



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO INFANTIL AL COMPLETAR PALABRAS ESCRITAS

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Verónica Quezada Torres

Dirigido por:

Dra. Norma Fernández Ortega

Co-dirigido por:

Dra. Mónica Alvarado Castellanos

Sinodales

Dra. Norma Fernández Ortega
Presidente

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Secretario

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Vocal

Dra. Karina Hess Zimmermann
Suplente

Dra. Gloria Nérida Avecilla Ramírez
Suplente

Mtra. Fabiola García Martínez
Directora Provisional de la Facultad de Psicología

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

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Octubre de 2016
México

RESUMEN

El presente trabajo es un proyecto de investigación que se desprende del estudio de Fernández y Alvarado (2015) en el que se observó que el rasgo fonológico de continuidad facilita el reconocimiento de palabras por parte de niños prealfabéticos. El propósito del proyecto que ahora se presenta es verificar el impacto que pudiera tener el rasgo fonológico de continuidad en una tarea a medio camino entre identificar palabras y escribirlas: completar palabras. Asimismo, con este estudio pretendemos comprobar si dicho rasgo resulta ser más útil para niños en algún momento previo a la alfabetización inicial. Para ello proponemos estudiar niños que cursen 3er año de educación preescolar, controlaremos que la muestra esté compuesta por 30 niños en diferentes momentos del proceso de alfabetización (siguiendo los parámetros de Ferreiro y Teberosky, 1979). Incluiremos varones y mujeres en una proporción equivalente.

Este estudio incluirá dos tareas: una de escritura para determinar el nivel de conceptualización de la muestra y otra de completar palabras. Los datos serán sistematizados y, a través de un análisis estadístico, llevaremos a cabo pruebas de comparación de medias para determinar las diferencias que pudieran presentar los resultados de los niños por nivel de escritura.

(Palabras clave: alfabetización, rasgo fonológico de continuidad, tarea de completar palabras)

SUMMARY

This is a research project that continues the work Fernández and Alvarado (2015) started. They lead a study where they observed that the continuant phonological feature helps pre-alphabetic children identify written words. In this research project, we intend to verify if the continuant phonological feature has an impact in a written word completion task. Moreover, we intend to proof if the continuant phonological feature is useful in any pre-alphabetic period. To do so, we propose to have a 30 children sample in different pre-alphabetic levels (according to Ferreiro and Teberosky, 1979 standards). This sample should include the same amount of boys and girls and study in the 3rd grade of preschool,

This study will include two tasks: a written task to observe the writing level and a written word completion task. Data will be recorded and organized systematically. Statistical analysis based on means comparison between writing levels groups is suggested.

(Key words: literacy development, continuant feature, completing word task)

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad Autónoma de Querétaro por su apoyo y patrocinio para la realización de este proyecto de tesis.

Doy gracias a mi directora de tesis la Dra. Norma Fernández, por su paciencia y ayuda a lo largo de este proceso. También a mi co-directora, la Dra. Mónica Alvarado, por sus acertados comentarios que me ayudaron a ampliar la visión que tenía acerca del proceso alfabetizador por el que atraviesan los niños.

Mis más sinceros agradecimientos a la Dra. Gloria Avecilla, no solo por aceptar ser mi sinodal, sino por ser una inspiración en el mundo de la investigación. También agradezco a la Dra. Karina Hess por su confianza y apoyo en todo momento. Igualmente, quiero agradecer a la Dra. Sofía Vernon por todo lo que aprendí de ella y por aceptar ser mi sinodal.

Agradezco a todos los increíbles maestros de la maestría que me ayudaron a ver la educación desde otra perspectiva. Así mismo, doy gracias a todas mis compañeras ya que sin ellas y sus valiosas aportaciones las clases nunca hubieran sido lo mismo.

Agradezco de todo corazón a mi mamá por ser la persona más increíble que conozco e inculcarme el amor al estudio por el simple gusto de aprender.

Finalmente, agradezco a mi maravilloso esposo por estar siempre ahí para mí, sin importar qué.

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
INTRODUCCIÓN	7
1. ANTECEDENTES.....	10
1.1 EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA.....	11
1.2 EL EFECTO DEL RASGO DE CONTINUIDAD EN EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS	14
1.3 EL MODELO COGNOSCITIVISTA SOBRE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.....	17
1.4 RASGOS FONOLÓGICOS DEL ESPAÑOL	21
2. METODOLOGÍA.....	26
2.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	26
2.2 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	28
2.3 MUESTRA.....	28
2.4 TAREAS	28
2.4.1 Tarea de escritura de sustantivos.....	29
2.4.2 Tarea de completar palabras.....	30
2.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	32
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	33
4. REFLEXIONES FINALES.....	34
5. REFERENCIAS	35
6. APÉNDICES	39
1. OPCIONES DE RESPUESTA QUE SE LE PRESENTAN AL NIÑO EN EL CASO DE UNA PALABRA CON CONSONANTE INICIAL.	39
2. OPCIONES DE RESPUESTA QUE SE LE PRESENTAN AL NIÑO EN EL CASO DE UNA PALABRA CON VOCAL INICIAL.	40
3. OPCIONES DE RESPUESTA QUE SE LE PRESENTAN AL NIÑO EN EL CASO DE LAS PALABRAS PRUEBA.....	40

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Palabras seleccionadas para la Tarea de Completar Palabras</i>	31
---------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Ejemplo de escritura silábica sin valor sonoro convencional	12
<i>Figura 2.</i> Ejemplo de escritura silábica con valor sonoro convencional	13
<i>Figura 3.</i> Ejemplo de escritura del nivel silábico-alfabético.....	13
<i>Figura 4.</i> Sistema consonántico del español (Burquest, 2006)	22
<i>Figura 5.</i> Sistema vocálico del español (Burquest, 2006).....	22

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un proyecto de investigación acerca de la relación entre el rasgo fonológico de continuidad y las escrituras pre-alfabéticas infantiles. Esta propuesta de investigación surgió a partir de la tesis de doctorado de Fernández (2015) cuya principal conclusión fue que el rasgo fonológico de continuidad (rasgo que tienen algunos fonemas que permite que el aire salga a través de las cavidades bucales sin impedimento) ayuda a los niños pre-alfabéticos a reconocer palabras escritas. El interés del presente estudio es conocer si dicho rasgo también resulta útil en tareas de completar palabras por parte de niños pre-alfabéticos.

Estudios como los de Vernon (1997), Alvarado (1997) y Cano y Vernon (2008) muestran que diferentes tareas, relacionadas con la producción y lectura de textos, presentan demandas diferentes para los niños. No es equivalente escribir frente a una hoja en blanco (tarea más difícil), teniendo que tomar decisiones gráficas sobre cada elemento a representar, que reconocer lo que está escrito teniendo las posibles respuestas (como en el estudio de Fernández, 2015). Además de la demanda cognitiva respecto de la cantidad de segmentos a analizar para decidir qué y cómo representar un segmento, la dificultad al escribir o identificar la escritura de una palabra radica, también, en el apoyo que la misma escritura puede proporcionar a los niños. Cuando la hoja está en blanco, los modelos quedan ausentes y la evocación gráfica depende exclusivamente del ejecutante. A diferencia de esta tarea, en la identificación de palabras el 100% del modelo está a la vista de los niños. Para ellos es más fácil determinar en dónde dice una palabra en particular ya que pueden establecer comparaciones entre diferentes realizaciones gráficas simultáneamente. Por ejemplo, si se le pregunta al niño dónde dirá BAÑO presentándole las opciones CAÑO y BAÑO.

