



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

LA REPRESENTACIÓN INICIAL DE SÍLABAS COMPLEJAS EN ESPAÑOL

TESIS

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

Presenta:

Miriam Julieta Hernández Padilla

Dirigida por:

Dra. Sofia Alejandra Vernon Carter

SINODALES:

Dra. Sofia Alejandra Vernon Carter
Presidente


Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretario


Firma

Mtra. Gabriela Calderón Guerrero
Vocal



Firma

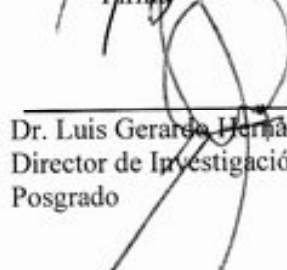
Dra. Sabina Garbus Fradkin
Suplente


Firma

Mtra. Martha Beatriz Soto Martínez
Suplente


Firma


MDH Jaime E. Rivas Medina
Director de la Facultad


Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio, 2010
México



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

RESUMEN

La presente investigación está centrada en los inicios de la escritura alfabética y el objetivo principal consiste en analizar las formas en que los niños recién alfabetizados representan palabras con sílabas CVC, CV, CCV y CCVC. El análisis se enfocó en dos elementos esenciales de la sílaba: el (ataque) y la (coda). Las hipótesis fueron 1) que los niños tenderían a regularizar su escritura de (sílabas complejas) iniciales para representarlas como sílabas CV; 2) a mayor escolaridad, mayor posibilidad de representar sílabas complejas de manera completa y c) la coda tendería a representarse con mayor facilidad que el ataque compuesto por dos consonantes, en especial cuando ésta se recorta a nivel oral. Se realizaron dos estudios: uno a través de un dictado grupal a niños de primero y segundo grados y el segundo usando entrevistas clínicas con niños de preescolar, primero y segundo de primaria. Los resultados de la investigación comprueban las hipótesis planteadas y arrojan información relevante sobre los inicios de la escritura alfabética en español.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

SUMMARY

This thesis focused upon the onset of alphabetic writings in children. Its main purpose was to analyze the ways in which children wrote words beginning with CVC, CV, CCV and CCVC syllables.

The hypotheses that guided this research were that: 1) children who wrote words beginning with complex CCV syllables would represent them as CV syllables, since this is the most common syllabic pattern in Spanish; 2) children become more able to represent all the elements of a (complex syllable) as their school level advances, and 3) Children would be able to represent the (coda) adequately before being able to write CCV (onsets), especially when children were able to segment the coda orally.

Two studies were made: The first one used a group dictation with first and second graders. The second one involved an individual interview with kindergartners, first and second graders. Results show that hypotheses were correct. The study shows relevant information about the beginning of alphabetic writings in Spanish.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme salud y permitirme aprender cada día de mi familia, maestros y amigos.

A la Universidad Autónoma de Querétaro.

A mis sinodales por su apoyo y sus enseñanzas.

A la Dra. Sofia Alejandra Vernon Carter por su paciencia, esfuerzo, dedicación, por siempre darme ánimo y compartir sus conocimientos, pero sobre todo por su excelente calidad humana.

A todos y cada uno de los maestros y doctores de la Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares por esas clases que transformaron positivamente mi visión de la educación.

A los maestros de las escuelas en las que se realizó el levantamiento de datos.

A los niños que nos permiten seguir descubriendo y sorprendiéndonos de lo maravilloso del pensamiento humano.

A mis hermanas Iris y Marcela y a mis amigos Paola Álvarez, Gabriela Mata, Rosalba González, Alejandra Garduño, Hugo Castruita, Tania Padilla, Mónica Padilla, Sandra González, Claudia María, Arianna Domínguez, Mayela Martínez, Gerardo Ayala, Diana Rico, Elissa Moreno, Adriana Acatecatl, Cecilia Tejeda, Jessica Puga, Sarahit Robles, Elvira Rángel, Sarai Ugalde, Javier Rodríguez, Viviana Trejo, Ivonne Lara, Alejandro Hernández, Rosa María Camacho, Junio León, Esmeralda Padilla, Claudia Padilla e Iván Hernández por su apoyo, charlas, consejos, momentos y por formar parte de mi vida.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

DEDICATORIAS

A Julieta mi madre y ejemplo de vida.

A mi abuelita María y mi hermana Iris.

A Rogelio porque siempre estás presente.

ÍNDICE

<i>Resumen</i>	i
<i>Summary</i>	iii
Agradecimientos	iv
Dedicatorias	v
Índice	vi
Índice de Tablas	ix
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. Antecedentes del problema de investigación	13
1.1. El proceso de alfabetización: niveles en el proceso psicogenético de construcción de la escritura	13
1.2. Una breve mirada al sistema de escritura alfabético y otros sistemas de escritura	16
1.3. La sílaba en español	22
1.3.1. Los constituyentes	26
1.3.2. Las reglas de silabificación	28
1.3.2.1. Consonantes	28
1.3.2.2. Codas	29
1.4. Conciencia fonológica y procesos de escritura	29
1.4.1. ¿Qué es la conciencia fonológica?	30
1.4.2. Estudios sobre conciencia fonológica	32

CAPITULO 2. Metodología	35
2.1. El problema y los objetivos de estudio	35
2.2. Hipótesis	36
2.3. Objetivos generales	37
2.4. Piloteo	37
2.5. Sujetos	39
2.6. Materiales y procedimiento	40
2.6.1. Estudio 1	40
2.6.2. Estudio 2	41
2.7. Tratamiento de los datos	43
2.7.1. Estudio 1	43
2.7.2. Estudio 2	44
CAPÍTULO 3. Resultados y discusión	45
3.1. Estudio 1: La escritura de palabras con sílabas complejas	45
3.1.1. Análisis de los datos	51
3.1.1.1. Resultados generales del Estudio 1	51
3.1.1.2. Análisis de las transformaciones en la unidad cluster	53
3.1.1.3. Análisis de las transformaciones en la unidad coda	54
3.2. Estudio 2: La escritura y dictado de palabras con sílabas complejas	59
3.2.1. Análisis de los datos	59
3.3. El dictado	68
3.3.1. Categorías de dictado	69
3.3.2. ¿Qué se dictan y qué escriben los niños?	71
3.2.3. Categorías de dictado y escritura	72
3.2.4. Análisis cualitativo de los datos	76



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

CAPITULO 4

CONSIDERACIONES FINALES

80

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

88

INDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Escala de Sonoridad en Español (Hualde, 2005)	26
2	Ejemplos de posibles ataques compuestos (Hualde, 2005).	29
3	Palabras para dictado grupal por tipo de estructura	38
4	Palabras para entrevista clínica por tipo de estructura	41
5	Tipos de respuesta por tipo de palabras dictadas en el Estudio 1	51
6	Porcentaje de respuestas por categorías generales y grado escolar	52
7	Respuestas con transformación de unidad intrasilábica cluster	53
8	Respuestas con transformación de unidad intrasilábica coda	55
9	Modificaciones en el cluster y coda	55
10	Frecuencia de respuestas por tipo de respuesta convencional y no convencional	56
11	Frecuencia de transformación de unidad cluster y palabras convencionales	57
12	Frecuencia de transformación de unidad coda y palabras convencionales	58
13	Tipos de respuesta por tipo de palabras dictadas en el Estudio 2 (frecuencia y porcentaje)	60
14	Frecuencia de respuestas por tipo de respuesta convencional y no convencional	61
15	Grado y media	62

Tabla	Página
16 Diferencia entre grupos	62
17 Porcentaje de respuestas por categorías generales y grado escolar	63
18 Frecuencia de respuestas con transformación de unidad intrasilábica Cluster	64
19 Frecuencia de transformación de coda por grado escolar	65
20 Frecuencia de respuestas con y sin transformación de cluster y coda	66
21 Frecuencia de respuestas transformación de cluster	66
22 Frecuencia de respuestas transformación de coda	67
23 Frecuencias y porcentajes de tipo de dictado por grupo	71
24 Forma de dictado y tipo de escritura (frecuencias y porcentajes)	77
25 Frecuencias y porcentajes de respuestas específicas sobre unidades de dictado y escritura por grado	78

INTRODUCCIÓN

Un campo de estudio bastante amplio y que merece nuestra atención por su complejidad constituye la forma en que los niños adquieren el sistema alfabético de escritura. Diversas investigaciones muestran hipótesis que se plantean en esta tarea en el camino que siguen los niños al estar en contacto con la cultura escrita. Sin embargo, el aprendizaje de la escritura supone un reto mayor que el de la mera adquisición inicial, pues una vez que ésta se logra, los retos, hipótesis y aprendizajes siguen complejizándose y desarrollándose cada vez más.

Los estudios sobre conciencia fonológica apuntan a que el aprendizaje de la lectura y la escritura se correlaciona con la posibilidad de realizar recortes fonológicos explícitos. Con relación a lo anterior se ha demostrado en investigaciones más recientes que no depende únicamente de esta característica puesto que existe una sucesión en el tipo de segmentaciones que los niños pueden manejar, que sigue un orden evolutivo no lineal que va de la sílaba a las unidades intrasilábicas y al final al fonema.

El estudio presentado en este documento fue realizado con niños de diferentes grados escolares, teniendo finalmente una muestra con niños de tercer grado de educación preescolar y niños de primer y segundo grado de educación primaria, pertenecientes al Sistema Educativo Mexicano. Una de las finalidades de esta diversidad en la muestra fue realizar un comparativo entre lo que los niños con menor y mayor edad realizan al enfrentarse a la escritura de palabras formadas por sílabas complejas del español.

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar cómo los niños hispanohablantes conceptualizan las unidades intrasilábicas una vez que han adquirido el sistema de escritura alfabético en español. Con esto se pretende analizar el tipo de escritura que presentan al registrar palabras con sílabas complejas del español que presentan unidades intrasilábicas como el ataque y la coda, en las que se pueden encontrar estructuras de tipo consonante, vocal, consonante (CVC), consonante, consonante, vocal (CCV) y consonante, consonante,

vocal, consonante (CCVC). Para la recuperación de datos la herramienta utilizada consistió en el dictado de palabras siguiendo el método crítico. Se pretende indagar sobre el tipo de unidad intrasilábica que los niños representan con mayor frecuencia en español.

