempeño de los niños fue registrado por escrito y grabado en video. Como esta tarea la diseñamos con la intención de probar si el reconocimiento de palabras depende del nivel de escritura, la cantidad de palabras reconocidas constituyó una de las variables dependientes. Los criterios de medición de dicha variable estuvieron basados en las elecciones infantiles de las opciones propuestas en la pantalla de la computadora. Las opciones de respuesta fueron la elección de la palabra correcta (1), la elección de una palabra cercana a la correcta (2) y la elección de una palabra incorrecta (0). Esta variable la tomamos como una variable cuantitativa porque totalizamos la cantidad de opciones en cada nivel de escritura. La escala de medición fue intervalar.

El análisis del efecto del rasgo fonológico de continuidad al reconocer palabras que iniciaban con una consonante que representaba un fonema más continuo o uno menos continuo constituyó la variable independiente en esta tarea. Nuestra hipótesis era que la cantidad de palabras reconocidas por la totalidad de la muestra dependía del rasgo fonológico. Por lo tanto, el promedio de palabras reconocidas que iniciaban con un fonema más continuo sería significativamente mayor al promedio de palabras reconocidas que iniciaban con un fonema menos continuo. El rasgo fonológico constituyó una variable cuantitativa porque totalizamos la

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

cantidad de palabras reconocidas con uno y otro rasgo y comparamos entre sí los promedios de ambas.

c) Tarea de Identificación de Letras Fuera de Contexto. El propósito de esta tarea fue verificar el conocimiento que tenían los niños de las letras, presentadas fuera de contexto. La tarea utilizada fue similar a la de Cano y Vernon (2008), la cual consistió en preguntar a los niños si sabían cuál era cada una de las letras que el entrevistador iba señalando. Para el presente trabajo elegimos veinticuatro letras del español⁹ y las colocamos aleatoriamente en una hoja blanca tamaño carta. Utilizamos tipografía Times New Roman de 44 puntos y color negro (letras mayúsculas). La consigna utilizada fue “¿sabes cuál es esta letra?”. Las respuestas de los niños fueron registradas por escrito y grabadas en video.

Al iniciar la prueba el entrevistador explicaba a cada niño que le mostraría una hoja que contenía letras. Posteriormente lo invitaba a que le dijera si sabía cuál era la letra que le iba señalando. Cada vez que el niño daba una respuesta el entrevistador la registraba exactamente como éste la decía. Si el niño decía que no sabía cuál era la letra el entrevistador lo registraba y continuaba con el señalamiento hasta completar las veinticuatro grafías propuestas.

El objetivo de esta tarea era verificar, primeramente, que la cantidad de letras identificadas depende del nivel de escritura de los niños y, posteriormente, que el reconocimiento de una palabra escrita no depende de la identificación de la letra inicial de dicha palabra (fuera de contexto). La cantidad de letras identificadas la tomamos como una variable cuantitativa porque consideramos el número total de letras identificadas en cada uno de los niveles de escritura y, posteriormente, analizamos su relación con el reconocimiento de las palabras que las contenían en el inicio.

⁹ Omitimos los dígrafos; la H y la W tampoco las presentamos porque la primera no tiene sonido en el español y la segunda no es de uso frecuente.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

2.2 Diseño para el análisis de los resultados

El diseño para el análisis de los datos quedó de la siguiente manera:

1. El nivel de escritura, su relación con el reconocimiento de palabras, con la identificación de letras fuera de contexto y con la utilidad del rasgo fonológico de continuidad. Para verificar que la correlación entre el nivel de escritura y las otras variables era estadísticamente significativa utilizamos el Coeficiente de Correlación de Pearson.
2. El rasgo de continuidad al reconocer palabras, identificar letras fuera de contexto y representar segmentos silábicos con las grafías pertinentes. Para verificar que las diferencias entre los promedios de palabras reconocidas, letras identificadas fuera de contexto y segmentos silábicos representados con grafías convencionales, con uno u otro rasgo fonológico, eran estadísticamente significativas utilizamos la Prueba T de Student.
3. La identificación de letras fuera de contexto y su relación con el reconocimiento de palabras que las contienen en el inicio. Para verificar que la relación entre las variables anteriores no era significativa estadísticamente, también utilizamos el Coeficiente de Correlación de Pearson.

2.3 Criterios de selección de la muestra

Nuestro estudio, como lo hemos mencionado con anterioridad, está enfocado en las concepciones pre-alfabéticas de la población infantil, por lo cual involucramos a niños y niñas, de entre 5 y 6 años de edad, que asistieran a escuelas preescolares públicas dentro de la zona central de la ciudad de Querétaro. Con esto garantizamos que la procedencia social de los niños fuera equivalente (hijos de trabajadores con escolaridad mínima de secundaria, correspondiente al estrato socioeconómico medio de la población nacional, de acuerdo con los datos del INEGI, 2010).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Para poder tener control respecto de la condición intelectual y de discriminación fonológica de los participantes de nuestro estudio empleamos dos tareas o pruebas: Test de Inteligencia No Verbal TONI-2 versión española (Brown y otros, 2000) y una prueba sobre “discriminación fonológica”. Describimos a continuación cada uno de estos instrumentos.

a) Tarea para verificar el nivel de inteligencia. El propósito de esta tarea fue garantizar que cada uno de los participantes estuviera en la misma condición intelectual. El Test de Inteligencia No Verbal TONI-2 versión española (Brown y otros, 2000) está sugerido, entre otras cosas, para estimar la aptitud y funcionamiento intelectual de sujetos de entre 5 y 85 años. Su diseño mide la capacidad de resolver problemas con figuras abstractas sin la influencia del lenguaje. Consiste en un cuadernillo con dos formatos (A y B). Cada uno de estos formatos tiene seis ejemplos de entrenamiento y 55 elementos que forman parte de la prueba. Los elementos de prueba están ordenados de menor a mayor dificultad. Consisten en una secuencia de estímulos que incluyen un cuadro vacío y en este cuadro debe ir una de las posibilidades de respuesta sugeridas en la parte inferior de la secuencia. Los estímulos evalúan la solución de problemas de tipo abstracto-figurativo que pueden tener en cuenta una o más de las características como forma, posición, sombreado, tamaño, longitud, movimiento y adornos; los elementos más difíciles tendrán varias de las características citadas y viceversa. Las relaciones que se presentan pueden ser de emparejamiento simple, analogías, clasificación, intersección y cambio progresivo. Los ítemes correspondientes a las analogías incluyen, a su vez, relaciones de emparejamiento, adición, sustracción, alteración y progresión.

El participante debe analizar cuidadosamente la secuencia propuesta y las alternativas de respuesta para elegir la que corresponda a la solución. La prueba termina cuando el participante relaciona de manera incorrecta cinco elementos consecutivos. La aplicación requiere

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

aproximadamente 20 minutos. La consigna sugerida es “¿cuál de estos dibujos debe ir aquí?”. Las respuestas se van registrando en la “hoja de anotación” que permite circular el número de opción que fue señalada (las opciones se enumeran de izquierda a derecha y en sentido de las manecillas del reloj). Las opciones correctas reciben un punto y se contabilizan una vez terminada la prueba. Esta puntuación conforma la llamada “puntuación directa” la cual deberá ser convertida en CI (coeficiente intelectual) con la ayuda de la tabla correspondiente. La escala incluye siete niveles que van de “Muy bajo” a “Muy superior”.

Esta prueba fue aplicada en un salón asignado por la escuela (silencioso e iluminado) en el que los participantes podían estar tranquilos y sentados cómodamente. Acomodamos el cuadernillo para que el participante pudiera verlo de frente y le pedimos que señalara con su dedo la imagen que él creía que correspondiera al recuadro en blanco. Para verificar la comprensión de la tarea realizamos los ensayos sugeridos y, posteriormente, continuamos con los reactivos hasta que hubo cinco correlaciones incorrectas sucesivas. Cuando esto sucedió interrumpimos la prueba explicando que habíamos terminado y que continuaríamos realizando otra actividad. Para fines del presente estudio formaron parte de la muestra los niños que obtuvieron una puntuación directa entre 6 y 11 que traducida a CI equivalía al Nivel Medio según TONI-2 (90-110).

b) Tarea de Discriminación Fonológica. El propósito de esta tarea fue verificar que los niños de la muestra estuvieran en condiciones regulares de discriminar fonemas porque, como describimos en el marco teórico, uno de los supuestos desde la psicología cognitiva es que para reconocer una palabra escrita el niño debe discriminar los sonidos de su lengua (Goldstein y otros, 2005) lo cual, en el español, se desarrolla completamente cerca de los 7 años de edad (Friedmann, 1983).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Para el diseño de esta tarea utilizamos una versión similar a la que usó Friedmann (1983) con niños mexicanos monolingües de entre 5 y 7;¹⁰ años de edad. La tarea de Friedmann (1983) estaba dividida en dos partes. En la primera, el entrevistador aseguraba que los niños estuvieran familiarizados con el vocabulario que se utilizaría en la prueba de discriminación fonológica. Para esto, mostraba grupos de cuatro imágenes (dos parejas mínimas) y solicitaba a cada niño que señalara la imagen que correspondía a la palabra que el entrevistador iba diciendo. En la segunda parte de la prueba los niños escuchaban una palabra y debían señalar con su dedo una de las cuatro imágenes que tenían frente a ellos. Friedmann (1983) utilizó setenta y dos parejas mínimas que diferían en uno o dos rasgos entre los cuales estaba el modo de articulación, el lugar de articulación y la voz. Los rasgos contrastados podían estar localizados al inicio de la palabra o al inicio de la segunda sílaba y las palabras no siempre tenían la misma estructura silábica. Por ejemplo, TOS- DOS; CASA-CAPA. Con esta tarea pudo probar que la posibilidad de discriminación fonológica se desarrolla en su totalidad hacia los 7 años de edad y que los fonemas más difíciles de discriminar, antes de dicha edad, son los que difieren entre sí por un solo rasgo (por ejemplo, /t/-/d/).

En nuestro estudio decidimos utilizar la tarea antes descrita pero realizamos las siguientes modificaciones: les dijimos a los niños que nos ayudaran a “calificar” a un señor que estaba aprendiendo a hablar español porque en ocasiones decía mal las palabras. Elegimos doce parejas mínimas en lugar de setenta y dos (seis que diferían en un solo rasgo y seis que diferían en dos); las parejas mínimas fueron palabras bisilábicas con estructura CV con excepción del monosílabo DOS-TOS que se eligió porque no hubo otra pareja mínima, con significado para los niños, que tuviera el contraste /t/-/d/. En la Tabla 2 se muestran las palabras utilizadas.

¹⁰ Este tipo de nomenclatura está tomado de Ferreiro (2007) y se interpreta como “siete años y dos meses”.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 2

Palabras utilizadas en la Tarea de Discriminación Fonológica

Palabras que diferían entre sí por un solo rasgo	Palabras que diferían entre sí por más de un rasgo
DOS-TOS	FOCA-COCA
VASO-PASO	MOTO-FOTO
GALLO-CALLO	REJA-CEJA
RATA-LATA	DONA-MONA
NUDO-MUDO	MESA-PESA
ZORRO-FORRO	PATA-GATA

El contraste estaba únicamente en el fonema inicial de la palabra porque la finalidad era verificar que los niños estuvieran en condiciones normales de discriminar estos fonemas y es en el inicio de palabra donde ha resultado más fácil identificarlos (Abbs & Minifie, 1969; Atchison & Canter, 1979; Blank, 1968; Eisenson, 1973; Pronovost & Dumbleton 1953; Templin 1971).

La presente tarea, al igual que la de Friedmann (1983) tuvo dos momentos: en el primero el entrevistador mostraba las imágenes que representaban los sustantivos que formarían parte de la prueba (para garantizar que el vocabulario formaba parte del conocimiento de los niños)¹¹. Esta parte estaba diseñada de la siguiente manera: acomodamos cuartetos que contenían dos imágenes correspondientes a una pareja mínima, una imagen que también debía ser calificada pero que no formaba parte de una pareja mínima y una cuarta imagen que no tenía relación con alguna de las palabras. En la Figura 9 se puede apreciar un ejemplo.

¹¹ Las imágenes de las palabras utilizadas en la primera parte de la prueba fueron seleccionadas a través de un piloteo (de 40 imágenes) con 10 niños de edad promedio 5 años, que asistían a un preescolar oficial del centro de la ciudad. Se eligieron los dibujos que fueron identificados mínimamente por el 80% de los niños. Las imágenes fueron editadas por una diseñadora gráfica.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

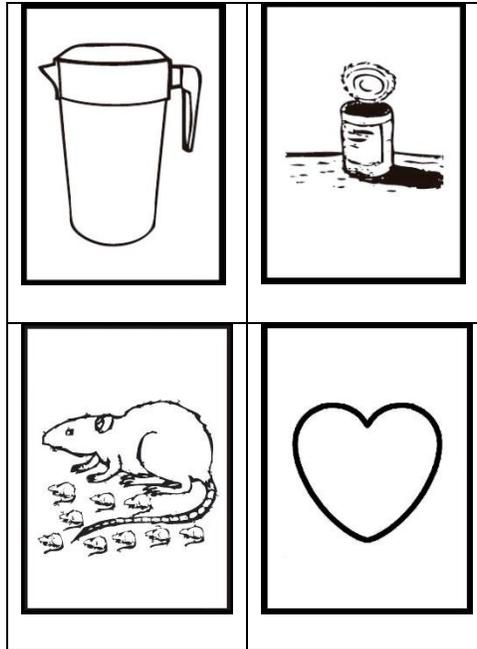


Figura 9. Ejemplo de grupos de cuatro imágenes para la primera parte de la Tarea de Discriminación Fonológica

La disposición de los conjuntos de imágenes fue aleatoria. Para empezar la prueba se le explicó a cada niño que debía tocar en la pantalla de la computadora la imagen correspondiente a la palabra que el entrevistador decía. La consigna fue: “Toca... (la palabra que será calificada en la prueba)”. Por ejemplo, “toca *taza*”. Si la imagen elegida no era la correspondiente el entrevistador señalaba al niño cuál era la imagen diciendo “*esto es...*”. Por ejemplo, “esto es *taza*” y se continuaba con la prueba. Al finalizar volvía a preguntar por las imágenes que no fueron identificadas. Si nuevamente no lograban identificarlas señalaba la imagen correspondiente dando información adicional. Por ejemplo, “*esto es taza, es donde servimos café*”. Quedaron fuera de la muestra los niños que no lograron identificar la imagen en tres ocasiones. Las respuestas de los niños se registraron en video y por escrito.