Ahora nos preguntamos sobre una tarea de completar palabras que se encuentra a medio camino: entre tomar la totalidad de las decisiones gráficas para la representación escrita y la identificación de una palabra gráfica dada. Esta tarea supone que los niños cuentan con información sobre el valor sonoro de las letras y que la pueden emplear al

tomar decisiones para representar un segmento en particular. La tarea de completar una palabra escrita proporciona a los niños la posibilidad de contar con información gráfica (la parcialidad escrita de la palabra y las letras alternativas para completarla) que les facilita la evaluación sobre los segmentos a completar y la pertinencia de emplear alguna letra para representar el segmento en cuestión. Las diferencias en el éxito de la ejecución de las distintas tareas muestran también, que la información que los niños van logrando sobre lo que representan las letras está supeditada a los diferentes contextos de uso: no es equivalente leer, escribir, identificar o completar palabras escritas. Probablemente, la exposición a tareas con diferentes demandas ayude también a los niños pre-alfabéticos a redimensionar el funcionamiento del sistema de escritura y a acceder a él convencionalmente. En este sentido, cabe señalar, que los niños en momentos pre-alfabéticos pueden realizar con éxito algunas de estas tareas, por ejemplo, identificar o completar palabras, aunque no lean ni escriban convencionalmente (Vernon, 1997; Alvarado, 1997).

Los trabajos fundamentales de nuestro actual proyecto de investigación se sustentan en una teoría psicogenética sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita y nuestro principal interés estriba en proporcionar elementos que nos permitan entender mejor cómo es que los niños redimensionan la información que van recabando sobre el sistema de escritura en dicho proceso. Para ello resulta importante (como en el trabajo de Fernández, 2015) comenzar a evaluar las respuestas infantiles considerando las diferencias fonológicas de los segmentos representados por escrito. El presente proyecto se propone continuar con este esfuerzo.

En el primer apartado presentamos los antecedentes teóricos que sustentan nuestra propuesta de investigación. Se incluye la descripción del modelo psicogenético sobre la adquisición del sistema de escritura para contextualizar la descripción del estudio de Fernández (2015) y las aportaciones de éste a la teoría psicogenética. Las conclusiones del trabajo de Fernández (2015) aportan también elementos para la discusión teórica con la postura cognoscitiva de la alfabetización, discusión con la que pretendemos también continuar con el presente estudio. De ahí que en la segunda parte, correspondiente con el

marco teórico, exponemos las diferencias entre los dos enfoques teóricos considerados en este estudio. El primer enfoque que presentamos es el que está basado en la teoría psicogenética cuya principal aportación es tomar a la escritura como un sistema de representación que tiene reglas de diferenciación interfigural e intrafigural (Ferreiro, 1997). Por lo tanto, la labor del sujeto cognoscente es comprender su funcionamiento a partir de las interacciones con lo escrito. El segundo enfoque se desprende de la teoría cognoscitivista desde la cual la escritura es un código cuya decodificación depende del entrenamiento que los niños tengan respecto del mapa de sonidos y grafías de su lengua (Goswami y Ziegler, 2005). Dentro de este capítulo dedicamos, también, un apartado para exponer el sistema fonológico del español, porque este estudio fue realizado con niños mexicanos hispanohablantes.

En el segundo apartado presentamos la propuesta metodológica que incluye las hipótesis y las tareas de investigación: una tarea de escritura de sustantivos y otra de completar palabras. En el tercer apartado presentamos una propuesta para analizar los datos que se recaben. Incluimos dos escenarios posibles: el primero, si el comportamiento de la muestra presenta una distribución normal y, el segundo, en caso de que la muestra no presente distribución normal.

Finalmente, en el cuarto apartado, presentamos algunas reflexiones finales acerca de a dónde creemos que los resultados del trabajo propuesto apuntarán.

1. ANTECEDENTES

Los estudios psicogenéticos han explorado cómo los niños van incorporando conocimientos respecto del funcionamiento del sistema de escritura durante el proceso de alfabetización. En un inicio, Ferreiro y Teberosky (1979) dieron cuenta de que los niños atraviesan por varios periodos constructivos en los que ponen a prueba hipótesis originales sobre cómo funciona dicho sistema. En general, existe consenso en identificar que estas hipótesis son compartidas por los niños en diferentes contextos (italianos, catalanes, hispanoparlantes, hablantes del hebreo, del francés y el portugués) bajo la similitud de alfabetizarse en un sistema de representación alfabético de la lengua (Besse, 1991; Ferreiro y Teberosky, 1979; Pontecorvo, 1985; Teberosky, 1990; Tolchinsky y Levin, 1991; Weisz y Sánchez, 2001).

A partir de este tipo de estudios se realizaron otros encaminados a explicar qué información resulta útil para los niños en cada uno de los momentos previos a la alfabetización (Calderón, 2010; Fernández y Alvarado, 2015; Quinteros, 1997; Vernon, 1997). Por ejemplo, en el trabajo de Fernández y Alvarado (2015) se evaluó si el efecto del rasgo fonológico de continuidad de algunos fonemas permite relacionarlo con la grafía correspondiente (siguiendo algunas pistas previas descritas por Alvarado, 1997 y Cano y Vernon, 2008).

El supuesto de que la prolongación de un fonema permite al niño reflexionar sobre la letra que lo representa fue abordado por Cano y Vernon (2008) y Alvarado (1997) a propósito de una tarea de escritura. Estos trabajos coinciden en señalar que los niños utilizan mayormente vocales y las letras M y S para representar segmentos silábicos al escribir. Como ambas consonantes y las vocales comparten el rasgo fonológico de continuidad, puede ser que la prolongación del sonido favoreció la elección de la letra pertinente para representarlo.

1.1 El proceso de alfabetización desde la perspectiva psicogenética

Antes de describir el trabajo de Fernández (2015), resulta pertinente presentar el proceso de adquisición del sistema de escritura desde un modelo constructivista que se sustenta en la teoría psicogenética de J. Piaget. Bajo la premisa de que los niños, antes de comenzar la instrucción formal en la escuela, llegan a desarrollar explicaciones sistemáticas alternativas acerca de la manera en que el sistema de escritura opera trabajos como los de Besse (1991), Ferreiro y Teberosky (1979), Pontecorvo (1985), Teberosky (1990), Tolchinsky y Levin (1991) y Weisz y Sánchez (2001), han mostrado que los niños a temprana edad construyen una serie de reglas de composición válidas para el sistema de escritura que ponen en juego y modifican para tratar de entender el funcionamiento de este sistema.

Desde el punto de vista constructivo, la escritura infantil sigue una línea de evolución regular que ha llevado a establecer diferentes periodos previos a la comprensión del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura. El proceso de alfabetización inicia con la distinción que los niños hacen entre representaciones icónicas y no icónicas que los llevan a ver las escrituras (representaciones no icónicas) como marcas gráficas diferentes a los dibujos (representaciones icónicas). Detrás de esta diferenciación está el haber descubierto que los dibujos sirven para representar características físicas de los objetos, mientras que las escrituras representan el nombre de los objetos.

A este periodo inicial se le conoce como “presilábico” y las producciones escritas de los niños, en este momento, muestran el esfuerzo por emplear letras (o grafías muy parecidas a éstas) y linealidad en la disposición gráfica de las mismas. Como lo señala Alvarado (2002), en este periodo la principal energía la emplean para establecer criterios de interpretabilidad de la escritura (que se refieren a las características mínimas que una cadena gráfica debe tener para ser considerada como posible a ser leída). Es bajo esta necesidad que los niños construyen los criterios de “cantidad mínima” y de “variedad interna”. La primera consiste en que para que algo sea legible debe contener al menos dos o tres caracteres y la segunda en que lo que se lee debe tener letras diferentes.