En el capítulo 1 se presentan las bases teóricas que dan sustento al problema de investigación aquí presentado. Inicialmente se retoman investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición la lectura y la escritura en el niño. Posteriormente, se exploran las características del sistema de escritura alfabético así como de algunos otros tipos de sistemas de escritura que existen o han existido a lo largo de la historia de la humanidad. En este capítulo se hace énfasis para conocer la estructura y características de las sílabas que componen el español y en especial de las que son objeto de este estudio.

En el capítulo 2 se especifica el problema de investigación y se describe la metodología: el planteamiento de hipótesis, las preguntas, los objetivos, los sujetos de la muestra, las tareas propuestas para el estudio 1 y estudio 2, así como los materiales y procedimientos empleados.

En el capítulo 3 se dan a conocer los resultados de cada uno de los estudios y las tareas que realizaron los niños. Inicialmente se describe el estudio 1 en el que se pueden encontrar las categorías de respuestas de escritura y el análisis de los datos por tipo de estructura silábica, por categoría y grado escolar de los sujetos. Posteriormente se exponen los resultados para el estudio 2 en el que se utilizan los mismos parámetros de análisis para la escritura de palabras con sílabas complejas así como la forma en la que los niños se dictan las mismas en el momento de la producción escrita.

En el capítulo 4 se muestran las consideraciones finales acerca de los puntos más importantes y alcances de este trabajo con base en los antecedentes del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1

Antecedentes del problema de investigación

1.1. El proceso de alfabetización: niveles en el proceso psicogenético de construcción de la escritura

Diversos estudios han demostrado consistentemente que el aprendizaje de la lectura y la escritura no comienza cuando el adulto decide enseñar al niño. Tampoco la tarea de trabajar con la lectoescritura corresponde a un nivel de educación básica específico (preescolar o primaria) pues la escritura está presente en los diversos contextos en los que el niño interactúa y éste comienza a pensar sobre la lengua escrita incluso antes de entrar a la escuela.

Ferreiro y Teberosky (1979) cambiaron la pregunta de ¿cómo enseñar a los niños a leer y escribir? por ¿cómo aprenden los niños? Esta manera de enfocar la problemática sigue brindando la oportunidad de analizar el complejo proceso de construcción por el que los niños transitan para aprender a leer y escribir. Con el objetivo de ubicar el problema del presente trabajo, se presentará de manera sintética la conceptualización de la escritura que presentan los niños durante proceso de construcción de la misma.

Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) revelan que las escrituras de los niños siguen una línea regular de evolución. En este sentido, las autoras distinguen entre tres períodos principales (con múltiples subdivisiones) en el proceso psicogenético de construcción del sistema alfabético. A continuación se describirá a grandes rasgos en qué consiste cada uno de ellos:

El primer periodo es nombrado distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico. En este momento del desarrollo el niño es capaz de distinguir entre marcas gráficas figurativas y marcas gráficas no-figurativas. En las primeras el niño trata de imitar de cierta manera la forma de los objetos representados y en las segundas se distancia de la

forma de los objetos para representar con grafismos cada vez más arbitrarios (la arbitrariedad no necesariamente está relacionada con convencionalidad). De esta forma el niño identifica que existe una gran diferencia entre el dibujo y la escritura. En este sentido la escritura se convierte en un objeto sustituto y comienza a ser conceptualizada como sistema de representación.

El segundo periodo se caracteriza por ñla construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo)ö. En éste los niños centran su atención en identificar qué características hacen que una escritura sea interpretable, que efectivamente sea un objeto sustituto, y en encontrar formas de diferenciación entre sus propias escrituras. De esta forma los niños comienzan a explorar entre dos ejes intra-relacionales: el cuantitativo y el cualitativo. Los niños construyen las nociones de que cada ñpalabraö o ñfraseö escrita debe tener cuando menos dos o tres grafías (cantidad mínima), y que esas grafías deben ser diferentes entre sí (variedad interna) para que dicha cadena gráfica sea ñlegibleö o ñinterpretableö. Más adelante, empiezan a establecer criterios que implican la puesta en relación de un conjunto de producciones escritas, y llegan a la noción de que, para poder ñdecirö diferente, las escrituras deben presentar diferencias entre sí, ya sea por el número de letras, el tipo de letras o el orden de las letras (variedad interna). Las hipótesis que se plantean los niños hasta este momento no se relacionan aún con los significantes sonoros. A este periodo y el anterior se les ha denominado ñpresilábicosö.

El tercer periodo se caracteriza por ñla fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina con el periodo alfabético)ö. Los niños se plantean hipótesis que involucran la correspondencia de partes de sonoridad con partes de la escritura. En este sentido, los ejes cuantitativo y cualitativo siguen guiando las hipótesis de los niños, con algunas diferencias: en el cuantitativo los niños hacen corresponder a una parte de sonoridad, una sílaba oral, con una letra escrita, de ahí el origen de la denominación como nivel silábico. A nivel cualitativo, en un primer momento, la letra que escriben los niños no necesariamente coincide con los fonemas de la sílaba de la palabra oral. Es decir, cualquier letra puede representar la sílaba. En un segundo momento, los niños comienzan a realizar

representaciones que tienen que ver con el valor sonoro convencional de las sílabas que forman las palabras. Es decir, las partes sonoras comienzan a representarse en la escritura por letras pertinentes: la sílaba se representa por una letra que representa uno de los fonemas presentes en la sílaba, o una letra que representa rasgos fonológicos próximos. En este momento los niños se enfrentan a múltiples conflictos como el caso de los monosílabos, pues según su hipótesis estas palabras deberían escribirse únicamente con una letra y a la vez tienen la hipótesis de que con una sola letra no se puede leer. También al leer las palabras escritas convencionalmente encuentran que siempre les sobran letras.

Estas contradicciones permiten su avance en el proceso de construcción hacia el nivel silábico-alfabético, en el que en sus escrituras aún conservan la representación de algunas sílabas a través de una sola letra e integran también sílabas convencionales en sus representaciones. Inicia entonces la capacidad de reanalizar la sílaba en unidades menores, hasta desembocar en el periodo alfabético de escritura. En ese momento el niño logra escribir, de forma regular, una letra para cada fonema. En palabras de Ferreiro (1997), ña partir de allí, descubre nuevos problemas: por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba (ya que hay sílabas que se escriben con una, dos, tres o más letras); por el lado cualitativo, enfrentará los problemas ortográficos (la identidad de sonido no garantiza identidad de letras, ni la identidad de letras la de sonidos)ö.

El trabajo presentado en esta investigación está situado precisamente en el momento en que los niños han alcanzado el nivel alfabético y se encuentran resolviendo nuevas problemáticas. En particular se tiene el objetivo de analizar la representación que hacen los niños de las sílabas más complejas del español, que en su estructura están formadas por CVC, CCV, CCVC.

1.2. Una breve mirada al sistema de escritura alfabético y otros sistemas de escritura

Existen diferentes tipos de sistemas de escritura. El que es objeto de estudio para esta tesis es el sistema de escritura alfabético. Como menciona Zamudio (2004), para la mayoría de las personas alfabetizadas la escritura parece ser tan sólo la transcripción del lenguaje oral. Sin embargo, esa es una suposición errónea pues la escritura es una forma de lenguaje con sus propias reglas e historia. Lo anterior es sustentado por las hipótesis que tienen los niños acerca del sistema de escritura (expuestas anteriormente), las cuales ejemplifican el proceso complejo de construcción muy lejano a la simple transcripción o codificación. Otra de las cosas por las que sabemos que la escritura no es un código de transcripción de la oralidad es por la diversidad de sistemas de escritura que han existido y existen actualmente.

Sampson (1997) menciona que las lenguas, y las escrituras que las representan, han sufrido cambios a través del tiempo. El latín (oral), por ejemplo, tuvo un desenlace como español, francés y el resto de las lenguas que conocemos como romances contemporáneas. La historia de la escritura es muy corta en comparación con la de la lengua hablada. Sin embargo, una característica importante de la escritura es que ésta permanece y podemos tener acceso a escritos tanto actuales como antiguos, a diferencia de la lengua hablada en la que las exposiciones orales se pierden después de ser enunciadas. A continuación se mencionará de manera breve las características de algunas escrituras relevantes para esta investigación:

El **sumerio** es la más antigua de las escrituras glotográficas, que proporcionan representaciones visibles de los enunciados de la lengua oral, de las que se tiene conocimiento. Su importancia está relacionada con su antigüedad y con el hecho de puede ser analizada desde el momento mismo de su nacimiento. La cultura sumeria floreció aproximadamente del -4500 al -1750 a. c. y al parecer produjo las primeras ciudades. Sampson (1985) cita a Wheatley (1971) cuando menciona que no debe sorprender que esta

civilización haya tenido los primeros escribas del mundo pues la escritura es el principal rasgo que distingue la vida urbana.

La escritura sumeria arcaica era utilizada para resolver problemas de tipo administrativo. Los materiales sobre los cuales escribían los sumerios consistían en tabletas de arcilla de forma cuadrada y convexa mayoritariamente. El sistema sumerio ha sido clasificado por los investigadores como un sistema logográfico¹ debido a que los grafos de la escritura representan morfemas del sumerio oral. En las tabletas sumerias más antiguas los grafos correspondientes no están escritos en un orden sistemático. Las escrituras posteriores siguen un orden lineal (ubicación horizontal o vertical) con el objetivo de representar miméticamente la emisión secuencial de las formas orales. También esta escritura tenía la característica de que se separaban los grafos numerales de los que hacían referencia a los objetos enumerados.