En la segunda parte de la prueba les explicamos a los niños que debían “calificar” a un señor que estaba aprendiendo a hablar español porque, en ocasiones, decía mal las palabras. Les mostramos la pantalla de una computadora en donde aparecía una imagen acompañada de una

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

“x” y una “✓”. Les dijimos que al escuchar una palabra calificaran con una “palomita” si ésta correspondía a la imagen o con una “equis” si no correspondía. La consigna que utilizamos fue la siguiente: “califica cómo dijo el señor la palabra que ahora vas a escuchar”. Para controlar el efecto de orden diseñamos tres formatos diferentes de presentación en los cuales los reactivos que resultarían “correctos” o “incorrectos” estaban acomodados aleatoriamente (Anexo B). Las palabras que iban a ser escuchadas fueron grabadas en una computadora con ayuda del programa Praat porque permite visualizar la claridad en la pronunciación a través del espectrograma. Elegimos un hablante nativo del español de sexo masculino, previa selección entre cuatro grabaciones diferentes (dos hombres y dos mujeres). Las respuestas de los niños se registraron en video y por escrito.

Antes de comenzar la prueba preparamos un salón donde no hubiera interferencias de sonido. Colocamos los aparatos (Ipad, grabadora, bocinas) y destinamos una silla pequeña para que el participante se sintiera cómodo. Posteriormente, explicábamos al niño la dinámica de la tarea y reproducíamos la grabación que iniciaba con dos ítemes de prueba. La primera palabra que el niño escuchaba era *pasa* y en la pantalla aparecía la imagen de una taza; le preguntábamos si creía que el “señor” había dicho bien o mal la palabra invitándolo a que tocara con su dedito la “equis” o la “palomita” para calificar según correspondiera. Una vez “calificada” la primera palabra de prueba continuábamos con la segunda: ahora el niño escuchaba *bota* y en la pantalla aparecía la imagen de una bota. Repetíamos el mismo procedimiento que en la primera palabra de prueba para garantizar que el niño había comprendido la tarea. Después de los dos ensayos previstos empezábamos con los reactivos propios de la prueba. El puntaje de la prueba lo calculamos tomando en cuenta la cantidad de coincidencias entre la palabra escuchada y la imagen que la representaba. De este modo, cuando el niño otorgaba una “palomita” y, efectivamente, la palabra escuchada correspondía con el dibujo, obtenía un punto. Asimismo,

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

cuando el niño otorgaba una “equis” y, efectivamente, la palabra escuchada no correspondía al dibujo, también obtenía un punto. La cantidad de puntos que obtuvo cada niño fueron traducidos en porcentaje tomando como referencia que la prueba constaba de 12 parejas mínimas a discriminar. El 100 % correspondió a las doce parejas mínimas discriminadas. Los niños que formaron parte de la muestra obtuvieron un porcentaje de, al menos, el 75%. Es decir, lograron discriminar al menos 9 de las 12 parejas que conformaban la prueba.

2.4 Características de las sesiones de entrevista

Para recopilar los datos del presente estudio diseñamos dos sesiones individuales en las que aplicamos el total de las tareas antes descritas (dos para la selección de la muestra y tres para recabar los datos del estudio. En la primera sesión solicitamos a los niños que realizaran el Test de Inteligencia, la Prueba de Discriminación Fonológica y la Tarea de Escritura de Sustantivos. Con esta información completamos, bajo el criterio de cuotas, los tres grupos que integrarían la muestra. Cada grupo estuvo conformado por 30 participantes atendiendo a los niveles de conceptualización del sistema de escritura: SSVSC, SCVSC y SA. Esta sesión tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

La segunda sesión (realizada con espacio de máximo tres días de distancia con respecto a la primera sesión) incluyó la Tarea de Reconocimiento de Palabras y la Tarea de Identificación de Letras Fuera de Contexto. Esta sesión tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Controlamos el efecto de orden aplicando, a la mitad de la muestra (45 participantes), primero la Tarea de Reconocimiento de Palabras seguida de la Tarea de Identificación de Letras. A la otra mitad les aplicamos las tareas en el orden inverso.

2.5 Descripción general de los participantes del estudio

La muestra con la que trabajamos en este estudio estuvo integrada por 90 niños, (39 varones y 51 mujeres) que asistían a escuelas preescolares del centro de la Ciudad de Querétaro. La muestra quedó conformada por niños de dos escuelas oficiales (46 de una y 44 de otra) cuyo nivel socioeconómico era medio (INEGI, 2010).

Los niños participantes tenían, al momento de la entrevista, entre 5 y 6 años de edad y asistían al tercer grado de preescolar. La edad media de la muestra fue de 61;4 meses de edad con una dispersión de 13 meses. Es decir, el niño más grande tuvo 6;1 años y el menor 5 años.

Como hemos mencionado anteriormente, el foco de este estudio estuvo puesto en el nivel de conceptualización del sistema de escritura por lo que dividimos la muestra en tres subgrupos, de acuerdo con el nivel que los niños mostraban en la tares de escritura: SSVSC, SCVSC y SA. El grupo SSVSC quedó conformado por 12 varones y 18 mujeres al igual que el grupo SA; el SCVSC quedó conformado por 15 varones y 15 mujeres. La Tabla 3 muestra la información al respecto:

Tabla 3

Características de la muestra seleccionada

Nivel de escritura	Varones	Mujeres	Total	Edad promedio
Silábico sin valor sonoro convencional (SSVSC)	12	18	30	5;6 años
Silábico con valor sonoro convencional (SCVSC)	15	15	30	5;7 años
Silábico Alfabético (SA)	12	18	30	5;8 años
Total	39	51	90	5;7 años

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

De acuerdo con los criterios de selección de la muestra (nivel de inteligencia y posibilidad de discriminación fonológica), los participantes obtuvieron un puntaje promedio de 10.05 puntos en el Test de Inteligencia que, traducido a CI, equivalía al Nivel Medio según el criterio del TONI 2 (90-110)¹². El índice de dispersión fue de 4 puntos siendo la puntuación directa más baja de 7 y la más alta de 11. A continuación presentamos el promedio de la puntuación directa de los niños en cada uno de los niveles de escritura.

Tabla 4

Promedios de puntuación directa obtenidos por los niños en el Test de inteligencia TONI 2, organizados por niveles de escritura

Nivel de escritura	Promedio de puntuación directa
SSVSC	10.00
SCVSC	10.03
SA	10.13

En el grupo de niños con escritura SSVSC el índice de dispersión fue de 2 puntos. Es decir, que la puntuación directa más baja fue de 9 y la más alta de 11. En el grupo de niños con escritura SCVSC el índice de dispersión también fue de 2 puntos y, al igual que en el grupo SSVSC, la puntuación directa más baja fue de 9 y la más alta de 11. En el grupo de niños con escrituras SA el índice de dispersión fue de 4, siendo la puntuación directa más baja de 7 y la más alta de 11.

Respecto de las posibilidades de discriminación fonológica, considerando a todos los participantes, obtuvimos un promedio de 10.13 parejas discriminadas (de un total de 12) con un nivel de dispersión de 3 puntos (el número menor de parejas discriminadas fue 9 y el mayor fue 12). Las parejas de ítemes que fueron discriminadas en menor porcentaje por la totalidad de la muestra (N=90) fueron “nudo/mudo” (56.66%), “dos/tos” (64.44%) y “gallo/callos” (62.22%).

¹² La puntuación directa según TONI-2 debe ser entre 6 y 11 puntos para que la traducción a CI esté dentro del Nivel Medio (90-110)

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Estas tres parejas de ítems comparten la característica de que los fonemas iniciales difieren únicamente por un rasgo fonológico. Por ejemplo, en la pareja “nudo/mudo” los fonemas /n/ y /m/ difieren entre sí por el lugar de articulación (el fonema /n/ se caracteriza por ser sonoro, nasal y dental; el fonema /m/ se caracteriza por ser sonoro, nasal y labial). Según los estándares de Friedmann (1983) los fonemas que difieren entre sí por un solo rasgo fonológico se discriminan alrededor de los 7 años. Por lo tanto, los datos encontrados en nuestro estudio coinciden con los anteriormente reportados y dan cuenta de que nuestra muestra correspondía con los estándares de discriminación fonológica de los niños de habla hispana. A continuación presentamos los promedios de discriminación fonológica organizados en grupos de niños bajo el criterio de nivel de escritura.

Tabla 5

Promedio de parejas discriminadas en la Prueba de Discriminación Fonológica en cada uno de los niveles de escritura. N=12

Nivel de escritura	Promedio de parejas mínimas discriminadas
SSVSC	10.13
SCVSC	10.06
SA	10.20

CAPÍTULO 3. Análisis y discusión de resultados

3.1 Análisis de la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas

En la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas, como explicamos anteriormente, pedimos a los niños que eligieran la palabra escrita (de tres opciones en pantalla) que creían correspondiera a la palabra que escuchaban. Las opciones propuestas incluían: la palabra correcta, una palabra que empezaba con una consonante que representaba un fonema cercano fonológicamente y una palabra que no empezaba con una consonante que representaba un fonema cercano fonológicamente (por ejemplo, BAÑO-PAÑO-CAÑO). Por lo tanto, analizamos los datos obtenidos atendiendo a las tres posibilidades de respuesta que se describen a continuación:

1. La elección de la palabra “correcta”.
2. La elección de una palabra “cercana” (cuyo fonema inicial difería de la palabra “meta” en un solo rasgo fonológico, por ejemplo, /p/ - /b/).
3. La elección de la palabra “incorrecta” (cuyo fonema inicial difería de la palabra “meta” en más de un rasgo fonológico).

Una vez analizadas las respuestas observamos que el 58% correspondió con la elección de la palabra correcta; el resto (42%) a respuestas incorrectas siendo el 22% de éstas, elecciones de palabras fonológicamente cercanas y el 20% restante elecciones de palabras fonológicamente lejanas.

Hasta aquí queremos destacar que a pesar de que ninguno de los niños podía leer o escribir de manera convencional al momento de la entrevista, más de la mitad de ellos pudo reconocer las palabras escritas. Para poder apreciar mejor las condiciones que podrían explicar el éxito de los niños en la identificación de las palabras escritas, analizaremos los datos considerando solamente las respuestas correctas (625 respuestas) y distinguiremos entre las palabras meta que iniciaban con fonemas [+continuos] de aquellas que iniciaban con fonemas [-

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

continuos]. De las 625 respuestas correctas, el 55% correspondió con palabras cuya consonante inicial representaba un fonema [+continuo] y el 45% con las que iniciaban con una consonante que representaba un fonema [-continuo]. Para verificar si existía una diferencia significativa entre ambos promedios empleamos la Prueba estadística T de Student y encontramos una diferencia significativa $t(89) = 3.432, p = .001$ (bilateral), $d = 1.812$, 95% IC [.276, 1.035]. Este resultado indica que el rasgo fonológico de continuidad, en efecto, facilitó el reconocimiento de palabras a los niños pre-alfabéticos.

Si bien en términos generales el rasgo de continuidad puede considerarse asociado con la identificación de palabras escritas, hay que reconocer que al interior de las palabras con dicho rasgo las respuestas no fueron homogéneas. La Tabla 3 muestra el porcentaje de respuestas correctas presentadas para cada palabra escrita, tanto con consonante inicial [+continua] como [-continua].

Tabla 6

Porcentaje de respuestas correctas para cada palabra solicitada en la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas

Palabras con rasgo [+continuo]		Palabras con rasgo [-continuo]	
Ítem	Respuestas correctas (%)	Ítem	Respuestas correctas (%)
SALA	78.88	PALA	68.88
MAGO	64.44	CASA	67.77
FOCA	64.44	DINO	46.66
RATA	62.22	GALLO	46.66
NIÑA	60.00	BAÑO	46.66
LOBO	50.00	TUNA	37.77
Promedio	63.33	Promedio	52.40

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Respecto de las palabras que iniciaban con fonemas [+continuos], observamos que el promedio de selección de las opciones correctas fue del 63.33% con una discrepancia de 28.88 puntos porcentuales entre las respuestas para el ítem con el porcentaje más alto (SALA, con 78.88% de respuestas correctas) y el menor (LOBO con 50.00% de respuestas correctas).