En este contexto, para diferenciar una palabra de otra, un niño podría cambiar de orden las letras que la componen y mantener la misma cantidad; variar el repertorio de letras entre una palabra y otra o agregar y quitar letras sin perder la cadena gráfica de base entre una escritura y otra (cuidando la cantidad mínima y la variedad interna). Por ejemplo, escribir [UDJENMJH] para MARIPOSA y [HDYEGHA] para PERICO. En el periodo presilábico los niños no presentan una relación sonoro-gráfica (Ferreiro y Teberosky, 1979). Es decir, saben que la escritura sirve para representar nombres pero no relacionan partes orales del nombre con fragmentos escritos, les basta que una escritura presente al menos tres letras diferentes para que pueda ser legible.

Después, los niños entran a un momento fonetizante de la representación de la escritura, donde comenzarán a prestar atención a las correspondencias sonoro-gráficas. Dentro de esta etapa podemos distinguir 4 periodos: el silábico sin valor sonoro convencional (en adelante SSVSC), el silábico con valor sonoro convencional (en adelante SCVSC), el silábico alfabético (en adelante SA) y finalmente el alfabético.

En el periodo SSVSC los niños han comprendido que las partes orales (sílabas) pueden tener relación con lo escrito. Entonces, comienzan a construir hipótesis acerca de las letras que debe llevar una palabra dada. Su primera solución, en este momento, es asignar una letra cualquiera (sin que corresponda con ninguno de los fonemas del segmento) a cada sílaba de una palabra. Dado que en este periodo los niños aún conservan un criterio de cantidad mínima, entran en conflicto cuando se enfrentan con palabras monosilábicas ya que ellos consideran que un escrito debe tener al menos 3 letras distintas para que “diga algo”. La Figura 1 muestra un ejemplo de este tipo de escritura.



Figura 1 Ejemplo de escritura silábica sin valor sonoro convencional

Conforme el niño aumenta sus interacciones con los escritos, modifica sus hipótesis respecto de la relación sonoro-gráfica e incorpora a sus escrituras alguna de las grafías contenida en la sílaba (ya sea vocal o consonante). Este tipo de escritura se conoce como SCVSC. La hipótesis es que a cada sílaba le corresponde una letra. En la Figura 2 podemos observar un ejemplo de este tipo de escritura.

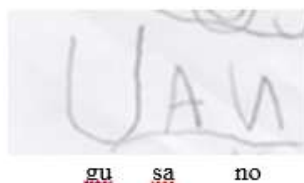


Figura 2. Ejemplo de escritura silábica con valor sonoro convencional

Los problemas a los que se enfrentan los niños, en este momento, implican ajustar sus producciones a las convencionales (siempre tienen más letras) o a la escritura de palabras que contienen sílabas con los mismos núcleos. Por ejemplo, escribir CASA. El aumento en sus conocimientos favorece que comiencen a incorporar más de una grafía para representar una sílaba. Esto es lo que caracteriza al periodo silábico-alfabético y es la etapa precedente para comprender el principio alfabético de la escritura. En este momento, los niños utilizan consonantes en posición pre nuclear y la representación de la mayor parte de los segmentos silábicos es convencional. Uno de los criterios que los niños usan para representar las sílabas (cuando no logran la escritura convencional de ésta) es la cercanía fonética (punto o modo de articulación). Así, pueden escribir [SE] para representar /che/ o [MA] para representar /ba/. Cuanto mayor sea el conocimiento sobre el valor sonoro convencional de las letras, el número de letras sustitutas será menor. Un ejemplo de una escritura característica de este período es el que se muestra en la Figura 3.



Figura 3. Ejemplo de escritura del nivel silábico-alfabético

Conforme el niño aumenta sus conocimientos sobre el funcionamiento del sistema y también aumenta su repertorio sonoro-gráfico, logra comprender el principio alfabético a partir del cual un sonido debe ser representado con una letra (en el caso de las lenguas con ortografía más transparente). Podemos observar que en este proceso los niños buscan la solución a conflictos relacionados con cuáles y cuántas letras pueden ser pertinentes para que “diga algo”, y esto es lo que les permite avanzar en la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1997). Por lo tanto, desde este enfoque, el aprendizaje del niño se valora a partir de las producciones escritas espontáneas que va realizando.

1.2 El efecto del rasgo de continuidad en el reconocimiento de palabras escritas

El trabajo de Fernández (2015), reportado en Fernández y Alvarado (2015), tomó en cuenta el rasgo fonológico de continuidad en tareas de reconocimiento de palabras. Su propósito fue averiguar si los niños con escrituras silábicas (sin valor sonoro convencional, con valor sonoro convencional; y silábico-alfabéticos) se veían favorecidos en la identificación de palabras escritas cuando dichas palabras comenzaran con letras correspondientes a fonemas más continuos.

En este estudio trabajaron con una muestra de 90 participantes distribuida en 3 grupos de 30 niños cada uno de acuerdo con el tipo de escritura que presentaban. El primer grupo lo conformaron niños con escritura SSVSC, el segundo por niños con escritura SCVSC y el tercero por niños con escritura SA. Los parámetros de clasificación, sobre el nivel de escritura de los niños pre-alfabéticos, fueron los referidos por Ferreiro y Teberosky (1979).

Los niños que participaron en el experimento se encontraban en un nivel de inteligencia media, según el TONI 2 en su versión española (Brown y otros, 2000) y podían discriminar, al menos, el 85% de las parejas mínimas comprendidas en una tarea de discriminación fonológica similar a la de Friedmann (1983). La tarea de investigación consistió en pedir a los niños que seleccionaran una de las tres palabras escritas que

aparecían en la pantalla de una computadora. Cada triada de palabras estaba compuesta por una pareja mínima y una palabra que difería de dicha pareja en más de un rasgo fonológico. Por ejemplo, PALA, BALA, GALA. Las palabras seleccionadas como “palabras meta” fueron grabadas previamente por un adulto hispanohablante. La prueba constó de 6 palabras bisilábicas con estructura CV-CV que iniciaban con consonantes que representaban fonemas [+continuos] y 6 palabras CV-CV que iniciaban con consonantes que representaban fonemas [-continuos]. La consigna utilizada fue “señala con tu dedito donde creas que está escrita la palabra que escuchaste”.

Como resultado de la tarea de reconocimiento de palabras, los participantes obtuvieron 625 respuestas correctas de las cuales, 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]. Estos resultados fueron probados con una prueba T de Student y se encontró una diferencia significativa ($p = .001$; $p < .05$). Por lo tanto, parece ser que, de manera general, el rasgo fonológico de continuidad facilitó el reconocimiento de palabras a los niños pre-alfabéticos. Como una de las variables principales de este estudio fue el tipo de escritura, realizaron los análisis al interior de los grupos y encontraron que había una diferencia estadísticamente significativa en el nivel SA ($p = .005$; $p < .05$). Esto sugiere que el rasgo fonológico de continuidad fue de mayor utilidad para los niños con escritura silábica-alfabética, lo cual comprueba que la información que reciben los niños es interpretada de acuerdo al momento de conceptualización de la lengua escrita en la que se encuentran (Fernández y Alvarado, 2015).

Las conclusiones de este estudio permiten verificar que, incluso en momentos menos avanzados del proceso de escritura, los niños ya son capaces de identificar algunas palabras y que el rasgo de continuidad de la consonante inicial de las palabras ayuda a que los niños las identifiquen más fácilmente. Se observó que existe una relación entre el nivel de escritura y el número de palabras que los participantes pudieron reconocer. De esta manera, los niños en el nivel menos avanzado (SSVSC) reconocieron una cantidad menor de palabras que las que pudieron reconocer los niños con escrituras SCVSC y SA.