Esta escritura tuvo cambios importantes tanto a nivel gráfico como en la estructura y lógica interna del sistema a lo largo del tiempo. En relación con lo primero, los grafos comenzaron a ser más arbitrarios debido a la tendencia de utilizar las cuñas sólo en las orientaciones que no exigieran un movimiento excesivo de la muñeca. Lo segundo tiene que ver con la estructura interna. Ésta comenzó a integrar valores fonográficos a medida que se encontraban limitaciones en el sistema logográfico. Así pues, se utilizaba lo fonográfico para representar nombres, algunas palabras homófonas con sus valores originales y para la desambiguación de signos logográficos que representaban diferentes palabras. Según Sampson (1985) en el 3º milenio, el uso fonográfico de los símbolos de

¹ Un logograma es un signo escrito el cual representa una palabra o morfema. El término se utiliza con frecuencia de manera intercambiable con ideograma (IDEOGRAFÍA), aunque los dos deberían ser distinguidos cuidadosamente. Ideogramas en el sentido estricto del término son símbolos no lingüísticos que expresan conceptos tales como números. En contraste, los logogramas son signos que expresan unidades de un lenguaje. Mientras el término sugiere que solo palabras, e.g. morfemas libres, son representados, una interpretación un tanto más amplia para incluir morfemas ligados es común. Logogramas son las unidades básicas de sistemas de escritura logográficos que utilizan el léxico como nivel primario de representación. Estos sistemas se caracterizan por un gran inventario de signos elementales de numeración en miles, desde las palabras (o morfemas) de un lenguaje son mucho más numerosos que los sonidos sin sentido como sílabas o fonemas. Sistemas de escritura arcaicos fueron en grados diferentes logográficos, pero en sistemas completamente desarrollados los principios logográficos son generalmente complementados en alguna medida por escritura fonética. El SISTEMA DE ESCRITURA CHINO es a menudo citado como un ejemplo de logografía, pero es mejor descrito como un sistema morfossilábico (Coulmas, p. 309, 1996).

la escritura sumeria se difundió aún más. La mayoría de las raíces sumerias son monosílabos de tipo CV (consonante + vocal) o CVC, de modo que los grafos individuales representaban sílabas (y no, por ejemplo, sonidos segmentales o fonemas separados) (p. 77).

En el -2º milenio fue utilizada una forma primitiva de la lengua griega, un sistema silábico: el lineal B. Este tipo de escritura la empleaban los funcionarios de la civilización micénica en Grecia, con fines de registro. Las características importantes de este sistema eran: en primer lugar, su organización silábica prácticamente pura y en segundo lugar, que tenía elementos para ser sistemática y coherente. Este sistema tiene como antecedente otro sistema llamado el lineal A, por lo que se piensa que sus bases están sentadas en este sistema.

Una de las formas en las que ha sido encontrado este tipo de escritura es sobre tabletas sin coser y al parecer se escribía con tinta y pluma o algo similar, aunque, como aclara Sampson, no existen pruebas de ello. La mayoría de los grafos del lineal B representan sílabas de tipo CV. También muchas de las sílabas no tenían grafos y se escribían con combinaciones de grafos para otras sílabas; los grupos de sílabas similares a nivel fonológico se escribían con el mismo grafo.

Una característica interesante de esta escritura es el procedimiento que realizaban con las sílabas complejas de tipo CCV y CVC, ya que su tratamiento dependía de si se trataba de una continua (/s, m, n, r, l, w/) o una oclusiva. La escritura que involucraba oclusivas se realizaba como menciona Sampson (1985) tomando prestada la vocal siguiente para conformar una sílaba CV. El autor nos brinda un ejemplo en el que sucede lo anterior, de manera que, para /ktoina/ (parcela de tierra) es (ko-to-na). Tampoco anotaban las consonantes finales, que en el griego son todas continuas (/n, r, s/). Por ejemplo, para /tripos/ escribían (ti-ri-po). Como se puede observar, se añadía una vocal y la consonante que estaba en posición de coda no se colocaba. En el caso de las continuas escritas con vocales prestadas antes de sonantes podemos ver el siguiente ejemplo: para /dosmos/ (contribución) es (do-so-mo) (pp. 96-97). Sampson explica "La regla general sería: las

consonantes se escriben (si es necesario, con vocales prestadas) siempre que precedan la vocal de su sílaba, y se omiten siempre que sigan la vocal de su sílaba.ö (p. 98, 1895).

Existe también otro tipo de escritura, la escritura consonántica. Como muestra de ella se puede mencionar al alfabeto semítico. Las lenguas más comunes que incluye la rama semítica son el árabe y el hebreo. Una de las características estructurales más importantes es que tienen grafos para las consonantes, pero no para las vocales. La escritura semítica probablemente provenga de la escritura de los egipcios, del que tomaron el principio acrofónico, que consiste en nombrar a las letras usando una palabra que inicia con el sonido que representa la grafía en cuestión.

Este tipo de escritura es también llamado segmental, aunque también ha sido denominado como un sistema silábico. Sin embargo, Sampson (1985) argumenta que no es así, debido a que en los sistemas silábicos (como el lineal B) tanto las consonantes como las vocales tienen el mismo nivel de importancia. Es decir, se trata de una escritura segmental que no representa los segmentos vocálicos. Para analizar la escritura semítica, Sampson decidió utilizar como ejemplo el hebreo bíblico, pues es el que mejor se apega al sistema.

El hebreo bíblico fue usado para escribir el Antiguo Testamento. Consiste en un sistema de escritura que intentó analizar y registrar la pronunciación del hebreo oral y que fue escrito a través de mil años en los cuales, explica Sampson, cambió en gran medida por tratarse de una lengua viva.

Esta escritura está compuesta por veintidós grafemas. Los grafemas (kmnpÇ) tienen alógrafos. Cabe señalar que éstos no tienen significación fonológica. Sólo son empleados como formas escritas especiales usadas al final de las palabras. Con respecto a las variaciones alofónicas, el autor afirma que ñsi una consonante ocurre entre dos vocales de las cuales la primera es breve e inacentuada, entonces geminará, y en otros casos será simple: por ejemplo, (kammón) õcominoö versus (kam us) õocultoö, (keleb) õperroö. En hebreo, las geminadas y las simples se escriben igual, con letras simples.ö

Las vocales del hebreo son cuatro reducidas, cinco breves, cinco largas y cuatro diptongos. Los sonidos de éstas no son fonemas independientes, sino que pueden reducirse o cambiar a partir de los contextos consonánticos. Los diptongos son alófonos de las correspondientes vocales puras largas, y son remplazadas cuando ocurren antes de las consonantes /h_h/. Por ejemplo (noah) es /noh/. La distinción entre vocales contrastivas y enteras no es contrastiva. Las cinco vocales largas y la breve /a/ contrastan todas entre sí. Por ejemplo, /gal/ òregocijarö, versus /gal/ òuna olaö, versus /gol/ òuna bolitaö. El resto de las vocales breves no pueden ocurrir en monosílabos. Así, pues Sampson señala que los contrastes lingüísticos realizados por las vocales son gramaticales más que léxicos. También muchas palabras de este sistema se derivan de una raíz que está determinada por una sucesión de consonantes, no de vocales. Por ejemplo, katab òdescribió, catabti òdescribió y katebu òdescribieronö.

El alfabeto grecorromano es una escritura en la que tanto los fonemas vocálicos como los consonánticos se simbolizan con igualdad. Tiene su antecedente en la escritura semítica que se adaptó para escribir el griego. Los griegos dieron al alfabeto el nombre de òletras feniciasö.

Según Jeffery (1961), quien es citado por Sampson, el alfabeto se creó una sola vez, ya que se han encontrado pocas variaciones en los grafos de región en región. Las variaciones se dividieron en òoccidentalesö y orientalesö. La versión oriental fue la que se estandarizó para toda Grecia aproximadamente en el año 350 a. c. y es la que conocemos como Alfabeto Griego Clásico.

Uno de los avances importantes del alfabeto fue la incorporación de letras semíticas para representar las vocales. El griego es una lengua en la que las distinciones entre vocales son fundamentales para establecer contrastes léxicos y en menor medida para fines gramaticales. Al adaptar la escritura semítica al griego, algunas de las grafías fueron empleadas para representar segmentos vocálicos, aunque en la escritura semítica representaran sonidos consonánticos, frecuentemente inexistentes en el griego. Por ejemplo, la letra *?alep* (/?) fue interpretada por los griegos como una grafía que representaba el

sonido /a/. Como aclara Sampson (1985), los nombres griegos de las letras son los nombres semíticos modificados para hacerlos pronunciables en griego. Así se añadieron algunas letras como la *ōwō*, siempre añadiéndolas al final del mismo, que surge de la letra semítica *ōwauō* en la que se separó la *ōwō* de la *ōuō*. La incorporación de letras que representaban segmentos vocálicos ayudó al griego a ser una escritura más apropiada a la lengua.

Zamudio (2004) indica que las palabras gráficas, al igual que la ortografía, se establecieron muchos siglos después de que la escritura alfabética surgiera.

Como se mencionó anteriormente, los griegos utilizaron los caracteres de la escritura semítica de los fenicios y la adoptaron para representar su lengua. Si recordamos, los caracteres fenicios representaban sílabas (escritura consonántica). Los elementos consonánticos de la lengua de los griegos tenían semejanzas con los de la lengua de los fenicios, por lo que incorporaron esos grafos y los que no correspondían con su lengua los usaron para representar las vocales. Con esta situación los griegos consiguieron realizar un análisis diferente de la sílaba en la que se podían identificar ahora elementos menores y se consiguió la representación alfabética. Este resultado, como menciona Zamudio (2004), es menos natural que la de la sílaba.

Tanto la escritura como la lectura de las representaciones alfabéticas tuvieron que cambiar. En las escrituras semíticas la lectura necesitaba forzosamente la interpretación del significado para poder acceder al sonido. Por ejemplo: KTB debía leerse como katab (escribió), o kotab (escribo).