Las palabras que iniciaban con fonemas [-continuos] presentaron respuestas correctas en una incidencia promedio del 52.40% con una dispersión de datos mayor que en las respuestas asociadas a palabras que iniciaban con fonemas [+continuos]: 31.11 puntos porcentuales de diferencia, siendo TUNA la palabra con menos respuestas correctas (37.77%) y PALA la mayor reconocida (68.88%). El índice de dispersión explica, entre otras cosas, la diferencia significativa a la que antes hemos hecho referencia entre las respuestas correctas asociadas al rasgo fonológico más continuo.

Así mismo, cabe señalar que las palabras PALA y CASA presentaron resultados más acordes con los porcentajes de las palabras con rasgos fonológicos más continuos que con las de su grupo (menos continuos). Podría justificar estos resultados la frecuencia de aparición de algunas letras sobre otras en nuestra lengua y no así el rasgo fonológico de continuidad. Para descartar esta explicación consideramos el porcentaje de aparición de cada letra empleada en la escritura de nuestra lengua y encontramos que, de acuerdo con las estadísticas del CIDETEC-IPN de México (Tabla 7), sin considerar a las vocales, las consonantes más frecuentemente empleadas no coinciden con las iniciales de las palabras más reconocidas por los niños de nuestro estudio.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 7

Porcentaje de aparición de las letras consonantes en el español (CIDETEC - IPN, México)

Letras	Porcentaje de aparición en textos escritos en español
S	7.98
R	6.87
N	6.71
D	5.86
L	4.97
C	4.68
T	4.63
M	3.15
P	2.51
B	1.42
G	1.01
V – Y	0.90
Q	0.88
H	0.70
F	0.69
Z	0.52
J	0.44
X	0.22
W	0.02

Si ordenamos las palabras de la más a la menos reconocida en nuestro estudio, obtenemos el acomodo que se presenta en la Tabla 8. Con la finalidad de poder establecer comparaciones entre las Tablas 7 y 8, fijamos el punto medio de dispersión entre el porcentaje más alto y el más bajo de los ítemes de cada listado (de las letras y de las palabras reconocidas) para determinar la coincidencia entre las letras más frecuentemente empleadas del español y las iniciales de las palabras con mayor porcentaje de reconocimiento por los niños. Las letras más frecuentes (por arriba del índice) son S R N D L C T, mientras que las iniciales de las palabras más frecuentemente reconocidas (por arriba del índice) fueron S P C M F R N. El nivel de coincidencia entre estos dos grupos es 4/7 lo que no marca una tendencia definitiva en los datos.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Es decir, las palabras más reconocidas por los niños no coinciden en iniciar con las letras más empleadas en el español por lo cual podríamos suponer que la frecuencia de aparición no sería la variable explicativa.

Tabla 8

Palabras reconocidas en orden de mayor a menor porcentaje de respuestas correctas

Ítem	Respuestas correctas (%)
SALA	78.88
PALA	68.88
CASA	67.77
MAGO	64.44
FOCA	64.44
RATA	62.22
NIÑA	60.00
LOBO	50.00
DINO	46.66
GALLO	46.66
BAÑO	46.66
TUNA	37.77

Para realizar los análisis respecto al nivel de escritura y a la cantidad de palabras reconocidas analizamos qué había sucedido en cada uno de los niveles de escritura respecto de la opción “elección de la palabra correcta”.

3.1.1 El reconocimiento de palabras y el nivel de escritura

Una vez analizadas las respuestas, observamos una relación directa entre el nivel de escritura de los niños y el porcentaje de palabras reconocidas. En la Tabla 9 podemos observar esta información.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 9

Porcentajes de respuesta "elección de la palabra correcta" en cada nivel de escritura. N=625

Porcentajes de respuesta "elección de la palabra correcta" en cada nivel de escritura. N=625

Nivel de escritura	Elección de la palabra correcta
SSVSC	26.72%
SCVSC	32.00%
SA	41.28%
TOTAL	100.00%

Para verificar la relación directa entre las respuestas correctas y el nivel de escritura calculamos el Coeficiente de Correlación de Pearson y encontramos una correlación significativa entre ambas variables, $r(625) = .452, p = .000$. Este dato sugiere que cuando los niños aumentan sus conocimientos sobre lo escrito están en mejores condiciones de reconocer las palabras escritas.

Como una de las variables de nuestro estudio fue el impacto del rasgo fonológico de continuidad al reconocer palabras escritas y su utilidad según el nivel de conceptualización de lo escrito, decidimos realizar el análisis tomando en cuenta dichos aspectos. Para esto, promediamos el total de palabras reconocidas en cada uno de los niveles de escritura que empezaba con fonemas [+continuos] y [-continuos] (de un total de 6 palabras solicitadas por cada rasgo, 12 en total). La Tabla 10 muestra la información al respecto.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 10

Promedio de palabras reconocidas en cada uno de los niveles de escritura según el rasgo fonológico de continuidad

Nivel de escritura	Promedio de palabras reconocidas que iniciaban con fonemas [+continuos]	Promedio de palabras reconocidas que iniciaban con fonemas [-continuos]
SSVSC	3.0	2.5
SCVSC	3.6	3.0
SA	4.7	3.8

Al analizar los datos atendiendo tanto al nivel de escritura como al rasgo fonológico, observamos que el promedio de palabras reconocidas por niño aumentó conforme el nivel de escritura y que el promedio de palabras reconocidas que empezaban con fonemas [+continuos] fue mayor al de las palabras reconocidas que empezaban con fonemas [-continuos]. Para verificar si estadísticamente había una diferencia significativa entre los promedios de palabras reconocidas con uno u otro rasgo en cada uno de los grupos utilizamos la Prueba T de Student y solamente obtuvimos diferencia significativa en el nivel SA $t(29)= 3.024, p= .005$ (bilateral), $d= 1.570$, 95% IC [.280, 1.453]. Este resultado indica que el rasgo fonológico de continuidad facilitó el reconocimiento de palabras sobre todo para los niños con escritura silábica-alfabética, lo cual nos hace suponer que es en este momento cuando los niños aprovechan más la información lingüística del rasgo fonológico de continuidad para reconocer palabras.

A pesar de no contar con una diferencia estadística igualmente significativa entre las respuestas de los niños con escrituras SSVSC y SCVS es importante señalar que en ambos grupos hubo niños que lograban identificar las palabras escritas.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Para verificar cuáles palabras habían sido reconocidas con mayor facilidad en cada uno de los grupos calculamos la frecuencia relativa de cada una de ellas en función de la cantidad de palabras reconocidas en cada nivel. La Tabla 11 muestra la información al respecto.

Tabla 11

Porcentaje de palabras reconocidas en cada uno de los niveles de escritura

Palabra	SSVSC	SCVSC	SA	Palabra	SSVSC	SCVSC	SA
	N=167	N=200	N=258		N=167	N=200	N=258
	%	%	%		%	%	%
SALA	12.58	11.00	10.85	BAÑO	5.98	7.00	6.98
LOBO	8.99	6.50	6.59	DINO	7.19	7.00	6.20
RATA	7.19	9.50	9.69	GALLO	6.58	5.50	7.76
MAGO	8.99	9.50	9.30	PALA	8.38	12.00	9.30
NIÑA	8.99	7.50	9.30	CASA	10.77	9.50	9.30
FOCA	8.38	10.00	9.30	TUNA	5.98	5.00	5.43
Total	55.12	54.00	55.03		44.88	46.00	44.97

En la Tabla 11 podemos observar que, aunque de manera general pudimos verificar una relación directa entre el nivel de escritura y las palabras reconocidas, no en todos los ítemes se conserva dicha relación. Por ejemplo, los niños con escrituras SSVSC reconocieron las palabras SALA y LOBO en un porcentaje mayor que los niños con escrituras más avanzadas.

Para las palabras [-continuas] los niños con escrituras SSVSC obtuvieron mejores respuestas, que el resto de los niños, para las palabras DINO, CASA y TUNA. Cabe señalar que la diferencia entre las respuestas correctas que ofrecen los niños, agrupados por su nivel de escritura, es menor para las respuestas de palabras que inician con fonemas [-continuos] que las inician con fonemas [+continuos]. Esto nos llevó a considerar que si bien los niños con escritura SSVSC pudieron obtener mejores respuestas en estas cuatro palabras, esta diferencia es mínima con respecto al resto de los niños (salvo en LOBO).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Pudimos también observar que el grupo de niños con escritura SCVSC obtuvo mejores respuestas que el resto para las palabras MAGO y FOCA, con rasgo [+continuo] y BAÑO y PALA con rasgo [-continuo].

Al analizar las respuestas correctas de los niños con escritura SA encontramos que sólo en las palabras NIÑA y RATA (que inician con fonemas [+continuos]), y GALLO (que inician con fonemas [-continuos]) obtuvieron mejores porcentajes de respuestas correctas que el resto de los niños. Es importante señalar que el promedio de las diferencias entre los porcentajes de respuestas correctas de los niños con escritura SA es más grande que las que observamos para las respuestas de los niños con niveles de escritura inferiores. De aquí que se justifique la significatividad de los resultados respecto de la relación entre el nivel de escritura y la posibilidad de identificar las palabras.

3.2 Análisis de la Tarea de Identificación de Letras Fuera de Contexto

En la Tarea de identificación de letras fuera de contexto mostramos a los niños una hoja blanca que contenía las letras del alfabeto distribuidas al azar. Los niños debían mencionar si sabían cuál era la letra que el entrevistador iba señalando. Las respuestas de los niños fueron clasificadas en las siguientes categorías:

- a) Aludir a un fonema. Los niños refirieron el fonema convencional que representaba la letra mostrada, ya sea aislando dicho fonema, por ejemplo, frente a la letra <M> decir “*es la /m/*” o aludiendo al fonema y a alguna palabra que lo contenía. Por ejemplo, frente a la letra <P> decir “*la /p/ de pato*”.
- b) Aludir a un contexto silábico. Los niños identificaron una letra a través de una sílaba que la contenía. Por ejemplo, ante la letra <F> dijeron “*es la /fa/*”.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- c) Decir el nombre de la letra. Los niños identificaron una letra con su nombre convencional. Por ejemplo, ante la letra <F> dijeron “*la efe*”.
- d) Aludir al inicio de una palabra. Los niños identificaron una letra dando como referente una palabra que la contenía al inicio. Por ejemplo, ante la letra <M> dijeron “*la de Matilde*”.
- e) Aludir a una palabra sin considerar el inicio. Los niños identificaron una letra dando como referente una palabra que la contenía no en el inicio. Por ejemplo, ante la letra <Z> dijeron “*azul*”.
- f) No identifica la letra. Los niños no identificaron la letra. Por ejemplo, ante la letra <S> dijeron “*la viborita*”, “*el dos*”.

Estos seis tipos de respuestas los reagrupamos, de manera resumida, en dos: respuestas pertinentes (aludir al nombre convencional de la letra o a algún contexto silábico o fonológico en el que, efectivamente, la letra en cuestión representara el segmento aludido) y otra que incluía a las respuestas no pertinentes (aludir a una palabra sin considerar el inicio o no identificar la letra). La Tabla 12 resume el reagrupamiento de categorías que realizamos.

Tabla 12

Categorías de análisis para las respuestas encontradas en la Tarea de identificación de letras fuera de contexto

Respuestas pertinentes	Respuestas no pertinentes
Aludir a un fonema	Aludir a una palabra sin considerar el inicio
Aludir a un contexto silábico	No identificar la letra
Decir el nombre de la letra	
Aludir al inicio de una palabra	

Encontramos que los niños de nuestra muestra podían identificar la letras de alguna manera: obtuvimos 58.75% respuestas pertinentes (en consecuencia, el 41.25% restante fue de respuestas no pertinentes).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Si bien podían identificar muchas letras, no fue equivalente la identificación de letras que representan vocales Vs. las que representan consonantes y, dentro de las consonantes, a las que representaban fonemas con rasgo fonológico [+continuo] y a las que representaban fonemas con rasgo fonológico [-continuo]. En la Tabla 13 resumimos esta información.

Tabla 13

Porcentaje de respuestas en la Tarea de identificación de letras fuera de contexto

Letras identificadas	Respuestas pertinentes	Respuestas no pertinentes	Total
Vocales N=450	82.23%	17.77%	100.00%
Consonantes N=1620	53.45%	46.55%	100.00%

Siguiendo la exposición de la Tabla 13 podemos asegurar que identificar letras que representan vocales fue mucho más sencillo que cuando se trató de consonantes¹³.

Cuando atendimos al rasgo de los fonemas que representan las consonantes (más o menos continuo) encontramos que las letras que representan fonemas [+continuos] fueron ligeramente mejor identificadas que las que representaban fonemas [-continuos].