También se sugiere que los niños, aunque tengan edades similares, hacen uso de la información de distinta manera porque no todos se encuentran en el mismo momento de comprensión de lo escrito y porque el tipo de tarea influye en su desempeño. Asimismo, se subraya que, a pesar de que hubo tendencias de respuesta general que se constatan haciendo uso de los análisis estadísticos, también se encuentran diferencias al revisar lo que ocurre con cada palabra y con cada participante en particular ya que el aprendizaje está motivado por la actividad cognoscitiva de cada quien.

Las autoras, en este estudio, indican que el aprendizaje no se logra pasando de lo simple a lo complejo sino que es necesario tomar en cuenta la actuación de los niños que muestra cómo una misma información (en este caso el rasgo fonológico de continuidad) es de mayor o menor utilidad de acuerdo con las concepciones respecto a la lengua escrita que tengan en ese momento y a la tarea a la que se enfrentan: para los niños que producían escrituras silábico-alfabéticas, el rasgo fonológico de continuidad resultó especialmente útil para reconocer palabras.

Los hallazgos reportados por Fernández y Alvarado (2015) además cuestionan la utilidad de conocer el nombre de las letras como un fuerte predictor del reconocimiento de palabras escritas como ha sido propuesto por Ehri, 2005; Pollo, Treiman y Kessler (2008); Read y Treiman (2013); entre otros. Fernández y Alvarado (2015) reportan que, en el español, las letras con menor motivación fonológica son las que representan fonemas [+ continuos] (<f> “efe”, <m> “eme”, <s> “ese”, <l>“ele”, <n> “ene”, <r> “erre”) y, a diferencia de las letras con mayor motivación fonológica (fonemas [-continuos]: <p>“pe”, <t> “te”, <c> “ce”, <d> “de”, <g> “ge”, “be”) las primeras obtuvieron los porcentajes más altos en la tarea de reconocimiento de palabras.

Como uno de los descubrimientos fundamentales del trabajo de Fernández y Alvarado (2015) fue que la información escrita es redimensionada desde los esquemas de asimilación infantiles y desde la tarea propuesta, surgió nuestro interés por verificar si el rasgo fonológico de continuidad también resulta útil cuando se trata de una tarea de completar palabras escritas la cual estaría en un nivel intermedio entre una tarea de

escritura espontánea y una de reconocimiento de palabras. En el capítulo 2 presentamos detalladamente la pregunta de investigación, las hipótesis y el diseño metodológico.

Dado que en el estudio de Fernández y Alvarado (2015) se presentan conclusiones diferentes a lo sostenido por la teoría cognoscitiva (la cual explicaremos en el siguiente apartado) consideramos importante revisar los fundamentos de dicha teoría con el fin de completar el contexto en el que se propone el presente proyecto de investigación. De esta manera, en el siguiente apartado presentamos el modelo cognoscitivista sobre el proceso de alfabetización.

1.3 El modelo cognoscitivista sobre el proceso de alfabetización

El enfoque cognoscitivista, a diferencia del psicogenético piagetiano, plantea que el conocimiento puede transmitirse a quien no lo posee. Bajo esta perspectiva, podemos identificar elementos clave como la importancia del refuerzo de las respuestas y el adiestramiento para lograr el aprendizaje (Chance, 2001). El sujeto es pasivo y no interactúa con el objeto de conocimiento. Por lo tanto, en el caso de la alfabetización, la escritura es tomada como un código (transcripción gráfica del lenguaje oral) y los niños deben adquirir la técnica para descifrarlo. Este descifrado se da gracias al entrenamiento que los niños reciben respecto del mapa de sonidos y grafías de su lengua (Goswami y Ziegler, 2005).

Los estudios más recientes, desde este enfoque, giran en torno a verificar cuáles son las unidades lingüísticas que favorecen el descifrado de lo escrito y en qué posición resultan más útiles (Treiman, 1998 y 2004; Bowman y Treiman 2002 y 2008, Defior, 1994); también han explorado cómo influye la ortografía de la lengua en este proceso (Goswami, Gombert y De Barrera, 1998). Uno de los modelos explicativos sobre cómo el niño logra reconocer una etiqueta escrita fue el de Frith (1985) el cual también retoma Ehri (1991).

Los estudios de Frith (1985) respecto del reconocimiento de una etiqueta escrita por parte de niños prealfabéticos dieron como resultado una propuesta que consta de tres etapas sucesivas. En cada una de ellas los niños usan estrategias diferentes para descifrar lo

escrito. La primera etapa es la llamada “logográfica”, la segunda es la “alfabética” y la tercera es la “ortográfica”. En la etapa logográfica, los niños reconocen globalmente un texto que asocian a un significado por características físicas como el color, el tipo de letra o la disposición del portador textual. Por ejemplo, los letreros de “Mc Donalds”. En esta etapa el niño recurre a indicadores que no se relacionan con la pronunciación de las palabras para reconocer lo que “dicen”.

En la etapa alfabética el niño comienza a reconocer las palabras ayudado de correspondencias sonoro-gráficas. En esta etapa la selección de indicadores para el reconocimiento de palabras ya no es arbitraria; las letras y sus sonidos son las que ayudan al niño. Según Frith (1985) en esta etapa el niño ya presta atención a las grafías que constituyen una palabra y no solo a la palabra de forma global. Por ejemplo, si un niño ya está entrenado en el nombre de algunas y letras y su sonido, puede reconocer algo escrito utilizando este conocimiento.

En la etapa ortográfica el niño logra reconocer una etiqueta escrita por la asociación de la escritura completa de la palabra con su patrón ortográfico registrado en la memoria (Frith, 1985). Es decir, que en esta etapa el niño es capaz de recurrir a la memoria para identificar patrones de letras que corresponden a cada palabra.

Los trabajos de Ehri (2005) y su equipo retoman a Frith pero proponen cuatro fases en lugar de tres. Dichas fases son la “pre alfabética”, la “alfabética parcial”, la “alfabética” y la “alfabética consolidada”. En el modelo de Ehri (1991), la llamada fase “logográfica” de Frith corresponde a la “pre alfabética”. En esta fase los niños aún no ponen atención a las grafías que integran una palabra sino a características visuales más globales del texto. Por ejemplo, un niño puede reconocer que en una etiqueta de refresco dice COCA COLA por el contexto donde aparece la etiqueta (el estilo de letra o los colores).

La fase alfabética parcial no fue contemplada por Frith. Ehri la describe como un momento en que el niño formula analogías a partir de palabras ya conocidas centrandose su atención en la letra inicial y final de las palabras. Ehri (1991) nombra a esta fase como ‘phonetic cue reading’ y menciona que es durante este periodo donde el niño comienza a

utilizar pistas fonéticas (producto del entrenamiento en relaciones fonográficas) para reconocer palabras. Por ejemplo, puede identificar que el primer fonema en SOL es /s/ aunque aún pueda confundirlo con SAL porque aún no es capaz de decodificar cada una de las grafías.

En la fase alfabética, el niño es capaz de reconocer una etiqueta escrita como resultado de la práctica en relaciones fonográficas. En este momento el niño ya es capaz de separar una palabra en cada uno de los fonemas que la componen atribuyéndole a cada grafía un sonido individual. Por ejemplo en SOL ya no solo reconocería /s/ sino podría identificar /s/ /o/ /l/.

Finalmente, en la fase alfabética consolidada los niños pueden reconocer palabras automáticamente, como un todo. Por lo tanto, ya no necesitan decodificar fonema por fonema sino que ya tienen almacenadas en la memoria una serie de patrones gráficos que forman parte de su lexicón mental.