El alfabeto griego fue adoptado por los romanos a través de los etruscos. Fue en un periodo de mucha movilidad en el que el alfabeto fue mejorado. El sistema de escritura alfabético y su ortografía fue resultado de la escritura griega. Como menciona Desbordes (1995), la escritura era considerada como un *ōartefactoō* secundario que representaba la lengua. La ortografía intentó mostrar la manera más eficaz de realizar esta representación, dadas las variaciones que existían en la escritura. En efecto, en la Grecia antigua había una diversidad de formas para representar una sola palabra. Esto se debió a la historia misma del alfabeto, a las variaciones de la lengua a través del tiempo y a los descuidos. Este

problema fue reconocido por los filólogos alejandrinos, que determinaron hacer copias definitivas usando como fuente copias que frecuentemente eran diferentes entre sí. Los helénicos intentaron crear gramáticas normativas que, entre otras cosas, intentaban crear las reglas para la producción de textos correctos.

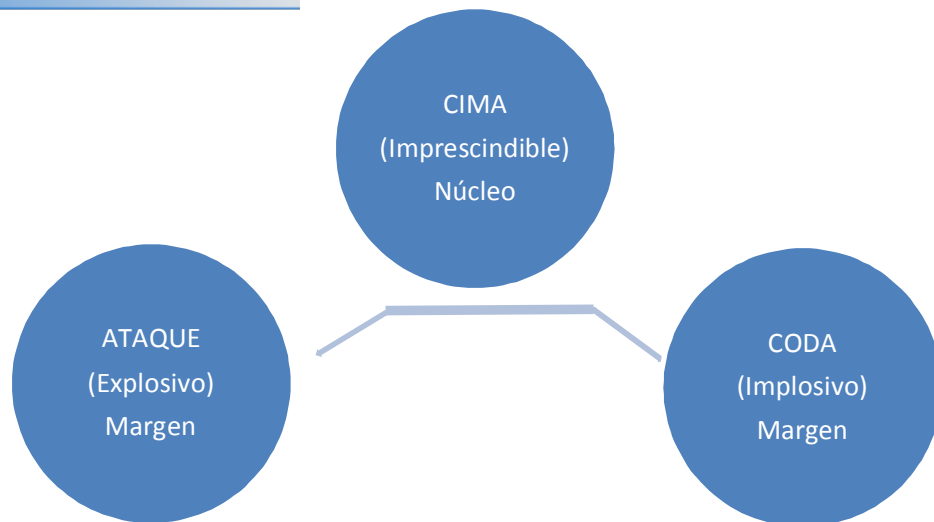
1.3. La sílaba en español

La sílaba constituye un elemento de gran importancia. Como se pudo observar en las páginas anteriores, en la historia de la escritura existen y existieron sistemas de escritura silábicos en las que cada sílaba estaba representada por un símbolo. En español la separación de las palabras del lenguaje por sílabas es una actividad más temprana y aparentemente sencilla para los niños que la división en fonemas.

Hidalgo y Quillis (2004) afirman que «La estructura mínima fundamental de cada agrupamiento de fonemas es la sílaba, cuya estructura fonemática no es arbitraria sino que está determinada por un conjunto de reglas que varían de una lengua a otra y que se basan en la aparición regular de uno o más tipos silábicos existentes en una lengua dada» (p. 203). Es bien sabido que los fonemas y sus realizaciones no se presentan de forma aislada, sino de manera agrupada y que desarrollan combinaciones diversas, dentro de las cuales algunas son más complejas y otras más sencillas.

La sílaba ideal (Hidalgo y Quillis, 2004) está compuesta por un núcleo, que es el soporte silábico y dos márgenes que pueden estar ausentes. En el margen anterior al núcleo se encuentra el ataque y en el margen posterior al núcleo se posiciona la coda.

Un esquema que representa la sílaba es el siguiente (Hidalgo y Quillis, 2004):



Dentro de las sílabas que existen en español se pueden encontrar las que son abiertas o cerradas (Quilis, 1998). Las sílabas abiertas son las que terminan con vocal. En estos casos a la vocal se le denomina libre, por ejemplo, òca-saö. Las sílabas cerradas son aquellas que cierran la sílaba con una o más consonantes y se le llama trabada, por ejemplo õflorö. Quilis (1998) explica que en español las sílabas abiertas son más numerosas que las cerradas o trabadas, pues un 33.81 % corresponde a las trabadas y un 66.19% lo ocupan las abiertas.

Las sílabas en español tienen su pico más alto de sonoridad en el núcleo vocálico. En caso de estar presentes, los elementos del ataque irían en una sonoridad creciente, y los elementos de la coda mostrarían una sonoridad decreciente. Esto será retomado con más detenimiento en la sección siguiente.

Quilis (1998) se ocupó de plantear una clasificación de la división silábica en español basándose en características específicas. Encontró siete formas de dividir la sílaba, las cuales son explicadas a continuación:

- 1) Cuando una consonante se encuentra entre dos vocales, la consonante se agrupa con la vocal siguiente. Por ejemplo, plá-ta-no.

- 2) Cuando dos consonantes están entre dos vocales hay varias cosas que hay que tener presente:
 - a) No se pueden separar los grupos que están formados por consonantes bilabiales o labiodentales más una líquida: /pr, br, pl, bl, fr, fl/. Por ejemplo, la primera sílaba de õtra-poö, õplá-ta-noö, entre otras.
Sucede lo mismo con los formados por consonantes linguovelares más líquidas: /gr, gl, kr, kl/. Por ejemplo, las primeras sílabas de õglo-boö, õcla-seö, etc.
Por último, los formados por consonantes linguodentales más vibrantes: /tr, dr/. Por ejemplo, õtresö o la segunda sílaba de õcua-droö.

 - b) Cualquier otro par de consonantes que se encuentre entre dos vocales se divide de tal forma que la primera consonante quede con la función de cerrar la sílaba inmediatamente anterior, convirtiéndose así en la coda, y la segunda consonante forma parte de la rama explosiva de la sílaba siguiente, por lo que dicha consonante se convierte en el ataque de esa sílaba. Por ejemplo õfan-taö, õbol-saö, õpas-toö, õbar-coö, etc.

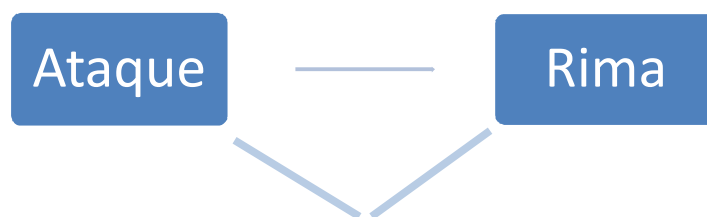
- 3) Cuando tres o más consonantes se encuentran entre dos vocales, puede ocurrir:
 - a) Que las dos últimas formen un grupo consonántico una de las cuales sea una líquida, por ejemplo, õin-fla-marö, õen-glo-barö, etc.

 - b) Que las dos primeras formen un grupo inseparable en estas circunstancias como õnsö, õbsö y dsö, por ejemplo, õcons-tru-irö, õins-tau-rarö y õobs-tá-cu-loö, etc.

- 4) El contacto entre dos vocales que no sean /i/ o /u/ da origen a dos sílabas distintas, por ejemplo õau-re-oö, õpe-le-arö, õle-aö, etc. (ver tabla 1, más adelante).

- 5) El contacto entre una vocal baja (/a/) o media (/e/, /o/) y otra alta (/i/, /u/) o viceversa, si forma diptongo, constituye una sílaba, ðai-reö, ðbue-noö, etc.²
- 6) Un triptongo, del mismo modo que el diptongo, forma sílaba o parte de ella, por ejemplo, ðbueyö, etc.
- 7) Cuando se encuentran en contacto una vocal no cerrada inacentuada y una vocal cerrada acentuada, se originan dos sílabas distintas, por ejemplo, ðha-bí-aö, ðpa-ísö, ðre-ú-noö, entre otras.

Harris (1991) presenta una visión un poco diferente de la estructura de las sílabas españolas. Considera que la sílaba tiene dos constituyentes inmediatos, posición diferente a la presentada arriba en la que la organización incluye tres elementos. Dicha organización está formada por: *ataque* (A) y *rima* (R). La rima es el elemento que contiene la cima de sonoridad y es obligatorio. En español siempre es una vocal. Cabe señalar que esto no sucede en todas las lenguas. El ataque es el elemento opcional que puede ocurrir antes de la rima. Por lo tanto el esquema que representa esta organización es el siguiente:



Harris (1991) argumenta que las sílabas del español contienen como mínimo cinco segmentos (máxima longitud permitida). Por ejemplo, la segunda sílaba de la palabra *estruendo* o de la palabra *abriendo*. Harris (1991) señaló que la rima puede contener, como máximo, tres segmentos independientemente de la longitud del ataque.

² Vocal alta: la lengua está muy próxima al paladar (i/u), media: la lengua no está ni muy próxima ni muy separada de la bóveda de la cavidad bucal (e/o) y baja: la lengua se separa totalmente del paladar (a).

1.3.1. Los constituyentes

Hualde (2005) explica que una sílaba está formada por un grupo de segmentos agrupados alrededor de un núcleo o pico de sonoridad que en español siempre es una vocal. Mínimamente una sílaba debe estar formada con una vocal sola, como en la primera sílaba de ðarenaö y ðhumanoö. La vocal constituye en núcleo de la sílaba y puede estar precedida o seguida por un segmento menos sonoro en la sílaba. El núcleo puede estar precedido por un onset o ataque consonántico como en ðtuö o ðsiö, o por cluster consonántico de dos consonantes, como en la primera sílaba de ðplanetaö. Las estructuras de los clusters siempre consisten en una explosiva o una /f/ seguidos por /l/ o /r/.

Una consonante también debe seguir el núcleo en posición de coda, como en ðtresö o ðplanö. Sólo raramente encontramos una coda clúster en español, como en la primera sílaba de ðperspicazö y en la última sílaba de ðbícepsö. En español, la segunda consonante de las codas compuestas (clúster) es siempre ðsö. El núcleo y coda juntos constituyen la rima de la sílaba.