¹³ La diferencia entre los promedios de los porcentajes de cada una de las vocales identificadas no fue significativa estadísticamente. Por lo que podemos pensar que la cerrazón de la cavidad oral no tuvo impacto en la facilidad para identificar las formas gráficas de estas letras.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 14

Porcentaje de consonantes identificadas según el rasgo fonológico de continuidad

Letras identificadas	Respuestas pertinentes	Respuestas no pertinentes	Total
Consonantes más continuas (<f>, <j>, <l>, <m>, <n>, <ñ> <r>, <s>, <z> N=810	59.14%	40.86%	100.00%
Consonantes menos continuas (, <c>, <d>, <g>, <k>, <p>, <q>, <t>, <v> N=810	47.65%	52.35%	100.00%

Si consideramos que el rasgo de continuidad pudiera influir en el reconocimiento que los niños hacen de las letras, nos parece pertinente considerar a las vocales, en este mismo sentido, asumiendo que se trata de manifestaciones fonológicas con el máximo de continuidad posible. Visto así, en un punto intermedio estarían las letras que representan fonemas [+continuos]. Bajo la progresión fonológica de continuidad, las respuestas de los niños pueden ser justificadas: el porcentaje mayor de respuestas pertinentes lo obtuvieron las vocales (82.23%) seguidas por las consonantes más continuas (59.14%) y finalmente las consonantes menos continuas (47.65%). Este dato sugiere que hay una relación entre el rasgo de continuidad de un fonema y la identificación de la letra que lo representa. Para verificar nuestros datos estadísticamente utilizamos el Coeficiente de Correlación de Pearson y encontramos una correlación significativa entre el rasgo de continuidad y la identificación de letras fuera de contexto, ($r(23) = .725$, $p = .000$). Esto quiere decir que entre más continuo es un fonema, hay mayor probabilidad de que sea identificada la letra que lo representa. Asimismo, para verificar estadísticamente la utilidad del rasgo fonológico al identificar letras fuera de contexto calculamos la diferencia entre los promedios de respuestas pertinentes de las letras que representaban fonemas [+continuos] y las

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

que representaban fonemas [-continuos] (con la Prueba T de Student) y encontramos una diferencia significativa, $t(89) = -5.133, p = .000, p < .001, d = 1.253, 95\% \text{ IC } [.940, -.415]$. Lo cual indica que el rasgo de continuidad facilitó la identificación de letras fuera de contexto.

3.2.1 La Tarea de identificación de letras en cada nivel de escritura

En nuestro estudio encontramos también que la identificación de letras es una variable que se encuentra relacionada con el nivel de escritura de los niños de la muestra. Como lo muestra la Tabla 15, existe una relación directa entre el rasgo de continuidad y los porcentajes de respuestas pertinentes en cada uno de los niveles de escritura¹⁴.

Tabla 15

Porcentaje de respuestas pertinentes en la Tarea de Identificación de Letras Fuera de Contexto en cada nivel de escritura

Tipo de letra	SSVSC	SCVSC	SA
Vocales N=150	62.66%	84.66%	99.33%
Consonantes más continuas N=270	35.55%	64.44%	78.14%
Consonantes menos continuas N=270	25.18%	54.07%	63.70%

Encontramos que todos los niños, independientemente de su nivel de escritura, obtuvieron los porcentajes más altos de respuestas pertinentes al identificar vocales. En segundo término se encuentran las respuestas pertinentes para las consonantes que representan fonemas [+continuos]

¹⁴ Los tipos de respuesta pertinente en cada uno de los niveles de escritura muestran que el porcentaje más alto lo obtiene la categoría nombre de la letra y este tipo de respuesta se relaciona directamente con el nivel de escritura lo cual probamos con el Coeficiente de Correlación de Pearson, $r(54) = .806, p = .000$. Los porcentajes del resto de categorías de respuesta pertinentes no fueron significativos (todos estuvieron por debajo del 15%).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

y, los porcentajes más bajos de respuestas pertinentes lo obtienen las consonantes que representan fonemas [-continuos].

Para probar estadísticamente la utilidad del rasgo fonológico de continuidad al identificar letras fuera de contexto en cada uno de los niveles de escritura utilizamos la prueba T de Student y encontramos una diferencia significativa entre el promedio de respuestas pertinentes correspondiente a las consonantes más continuas y el promedio de respuestas pertinentes correspondiente a las consonantes menos continuas en cada uno de los niveles de escritura (ver Tabla 16).

Tabla 16

Resultados de la Prueba T de Student en cada nivel de escritura: más continuas Vs. menos continuas

Nivel de escritura	Resultados de Prueba T de Student
SSVSC	$p = .002^{**}$
SCVSC	$p = .005^{**}$
SA	$p = .001^{**}$

*** $p < .01$*

Pudimos observar también que a mayor nivel de escritura aumenta el porcentaje de respuestas pertinentes en cada uno de los apartados. Es decir, que el aumento de las posibilidades de identificar letras fuera de contexto está en relación directa con el nivel de escritura, lo que verificamos a través del Coeficiente de Correlación de Pearson que nos arrojó los siguientes valores: vocales $r(90) = .489, p = .000$; consonantes más continuas $r(90) = .532, p = .000$; consonantes menos continuas $r(90) = .448, p = .000$.

3.2.2 Identificación de letras que representan fonemas consonánticos

Para completar nuestro análisis decidimos observar cuáles consonantes fueron más reconocidas. Para ello agrupamos por porcentaje, de mayor a menor reconocimiento, las letras

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

atendiendo también al rasgo más o menos continuo de los fonemas que representan. La Tabla 17 resume la información respecto de las consonantes que representan fonemas [+continuos].

Tabla 17

Porcentaje de consonantes más identificadas que representaban fonemas [+continuos]

Rango de respuestas correctas	Letras identificadas
81.11 - 68.88%	S (81.11%) M (76.66%)
68.87 - 56.66%	R (66.66%) Z (65.55%) J (56.66%) L (56.66%)
56.65 – 44.44%	F (48.88%) N (47.77%)
44.43 – 32.22%	Ñ (32.22%)

La Tabla 17 muestra que las letras más identificadas al interior de este grupo fueron <M> y <S> y la menos identificada fue <Ñ>. Tratando de encontrar una explicación a este fenómeno (porque los fonemas que representan las letras <M> y <S> no comparten el lugar de articulación ni la sonoridad) supusimos que quizá la frecuencia de dichas letras en el español podría explicarlo. Para este fin, checamos el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y encontramos que las consonantes más frecuentes, al interior de este grupo, son <S>, <R>, <J> y <N> (el resto no aparece dentro de las mil formas más frecuentes del español). Por lo tanto, la frecuencia de aparición en los textos parece ser que tampoco tuvo impacto en esta tarea.

Las consonantes utilizadas en nuestra tarea, que representan fonemas [-continuos] fueron <G>, <D>, , <V>, <K>, <Q>, <T>, <P> y <C>. En la Tabla 18 podemos observar cuáles fueron las letras más identificadas al interior de este grupo.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 18

Porcentaje de consonantes más identificadas que representaban fonemas [-continuos]

Rango de respuestas correctas	Letras identificadas
64.47 – 55.86%	C (64.44%) P (61.11%) V (56.66%)
55.85 – 47.24%	B (52.22%)
47.23 – 38.62%	T (45.55%) D (43.33%) G (42.22%)
38.61 – 30.00%	Q (33.33%) K (30.00%)

En la Tabla 18 podemos observar que los porcentajes más altos de respuestas pertinentes los obtienen las letras <C>, <P> y <V> y los porcentajes más bajos <Q> y <K>. Observamos que, nuevamente, las letras más identificadas no comparten el lugar de articulación ni la sonoridad. Para verificar el impacto de la frecuencia de aparición de dichas letras en el español, consultamos el CREA y encontramos que la <P> y la <C> son unas de las letras más frecuentes del español pero la <V> no. Por lo tanto, parece que la variable de frecuencia de aparición tampoco tuvo efecto en este grupo de letras.

Por último, como el porcentaje más alto de respuestas pertinentes lo obtuvo la categoría “nombre de la letra” decidimos verificar si en la denominación de una letra por su nombre el rasgo fonológico de continuidad tuvo algún efecto. El porcentaje correspondiente al grupo de las consonantes más continuas que fueron identificadas por su nombre fue del 56.17% y el grupo de las consonantes menos continuas que fueron identificadas por su nombre obtuvo un porcentaje del 43.83%. Este dato indica que el rasgo fonológico de continuidad también tuvo un efecto al identificar letras por su nombre. Lo más interesante, es que del grupo de las consonantes que representan fonemas [+continuos], ningún nombre coincide con el contexto silábico y fueron las que identificaron mayormente por su nombre (por ejemplo, <s> “ese”). Del grupo de las

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

consonantes que representan fonemas [-continuos], ocho de las nueve letras de nuestra tarea, tienen la característica de coincidir el nombre con el contexto silábico (<p> “pe”, “be”, <c> “ce”, <d> “de”, <t> “te”, <g> “ge”, <k> “ka”, <v> “ve”). Sin embargo, esta motivación fonética no tuvo efecto para identificarlas.

Como nuestra variable central ha sido el nivel de escritura decidimos verificar cómo se distribuyeron las respuestas de identificación de letras al interior de cada grupo por nivel de escritura.

Tabla 19

Porcentaje de consonantes identificadas por su nombre en cada nivel de escritura según el rasgo fonológico de continuidad

Nivel de escritura	Consonantes más continuas	Consonantes menos continuas	Total	Prueba T de Student
SSVSC (N=111)	61.26%	38.74%	100.00%	$p=.039^*$
SCVSC (N=245)	54.28%	45.72%	100.00%	$p=.142$
SA (N=333)	55.85%	44.15%	100.00%	$p=.077$

En la Tabla 19 podemos observar que en todos los niveles de escritura el porcentaje más alto lo obtuvieron las consonantes que representaban fonemas [+continuos] lo cual indica que también al interior de los grupos el rasgo fonológico de continuidad surtió efecto para nombrar a las letras. Para verificar estadísticamente nuestro hallazgo calculamos la diferencia de medias en cada uno de los grupos y aunque solamente encontramos una diferencia estadísticamente significativa en el SSVSC los índices de los demás grupos no son mucho mayores que .05.

Para completar nuestro análisis decidimos verificar cuáles letras habían sido más identificadas por su nombre en cada uno de los grupos (más continuas y menos continuas) y resumimos la información que aparece en la Tabla 20.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 20

Porcentaje de consonantes identificadas por su nombre en cada nivel de escritura

Letra	SSVSC	Letra	SCVSC	Letra	SA
Ñ	10.00%	F	26.66%	Ñ	43.33%
F	16.66%	Ñ	33.33%	N	63.33%
L	20.00%	N	36.66%	J	63.33%
N	23.33%	S	46.66%	M	66.66%
J	23.33%	L	56.66%	F	73.33%
M	26.66%	J	56.66%	L	73.33%
R	33.33%	Z	60.00%	Z	76.66%
Z	33.33%	M	60.00%	R	80.00%
S	40.00%	R	66.66%	S	80.00%
Q	6.66%	K	23.33%	K	33.33%
K	10.00%	G	26.66%	Q	36.66%
P	16.66%	Q	30.00%	T	53.33%
G	16.66%	D	30.00%	G	53.33%
T	16.66%	T	40.00%	V	56.66%
D	16.66%	C	53.33%	B	60.00%
V	20.00%	V	56.66%	D	60.00%
C	20.00%	B	56.66%	C	66.66%
B	20.00%	P	56.66%	P	70.00%

En la Tabla 20 podemos observar cómo la motivación fonética de las letras (coincidencia del nombre con el contexto silábico inicial característica de la mayoría de letras de nuestra tarea que representaban fonemas [-continuos]) no fue suficiente para identificarlas. En todos los niveles de escritura las consonantes que carecen de dicha característica obtuvieron los porcentajes mayores de identificación por su nombre.

Los datos analizados hasta aquí confirman la idea de que el nivel de escritura juega un papel importante en las posibilidades infantiles de identificar una letra fuera de contexto. Asimismo, que el rasgo fonológico facilita la identificación de las mismas y no la motivación fonética (la coincidencia del nombre con el contexto silábico).

Los análisis hasta aquí reportados dan cuenta del peso del nivel de escritura respecto de las posibilidades de interactuar con el sistema. Ahora analizaremos si el hecho de que los niños

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

identifiquen una letra fuera de contexto garantiza que reconozcan una palabra que la contiene en el inicio.

3.2.3 La identificación de letras fuera de contexto y el reconocimiento de las palabras que las contienen en el inicio

Como uno de los supuestos teóricos desde el enfoque cognoscitivista es que la identificación del nombre de una letra se relaciona con la posibilidad de reconocer una palabra que la contiene en el inicio, decidimos realizar el análisis a la Tarea de Identificación de Letras fuera de Contexto atendiendo a la relación letra identificada-palabra reconocida. Para este fin, seleccionamos las letras iniciales que formaron parte de la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas (, <p>, <f>, <d>, <t>, <s>, <g>, <c>, <l>, <r>, <m> y <n>) y las relacionamos con las palabras que formaron parte de la Tarea de reconocimiento de palabras. La Tabla 21 muestra la relación entre ambas tareas.