A partir de esta propuesta, empezaron a hacerse evidentes algunas variables respecto del reconocimiento de palabras. Por ejemplo, Treiman y su equipo (1998, 2002, 2004, 2008) comenzaron a realizar estudios relacionados con la información lingüística que facilita el reconocimiento de una etiqueta escrita y en qué posición resultaba más útil; mientras que Goswami (2005) y su equipo postularon una teoría relacionada con la ortografía de la lengua.

En relación a la utilidad de la información lingüística, Bowman y Treiman (2002, 2008) sostienen que el nombre de la letra puede facilitar el reconocimiento de una etiqueta escrita. Por ejemplo, pueden reconocer la palabra ELF porque el nombre de la letra <L> “el” se escucha en el principio de la palabra. Para probarlo, Bowman y Treiman (2002) diseñaron una tarea en la que un títere modelaba la lectura de pares de letras que contenían el nombre de la letra al inicio o al final. Por ejemplo TM se leía como “TEAM” (<T> /ti/, <M> /m/). Los resultados de este estudio sugieren que los niños utilizan el conocimiento del nombre de una letra para reconocer una etiqueta escrita, sobre todo, cuando se encuentra en posición inicial. En un estudio posterior, Bowman y Treiman (2008) probaron el efecto de las vocales y se dieron cuenta de que los participantes reconocieron mayor

cantidad de palabras cuando los pares de letras contenían vocales iniciales motivadas fonéticamente que cuando contenían consonantes motivadas en la misma posición.

Estos estudios fueron realizados con niños hablantes del inglés porque el conocimiento del nombre de las letras es parte del contexto de los niños americanos desde muy temprana edad y, en la televisión dedicada al público infantil, se incluyen programas didácticos cuyo contenido es el nombre de las letras (Fernández y Alvarado, 2015).

En el caso de los estudios relacionados con la ortografía de las lenguas, Goswami, Gombert y De Barrera (1998), sostienen que la ortografía de una lengua es importante en el reconocimiento de palabras escritas porque a mayor transparencia ortográfica los niños presentan mayor facilidad para reconocer palabras. La ortografía de una lengua se considera más opaca o más transparente en función de la relación entre grafemas y fonemas (Leal, Matute y Zarabozo, 2005). Por ejemplo, el español se considera una lengua transparente porque las relaciones grafema-fonema son, en su mayoría, unívocas mientras que en el inglés no (Leal, Matute y Zarabozo, 2005).

Goswami, Gomber y De Barrera (1998) seleccionaron niños que estaban aprendiendo a leer en inglés, español y francés. Estas tres lenguas tienen diferente grado de transparencia ortográfica y los resultados muestran que los hablantes de inglés y de francés hicieron mayor uso de unidades lingüísticas, como la rima, para leer palabras o pseudopalabras mientras que los hispanohablantes utilizaron mayormente el fonema. Por lo tanto, sostienen que en lenguas transparentes la relación grafema fonema es más útil para reconocer una palabra y que en las lenguas opacas las rimas y la familiaridad ortográfica de las palabras se vuelven herramientas relevantes.

A partir de estos estudios, Goswami y Ziegler, (2005) postulan la Teoría Psicología de las Unidades Granulares (Psycholinguistic Grain Size Theory) en la cual sostienen que existen tres factores que contribuyen al reconocimiento de una palabra escrita. El primer factor es la disponibilidad de distintos sonidos antes de comenzar a leer (availability). Es decir, que los niños reconozcan los sonidos que componen su lengua. El segundo factor es el grado de consistencia visto en las asociaciones entre sonidos y letras de la lengua (consistency). Es decir, el grado de consistencia es mayor en las lenguas

transparentes. El tercer factor es la “granularidad” (granularity), la cual se refiere al nivel de asociaciones entre las unidades sonoras mayores al fonema y su correspondencia con unidades gráficas. Por lo tanto, proponen que los niños que hablen lenguas cuya ortografía sea opaca sean entrenados a partir de unidades fono-ortográficas mayores.

Una vez revisados los dos modelos teóricos más relevantes respecto de la alfabetización podemos observar que ambos difieren entre sí en cuanto a lo que es la escritura y al trabajo del sujeto cognoscente. Por lo tanto, las tareas de investigación no son equivalentes. Como el presente trabajo está asentado en el enfoque psicogenético piagetiano, nuestra tarea de investigación toma en cuenta el contexto lingüístico real en el que se desenvuelven los niños y los niveles previos a la comprensión del principio alfabético que rige a la escritura. Nuestra intención es observar qué información le resulta útil al niño en los momentos previos a la alfabetización y, de manera específica, saber si el rasgo fonológico de continuidad de las consonantes resulta útil para completar palabras escritas en español. Para completar nuestro marco teórico, describiremos el sistema fonológico del español.

1.4 Rasgos fonológicos del español

Dado que el presente estudio pretende evaluar el efecto del rasgo de continuidad en la ejecución que niños pre-alfabéticos pudieran tener frente una tarea de completar palabras escritas, es preciso presentar cómo son los rasgos fonológicos del español.

El sistema fonológico del español está compuesto por sonidos vocálicos y sonidos consonánticos. De acuerdo con Burquest (2006), los fonemas tienen rasgos fonológicos que los caracterizan según el modo de articulación, el punto de articulación y la sonoridad. En el español, según el lugar de articulación, los fonemas se clasifican en labiales, alveolares, velares, alveopalatales y dentales; según el modo de articulación se clasifican en plosivas, fricativas, nasales, africadas, líquidas y semivocales; según la voz en sorda y sonora. En la Figura 4 podemos observar un cuadro con las características de los fonemas del español.

(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)

De la misma manera, en la Figura 5 se presentan las vocales. Éstas están organizadas en filas de acuerdo con la altura relativa de la lengua para su articulación, y en columnas de acuerdo a su redondeamiento (con los labios).

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

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

Además de esta clasificación de rasgos fonológicos, podemos hacer otra en el que los rasgos fonológicos son binarios, es decir, que se usan solo con dos valores (+) y (-). Por ejemplo, las consonantes sonoras se especifican como [+sonoras] y las sordas como [-sonoras]. En esta clasificación de rasgos fonológicos podemos distinguir tres grandes grupos: rasgos de clases mayores, rasgos según el lugar de articulación y rasgos según la manera de articulación. Los rasgos de clases mayores dividen al conjunto de fonemas en las clases más significativas. Estos rasgos son:

- Silábico. Los sonidos [+silábico] son los que se encuentran en la cima de la sílaba. En general las vocales son [+silábico] y las consonantes [-silábico].
- Consonántico. Los sonidos [+consonántico] se producen con cualquier grado de cerrazón que sea mayor al que encontramos en las vocales, semivocales o glotales (laríngeas). Todas las consonantes son [+consonántico] y las vocales, semivocales y laríngeas son [-consonántico].
- Sonante. Los sonidos [+sonante] permiten que la sonoridad tenga lugar fácilmente. Las líquidas, nasales, semivocales y vocales son consideradas [+sonante] mientras que las plosivas, africadas y fricativas se consideran [-sonante].

Siguiendo con el resumen de Burquest (2006) los rasgos fonológicos también se agrupan de acuerdo con el punto de articulación:

- Anterior. Un sonido es [+anterior] cuando se produce delante de los alveolos. Las labiales y dentales son [+anterior] y las alveopalatales, velares o sonidos más posteriores son [-anterior]. Es importante notar que este rasgo solo se usa para consonantes y sonidos que se producen con la lengua.
- Coronal. Los sonidos [+coronal] se producen con el ápice y el predorso de la lengua. Son [+coronal] las dentales, alveolares y alveopalatales. Las labiales son [-coronales]. Este rasgo solo se usa para clasificar consonantes.