Como vimos en páginas pasadas, para entender la estructura de la sílaba hay que hacer referencia a la noción de sonoridad. Los fonemas de un lenguaje pueden ser organizados por una escala de sonoridad desde las más abiertas (o más parecidas a las vocales) a las más cerradas (o más consonánticas). Los fonemas del español pueden ser ordenados de acuerdo con la siguiente escala de sonoridad:

Tabla 1
Escala de Sonoridad en Español (Hualde, 2005)

6	Vocal baja	a
5	Vocales medias	e o
4	Vocales altas	i u
3	Líquidas	l ()
2	Nasales	m n
1	Obstruyentes	f () s x t b d g p t k

Para que un segmento funcione como pico silábico, tener sonoridad del nivel 4 o más alto en esta escala. Las vocales altas (sonoridad 4), pueden ser picos silábicos o satélites (semivocales), como en õpieö. Las consonantes medias (sonoridad 5) siempre son picos silábicos en la pronunciación cuidadosa, pero se pueden convertir en semivocales en el discurso menos cuidadoso, por ejemplo en õteatroö. La vocal baja, la õaö de sonoridad 6, puede ser sólo pico silábico.

Una sílaba tiene un solo pico de sonoridad. Esta propiedad define lo que es una sílaba (Hualde, 2005).

Dentro de una sílaba, el pico (la vocal nuclear) es la más abierta o el elemento más sonoro. Alrededor de la vocal otros segmentos son agrupados en términos del decremento de sonoridad de la más vocálica, en el centro, hasta la menos vocálica (de la más abierta hasta la menos abierta) en la periferia. Por lo tanto, en los clusters o ataques compuestos, como /pr/ en la sílaba *pro*, la más sonora (la líquida, sonoridad 3) es más cercana al núcleo que los obstruyentes (sonoridad 1). En secuencias de segmentos como õtreö y õplaö, por ejemplo, hay un incremento de sonoridad consonántico del primer elemento en el onset de la sílaba hasta la vocal nuclear. Secuencias como õrteö y õlpaö, por otro lado, no pueden estar en una misma sílaba, ya que muestran un decremento de sonoridad del primer segmento al segundo, seguidos de un incremento del segundo al tercero.

Las semivocales (alófonos no silábicos de vocales altas) son más sonoras que todas las consonantes y son más cercanas a la vocal nuclear. Por ejemplo, en la primer sílaba de õpliegeö tenemos un incremento uniforme en sonoridad desde el segmento más cerrado que es la oclusiva õpö hasta la õeö, más abierta. En la primera sílaba de õtransportarö tenemos incremento de sonoridad de la vocal y decremento en la rima.

1.3.2. Las reglas de silabificación

1.3.2.1. Consonantes

La regla consonante vocal: Para la división de palabras y frases en sílabas, una primera regla general consiste en que una consonante siempre se silabifica con el núcleo que le sigue. Una secuencia del tipo VCV, puede silabificarse como V-CV, por ejemplo en: òa-laö y òa-moö. Esta regla no tiene excepciones en español (Hualde, 2005).

Los clústers consonánticos: Una secuencia de dos consonantes se silabifica como un onset cluster sólo si es uno de los grupos que pueden estar al inicio de una palabra. Como ya mencionamos, estos grupos siempre están constituidos por una oclusiva o /f/ más òrö y òlö. En consecuencia tenemos: òo-troö, òla-broö, òco-plaö, y òpe-droö; pero no hay silabificación en òar-teö y òcuen-taö.

El mismo principio aplica para la silabificación de las secuencias internas de palabras de tres o cuatro consonantes. Un onset en el español puede tener como máximo dos consonantes agrupadas a un núcleo, como en òcom-proö, òen-tra-daö y òcons-truc-ciónö. Una manera útil de pensar acerca de esto es que cuando dividimos una palabra en sílabas, cada sílaba debe tener la estructura de una palabra libre bien formada en español. Por ejemplo, en el español las palabras no pueden empezar con clusters òscö. En consecuencia, estas secuencias se dividen siempre en dos sílabas, como en òmos-caö y òcons-taö (Hualde, 2005).

Los siguientes son ejemplos de todos los posibles onsets clusters:

Tabla 2

Ejemplos de posibles ataques compuestos (Hualde, 2005).

/p / Pron-to, siem-pre	/pl/ Plu-ma, so-plo
/b / Bro-ma, a-bro	/bl/ Blan-co, pue-blo
/t / Tram-pa, vien-tre	/tl/ Tle-cuil, a-tlas
/d / Dra-ma, ce-dro	/kl/ Cli-ma, bi-ci-cle-ta
/k / Cre-ma, lu-cro	/gl/ Glo-ria, é-glo-ga
/g / Gra-mo, lo-gro	/fl/ Flor, in-flo
/f / Fru-ta, su-fro	/tl/ (solo en topónimos mexicanos)

Se puede observar que, aunque casi todas las secuencias oclusivas más líquidas crean onset clusters, la secuencia ðdlö es una excepción, ya que esta secuencia es imposible al inicio de una palabra en español (Hualde, 2005).

1.3.2.2. Codas

Las consonantes finales y las formas internas de las palabras no silabificables como onsets son adjuntadas como codas a un núcleo. Como ya mencionamos, las codas pueden contener una consonante o un grupo de dos consonantes, donde la segunda es siempre /s/. Hay pocas consonantes posibles en la coda (Hualde, 2005), como /s/, /n/, /l/, /d/.

1.4. Conciencia fonológica y los procesos de escritura

Uno de los procesos psicológicos que más valor explicativo para la adquisición de la lectura ha sido lo que se ha denominado ðconciencia fonológicaö.

Los fonemas son unidades mínimas de una lengua que permiten establecer diferencias de significados ya que poseen una función distintiva basada en la oposición fónica. La conciencia de los fonemas no es accesible de manera natural para los hablantes de una lengua, debido a que no existe un límite natural para dividirlos en el discurso.

Hay una diferencia entre fonema y fonó. El fonema es una categoría mental y el fonó es el sonido físico producido por los órganos del habla (Calderón, 2004). Es bien sabido que la escritura permite analizar aspectos que no son tan evidentes en el discurso (Olson, 1994), por lo que la idea de que la conciencia de los fonemas precede o determina el aprendizaje de la lectura resulta dudosa.

1.4.1. ¿Qué es la conciencia fonológica?

La conciencia fonológica constituye una habilidad metalingüística para analizar la estructura sonora del habla. Es la capacidad de manipular voluntariamente la secuencia de fonemas que componen las palabras (Rueda, 1993). En este sentido, la conciencia fonológica opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades no significativas del lenguaje. Esta conciencia está ligada a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico, y que éstos combinados a su vez permiten construir unidades sonoras y escritas.

La conciencia fonológica tiene que ver con la toma de conciencia de los componentes sonoros del lenguaje oral (sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas), entendida como la adquisición de procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo o agregándoles elementos, articularlas o sintetizar palabras a partir de secuencias de elementos sonoros, efectuar inversión en el orden de los elementos presentes en una palabra o pseudopalabra, etc. Otros autores, como Hernández Valle y Jim. (2001) y Morais, Alegría y Content (1987) definen la conciencia fonológica como la capacidad que tiene el sujeto para descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas. Es decir, estos autores excluyen la conciencia de unidades como la sílaba o las unidades intrasilábicas, por lo que incluso prefieren el término conciencia segmental (segmental awareness) para describir la habilidad para descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras, lo que, en principio, facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal o viceversa.

Algunos autores como Defior (1996), Carrillo (1994), Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (1998) coinciden en que los procesos fonológicos incluidos dentro del concepto de conciencia fonológica se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva. Esta complejidad se puede deber a dos factores: el tipo de unidad involucrado (sílabas, unidades intra-silábicas como ataque y rima, o fonemas propiamente dichos), y el tipo de operación que demanda la tarea propuesta (identificar unidades, segmentar unidades, quitar unidades o agregarlas, por ejemplo).

Un estudio que ordena las variables que intervienen en las tareas de conciencia fonológica fue el que realizó Yopp (1988) con ciento cuatro niños en edad preescolar. En la investigación se encontró que dependiendo del tipo de tarea (como omisión, segmentación o identificación de sílabas o fonemas en diferentes posiciones dentro de la palabra), y de la unidad de análisis (sílabas, unidades intrasilábicas o fonemas), las dificultades de las tareas usadas en los estudios sobre conciencia fonológica varían. En otras palabras, el conjunto de tareas que se han usado históricamente para evaluar las capacidades relacionadas a la conciencia fonológica pueden tener demandas cognoscitivas muy distintas.

Desde los estudios de Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974), quedó establecido que las operaciones que involucraban sílabas eran de más fácil resolución que aquellas que involucraban fonemas. Con respecto a los otros tipos de unidades y tareas, Yopp (1988) establece el siguiente orden de dificultad (de más sencillo al más difícil):

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

Los resultados de Yopp (1988) señalan que las tareas de la rima (por ejemplo, decir si dos palabras riman o no como en *gol* y *sol*) no necesariamente predicen el éxito en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, el éxito en las tareas de omisión fonémica podrían predecir el aprendizaje de la lectura.

1.4.2. Estudios sobre conciencia fonológica

El desarrollo de la conciencia fonológica ha sido objeto de numerosas preguntas e investigaciones. Por lo tanto, los estudios han estado guiados hacia diferentes líneas de reflexión como: la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura, la existencia de un desarrollo evolutivo en la adquisición de la conciencia fonológica y los tipos de recortes que pueden realizar los niños del lenguaje oral.

Bruce realizó el primer estudio experimental sobre conciencia fonológica en 1964 (citado por Goswami y Bryant, 1990). El estudio fue realizado con niños con una edad mental entre cinco y nueve años. Las tareas consistieron en la omisión de fonemas posicionados en diferentes lugares dentro de la palabra, es decir al inicio, en el centro o al final de la palabra. La prueba estaba formada por treinta reactivos. Al obtener los resultados se percataron que los niños de cinco y seis años fueron incapaces de resolver la tarea. Los niños de siete años tuvieron un promedio de 8.75 de aciertos, en los de ocho años aumentó a un 16.4 y los de nueve años obtuvieron 26.7, siendo los más altos.

Lieberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974) realizaron estudios con niños preescolares para analizar la relación entre lectura y conciencia fonológica. Sus resultados apuntaron hacia una facilidad de los niños para segmentar las palabras en sílabas, pero mucha dificultad en segmentar las palabras en fonemas. Adicionalmente, los niños con esta capacidad de segmentación tuvieron mayor éxito en las pruebas de lectura. Los estudios de este grupo de investigadores fueron un detonante importante para teorizar que el aprendizaje de la lectura está precedido por la capacidad de segmentar los fonemas.

A partir de estos estudios se realizaron nuevas investigaciones que tuvieron el propósito de aclarar interrogantes orientadas a determinar si se trataba de una cuestión de maduración biológica o si la conciencia fonológica dependía del aprendizaje de la lectura. Otra pregunta fue también determinar si la conciencia fonológica ocurría en cualquier tipo de sistema de escritura (alfabético o no).

Morais, Bertelson, Cary, y Alegría (1979 y 1986) realizaron estudios con adultos no alfabetizados y adultos recién alfabetizados. Dichos estudios sugieren que en efecto la lectura favorece la conciencia fonológica. En el primero, las tareas consistían en agregar u omitir un fono a las palabras de la prueba. Los resultados fueron que los adultos portugueses recién alfabetizados tuvieron mejores resultados que los no alfabetizados, por lo cual se concluyó que la conciencia del habla como una secuencia de fonos no es producto de la madurez y que, para aparecer, es necesaria la instrucción alrededor de la lectura. En el segundo estudio, las tareas consistían en la omisión de fonemas presentes en pseudopalabras, entre otras tareas. Nuevamente se concluyó que los adultos analfabetas tienen poca sensibilidad a los fonos.

También se llevaron a cabo estudios con personas que empleaban sistemas de escritura diferentes al alfabético. Estas investigaciones permitieron que se llegara a la conclusión de que es la lectura en un sistema de escritura alfabético la que contribuye a la conciencia fonológica (Read, Zhang, Nie, y Ding, 1986).

Vernon (1997) realizó una investigación en la que se propuso investigar la relación existente entre las posibilidades de segmentación de la palabra oral y los niveles de conceptualización de la lengua escrita, y encontró que las capacidades de análisis de la estructura sonora de las palabras siguen una estructura de desarrollo ordenado pero no lineal. En un primer momento, los niños no están en posibilidades de hacer un recorte de la palabra como unidad, en especial cuando se trata de monosílabos. Posteriormente aparece el recorte de tipo silábico que es considerado por la autora como el más natural en niños de habla hispana. A éste le siguen los primeros intentos de segmentación de la sílaba, los cuales consisten en aislar parcialmente alguno de los núcleos vocálicos, (lu-u-na, so-o-ol).

En el caso de las consonantes, logran aislar recortando parcialmente el ataque de la última sílaba, reintegrando después este elemento al contexto silábico, (lu-n-na).

Un dato muy importante que arroja esta investigación consiste en que la segmentación efectiva de la sílaba ocurre con los elementos finales, (pa-n, so-l), y sólo una vez que los niños comienzan a segmentar la última parte de la palabra, empiezan a recortar la primera parte. Este proceso culmina en la segmentación fonológica exhaustiva de las palabras.

En este sentido, Vernon encontró que la división en ataque y rima no es ñaturalö en español. Las respuestas de los niños en las que se aísla el ataque de la rima en los monosílabos, o la primera sílaba en los monosílabos, son raras y nunca se dan como la única respuesta de un mismo niño. Más bien, este tipo de respuesta alterna con aquellas que denotan una segmentación fonológica exhaustiva y/o el aislamiento de la coda o la segmentación fonológica de la última sílaba. En relación con esto, falta información sobre lo que los niños hispanohablantes hacen al momento de escribir palabras compuestas por sílabas complejas (con ataque y, ó coda), en el momento de la alfabetización inicial.

CAPÍTULO 2

Metodología

En el presente capítulo serán expuestos, en primer lugar, los supuestos de este trabajo así como los objetivos de estudio. En segundo lugar, encontraremos la descripción de la muestra que conforma la presente investigación y los estudios que se realizaron para la obtención de los datos.

2.1. El problema y los objetivos de estudio

A partir de los estudios realizados con anterioridad acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979) se puede decir que el niño desarrolla una serie de capacidades cognitivas fundamentales para comprender la escritura como objeto de conocimiento. Este largo proceso no culmina con la escritura alfabética de las palabras pues todavía hace falta la construcción hacia un camino largo de nuevos aprendizajes. En este sentido, los niños que recién se han alfabetizado se encuentran en un proceso en el que se enfrentan a la exploración e interacción con el sistema de escritura alfabético, tanto con palabras con estructuras sencillas como con estructuras complejas del español. De esta manera los niños van descubriendo diferentes unidades susceptibles de ser representadas. Cada letra usada adquiere un valor propio dentro de un sistema de combinaciones posibles (Vernon, 1998, p. 38).

Esta investigación trata de manera específica la representación escrita de palabras con sílabas complejas del español que los niños realizan cuando han logrado la alfabetización inicial. En ese momento de desarrollo pueden representar palabras con sílabas sencillas (CV). Sin embargo, en español existen sílabas con mayor complejidad (CCV, CVC, CCVC) y que se adquieren posteriormente en el proceso de alfabetización. Por lo anterior, la parte central de este trabajo consiste en investigar cómo representan inicialmente las sílabas complejas los niños hispanohablantes.

Dentro de este paradigma de estudio proponemos responder a las siguientes interrogantes:

1. ¿De qué manera representan las sílabas complejas (en especial ataques compuestos y coda) los niños recién alfabetizados?
2. ¿Qué papel juega la experiencia con el sistema de escritura en la forma de representación de las sílabas complejas que los niños emplean?
3. ¿Qué relación hay entre los recortes orales que hacen los niños al momento de escribir y las letras que eligen para representarlos?

2.2. Hipótesis

Se plantearon varias hipótesis. Una de ellas es que los niños al escribir palabras compuestas por sílabas complejas (CCV), tenderán a regularizar su escritura, representándolas como CV, a pesar de que hicieran el recorte oral de la sílaba completa. Esta suposición parte del hecho, por un lado, de que en español se han realizado estudios como el de Vernon (1998), que confirman que las habilidades de segmentación silábica aparecen antes que las que demandan un análisis fonético. Una vez adquirido el sistema alfabético de escritura, los niños se muestran capaces de analizar el lenguaje en unidades menores que la sílaba.

Otra de las hipótesis planteadas tiene que ver con la experiencia en el uso y conocimiento del sistema de escritura. Así pues, mientras mayor sea la escolaridad de los niños será más probable encontrar respuestas de tipo convencional en la representación de las sílabas a investigar. En otras palabras, los niños de segundo grado de primaria probablemente presentarán un mayor número de respuestas convencionales que los niños de primer grado de primaria y, por consecuencia, que los niños de tercer grado de preescolar.

Se considera también que los niños realizarán una representación de la coda antes de ser capaces de representar ataques constituidos por grupos consonánticos, retomando las investigaciones citadas. En este sentido, suponemos que la coda tenderá a representarse con mayor facilidad que el ataque completo (CC), en especial cuando ésta se recorta a nivel oral.

2.3. Objetivos generales

Los objetivos que rigen la investigación son tres. El primero consiste en analizar las formas en que los niños recién alfabetizados representan palabras con sílabas CVC, CV, CCV y CCVC. El segundo radica en analizar la forma en que incide la escolarización en la representación de las palabras compuestas por sílabas complejas. El tercero y último está en profundizar la representación que los niños recién alfabetizados hacen sobre dos elementos esenciales de la sílaba: el ataque y la coda.

2.4. Piloteo

El piloteo se realizó con el dictado de treinta y cuatro palabras (Tabla 3) y que posteriormente fueron utilizadas para el primer estudio. Los sujetos a los que se les dictaron las palabras fueron treinta y cinco niños de primer grado de primaria y treinta y cinco niños de segundo de primaria.

Tabla 3

Palabras para Dictado Grupal por Tipo de Estructura.

CVCV	CVC	CVCCV	CCVC	CCVCV
Bola	Voz	Bolsa	Bloc	Blusa
Cama	Cal	Canto	Clon	Clase
Foca	Fin	Fanta	Flor	Flama
Pala	Pan	Pasto	Plan	Plaza
Tope	Tul	Tosco	Tres	Trapo
Gota	Gas	Ganso	Gris	Globo
		Barco		Brazo
		Palmera		Plátano

La prueba piloto tuvo dos objetivos. El primero consistió en identificar la pertinencia de las palabras empleadas. El segundo fue verificar que los niños logaran contestar la totalidad de palabras planteadas sin agotarse, de manera que el número de éstas no constituyera un problema. El conjunto estaba formado por palabras con las siguientes características: seis bisílabos CV-CV, seis monosílabos CVC, seis monosílabos CCVC, siete bisílabos CVC-CV, y siete bisílabos CCV-CV, más dos trisílabos: òplátanoö y òpalmeraö.

Las palabras elegidas se diferencian entre sí en la estructura silábica, así pues, se planeó la inclusión de cinco tipos de estructuras. En la selección realizada se encuentran palabras sencillas, con estructura CV-CV. También se aprecian las que tienen estructura CCVC y CCV-CV, formadas por *ataque* (onset), entendiendo que éste puede ser una consonante, o un grupo consonántico (cluster CC) que precede al núcleo vocálico de la sílaba y consiste en una única oclusiva o fricativa seguida por una de las líquidas /l/ o /r/. Asimismo se encuentran palabras constituidas por la unidad intrasilábica *coda*, que es la consonante que, de forma no obligatoria, sigue al núcleo vocálico y cierra la sílaba (estructuras CVC y CVC-CV).

Los resultados del sondeo fueron satisfactorios pues se cubrieron los dos objetivos. En primer lugar, las palabras fueron pertinentes. En segundo lugar, los sujetos lograron escribir sin fatigarse la totalidad de las palabras.