Tabla 21

Relación de la Tarea de Identificación de Letras Fuera de Contexto y la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas

Letras	Palabras
B	BAÑO
P	PALA
C	CASA
D	DINO
T	TUNA
G	GALLO
M	MAGO
S	SALA
L	LOBO
R	RATA
N	NIÑA
F	FOCA

Las categorías de análisis que formamos fueron las siguientes:

a) identifica letra y reconoce palabra

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- b) identifica letra y no reconoce palabra
- c) no identifica letra y reconoce palabra
- d) no identifica letra y no reconoce palabra

La intención de esta primera categorización fue poder analizar la relación entre el conocimiento (o no) de las letras y la posibilidad de reconocer una palabra que las contiene en el inicio. En la Figura 10 podemos observar cómo se comportó la muestra al respecto:

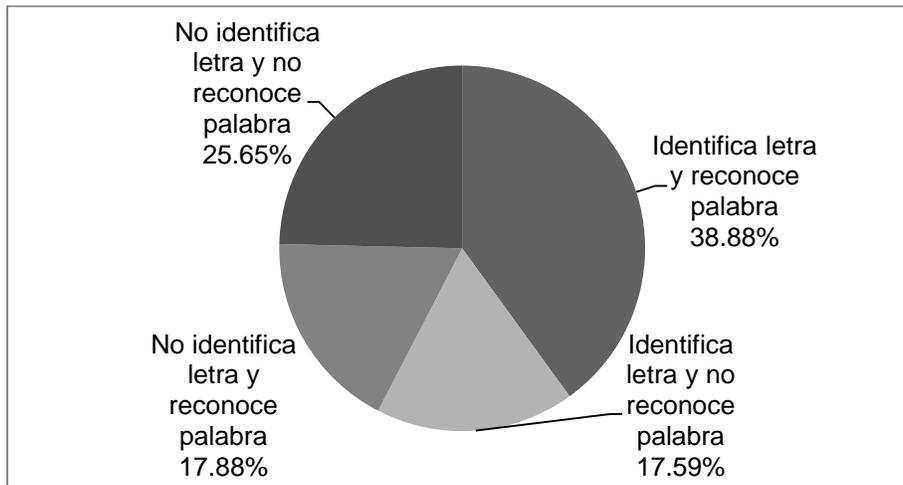


Figura 10. Porcentaje de respuestas en la Tarea de identificación de letras. N=1080

En la Figura 10 podemos observar que el porcentaje más alto lo obtuvo la categoría “identifica letra y reconoce palabra” (38.88%) seguido por “no identifica letra y no reconoce palabra” (25.65%). Los otros dos apartados sumados representan más o menos el mismo porcentaje que las respuestas “identifica letra y reconoce palabra” (35.47%) por lo cual les dedicaremos nuestra atención más adelante pues constituyen un dato importante para corroborar nuestra hipótesis de que la identificación de una letra fuera de contexto tiene una escasa relación con el reconocimiento de una palabra escrita que la contiene en el inicio.

Para continuar con el análisis atendimos a la categoría “letra identificada-palabra reconocida”. Es importante mencionar que en los datos reportados desde el marco de la

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

psicología cognitiva señalan que los niños utilizan de manera especial el nombre de la letra para reconocer palabras escritas siempre y cuando tenga una motivación fonética (Bowman y Treiman, 2002; 2008). Por ejemplo, el conocer el nombre de la letra <p> (“pe”) permite reconocer con facilidad la palabra PELO. En nuestra tarea de reconocimiento de palabras excluimos las palabras que tuvieran en la sílaba inicial el nombre de alguna letra. Es decir, en lugar de utilizar palabras como PELO o BESO elegimos PALA y BAÑO. Este dato es importante porque dentro de las escasas coincidencias “identifica letra-reconoce palabra” no incluimos pistas relacionadas con la motivación fonética y los niños tuvieron algunas posibilidades de reconocerlas.

Como una las variables importantes de nuestro estudio han sido el nivel de escritura y el rasgo fonológico de continuidad, decidimos analizar los datos a partir de ambas variables. En un primer momento realizamos el análisis atendiendo al nivel de escritura. A continuación presentamos nuestros datos al respecto.

Tabla 22

Porcentaje de coincidencias “identifica letra-reconoce palabra” en cada nivel de escritura. N=420

Nivel de escritura	Identifica letra – reconoce palabra
SSVSC	14.42%
SCVSC	34.52%
SA	49.04%

En la Tabla 22 podemos observar una progresión en los porcentajes: a medida que el nivel de escritura aumenta el porcentaje de coincidencias “identifica letra-reconoce palabra” también. Podemos observar que, nuevamente, el nivel de escritura es una variable importante. Para verificar estadísticamente la relación directa entre las coincidencias letra identificada – palabra reconocida y el nivel de escritura utilizamos el Coeficiente de Correlación de Pearson y, efectivamente, encontramos una correlación significativa, $r(90) = .561, p = .000$.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Nuestro segundo análisis estaba encaminado a verificar la utilidad del rasgo fonológico para los niños, organizado de acuerdo con su nivel de escritura. Por lo tanto, seleccionamos las coincidencias “letra identificada-palabra reconocida” que empezaban con consonantes más o menos continuas. Dicha información la podemos observar en la Tabla 23.

Tabla 23

Porcentaje de coincidencias "letra identificada-palabra reconocida" en cada nivel de escritura según el rasgo fonológico

Nivel de escritura	Identifica letra-reconoce palabra[+continuas]	Identifica letra-reconoce palabra [-continuas]	Prueba T de Student
SSVSC N=69	68.12%	31.88%	$p=.001^{**}$
SCVSC N=145	55.87%	44.13%	$p=.098$
SA N=206	58.73%	41.27%	$p=.008^{**}$

$^{**}p<.01$

En la Tabla 23 podemos observar que los porcentajes de respuesta relacionados con el rasgo fonológico de continuidad fueron mayores en todos los niveles de escritura lo cual podría confirmar que, aún en las escasas coincidencias letra identificada-palabra reconocida el rasgo fonológico de continuidad resultó de utilidad. Para verificar nuestros hallazgos estadísticamente utilizamos la Prueba T de Student con la intención de comparar los promedios de coincidencias con uno y otro rasgo en cada uno de los niveles de escritura. Aunque solamente obtuvimos una diferencia significativa en los niveles SSVSC y SA, el índice relacionado con el nivel SCVSC no es mucho mayor a .05.

Como uno de los fenómenos que nos interesaba verificar era que la relación entre la identificación de una letra y el reconocimiento de la palabra que la contiene en el inicio es escasa, decidimos analizar las respuestas del tipo “identifica y no reconoce” y “no identifica y reconoce”.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

3.2.4 Las respuestas del tipo “identifica y no reconoce” y “no identifica y reconoce”

Como mencionamos anteriormente, la finalidad de este análisis era corroborar la hipótesis de que la identificación de una letra no es condición suficiente para anticipar las posibilidades de los niños al reconocer palabras escritas iniciadas con la letra identificada. Por esta razón, pusimos atención a las categorías discordantes entre la letra identificada y las palabras reconocidas (“identifica y no reconoce” y “no identifica y reconoce”) las cuales representaron un porcentaje casi igual al de la categoría “identifica letra-reconoce palabra”. Si bien este tipo de respuestas no excede al 35.47% de las respuestas totales, incluye 383 respuestas de los niños; tomaremos esta frecuencia como la base del análisis siguiente.

Tabla 24

Porcentaje de respuestas atendiendo a la falta de coincidencia entre la letra identificada y la palabra reconocida. N=383

Nivel de escritura	Identifica letra y no reconoce palabra	No identifica letra y reconoce palabra	Total
SSVSC	34.23%	65.77%	100.00%(149)
SCVSC	59.25%	40.75%	100.00%(135)
SA	59.60%	40.40%	100.00%(99)

En la Tabla 24 podemos observar que en el nivel SSVSC los niños tuvieron mayores posibilidades de reconocer palabras a pesar de no haber identificado la letra inicial fuera de contexto. En el caso de los niveles SCVSC y SA podemos observar que aunque logran identificar más letras fuera de contexto esto no garantizó que reconocieran la palabra que la contenía en el inicio. Esto podría ser explicado porque en el nivel más incipiente los niños carecen de información, como el nombre de las letras, que cause interferencia al momento de

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

anticipar lo escrito en una etiqueta. Los datos encontrados nos sugieren que cuando el niño aumenta sus conocimientos sobre el nombre de las letras se vuelve menos eficiente al tratar de reconocer una palabra escrita.

¿Cómo podemos explicar este fenómeno? Probablemente, la información que otorga el nombre de una letra obstaculiza la identificación de una palabra escrita por la falta de coordinación entre la información que provee dicho nombre con el análisis silábico que realizan los niños con escrituras tipo SCVSC y SA. Es decir, un niño frente a la triada CASA – GASA – MASA, busca dónde dice “MASA” y para ello el análisis lingüístico que le significa (de acuerdo con el esquema silábico que ha construido) es “MA”. Adicionalmente, sabe que “M” se denomina “EME”; bajo esta tarea se vuelve muy complicado coordinar el análisis de “MA” con “EME” (la designación de la letra inicial).

A diferencia de este resultado aparentemente menos eficiente, los niños con un análisis más incipiente (SSVSC) al desconocer el nombre de las letras sólo se concentran en el segmento silábico de las palabras escritas, que puestas en contraste, pueden facilitarle la obtención de respuestas correctas.

Este tipo de resultados no progresivos, sino con retrocesos aparentes que surgen entre niños con niveles de escritura más avanzados, nos recuerdan los que los niños presentan cuando han aprendido a escribir sus nombres (Ferreiro, 1997). Cuando esto sucede, los niños con escrituras incipientes tipo pre-silábicas, pueden escribir sus nombres sin errores, mostrando sensibilidad tanto a las letras que los componen como al orden de aparición en la cadena gráfica. Sin embargo, cuando los niños han construido un esquema de interpretación silábico (SSVSC y SCVSC) la escritura de sus nombres puede presentar omisiones. Por ejemplo, Santiago (un niño con escritura pre-silábica) aprendió a escribir su nombre sin dificultad y lo hacía de manera

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

convencional durante varios meses. Una vez que comenzó a hacer análisis silábicos, la escritura de su nombre comenzó a ser así “SAO” o bien “STO” y “SiAO” (Ferreiro, 1997).

Datos como el anterior y, sobre todo, como los que hemos encontrado en el presente estudio, nos posibilitan redimensionar la información que los niños obtienen desde las posibilidades cognitivas que van logrando en el trayecto mismo de la alfabetización. Es decir, la información no es neutra. Su efecto está condicionado tanto a los esquemas de asimilación (o situación cognitiva a la que hemos referido en el párrafo anterior) del usuario y al contexto en el que hace uso de ésta. En este sentido, la identificación de palabras para los niños con escrituras tipo SSVSC se vio también facilitada por las tríadas de palabras gráficamente tan parecidas, lo que probablemente les permitió identificar las palabras que en otros contextos no necesariamente lo harían.

3.3 Análisis de la Tarea de Escritura de Sustantivos

En la Tarea de Escritura de Sustantivos los niños debían escribir lo “mejor que pudieran” las palabras dictadas por el entrevistador. Los segmentos silábicos que tomamos en cuenta para nuestros análisis fueron los que tenían estructura silábica regular (consonante - vocal): /ma/, /ri/, /po/, /sa/, /pe/, /ri/, /co/, /ve/, /na/, /do/, /gu/, /sa/, /no/, /to/ y /ro/. Las escrituras de los niños las agrupamos en las categorías que se muestran en la Tabla 25.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 25

Categorías de respuesta según las representaciones utilizadas en cada segmento silábico

Grupo	Categorías	Ejemplo
Respuestas que utilizaron vocal convencional	Uso de una vocal convencional Uso de una consonante incorrecta y una vocal convencional	Para /ma/ {A} Para /ma/ {TA}
Respuestas que utilizaron consonante convencional	Uso de una consonante convencional Uso de una consonante convencional y una vocal convencional Uso de una consonante convencional y una vocal incorrecta	Para /ma/ {M} Para /ma/ {MA} Para /ma/ {ME}
Respuestas que utilizaron consonante cercana	Uso de una consonante cercana Uso de una consonante cercana y una vocal convencional Uso de una consonante cercana y una vocal incorrecta.	Para /ma/ {N} Para /ma/ {NA} Para /ma/ {NO}
Respuestas que utilizaron consonante no cercana	Uso de una consonante incorrecta Uso de una consonante incorrecta y una vocal incorrecta	Para /ma/ {J} Para /ma/ {JU}
Respuestas que utilizaron vocal incorrecta	Uso de una vocal incorrecta	Para /ma/ {E}

Nota: Las letras utilizadas para representar los segmentos silábicos pudieron ser mayúsculas o minúsculas.