- Posterior. Los sonidos [+ posterior] se producen con el dorso de la lengua. Los sonidos velares y las vocales centrales y posteriores son [+posterior]. El resto de los sonidos son [- posterior].
- Alto. Los sonidos [+ alto] se producen teniendo el cuerpo de la lengua levantado por encima de su posición normal de descanso que es por arriba de la posición para producir la vocal /e/. Las vocales altas y las consonantes alveopalatales y velares son [+ alto]. Las vocales medias, la vocales bajas y el resto de las consonantes son [- alto].
- Bajo. Los sonidos [+ bajo] se producen con el cuerpo de la lengua en una posición menor a la posición normal de descanso. Los sonidos [+bajo] son las consonantes faringales y las vocales abiertas. Otras consonantes y las vocales medias y bajas son [- bajo].

Por último, también podemos identificar rasgos fonológicos de acuerdo con la manera de articulación:

- Nasal. Los sonidos [+nasal] se producen con el vélico abierto y los [- nasal] con el vélico cerrado. Todas las consonantes nasales y las vocales nasalizadas son [+ nasal], el resto son [- nasal]. En español, se consideran nasales los fonemas /m/, /n/ y /ɲ/ (Fernández y Alvarado, 2015).
- Continuo. Los sonidos [+ continuo] no presentan un impedimento suficiente en la cavidad oral para detener el flujo del aire por la boca. Los sonidos [+ continuo] son las fricativas, las líquidas, las nasales, las semivocales y las vocales. En el español se consideran fonemas [+ continuo] los sonidos vocálicos, las nasales y los fonemas /s/, /f/, /x/, /l/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/. (Fernández y Alvarado, 2015).
- Redondeado. Los sonidos que se producen con los labios redondeados se consideran como [+ redondeado]. Todas las vocales redondeadas y los sonidos labializados como /w/ son [+ redondeado]. El resto de los sonidos

son [- redondeado]. En el español tienen este rasgo las vocales /o/, /u/ y las consonantes labializadas como /w/ (Fernández y Alvarado, 2015).

- Estridente. Los sonidos [+ estridente] son los que necesitan una cantidad considerable de ruido para su articulación. Los sonidos [- estridente] son más silenciosos. Este rasgo solo se usa en las africadas y fricativas, aquellas que son labiodentales, alveolares, alveopalatales y uvulares son [+estridente]. En el español los fonemas /f/, /s/ y /ch/ se consideran más estridentes (Fernández y Alvarado, 2015).
- Lateral. Los sonidos [+ lateral] se producen cuando el aire sale por los lados de la lengua. La /l/ y sonidos similares a este son [+ lateral] mientras que los similares a /r/ son [-lateral]. Este rasgo solo es pertinente en las líquidas. En el español tienen esta característica los fonemas /l/ y /ll/ (Fernández y Alvarado, 2015).

2. METODOLOGÍA

2.1 El problema de investigación

El problema que interesa a esta investigación está relacionado con la utilidad de la información lingüística, en particular, de los rasgos fonológicos [continuo] y [sonante], al completar palabras por parte de niños pre-alfabéticos. Nuestro interés particular es saber si los rasgos de continuidad facilitan la elección de la letra pertinente por parte de niños pre-alfabéticos en tareas de completar palabras y si el tipo de escritura que presentan los niños condiciona el grado de utilidad de dichos rasgos al completar palabras. En el estudio de Fernández y Alvarado (2015) los niños lograron reconocer mayor porcentaje de palabras escritas cuando iniciaban con consonantes que representaban fonemas más continuos pero no trabajaron con tareas de completar palabras. Vernon y Cano (2008) y Alvarado (1997) habían observado que el rasgo fonológico de continuidad parecía facilitar el aislamiento de un segmento sonoro permitiendo la elección de la consonante convencional para ser representado en tareas de completar palabras y en tareas de escritura pero sus estudios no fueron diseñados específicamente para probar el efecto del rasgo fonológico de continuidad. Por lo tanto, en el presente estudio pretendemos explorar si dicho rasgo es de utilidad en tareas de completar palabras escritas en algún momento previo a la alfabetización. Esperamos que nuestros hallazgos contribuyan a comprender cuáles herramientas lingüísticas resultan de utilidad para los niños pre-alfabéticos en el proceso de alfabetización. En el siguiente apartado presentamos las hipótesis que guiarán el presente estudio.

Para responder a nuestra pregunta de investigación, decidimos enfocarnos en el rasgo de continuidad que pertenece a la clasificación de rasgos fonológicos de acuerdo con la manera de articulación. De este modo, las consonantes que seleccionamos como [+con] fueron /s/, /f/, /x/, /l/, /m/, /r/ y como [-con] /b/, /d/, /k/, /g/, /p/, /t/ A continuación presentamos la justificación de nuestro estudio.

Como lo hemos mencionado, el presente trabajo es un proyecto de investigación que retoma los hallazgos de Fernández y Alvarado (2015) para reevaluar el efecto del rasgo de

continuidad en una tarea de completar palabras. Nuestra intención es verificar si este rasgo facilita la elección de la letra pertinente para completar una palabra y en qué momento resulta más útil para los niños que están en proceso de alfabetización. En el apartado anterior mencionamos que los niños atraviesan por distintos periodos previos a la alfabetización en los que construyen hipótesis respecto del funcionamiento del sistema de escritura. Estas hipótesis se van modificando en base a la interacción que los niños tienen con los textos convencionales. Dichos textos les presentan conflictos relacionados con cuáles y cuántas grafías se necesitan para que “diga algo” (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1997). En los estudios con corte psicogenético se ha reportado que la información que proviene del medio no resulta igualmente útil para los niños que se encuentran en niveles distintos de escritura porque no están en la misma condición psicológica para utilizar dicha información (Alvarado, 1997; Calderón, 2004; Cano y Vernon, 2008; Fernández y Alvarado, 2015; Zamudio, 2008). Conforme los niños avanzan en la comprensión del sistema de escritura, hacen uso de pistas que se vuelven útiles dependiendo de lo que entienden del funcionamiento del sistema. En los estudios de Cano y Vernon (2008), Calderón (2004), Alvarado (1997), Zamudio (2008), Fernández y Alvarado (2015) ya se ha demostrado que a mayor comprensión del funcionamiento del sistema, hay mejor manejo de información lingüística. Por lo tanto, creemos que el rasgo fonológico [+continuo] debe tener una utilidad diferente para los niños que están en diferentes procesos de alfabetización. Probablemente los niños con escrituras silábicas con valor sonoro convencional sean los que hagan mayor uso de dicho rasgo para incorporar las grafías pertinentes. Creemos, al igual que Fernández y Alvarado (2015), Cano y Vernon (2008) y Alvarado (1997) que la posibilidad de prolongar un sonido sin que haya obstrucción del aire, permite aislarlo más fácilmente lo que ayuda al niño a realizar una búsqueda en su lexicón mental para elegir la grafía pertinente para representarlo. Este fenómeno ya fue probado en el trabajo de Fernández y Alvarado (2015) y encontraron que, efectivamente, el rasgo fonológico de continuidad resulta especialmente útil en tareas de reconocimiento de palabras. Por lo tanto, nuestro interés está enfocado en la utilidad de dicho rasgo al completar palabras escritas. En el siguiente apartado presentamos la metodología que estamos proponiendo para llevar a cabo la presente investigación.