2.5. Sujetos

Se llevaron a cabo dos estudios. En el primero se buscó obtener datos generales de las representaciones escritas de las sílabas complejas que hacen los niños de nivel primaria. En el segundo, se buscó confirmar y comparar los hallazgos de una manera más puntual incluyendo niños de nivel preescolar.

En el primer estudio la muestra estuvo conformada por ciento cuarenta niños, de los cuales setenta pertenecían a primer grado y setenta a segundo grado. Para el segundo estudio la muestra estuvo formada por diez niños de tercer grado de preescolar, diez niños de primer grado de primaria y diez niños de segundo grado de primaria. En ambos estudios, los niños seleccionados cumplieron con la condición de ser *alfabéticos*, es decir, eran niños que se encontraban en posibilidades de escribir de manera completa palabras con estructura CV-CV. En este sentido, las variables en juego fueron la experiencia alfabética y el tipo de palabras según su estructura silábica.

Los sujetos que formaron parte del cuerpo de la investigación pertenecían a escuelas diferentes. En específico, los niños que conformaron la muestra del Estudio 1 pertenecían a tres escuelas diferentes, una de las cuales está ubicada en el centro de la Ciudad de Querétaro escuela primaria òConstituyentesö y dos de ellas pertenecen a la comunidad de San Clemente del Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro escuela primaria òFrancisco I. Maderoö y escuela primaria òCuahutemocö. Para el estudio dos, los sujetos de nivel primaria pertenecían a dos escuelas diferentes; escuela primaria òConstituyentesö en Querétaro y òFrancisco I. Maderoö en la comunidad de San Clemente del Municipio de Pedro Escobedo. Los sujetos que cursaban el tercer grado de educación preescolar pertenecían a tres escuelas diferentes, dos ubicadas el Municipio de Pedro Escobedo una

en la comunidad de San Clemente òJ. N. Ramón López Velardeö y otra en la comunidad de Noria Nueva òJ. N. Lázaro Cárdenasö y la tercera escuela se encuentra ubicada en el Municipio de Querétaro òJ. N. Anexo a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaröö.

2.6. Materiales y procedimiento

2.6.1. Estudio 1

Para la recolección de datos del primer estudio se usó como método el dictado de treinta y cuatro palabras que se recogió en situación grupal. Las palabras fueron las mismas que se emplearon en el piloteo y se cumplió con iguales exigencias. El análisis que se realizará en capítulos posteriores estará centrado en la producción escrita que los niños efectuaron. Las palabras utilizadas fueron las mismas de la Tabla 1.

Los *objetivos* para este estudio fueron dos: el primero consistió en identificar los elementos de distintos tipos de sílabas que los niños representaron preferentemente en su escritura, así como identificar si existieron patrones regulares en la representación de las sílabas complejas. El segundo, distinguir las diferencias en el tipo de representación usada entre niños con mayor y menor escolarización.

El procedimiento para la recolección de datos fue:

1. Se repartió a cada niño una tabla de llenado, que tenía treinta y cuatro espacios disponibles para la escritura de las palabras. Cada espacio blanco estaba previamente numerado para que los niños identificaran el lugar correcto donde escribirían la palabra dictada.
2. Se dieron las siguientes consignas:
 - Escribe lo mejor que puedas.
 - No uses goma. Si necesitas corregir, escribe en el mismo reglón delante de la palabra que escribiste primero.

3. Se dictó en voz alta, asegurando que todos los niños del grupo escucharan con claridad.
4. Los niños escribieron de manera individual las palabras sobre la tabla.

2.6.2. Estudio 2

Para el segundo estudio se utilizó el dictado de diecinueve palabras que se recogió mediante entrevista clínica individual, similar a la usada por Ferreiro y Teberosky (1979). Las entrevistas fueron videograbadas. Posteriormente se realizó la transcripción respetando al máximo las características de las escrituras de los niños y la forma en que éstos se autodictaron las palabras. Con estas dos herramientas se elaboró el protocolo completo de cada niño. El análisis que se presentará en el siguiente capítulo estará centrado en la producción escrita y en la segmentación que los niños realizan al escribir las palabras. Las palabras dictadas se muestran en el Tabla 4.

Tabla 4

Palabras para Entrevista Clínica por Tipo de Estructura.

CVCV	CVC	CVCCV	CCVC	CCVCV
Tope	Tul	Tosco	Tres	Trapo
Gota	Gas	Ganso	Gris	Globo
Foca	Fin	Fanta	Flor	Flama
		Barco		Brazo
		Palmera		Plátano

Las características de las palabras elegidas para el Estudio 2 coinciden con las exigencias que se tuvieron para el Estudio 1. Cabe destacar que las palabras empleadas para el presente estudio, en su mayoría, corresponden a las que se usaron en el primer estudio. Se omitieron algunas con el objetivo de reducir la cantidad de palabras dictadas a los niños durante la entrevista. Además del criterio numérico se conservaron palabras representantes de cada una de las estructuras silábicas seleccionadas para el presente trabajo. El uso de

palabras con las mismas estructuras silábicas (e incluso las mismas palabras) permitió realizar una comparación en el análisis de los datos entre ambos estudios.

Los *objetivos* para el presente estudio fueron dos. El primero consiste en analizar la relación existente entre las respuestas escritas de los niños y el recorte oral que realizan al momento de la producción. El segundo se basó en observar el tipo de representación que hacen los niños del ataque compuesto (cluster) y de la coda, lo cual complementó el análisis de los datos obtenidos en el Estudio 1.

El procedimiento para la entrevista clínica siguió varios pasos: en un primer momento se estableció rapport con los niños, posteriormente se les entregó una hoja con celdas para escribir las palabras. En seguida se dictaron las palabras una a una, pidiendo al niño que dijera en voz alta lo que iba escribiendo. Al concluir la escritura, se pidió al niño que leyera las palabras escritas. En caso de encontrar una respuesta diferente a la convencional, se le cuestionaba recordándole lo que se había dictado y se le proponía que intentara escribir nuevamente la palabra después de su primera producción. Con cuestión al orden de presentación de las palabras, al comenzar la entrevista se dictaron cuatro palabras con estructura CV-CV lo que permitió verificar el nivel de escritura de los niños. Posteriormente se dictaron las palabras con diferente tipo de estructura de manera alternada. Se conservó el mismo orden en el dictado de las palabras por parte del entrevistador para cada uno de los sujetos de estudio.

En esta investigación el método clínico fue utilizado de manera similar a Ferreiro y Teberosky (1979) en sus investigaciones para realizar exploraciones acerca de la escritura de los niños. Estas autoras solicitaron a los niños que escribieran diversas palabras (el nombre propio, el nombre de algún familiar, palabras con las que habitualmente se inicia el aprendizaje escolar ómamá, papá, nene, oso-, palabras que seguramente no les habían sido enseñadas ósapo, mapa, etc.- y una oración). Tras la escritura, solicitaban la lectura de cada texto. Para el análisis, se tomaron en cuenta tanto el proceso de producción, las verbalizaciones y señalamientos que iba haciendo el niño en este proceso, así como la

lectura de cada palabra o frase y las correcciones que el niño decidiera hacer de forma espontánea.

En el presente estudio se utilizó una estrategia afín. La diferencia residió en que el entrevistador le mencionaba la palabra al niño y éste debía autodictarse en voz alta al momento de escribir (estudio dos) y sólo después de escribir la totalidad de palabras del dictado, se transitaba hacia la lectura de cada una de las palabras que el niño había producido. En ese momento el entrevistador contraargumentaba las respuestas no convencionales, por lo que en ocasiones el niño tomaba la decisión de escribir nuevamente la palabra. El momento en que los niños leyeron sus producciones fue interesante, pues muchos de ellos se percataban de ñla falta de letrasö en su escritura (por lo regular en las sílabas complejas) y procedían a hacer correcciones.

2.7. Tratamiento de los datos

2.7.1. Estudio 1

Posterior a la obtención de los datos se realizó la revisión de las escrituras, resultado de los dictados de los niños. Se verificó que las palabras con estructura CV-CV estuvieran resueltas de manera convencional, puesto que el requisito para formar parte de la muestra consistió en que cumplieran con ésta característica.

Una vez revisado lo anterior se procedió al vaciado de los datos en dos programas en la computadora: Excel y SPSS versión 8.0. En ambos se realizó una clasificación de las respuestas de los niños por grupos de palabras y su estructura. Este primer orden tuvo el objetivo de sistematizar las respuestas obtenidas por cada tipo de palabra y facilitar la posterior comparación y cuantificación de las mismas. La organización de los datos permitió, en un primer análisis, la diferenciación de las respuestas convencionales de las respuestas con escrituras diferentes a lo convencional. Consecuentemente, se realizó la categorización de los datos; situación compleja por el número de palabras que se analizaron y la variedad de respuestas que los niños produjeron.

En el trabajo con los datos organizados por categorías, se realizó un segundo análisis. Éste consistió en la aplicación de diversas pruebas estadísticas para identificar las diferencias significativas tanto entre grupos como entre tipo de unidades intrasilábicas (cluster y coda). Los resultados de las mismas se pueden encontrar en el siguiente capítulo.

2.7.2. Estudio 2

Para la primera parte del Estudio 2, los datos se trabajaron de la misma manera que los que se obtuvieron para el Estudio 1 en relación con escritura de las palabras. En este sentido se verificó que, todos los niños pudieran escribir convencionalmente las palabras con estructura CV-CV. La organización y clasificación de las respuestas escritas que produjeron los niños de este estudio se realizó con base en las categorías que se definieron en el primer estudio. Se encontraron de manera consistente respuestas muy similares en ambos estudios en lo que respecta a las respuestas escritas. Estos resultados se discutirán ampliamente en el capítulo siguiente. Una diferencia de este estudio con el anterior consistió en el análisis de cómo se dictaron los niños las palabras y que recuperaron de las sílabas complejas en su escritura.