Una vez agrupadas las categorías obtuvimos el total de respuestas en cada una de ellas, las cuales se reflejan en los porcentajes de la Figura 11.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

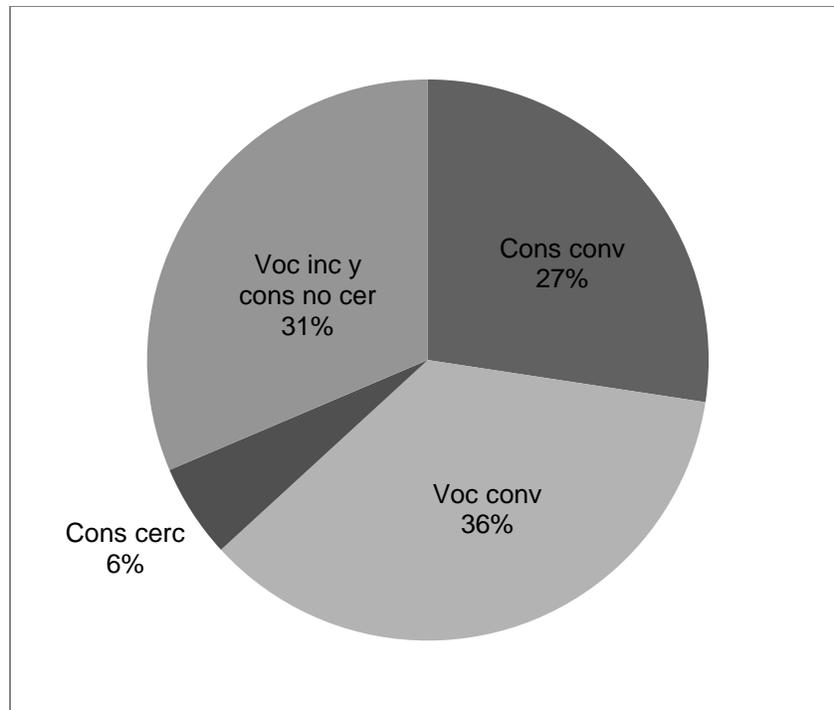


Figura 11. Porcentaje de respuestas al representar segmentos silábicos. N=1350

En la Figura 11 podemos observar que, como era de esperarse, los niños de nuestra muestra utilizaron en mayor porcentaje a las vocales para representar segmentos silábicos (36%) porque, si el rasgo de continuidad permite aislar un segmento fónico, las vocales representan a los fonemas más continuos del español. El uso de consonantes (convencionales y cercanas) obtuvo un porcentaje cercano al de las vocales (33%) por lo que decidimos verificar si se conservaba dicho efecto. Es decir, que las consonantes más utilizadas fueran las que representaban fonemas [+continuos]. De este modo, separamos los segmentos que empezaban con consonantes que representaban fonemas [+continuos] y los que empezaban con consonantes que representaban fonemas [-continuos]. La clasificación de segmentos quedó como se muestra en la Tabla 26.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 26

Segmentos silábicos seleccionados atendiendo al rasgo fonológico de continuidad

Más continuos	Menos continuos
/ma/	/po/
/ri/*	/pe/
/no/	/co/
/na/	/gu/
/ro/	/ve/
/sa/*	/do/
	/to/

*estos segmentos aparecían en más de una palabra: MARIPOSA, PERICO y GUSANO

Una vez clasificados los segmentos silábicos, decidimos establecer algunos criterios que pudieran dar cuenta del fenómeno de continuidad y no otro. Por ejemplo, entre los segmentos silábicos se encontraban /pe/ y /ve/ que tienen la característica de coincidir con el nombre de la letra en español (<P> y <V>), además, algunos de los segmentos silábicos contenían vocales abiertas y otras cerradas. Para realizar el análisis siguiente, excluimos los segmentos que coincidían con el nombre de la letra y a los que contenían vocales [+cerradas] (<i>, <u>). Como los segmentos seleccionados no eran equivalentes en número (5 correspondían a segmentos que iniciaban con fonemas [+continuos] y 4 a segmentos que iniciaban con fonemas [-continuos]) calculamos los promedios de cada uno de los grupos y realizamos el análisis estadístico proporcional¹⁵. En la Tabla 27 podemos observar el porcentaje de grafías pertinentes empleadas para la escritura de los segmentos silábicos, diferenciados entre más y menos continuos.

¹⁵ Los promedios que comparamos fueron: del grupo de consonantes menos continuas /po/, /co/, /do/ y /to/; del grupo de consonantes más continuas /ma/, /no/, /na/, /ro/, /sa/ En el caso de los segmentos /sa/ y /ri/ que aparecían en dos palabras, promediamos el puntaje. Por ejemplo, /sa/ de “mariposa” y /sa/ de “gusano”; /ri/ de “mariposa” y /ri/ de “perico”.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 27

Promedio de porcentajes de grafías pertinentes utilizadas al representar segmentos silábicos que iniciaban con consonantes más y menos continuas

Segmentos silábicos	Consonante convencional	Consonante cercana	Vocal convencional	Total
Consonantes más continuas N=62.15	24.67%	45.30%	30.03%	100%
Consonantes menos continuas N=48.5	10.83%	69.07%	20.10%	100%

Los datos obtenidos sugieren, nuevamente, que el rasgo de continuidad favoreció el uso de letras pertinentes para representar segmentos silábicos (los niños emplearon ya sea vocales o consonantes que efectivamente estaban en la sílaba representada). Asimismo, es interesante observar que los niños utilizaron más consonantes cercanas para representar estos segmentos cuando la sílaba incluía fonemas [-continuos]. Para verificar nuestro hallazgo estadísticamente utilizamos la Prueba T de Student y encontramos una diferencia significativa entre el promedio de consonantes convencionales que fueron utilizadas para representar segmentos silábicos que iniciaban con fonemas [+continuos] y el promedio de consonantes convencionales utilizadas para representar segmentos silábicos que iniciaban con fonemas [-continuos], $t(89) = 5.969$, $p = .000$, $p < .001$, $d = .17806$, 95% IC [.07474, .14933].

Como la variable central de nuestro estudio ha sido el nivel de escritura, verificamos qué había sucedido al interior de los grupos. La Tabla 28 contiene dicha información.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 28

Porcentajes de respuestas al representar segmentos silábicos en cada nivel de escritura. N=450 por nivel

Nivel de escritura	Uso de consonante convencional	Uso de vocal convencional	Uso de consonante cercana	Uso de consonante o vocal incorrecta	Total
SSVSC	9.35%	16.44%	7.77%	66.44%	100%
SCVSC	23.12%	52.88%	5.12%	18.88%	100%
SA	47.13%	38.22%	3.77%	10.88%	100%

En la Tabla 28 podemos observar que, cuanto mayor fue el nivel de escritura los niños utilizaron mayor cantidad de letras pertinentes. De este modo, en el nivel SA aparecen, como era de esperarse, mayor número de segmentos representados con letras convencionales (85.35% entre consonantes y vocales), seguido por los niños del nivel SCVSC (76% entre consonantes y vocales) y los del SSVSC (25.79% entre consonantes y vocales). Para probar estadísticamente la relación entre el nivel de escritura y la cantidad de letras convencionales utilizadas para representar segmentos silábicos utilizamos el Coeficiente de Correlación de Pearson y encontramos una correlación significativa, $r(90) = .695, p = .000$. Para verificar si al interior de los grupos hubo algún efecto del rasgo de continuidad, seleccionamos las respuestas que utilizaron consonante convencional y las agrupamos atendiendo al rasgo fonológico de continuidad. La Tabla 29 contiene dicha información.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Tabla 29

Porcentajes de uso de consonantes convencionales al representar segmentos silábicos en cada nivel de escritura según el rasgo fonológico

Nivel de escritura	Segmentos que iniciaban con consonantes que representaban fonemas[+con]	Segmentos que iniciaban con consonantes que representaban fonemas [-con]	Total	Prueba T de Student
SSVSC	80.95%	10.05%	100.00% (21)	$p=.010^*$
SCVSC	81.08%	18.92%	100.00%(37)	$p=.000^{**}$
SA	62.96%	37.04%	100.00%(27)	$p=.090$

* $p<.05$

** $p<.01$

En la Tabla 29 podemos observar que el porcentaje de consonantes convencionales utilizadas para representar segmentos silábicos que contenían fonemas [+continuos] fue muy superior respecto del porcentaje de consonantes utilizadas para representar segmentos silábicos que contenían fonemas [-continuos] sobre todo en los niveles SSVSC y SCVSC. Parece ser que en estos niveles el rasgo fonológico de continuidad resulta especialmente útil para aislar un segmento fónico y representarlo con una letra pertinente como ya había sido mostrado por Alvarado (1997) y Vernon y Cano (2008).

Una vez realizados los análisis a la Tarea de escritura de sustantivos hemos encontrado lo siguiente:

1. El nivel de escritura de los niños se relaciona con el uso de letras pertinentes en sus escrituras (consonantes y/o vocales). Es decir, a mayor nivel de escritura mayor uso de grafías convencionales en la escritura de sustantivos.
2. El rasgo fonológico de continuidad resulta muy útil, en tareas de escritura sobre todo en los niveles SSVSC y SCVS porque facilita a los niños aislar un segmento fónico y buscar la grafía pertinente para representarlo.

CAPÍTULO 4. Conclusiones

En el presente trabajo hemos querido mostrar que tanto las características de la lengua como las concepciones infantiles pre-alfabéticas influyen en el reconocimiento que los niños hacen del sistema de escritura y sus elementos gráficos: dependiendo del nivel de escritura, aumentan sus posibilidades de reconocer palabras escritas, de identificar letras fuera de contexto y de incorporar a sus escrituras mayor cantidad de letras convencionales.

Los resultados de nuestro estudio nos dejan constatar que, en los momentos previos al logro del entendimiento del principio alfabético que rige al sistema de escritura, los niños ya son capaces de identificar algunas palabras escritas (al menos las que fueron solicitadas en la tarea diseñada con este propósito). Al mismo tiempo, mostramos que el rasgo de continuidad de la consonante inicial de las palabras escritas a las que los niños fueron expuestos hizo más frecuente el reconocimiento de la forma escrita de dichas palabras.

Respecto a las condiciones que facilitaron el reconocimiento de palabras escritas, observamos que el tipo de escritura espontánea que los niños manifestaron (nivel de escritura) tuvo una relación significativa, de tal suerte que los niños con escrituras menos avanzadas (SSVSC) reconocieron una cantidad menor de palabras identificadas que aquellos con escrituras avanzadas (SCVSC y SA).

Estos datos, en términos psicogenéticos, nos permiten mostrar que los niños en edades similares pueden presentar mayor o menor información respecto del sistema de escritura pero, sobre todo, que la manera en que entienden dicho sistema les posibilita emplear la información de cierta forma dependiendo de la tarea a la que se les exponga. En este sentido, algunos de ellos (los menos avanzados, con escrituras tipo SSVSC) al momento de escribir podían hacer recortes silábicos pero no emplear letras con uso pertinente para la representación de estos segmentos. Sin

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

embargo, al momento de pedirle a estos mismos niños que identificaran las palabras escritas, mostraron estar en condición de hacerlo cuando los inicios de dichas palabras coincidían con consonantes que representaban fonemas [+ continuos].

Bajo esta misma lógica observamos que estas posibilidades no se presentan de manera homogénea entre todas las palabras que inician con consonantes más continuas ni entre todos los niños con diferente tipo de escritura. Es decir, dado que el proceso de alfabetización está motivado por la actividad cognoscitiva de quien aprende, es de esperar que haya tanto tendencias generales de respuestas (que se constatan estadísticamente con el nivel de significatividad entre las variables relacionadas) como inconsistencias al interior del análisis que hicimos palabra por palabra o considerando cada subgrupo de la muestra ordenado por el tipo de escritura de los niños.

Lejos de una mirada empirista que acepte que el aprendizaje se logra pasando de lo simple a lo complejo, nuestros datos apuntan a indicar la trascendencia de tomar en consideración la actuación de los niños que, lejos de la lógica que un adulto alfabetizado pueda imprimir a la definición de qué es “lo simple” o “lo complejo” del sistema de escritura, nos muestra cómo las concepciones o lógicas infantiles los llevan a poder tomar ventaja de algunos rasgos fonológicos de la lengua, en este caso del rasgo de continuidad que resultó particularmente útil para los niños con escrituras tipo SA.

4.1 Conclusiones a partir de las hipótesis del estudio

De manera general, las hipótesis que guiaron el presente estudio pudieron ser confirmadas.

1. La primera hipótesis era que el reconocimiento de palabras escritas se relaciona con el nivel de escritura de los niños. Es decir, que a mayor nivel de escritura mayor cantidad de palabras

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

reconocidas. Los datos encontrados en la Tarea de Reconocimiento de Palabras confirman que, efectivamente, a mayor nivel de escritura mayor cantidad de palabras reconocidas. Asimismo, los datos de las otras tareas que analizamos atendiendo a dicho indicador, dan cuenta de que el nivel de escritura constituye una variable fundamental. Hemos podido constatar estadísticamente que el nivel de escritura brinda mayores posibilidades de interactuar con la información lingüística y contextual. A diferencia de los estudios cognoscitivistas, pudimos demostrar que todos los niños de la muestra estaban en condiciones de reconocer palabras escritas aunque ninguno se encontrara en una fase alfabética como ha sido propuesto en los estudios de Scott y Ehri (1990). De hecho, pudimos confirmar que las posibilidades infantiles de reconocer palabras escritas y de interactuar con información lingüística fueron mayores cuanto más avanzado era el nivel de conceptualización de lo escrito como ha sido propuesto en los estudios de Vernon (2005) y Alvarado (1997), entre otros.

Según el enfoque de la psicología cognitiva, la posibilidad de reconocer una palabra escrita depende de los entrenamientos sistemáticos llevados a cabo dentro de las aulas (respecto de la relación sonoro-gráfica) iniciando con letras fonéticamente motivadas (Bowman y Treiman, 2002, 2008; Levin y Ehri, 2009; Scott y Ehri, 1990). Asimismo, la frecuencia de las palabras y la transparencia ortográfica son variables que facilitan la tarea (Goswami y otros, 2003).

En nuestro estudio pudimos corroborar que los niños pre-alfabéticos pueden reconocer palabras aunque no hayan participado en entrenamientos específicos en habilidades de relación sonoro-gráfica¹⁶ y a pesar de que dichas palabras no iniciaban con consonantes motivadas fonéticamente. El consenso de que el nombre de las letras motivado fonéticamente constituye un

¹⁶ Los niños de la muestra asisten a prescolares oficiales. En el Programa de Educación Preescolar de la República Mexicana en lo referente a alfabetización, no se recomiendan actividades encaminadas al dominio de dichas relaciones. Los Estándares Curriculares de Español pretenden que los niños inicien el contacto formal con el lenguaje escrito a través de la exploración de textos para que puedan ir construyendo el significado y utilidad de la escritura (SEP, 2011).