2.2 Hipótesis de investigación

Ya hemos mencionado que en los estudios de Alvarado (1997) y Vernon y Cano (2008) se reporta que las consonantes más utilizadas al representar segmentos silábicos son la <M> y la <S>. Estas consonantes comparten la característica de que representan fonemas con rasgo fonológico más continuo. También Fernández y Alvarado (2015) reportaron la utilidad del rasgo fonológico de continuidad en tareas de reconocimiento de palabras. Por esta razón queremos indagar si el rasgo fonológico [+continuo] resulta útil para los niños pre-alfabéticos en tareas de completar palabras. Asimismo, nuestro interés es saber en qué momentos, durante el proceso de alfabetización, resulta de mayor utilidad. Nuestras hipótesis de investigación son:

1. El rasgo fonológico de continuidad facilita la elección de la letra pertinente por parte de niños pre-alfabéticos en tareas de completar palabras.
2. El tipo de escritura que presentan los niños condiciona el grado de utilidad del rasgo fonológico [+con] para completar palabras.

2.3 Muestra

La muestra que tomaremos para este estudio será seleccionada de alumnos que cursan el 3er. grado de preescolar en escuelas públicas del centro de la ciudad de Querétaro. Se excluirán aquellos niños que, a criterio de la maestra, tengan algún reporte escolar relacionado con problemas de aprendizaje, de atención, conductuales, emocionales o de lenguaje. El muestreo será por cuotas, de tal forma que reclutemos tres grupos, de 10 niños cada uno, con diferente escritura pre-alfabética.

2.4 Tareas

El presente estudio constará de dos tareas. Una tarea de escritura de sustantivos (Ferreiro y Teberosky, 1979) y una tarea de completar palabras (Alvarado, 1997). Los niños participarán de manera individual en ambas tareas en una sola aplicación de, aproximadamente, 30 minutos. Las respuestas serán registradas por escrito y video-grabadas. A continuación describimos cada una de ellas.

2.4.1 Tarea de escritura de sustantivos

El propósito de esta tarea será analizar el tipo de escritura de cada uno de los niños para poder clasificarlos en grupos según los parámetros de Ferreiro y Teberosky (1979) descritos en el marco teórico. La tarea, es similar a la de Vernon (2005) la cual consiste en el dictado de seis sustantivos comunes con estructura silábica consonante-vocal (CV) y diferente longitud silábica. Para el presente estudio se dictarán las siguientes palabras:

- mariposa
- venado
- perico
- gusano
- toro
- sol

Para clasificar el tipo de escritura utilizaremos el criterio estadístico de Fernández y Alvarado (2015). De esta manera, consideraremos que una escritura será silábica sin valor sonoro convencional (SSVSC) cuando, al menos, el 75% los segmentos silábicos estén representados por una grafía que no corresponda a alguna de las letras convencionales. Es decir, cuando, al menos, 12 de los segmentos silábicos estén representados con una letra no pertinente.

En el caso de la escritura silábica con valor sonoro convencional (SCVSC), al menos el 75 % de los segmentos silábicos deberán estar representados por una letra pertinente (vocal o consonante). Es decir, al menos 12 segmentos estarán representados por una vocal o consonante pertinente.

En el caso de las escrituras silábico-alfabéticas, al menos el 50% de los segmentos deberán estar representados con más de una grafía pertinente. Es decir, al menos 8 segmentos cumplirán con esta condición.

Esta tarea la realizaremos en un espacio cercano a la oficina de la directora que esté iluminado y libre de distracciones. En entrevista individual les daremos a los niños una hoja blanca y un lápiz. Posteriormente, les pediremos que escriban las palabras, una a la vez, lo mejor que puedan. Después de escribir cada palabra les pediremos que lean, señalando con su dedo, lo que dice. Esto se hará con el objetivo de verificar cómo interpretan cada segmento de su escritura.

2.4.2 Tarea de completar palabras

La tarea de completar palabras tendrá el propósito de explorar la utilidad del rasgo fonológico [+continuo] al completar una palabra escrita. Esta tarea será similar a la de Alvarado (1997) la cual consistió en que el niño completara una palabra a la que le faltaba la primera letra. Las opciones para completarla eran presentadas con letras móviles. La consigna utilizada era “aquí dice... (por ejemplo, ‘va’) y debe decir... (‘uva’), ¿cuál de éstas te sirve para que diga... (‘uva’)?”. Tras elegir la letra inicial, se le pedía al niño que dijera qué letra eligió, y cómo decía “todo junto”. Las 12 palabras empleadas en el estudio de Alvarado (1997) iniciaban con vocal y con al menos una palabra de cada grupo consonántico.

Para fines específicos de este estudio adaptamos la tarea anterior seleccionando 17 palabras bisilábicas con estructura CVCV o VCV que empezaran con rasgos fonológicos [+continuo] y [-continuo]. Las palabras fueron tomadas de la base de datos de sustantivos más frecuentes de García y Alvarado (2014). En la Tabla 1 presentamos las palabras y sus características.

Tabla 1*Palabras seleccionadas para la Tarea de Completar Palabras*

Palabras	Características
LAGO MANO ROSA	Bisílabas CVCV (inicia con consonante más continua más sonora)
JOYA FOCA SAPO	Bisílabas CVCV (inicia con consonante más continua menos sonora)
BOCA DOÑA GATO	Bisílabas CVCV (inicia con consonante menos continua más sonora)
COLA PATO TACO	Bisílabas CVCV (inicia con consonante menos continua menos sonora)
ARO ERA IRA* OSA UNO	Bisílabas VCV (vocal inicial)

*IRA no fue tomada de la base de datos de sustantivos más frecuentes de García y Alvarado (2014) pero la incluimos para tener una palabra que iniciara con cada una de las vocales.

Las palabras que inician con consonante podrán ser completadas por una de las cinco opciones presentadas aleatoriamente. Las opciones fueron elegidas bajo los siguientes criterios: la consonante correcta; una consonante que difería de la correcta por un rasgo fonológico; una consonante no cercana fonológicamente; el núcleo silábico de la sílaba inicial; y una vocal diferente. Dichas opciones se muestran en el Apéndice 1.

Las palabras que inician con vocal podrán ser completadas con una de las cinco opciones presentadas aleatoriamente. Las opciones fueron elegidas bajo los siguientes

criterios: la vocal correcta; la consonante inicial de la segunda sílaba; una consonante cercana a ésta (que difiera en un solo rasgo fonológico); una consonante no cercana; y una vocal incorrecta. Las opciones anteriores están en el Apéndice 2.

La fuente de cada una de las palabras será Arial de 72 puntos. Todas las palabras estarán en mayúsculas (color negro con fondo blanco).

La tarea será llevada a cabo en un lugar tranquilo y cercano a la dirección, iluminado y libre de distracciones. A los niños se les explicará que la tarea consiste en completar unas palabras; se les mostrarán las cinco opciones posibles, indicando al participante que escoja la letra que le sirve para completar la palabra en cuestión. La consigna que utilizaremos será similar a la utilizada por Alvarado (1997): “Aquí debe decir _____ pero dice _____. ¿Cuál de éstas te sirve para que diga _____?” Posteriormente, para verificar se le preguntará “¿ya dice _____?”. Esta tarea incluye dos reactivos de prueba para verificar que los niños hayan comprendido (Apéndice 3).

2.5 Consideraciones éticas

De acuerdo con los lineamientos señalados en los principios éticos de los psicólogos y código de conducta establecidos por APA (2003) este estudio se realizará conforme a los siguientes criterios:

Principio de no maleficencia. El presente estudio no representa riesgo para la integridad física o psicológica de ninguno de los participantes.

Principio de confidencialidad. Todos los datos de los participantes y de las escuelas donde se aplicará el estudio se manejarán de manera confidencial y se cambiarán los nombres de los participantes.