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

fuerte predictor de cómo los niños aprenden a reconocer una palabra escrita (Ehri, 2005^a; Treiman y Kessler, 2007) no pudo ser confirmado en nuestro estudio porque los hallazgos nos muestran que, contrario a lo que propone el modelo cognoscitivista, el conocimiento del nombre de las letras provocó una interferencia en los niños al momento de tratar de reconocerlas. Parece ser que el avance en el nivel de escritura, con los conocimientos lingüísticos que esto implica, permite un reacomodo de información que depende del esquema cognitivo en el que un niño se encuentre y no garantiza que se tenga éxito en una tarea específica. Los resultados obtenidos en la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas muestran dicho acomodo: a menor nivel de escritura menores conocimientos lingüísticos, pero mayor éxito en tareas de reconocimiento de palabras. En cambio, los niños de un nivel de escritura más avanzado, no fueron capaces de coordinar el conocimiento que tenían, por ejemplo, del nombre de una letra (<M> *eme*) y la interpretación de lo que estaba escrito en la etiqueta (MAGO).

2. La segunda hipótesis era que el rasgo fonológico de continuidad de los fonemas representados por la consonante inicial de las palabras (bisilábicas) escritas tenía diferente utilidad en cada nivel de escritura al reconocer palabras escritas. Esperábamos que el rasgo fonológico de continuidad resultara más útil para reconocer palabras en momentos más avanzados de comprensión del sistema de escritura. Los datos encontrados en nuestro estudio confirman que así fue.

Los estudios realizados con niños americanos que reportan un mayor “reconocimiento de palabras” cuando éstas iniciaban con vocal (Bowman y Treiman, 2008), quizá encontrarían su explicación en este fenómeno lingüístico al que los niños son sensibles (la posibilidad de prolongar un fonema) y les permite realizar tareas de este tipo con mayor facilidad.

En la Tarea de Escritura de Sustantivos pudimos constatar que el rasgo fonológico de continuidad permite el aislamiento de un segmento fónico y la búsqueda de la grafía pertinente para representarlo tal y como ha sido mostrado en el estudio de Vernon y Cano (2008) y en el de

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Alvarado (1997). Parecer ser que la posibilidad de analizar secuencialmente los fonemas contenidos en una palabra se ve potenciada por la continuación del fonema en cuestión. De este modo, los niños que están en el SCVSC pueden tener anclajes tanto en vocales como en consonantes más continuas (M y S) porque siguiendo el criterio fonológico de continuidad estas consonantes suceden a las vocales.

Un dato importante que encontramos en nuestro estudio es que en las tareas de identificación de letras fuera de contexto el rasgo fonológico de continuidad juega un papel muy importante: entre más continuo es un fonema, hay mayor probabilidad de que sea identificada la letra que lo representa.

3. La tercera hipótesis era que la identificación de letras fuera de contexto tenía una escasa relación con el reconocimiento de una palabra escrita. Los datos obtenidos al comparar la Tarea de Identificación de Letras Fuera de Contexto y la Tarea de Reconocimiento de Palabras Escritas dan cuenta de que los niños están en condiciones de reconocer una palabra escrita aunque no identifiquen la letra con la que inicia. Pero el dato más interesante fue el que mencionamos anteriormente: el conocimiento del nombre de las letras ocasiona que a los niños, según su esquema de asimilación, les obstaculice una tarea de reconocimiento de palabras. Por lo tanto, el conocimiento del nombre de una letra no es un predictor de cómo los niños aprenden a reconocer una palabra escrita.

4.2 Implicaciones teóricas del estudio

Como lo mostramos en el marco teórico, los trabajos desde la psicología cognitiva (enmarcados en el modelo de doble ruta –visual fonológica-) sostienen, con las discrepancias entre unos y otros, que los niños en etapas pre-alfabéticas no están en condición para reconocer palabras escritas porque no han sido entrenados en las relaciones sonoro-gráficas de su lengua. El

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

único aprendizaje previo a la escolarización, que reconocen la mayoría de los estudios realizados en inglés, es que los niños aprenden el nombre de las letras gracias a los programas de televisión y a los juguetes educativos preescolares. El supuesto es que como los niños identifican alrededor de 15 letras antes de empezar la alfabetización (y el inglés tiene 12 grafías motivadas fonéticamente) este conocimiento puede ser utilizado para aprender correspondencias fonográficas que representan el éxito en tareas de lectura (Teberosky y Martínez, 2003). Sin embargo, los resultados del presente estudio muestran que los niños tienen posibilidades de reconocer palabras antes de estar alfabetizados a pesar de no haber participado en entrenamientos específicos sobre las relaciones sonoro-gráficas de su lengua. Además, las letras más identificadas fueron las que representaban fonemas [+continuos] y, precisamente, son las que su nombre no tiene coincidencia con el contexto silábico que representan¹⁷. Haber encontrado la utilidad del rasgo de continuidad nos pone en la pista de redimensionar la utilidad que el conocer el nombre de las letras les otorga a los niños. Dados los límites de nuestro estudio desconocemos este asunto; sin embargo, resulta interesante reflexionar en torno a la “motivación fonológica” que autores como Read y Treiman (2013), Pollo, Treiman y Kessler (2008) otorgan a dicha información.

Los datos que hemos encontrado en nuestro estudio son muy importantes porque confirman la idea de que la información escrita a la que se enfrentan los niños es reinterpretada desde sus esquemas de asimilación. De este modo, un mayor nivel de comprensión de lo escrito permite un mejor aprovechamiento de información tanto contextual como lingüística pero el hecho de tener éxito en una tarea no garantiza un mejor desempeño en otra. En todas las tareas de nuestro

¹⁷ En el español las consonantes que representan fonemas [-continuos] son las que su nombre tiene coincidencia con el contexto silábico con excepción de <v>.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

estudio (reconocimiento de palabras, identificación de letras fuera de contexto, escritura de sustantivos) pudimos verificar el papel determinante que jugó el nivel de escritura.

Si asumiéramos, como Treiman (1998), Read y Treiman (2013), Pollo, Treiman y Kessler (2008), que el conocimiento sobre el nombre de las letras es una información útil y decisoria en el proceso de alfabetización de los niños, habríamos encontrado una relación estrecha entre las posibilidades de identificar letras fuera de contexto y las posibilidades de reconocer palabras escritas. En este sentido, pudimos haber dejado fuera del estudio a los niños con escrituras SSVSC asumiendo, erróneamente, que al no poder identificar letras fuera de contexto o escribir recuperando el valor de las letras, carecerían de información sobre las mismas. Sin embargo, el considerarlos en nuestro estudio facilitó, precisamente, evidenciar que la información que reciben los niños no es neutra e igualmente útil para cualquier tarea que involucre su uso (leer o escribir) y que esto es así desde el comienzo del proceso de alfabetización ya que éste lleva a los niños a definir qué es lo que representa y redimensionar las unidades gráficas que van descubriendo.

Nos parece pertinente subrayar que atender el rasgo de continuidad en la identificación infantil de palabras escritas nos permite también redimensionar la actuación que hacen los niños pre-alfabéticos sobre el funcionamiento de la escritura porque observamos que esa característica, en particular, les proporciona mayor o menor facilidad para analizar el sistema de escritura. Es decir, la lógica alfabética representa un reto cognitivo muy grande para los niños pequeños que al mismo tiempo encierra unidades a representar con diferentes rasgos fonológicos de los que, por nuestro estudio, el de continuidad puede explicar que comiencen a reconocer ciertas palabras escritas sobre otras.

Finalmente, sabemos que “leer” no implica solo el reconocimiento de una palabra escrita y, como mencionamos en la introducción del presente trabajo, la exploración de nuestro estudio fue realizada a partir del reconocimiento de palabras para conseguir un puente de discusión con

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

los trabajos realizados desde el enfoque de la Teoría Cognoscitiva. Creemos que leer es un acto complejo que requiere la coordinación de información de índole diverso (visual, lingüística, etc.) cuyo objetivo es obtener el significado (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). El hecho de que un niño pueda reconocer una palabra escrita en una situación experimental no significa que de manera espontánea también las reconozca dentro de un texto lo cual ya ha sido mostrado en el estudio de Ferreiro y Gómez Palacio (1982) porque está en juego la conceptualización misma de la unidad palabra.

Los hallazgos encontrados en nuestra exploración nos permiten confirmar que los niños piensan en la relación entre la oralidad y la escritura y re-construyen el funcionamiento del sistema de escritura desde el esquema cognitivo en el que se encuentren. Para un niño con escritura SSVSC los criterios de cantidad mínima y de variedad interna le brindan la posibilidad de establecer recortes silábicos y representarlos con grafías que no son convencionales. Si lo más fácil de analizar resulta lo más continuo, esto explicaría la posibilidad de, en el nivel SCVSC, iniciar las representaciones convencionales con el uso de vocales pertinentes seguidas de consonantes más continuas. Es decir, cuando el niño modifica sus esquemas cognitivos realiza mejores análisis fonológicos que le permiten acercarse a la convencionalidad y la continuidad de los fonemas facilita dicho análisis.

4.3 Implicaciones pedagógicas del estudio

Los trabajos desde el enfoque cognoscitivo respecto de la alfabetización continúan vigentes en la educación. En la mayoría de las escuelas se realizan actividades centradas en el desarrollo de habilidades para analizar las palabras en los fonemas que los constituyen y establecer relaciones entre dichos fonemas y las letras que los representan (Vernon, 2005). Lo grave del asunto es que, como hemos mencionado en el marco teórico, esta postura deja de lado

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

que la lengua escrita representa al lenguaje y que para ser usuario de la lengua escrita es necesario comprender no solo hasta qué punto se está representando la lengua oral sino lo que significan las marcas gráficas que han sido utilizadas (Vernon, 2005). En el camino, los niños tienen diferentes maneras de analizar las palabras y no suelen llegar a la convencionalidad gracias a un entrenamiento específico al respecto. Desde la lógica infantil, dichos entrenamientos ocasionan perturbaciones que, en vez de facilitar el proceso de alfabetización lo obstaculizan porque no concuerdan con las hipótesis que se van formando al tratar de comprender el sistema de escritura. Sabemos que los niños en el proceso de alfabetización tienen que comprender cómo funcionan las unidades que representan a la lengua escrita lo cual implica problemas de coordinación entre lo sonoro y lo escrito. Por lo tanto, la enseñanza debe permitir que el niño resuelva dichos problemas a partir de la interacción con textos reales.

De manera general, los aportes teóricos más significativos del presente trabajo son los siguientes:

- a) El nivel de conceptualización de la lengua escrita es un organizador de la información proveniente del contexto escrito por lo que el éxito en tareas de lectura y de identificación de letras fuera de contexto dependen del nivel de escritura en que cada niño se encuentre. De ahí que el rasgo fonológico de continuidad de las consonantes resulte útil de manera diferente para los niños pre-alfabéticos.
- b) La información sobre el nombre de las letras interfiere en la comprensión de los niños sobre lo escrito. Por lo tanto, el conocimiento del nombre de las letras no facilita el reconocimiento de las palabras que las contienen en el inicio.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