Consentimiento informado. Se entregará una carta a directoras de los preescolares donde se expongan los objetivos y el procedimiento de la investigación. Después de leerla las escuelas darán consentimiento para la toma de la muestra. También se obtendrá el consentimiento de los participantes.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se propone que para el presente estudio se utilice un análisis de datos cuantitativo tomando en cuenta el número de respuestas correctas obtenidas en la tarea de completar palabras. Para hacerlo, se tomará como respuesta correcta cada palabra completada con la vocal o consonante convencional. El resto de las respuestas serán consideradas incorrectas.

Antes de analizar los resultados mediante herramientas estadísticas se usará una prueba Shapiro-Wilk para comprobar que la muestra tenga una distribución normal al interior de los grupos. En caso de que así sea se podrá proceder aplicando estadística paramétrica, en caso contrario se deberán completar 30 participantes en cada grupo de la muestra.

Si es posible aplicar estadística paramétrica, se usará una prueba ANOVA de un factor en donde se analizarán la cantidad de palabras completadas correctamente en cada uno de los niveles de escritura. Esta prueba servirá para comprobar las dos hipótesis de investigación del presente estudio.

En el caso de que se aplique estadística no paramétrica, se sugiere utilizar una prueba Kruskal Wallis para determinar si hay diferencia en el número de respuestas correctas entre los tipos de escritura. Si se encuentran diferencias significativas habrá que verificar entre qué grupos se encuentran, aplicando pruebas U de Mann-Whitney contrastando los grupos por pares (SSVSC Vs SCVSC, SSVSC Vs SA y SCVSC Vs SA). Para verificar que el rasgo fonológico de continuidad facilita la elección de la letra pertinente por parte de niños pre alfabéticos en tareas de completar palabras en el total de la muestra, se sugiere aplicar una prueba ANOVA de un factor.

4. REFLEXIONES FINALES

Este proyecto da continuidad al estudio de Fernández y Alvarado (2015) en una tarea de completar palabras escritas. Los hallazgos ayudarán a explicar cómo los niños emplean la información lingüística (en este caso, el rasgo fonológico de continuidad) y qué posibilidades tienen de emplearla en los diferentes momentos previos a la comprensión del principio alfabético. Asimismo, nos permitirá valorar el desempeño infantil en un contexto diferente al del estudio de Fernández y Alvarado (2015). Consideramos que, si bien este trabajo permitirá esclarecer si los resultados de Fernández y Alvarado (2015) son válidos para otro tipo de tareas, también permitirá verificar los hallazgos desde el enfoque teórico cognoscitivista respecto de la utilidad de la motivación fonética propuesta por Treiman (2002).

5. REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2003). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Versión 2002.
- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura de niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Besse, J. M. (1991). Scrivere nella scuola dell'infanzia.[Writing in kindergarten]. In *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 173-188). La Nuova Italia Firenze.
- Bowman, M., & 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*, 82, 305-340.
- Bowman, M., & Treiman, R. (2008). Are young children logographic readers and spellers? *Scientific Studies of Reading*, 12, 185-202.
- Brown, L., et al (2000). TONI-2. *Test de inteligencia no verbal*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- 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
- Cano, S., Vernon. S. (2008). *Lo que los niños saben de las letras antes de comenzar a escribir convencionalmente*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Chall, J. , y Goodman, K. (1992). El lenguaje integral vs. Los modelos de enseñanza directa. *Reading Today*, 10(3).

- Chance, P.(2001). *Aprendizaje y conducta*. México: El Manual Moderno.
- Defior, S. y P. Tudela (1994) “Effect of Phonological Training on Reading and Writing Acquisition.” En *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 3, 299-320.
- Defior, S. (1994) “La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura.” En *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (2008). *¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas*. Universidad de Granada.
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. En *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188
- Fernández, N. (2015). *El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas*. Tesis de Doctorado. México:UAQ
- Fernández, N. y Alvarado M. (2015). El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas. En *Revista de Educación y Desarrollo..* (32) 29-39.
- Ferreiro, E., Gómez Palacios, M. y Colaboradores. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura*. Fascículo 4: Las Relaciones entre el Texto -como Totalidad- y sus Partes. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño* .México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- Friedmann, L. (1983). *The influence and sex factors on the development of phonemic discrimination abilities of mexican children*. Evanston, Illinois: North Western University.

- 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*, 19, 19-52.
- Goswami, U., y Ziegler, J. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dislexia and Skill Readers Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.
- Goswami, U., Ziegler, J. & Richardson, U. (2005). The Effects of Spelling Consistency on Phonological Awareness: A comparison of English and German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 345-365.
- Goswami, U. y otros (2003). *Non Word Reading Across Orthographies: How Flexible is the Choice of Reading Units?* Cambridge University.
- Leal, F., Matute, E., & Zarabozo, D. (2005). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de lingüística aplicada*, 23(42), 127-145.
- 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*, 13(3), 249 – 273.
- Piaget, J (1980). La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico. En M. Piattelli-Palmarini, *Language and Learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, pp. 51-62. London, Great Britain: Routledge.
- Pike, K.L. (1945). *The Intonation of American English*. Arbor, Michigan: U.M.P
- Pontecorvo, C. (1985). Figure, parole, numeri: un problema di simbolizzazione. *Età Evolutiva*.
- Quinteros, G. (1997). El uso y función de las letras en el período prealfabético (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional. México, D.F.

- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida*, 11(3), 5-15.
- Teberosky, A (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. En *Cuadernos de pedagogía*. 330, 42-45
- Treiman, R.; Sotak, L.; Bowman, M. (2001). The roles of letter names and letter sounds in connecting print and speech. En *Memory and Cognition*. 29(6). 860-873.
- Treiman, R. (2004). Phonology and Spelling. In P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *Handbook of children's literacy*. 31-42. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Treiman y otros (1998). The Foundations of Literacy: Learning the Sounds of Letters. *Child Development*. 69 (6), 1524-1540
- Tolchinsky, L., & Levin, I. (1991). El desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 179.
- Vernon, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de doctorado. México: DIE, CINVESTAV-IPN.
- Vernon, S., Calderón, G y Alvarado M. (2001). La conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: Resultados de dos estudios en español. En: *Psicología y Sociedad, Revista semestral de la Facultad de Psicología*. Número Especial. Julio de 2001. México. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Weisz, T., y Sánchez, A. (2001). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2.
- Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida*. 29 (1), 10-21.

6. APÉNDICES

1. Opciones de respuesta que se le presentan al niño en el caso de una palabra con consonante inicial.

Palabra	Cómo se presenta	Opciones				
LAGO	_AGO	L	A	B	R	E
MANO	_ANO	E	M	N	A	J
ROSA	_OSA	V	U	L	O	R
JOYA	_OYA	S	O	J	E	M
FOCA	_OCA	F	O	E	S	R
SAPO	_APO	i	J	A	R	S
BOCA	_OCA	C	U	B	O	P
DOÑA	_OÑA	D	E	M	O	T
GATO	_ATO	A	G	N	C	E
COLA	_OLA	U	P	O	C	G
PATO	_ATO	S	B	P	A	i
TACO	_ACO	D	A	R	T	E

2. Opciones de respuesta que se le presentan al niño en el caso de una palabra con vocal inicial.

Palabra	Cómo se presenta	Opciones				
ARO	_RO	E	R	A	L	P
ERA	_RA	M	L	O	R	E
IRA*	_RA	E	R	L	i	B
OSA	_SA	J	S	U	T	O
UNO	_NO	U	M	A	C	N

3. Opciones de respuesta que se le presentan al niño en el caso de las palabras prueba.

Palabra	Cómo se presenta	Opciones				
MESA	_ESA	E	M	A	J	N
PALO	_ALO	S	B	A	P	O