REFERENCIAS

- Abbs, M., & Minifie, F. (1969). Effect of acoustic cues in fricatives on perceptual confusions in preschool children. *J. Acoust. Soc. Am.*, volumen 46, pp. 1535-1542.
- Adrián, J.A. (1993). Evaluación de las habilidades metafonológicas del habla: implicaciones en el pronóstico lector. *Lenguaje y Comunicación*, volumen 8, pp. 5-12.
- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Alvarado, M. (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético* (Tesis inédita de doctorado). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.
- Alvarado, M. y García, A. (2013). *Corpus de sustantivos más frecuentes en textos escritos para niños mexicanos, en momentos iniciales de la alfabetización* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Atchinson, M., y Canter, G. (1979). Variables influencing phonemic discrimination performance in normal and learning-disabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, volumen 44, pp. 543-556.
- Blank, M. (1968). Cognitive Processes in auditory discrimination in normal and retarded readers. *Child Development*, volumen 39, pp. 1091-1101.
- Bowman, M., y Treiman, R. (2002). Relating print and speech: The effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, volumen 82, pp. 305 – 340.
- Bowman, M., y Treiman, R. (2008). Are young children logographic readers and spellers? *Scientific Studies of Reading*, volumen 12, pp. 185 – 202.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- Brown, L., y otros (2000). TONI-2. *Test de inteligencia no verbal*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds. *British Journal of Educational Psychology*, volumen 34, pp. 158-170.
- Bryant, P. (1993). Phonological aspects of learning to read. En: R. Beard (ed.). *Teaching literacy balancing perspectives*, pp. 83-94. London: Hodder & Stoughton.
- Bryant, P., y Nunes, T. (2004). Morphology and spelling. En: P. Bryant y T. Nunes. *Handbook on children's literacy* pp. 91-118. London: Academic.
- Burquest, D. (2006). *Análisis fonológico. Un enfoque funcional*. Dallas: SIL International.
- Calderón, G. (2010). La hipótesis alfabética y la conciencia fonológica en niños de preescolar. En: G. Calderón y K. Hess (coords.). *El reto de la lengua escrita en la escuela*. México: FUNDAp
- Caravolas, M., y otros (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, volumen 23(6), pp. 678-686.
- Content, A., Morais, J., Alegria, J., y Bertelson, P. (1982). Accelerating the development of phonetic segmentation skills in kindergartners. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, volumen 2, pp. 259-269.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L., y Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, volumen 9, pp. 1-16.
- Defior, S., y Alegria, J. (2005). Conexión entre morfosintaxis y escritura: cuando la fonología es (casi) suficiente para escribir. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, volumen 25 (2), pp. 51-61.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, volumen 31(3), pp. 333-345.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- Defior, S., Gutiérrez, N., y Marín, M.J. (2012). Prosodic Awareness Skills and Literacy Acquisition in Spanish. *Psycholinguistic Res*, 41 (4) 285-294. doi: 10.1007/s 10936-011-9192-0.
- Defior, S., Jiménez, G., y Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of spanish spelling. *Learnind and Instruction*, volumen 19, pp. 55-65.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), pp. 79-94
- Ehri, L. C., y Wilce, S. (1979). The mnemonic value of orthography among beggining readers. *Journal of Education Psychology*, volumen 71, pp. 26-40.
- Ehri, L. C. (1985). Effects of printed language acquisition on speech. En: D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*, pp. 333-367. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. En J.L. Metsala y L.C. Ehri. *Word recognition in beginning literacy*, pp. 3-40. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Ehri, L. C., y Wilce, S. (1987a). Does learning to spell help begginers help to read words? *Reading Research Quarterly*, volumen 22, pp. 47-65.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight wor reading and its relationship to recoding. En: P. Gough, L. C. Ehri y R. Treiman (eds.). *Reading Acquisition*, pp. 107-143. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ehri, L. C., y Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skills to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, volumen 27, pp. 12-26.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- Ehri, L. C., y McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, volumen 14, pp. 135-163.
- Ehri, L. C. (2005a). Development of sight word reading: Phases and findings. En: M. Snowling y C. Hume (eds). *The science of reading, a book*, pp. 135-154. UK: Blackwell.
- Eisenson, J. (1973). *Aphasia in children*. New York: Harper & Row.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura*. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E. (1986a). The interplay between the information and assimilation in beginning literacy. En: W. Teale y E. Sulzby (eds.). *Emergent Literacy*, 15 - 49.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy development: psychogenesis. En: Y. Goodman. *How children construct literacy: Piagetian perspectives*. Newark: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, volumen 89, pp. 25-37
- Ferreiro, E. (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos de Ciencias de la Educación* (Universidad de La Plata, Argentina) volumen 1, (1 cuarta época), pp. 195-230.
- Ferreiro, E. (2009). The transformation of children's knowledge of language units during beginning and initial literacy. En Y. Goodman y J. Hoffman (eds.). *Changing literacies for changing times*, pp. 61-75. New York:Routledge

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- Ferreiro, E. (2013). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. En: E. Ferreiro. *El ingreso a la escritura y las culturas de lo escrito*, 47-55. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Vernon, S. (2013). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- Friedmann, L. (1983). *The influence and sex factors on the development of phonemic discrimination abilities of mexican children*. Evanston, Illinois: North Western University.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En: K. E. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (eds.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, pp. 301- 30. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldstein, B., Fabiano, L., y Swasey, P. (2005). Phonological skills in predominantly english-speaking, predominantly spanish-speaking and spanish-english bilingual children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, volumen 36, pp. 201-218.
- Goswami, U., y Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Goswami, U., Gombert, J. E., y De Barrera, L.F. (1998). Children's orthographic representation and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, volumen 19, pp. 19-52.
- Goswami, U., & East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied psycholinguistics*, volumen 21, pp. 63-93.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- Goswami, U., Ziegler, J., Dalton, L., y Schneider, W. (2003). Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units. *Applied Psycholinguistics*, volumen 24, pp. 235-247..
- Goswami, U., y Ziegler, J. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled readers across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, volumen 131(1), pp. 3-29.
- INEGI (2010). Censo de Población y vivienda. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jiménez, J., y Ortiz, M. (1993). Phonological awareness in learning literacy. *Cognitiva*, volumen 5 (2), 153-170.
- Jiménez, J., y otros (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, volumen 20(4), pp. 786-794.
- Jiménez, J. E., Morales, C., y Rodríguez, C. (2014). Subtipos disléxicos y procesos fonológicos y ortográficos en la escritura de palabras. *European Journal of Education and Psychology*, volumen 7(1), pp. 5-16.
- Katz, L., y Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. En Frost, R. y Katz, L. (eds.). *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*, pp. 67-84. Amsterdam: Elsevier North Holland Press.
- Levin, I., y Ehri, L. C. (2009). Young children's ability to read and spell their own and classmates' names: The role of letter knowledge. *Scientific studies of reading*, volumen 13(3), pp. 249 – 273.
- Lieberman, I.Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, volumen 23, pp. 65-67.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- Masonheimer, P. E., Drum, P. A., y Ehri, L. C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*, volumen 16, pp. 257-271.
- Nunes, T., y Bryant, P. (2009). *Children's Reading and Spelling. Beyond the First Steps*. USA: Wiley-Blackwell.
- Olofsson, A. (1993). The relevance of phonological awareness in learning to read: Scandinavian longitudinal and quasi-experimental studies. En R. M. Joshi, y C. K. Leong, (eds.). *Reading disabilities: diagnosis and component processes*, pp. 98-185. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Piaget, J. (1980). La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico. En M. Piatelli-Palmarini, *Language and Learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, pp. 51-62. London, Great Britain: Routledge.
- Pollo, T., Treiman, R., y Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. En: J. Grigorenko y A. Naples. *Single word reading: Cognitive, behavioral and biological perspectives*, pp. 175-189. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Pronovost, W., y Dumbleton, C. (1953). A picture-type speech-sound discrimination test. *Journal of Speech and Hearing Disabilities* volumen 18, pp. 258-266.
- Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el período prealfabético* (Tesis inédita de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional. México, D.F.
- Read C., y otros. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, volumen 24, pp. 31-44.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- Read, C., y Treiman, R. (2013). Children's invented spelling: What we have learned in forty years. En: M. Piattelli-Palmarini y R. C. Berwick (eds). *Rich languages from poor inputs*, pp. 197- 211. New York: Oxford University Press.
- Rack, J., Hulme, C., Snowling, M., y Wightman, J. (1994). The role of phonology in young children learning to read words: The direct mapping hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, volumen 57, pp. 42 - 71.
- Rueda, M. (1993). *Conocimiento segmental y dislexia. Efectos de la instrucción en la adquisición y mantenimiento fonéticos en niños disléxicos* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, España.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa
- Scott, J., y Ehri, L. C. (1990). Sight word reading in prereaders: Use of logographic vs. alphabetic access routes. *Journal of Reading Behavior*, volumen 22, pp. 149-166.
- SEP (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora*. México: SEP.
- Surányi, Z., y otros (2008). Sensitivity to rhythmic parameters in dislexic children: A comparison of Hungarian and English. *Reading and writing*, volumen 22, pp. 41-56. doi: 10.1007/s11145-007-9102-x
- Teberosky, A., y Martínez, C. (2003). El nombre de las letras. *Lectura y Vida*, volumen 24(3), pp. 6-14.
- Templin, M. (1971). *Certain language skills in children*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Treiman, R., Weatherstone, S., y Berch, D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied psycholinguistics*, volumen 15, pp. 97-122.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. En J. Metsala y L. C. Ehri. *Word recognition in beginning literacy*, pp. 289-313. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Treiman, R., y Rodríguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, volumen 10, pp. 334-338.
- Treiman, R. (2004). Phonology and spelling. En: P. Bryant y T. Nunes (eds.). *Handbook of children's literacy*, pp. 31 - 42. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Treiman, R., y Kessler, B. (2007). Learning to read. En: M. G. Gaskell (ed.). *Oxford Handbook of psycholinguistic*, pp. 657- 666. Oxford, England: Oxford University Press.
- Vernon, S. (1997a). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábico y silábico)* (Tesis inédita de doctorado). Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional. México, D. F.
- Vernon, S. (2005). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura* (Tesis inédita de doctorado). Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional, México, D. F.
- Vernon, S., y Cano, S. (2008). *Lo que los niños saben de las letras antes de empezar a escribir convencionalmente* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Ferreiro, E. y Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-27.
- Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida*, volumen 29 (1), pp. 10-21.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Ziegler, J., Goswami, U., y Richardson, (2005). The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal of Experimental Child Psychology*, volumen 92 (4), pp. 345 -365.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

ANEXO A

Tarea de Reconocimiento de Palabras

Formato 1

Palabra solicitada	Opción 1	Opción 2	Opción 3
Prueba RANA GORRO	RANA CORRO	LANA FORRO	CANA GORRO
BAÑO	PAÑO	BAÑO	CAÑO
PALA	PALA	GALA	BALA
FOCA	POCA	FOCA	ROCA
DINO	PINO	TINO	DINO
TUNA	TUNA	LUNA	DUNA
SALA	JALA	SALA	MALA
GALLO	GALLO	CALLO	TALLO
CASA	GASA	MASA	CASA
LOBO	BOBO	LOBO	ROBO
RATA	PATA	RATA	LATA
MAGO	LAGO	PAGO	MAGO
NIÑA	RIÑA	NIÑA	PIÑA

Formato 2

Palabra solicitada	Opción 1	Opción 2	Opción 3
Prueba RANA GORRO	LANA FORRO	RANA GORRO	CANA CORRO
NIÑA	PIÑA	NIÑA	RIÑA
MAGO	MAGO	PAGO	LAGO
RATA	LATA	RATA	PATA
LOBO	LOBO	BOBO	ROBO
CASA	CASA	PASA	GASA
GALLO	CALLO	GALLO	TALLO
SALA	MALA	SALA	JALA
TUNA	DUNA	TUNA	LUNA
DINO	TINO	PINO	DINO
FOCA	POCA	ROCA	FOCA
PALA	BALA	PALA	GALA
BAÑO	CAÑO	PAÑO	BAÑO

Formato 3

Palabra solicitada	Opción 1	Opción 2	Opción 3
Prueba RANA GORRO	LANA CORRO	RANA GORRO	CANA FORRO
GALLO	GALLO	TALLO	CALLO
CASA	PASA	GASA	CASA
LOBO	LOBO	ROBO	BOBO

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

RATA	PATA	LATA	RATA
MAGO	PAGO	LAGO	MAGO
NIÑA	RIÑA	PIÑA	NIÑA
BAÑO	CAÑO	BAÑO	PAÑO
PALA	GALA	PALA	BALA
FOCA	FOCA	POCA	ROCA
DINO	TINO	DINO	PINO
TUNA	LUNA	TUNA	DUNA
SALA	JALA	SALA	MALA

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

ANEXO B

Tarea de Discriminación Fonológica

Formato 1

Se muestra	Se escucha	Calificación
Prueba		
TAZA	<i>PASA</i>	X
BOTA	<i>BOTA</i>	✓
Tarea		
DOS	<i>TOS</i>	X
ZORRO	<i>FORRO</i>	X
RAMA	<i>RAMA</i>	✓
VASO	<i>PASO</i>	X
MOTO	<i>FOTO</i>	X
DEDO	<i>DEDO</i>	✓
GALLO	<i>CALLO</i>	X
REJA	<i>CEJA</i>	X
RATA	<i>LATA</i>	X
JARRA	<i>JARRA</i>	✓
NUDO	<i>MUDO</i>	X
COCHE	<i>COCHE</i>	✓
DONA	<i>MONA</i>	X
MESA	<i>PESA</i>	X
CARA	<i>CARA</i>	✓
PATA	<i>GATA</i>	X
FOCA	<i>COCA</i>	X
BOCA	<i>BOCA</i>	✓

Formato 2

Se muestra	Se escucha	Calificación
Prueba		
TAZA	<i>PASA</i>	X
BOTA	<i>BOTA</i>	✓
Tarea		
ZORRO	<i>FORRO</i>	X
MESA	<i>PESA</i>	X
COCHE	<i>COCHE</i>	✓
RATA	<i>LATA</i>	X
BOCA	<i>BOCA</i>	✓
FOCA	<i>COCA</i>	X
PATA	<i>GATA</i>	X
JARRA	<i>JARRA</i>	✓
NUDO	<i>MUDO</i>	X
RAMA	<i>RAMA</i>	✓
DOS	<i>TOS</i>	X
DONA	<i>MONA</i>	X
DEDO	<i>DEDO</i>	✓
GALLO	<i>CALLO</i>	X
VASO	<i>PASO</i>	X
CARA	<i>CARA</i>	✓
REJA	<i>CEJA</i>	X
MOTO	<i>FOTO</i>	X

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

Formato 3

Se muestra	Se escucha	Calificación
Prueba		
TAZA	<i>PASA</i>	X
BOTA	<i>BOTA</i>	✓
Tarea		
NUDO	<i>MUDO</i>	X
BOCA	<i>BOCA</i>	✓
DEDO	<i>DEDO</i>	✓
REJA	<i>CEJA</i>	X
CARA	<i>CARA</i>	✓
ZORRO	<i>FORRO</i>	X
PATA	<i>GATA</i>	X
FOCA	<i>COCA</i>	X
MOTO	<i>FOTO</i>	X
RAMA	<i>RAMA</i>	✓
DOS	<i>TOS</i>	X
MESA	<i>PESA</i>	X
VASO	<i>PASO</i>	X
RATA	<i>LATA</i>	X
JARRA	<i>JARRA</i>	✓
DONA	<i>MONA</i>	X
GALLO	<i>CALLO</i>	X
COCHE	<i>COCHE</i>	✓