CAPÍTULO 3

Resultados y discusión

3.1. Estudio 1: La escritura de palabras con sílabas complejas

Uno de los objetivos de este estudio consistió en analizar las formas en que los niños recién alfabetizados representan palabras con sílabas CVC, CV, CCV y CCVC. Dichas palabras están formadas por sílabas complejas del español y según los resultados de la presente investigación es en los inicios de la escritura alfabética cuando los niños toman conciencia sobre la existencia de las unidades intrasilábicas que componen este tipo de sílabas, lo cual es evidenciado en el tipo de respuestas que realizan en este nivel del proceso de adquisición de la lengua escrita.

Inicialmente se supuso que los niños tendrían respuestas con *õdesaciertosõ* (respuestas no convencionales) que señalan el camino hacia la construcción de la palabra convencional. Otro de los objetivos consistió en la detección de los tipos de respuestas no convencionales que los niños presentaban y a su vez determinar la existencia de algún patrón de desarrollo regular. Por lo anterior, y después de obtener las palabras escritas de los niños de primer y segundo grado de primaria, se realizó la siguiente *categorización* de las respuestas, excluyentes entre sí, de los niños ante las palabras dictadas:

1. Respuestas convencionales o cercanas a lo convencional

Este tipo de respuestas corresponden a las palabras escritas de manera correcta según el sistema de escritura alfabético. Sin embargo, dentro de esta misma categoría se incluyeron las respuestas consideradas cercanas a lo convencional por tener errores de tipo ortográfico, por ejemplo escribir *õvolaõ* para *õbolaõ*, o por tener errores que tienen que ver con la sustitución de fonemas cercanos en su modo de articulación.

2. Las palabras son transformadas en la unidad cluster

En este tipo de respuestas se concentraron las respuestas en las que los niños modificaban el ataque compuesto (CC) al inicio de palabra, independientemente de otros cambios adicionales (que se irán mostrando a lo largo de esta sección). Se encontraron variantes (sub-categorías) respecto a las transformaciones que los niños realizan, las cuales se describen a continuación:

2.1. *Omisión de la primera consonante que conforma la unidad cluster*

En este tipo de respuesta la primera de las dos consonantes que componen el cluster consonántico en palabras de tipo CCV y CCVC no resulta representada.

Un ejemplo claro para este tipo de respuesta es el que presenta Enrique (primer grado de primaria) al escribir õrasoö para õbrazoö, o la escritura de Kino (primer grado de primaria), quien escribió õlusaö para õblusaö.

En el caso de los monosílabos, se encontró que los niños, además de omitir la primera consonante, frecuentemente añadían una vocal después de la coda silábica, dando como resultado una escritura con estructura de tipo CVCV. Esto parecería sugerir una preferencia por la escritura de sílabas más sencillas y comunes del español. Por ejemplo la escritura de Mogne (primero de primaria) que para la palabra õclonö escribió õlonö.

2.2. *Omisión de la segunda consonante que conforma la unidad cluster*

Este tipo de respuesta es similar a la anterior, pues consiste en la omisión de la segunda consonante del ataque compuesto. Por ejemplo, Leonardo (primero de primaria) escribió õbusaö para la palabra õblusaö e Irvin (segundo de primaria) escribió õcaseö para la palabra õclaseö.

En este tipo de respuesta sucede algo similar con los monosílabos, en los que adicionalmente algunos niños agregaban una vocal después de la coda. La palabra resultante, en estos casos, tenía una estructura CV-CV. Un claro ejemplo es el que nos

proporciona Juan Daniel (primer grado de primaria) que para la palabra õplanö escribió õpanaö.

2.3. *Omisión de la unidad cluster completa o ataque en sílaba sencilla*

Este tipo de respuesta fue muy escaso y se encontró únicamente en nueve ocasiones. Un ejemplo de omisión de cluster completo corresponde a la escritura de Blanca (primero de primaria) que para la palabra õgloboö escribió õovoö. Para el caso de omisión de ataque en sílaba de tipo CVC, podemos ver que (en la misma niña) la escritura de la palabra õtulö quedó como õülö.

2.4. *Omisión del ataque de la segunda sílaba*

Esta respuesta fue muy escasa se encontró sólo en cinco palabras y consiste en eliminar el ataque de la segunda sílaba en la palabra de manera que la coda de la primera sílaba se regulariza a sílaba sencilla.

Un ejemplo para esta escritura se dio en la palabra õtoscoö para la cual Francisco (primer grado de primaria) escribió õtosoö.

2.5. *Traslación de la segunda consonante del cluster como coda*

En este caso, los niños incluyen las dos consonantes del cluster en su escritura. Sin embargo, la segunda consonante de dicho elemento es colocada después del núcleo vocálico de la sílaba, lo que la convierte en una unidad compuesta por ataque, núcleo y coda. Para esta subcategoría podemos observar la escritura de Juan (segundo de primaria) en la que para õbrazoö escribió õvarsoö.

Para el caso de los monosílabos de tipo CCVC hubo dos formas de representación que cumplieron con la característica de traslación del segundo elemento del cluster. En la primera forma se encontró que los niños tendían a trasladar la segunda consonante del cluster al lugar que ocupa la coda y a la vez sustituyen la coda original de la palabra por el elemento mencionado. Es decir, para una palabra como õblocö la escritura quedaría õbolö

situación que sucedió en el caso de Miguel A. (segundo de primaria). El segundo caso es similar. La diferencia radica en la conservación de la coda original de la palabra. En este caso õbloçö quedaría como õbolçö, ejemplo que mostró Jesús Isaac (segundo de primaria).

2.6. *Traslación de la segunda consonante del cluster como ataque de la segunda sílaba de la palabra*

Esta subcategoría se caracteriza por la regularización de sílabas complejas a sílabas sencillas del español CV, de manera que podemos encontrar palabras como õflorö escritas como õfolorö (José Eduardo, primero de primaria). Así pues, en el ejemplo se pueden observar dos cosas importantes; la primera consiste en que sumado a la translación del segundo elemento del ataque compuesto se da la adición de un núcleo vocálico después de éste, lo que crea una nueva sílaba de tipo CV. La segunda tiene que ver con la representación de una vocal posterior a la coda, situación que regulariza la totalidad de las sílabas de la palabra a CV.

En el caso de los monosílabos se encontraron escrituras en las que los niños no conservaban la coda original (por ejemplo, õfolorö para õflorö. En este caso la coda original fue sustituida por el segundo elemento del cluster y se añadió un núcleo vocálico delante de la consonante trasladada, de manera que las sílabas de la palabra escrita se regularizaron a CV.

Se encontraron también casos similares al anterior pero diferenciados por la conservación de la coda original (por ejemplo, õpalarö para õplanö.

2.7. *Sustitución de la segunda consonante del cluster por una vocal o sustitución del cluster completo por otras letras*

En esta subcategoría se observó que los niños realizaron modificaciones en el cluster y sustituyeron uno o más elementos del mismo. Un ejemplo claro de este tipo de respuesta lo presentó Jorge (primer grado), que para la palabra õflamaö escribió õfiamäö. Se puede observar que el segundo elemento del cluster es sustituido por una vocal (siempre ö por ä). La respuesta de Francisco (primero de primaria) ejemplifica la sustitución de

cluster completo con otras letras (õhaceõ en vezõ de õclaseõ). Cabe señalar que este tipo de escrituras fueron muy poco frecuentes.

3. Transformación de la unidad intrasilábica coda

Este tipo de respuesta fue encontrada en palabras de tipo CVC y CCVC, CVCCVCV (palmera). A continuación se describen tres variantes de respuesta:

3.1. *Omisión de unidad intrasilábica coda*

Las respuestas que conforman la presente subcategoría tienen como característica la ausencia de representación escrita de la unidad coda. Por ejemplo, Shoenstat (primero de primaria) escribió õbosaõ para la palabra õbolsaõ.

3.2. *Traslación de la unidad intrasilábica coda para formar cluster*

En estos casos, la coda se trasladaba al ataque. Es decir, se conformaba una sílaba compleja con cluster, en el que la coda tomaba la segunda posición. Ejemplificando podemos observar la respuesta de Alexis Daniel (primero de primaria) quien escribió õplameraõ para la palabra õpalmeraõ.

3.3. *Sustitución de la coda por una vocal*

En este tipo de respuesta se observa que los niños en el intento de escribir todos los elementos de la palabra, utilizan las vocales como una alternativa para complementar la escritura de sílabas complejas. De esta manera se encontró que para la palabra õtulõ escribieron õtuiõ caso que se observa en la representación de Zaira Vanesa (segundo grado).

4. Transformación de la sílaba a partir del núcleo vocálico y adición de sílabas completas de tipo CV

En este tipo de respuestas se encontró que los niños adicionaban u omitían núcleos vocálicos, lo que transformaba la sílaba de diferentes maneras. Los resultados también arrojan que, en un número pequeño de respuestas en palabras, los niños adicionaban u omitían sílabas completas. De esta manera, para la presente categoría se puede distinguir entre dos subcategorías que se describen a continuación.

4.1. *Adición de núcleo vocálico formando otra sílaba*

Los niños formaban sílabas CV a través de la adición de vocal delante de la coda o entre el primer y segundo elemento del cluster. Para ejemplificar la adición de núcleo vocálico delante de la coda, se puede observar la escritura de Brenda (primero de primaria) que para la palabra òpastoö escribió òpasatoö.

4.2. *Omisión del núcleo de la primera o segunda sílaba de la palabra*

Este tipo de respuesta fue mínima. Como ejemplo tenemos la escritura de José Francisco (primero de primaria) en la que para la palabra òcamaö escribió òcamö. El mismo niño agregó (en otra palabra) una sílaba completa, por lo que la escritura quedó òclonceö para òclonö.

5. Otras respuestas

Este tipo de escrituras no coinciden con ninguna de las anteriores y no se encontró categorización para ellas. El número de respuestas de este tipo corresponde a veintiocho palabras. Por ejemplo òlbeö para òtresö (Kino, primer grado), òbvoö para òclonö (Alfredo, primer grado), òfoauio para òfinö (Schoenstat, primer grado) òlocö para ògloboö (Alexis Daniel, primer grado) òotaö para ògasö (Blanca, primer grado) òdiaodö para òflorö (Marco Antonio, primer grado), entre otras.

3.1.1. Análisis de los datos

3.1.1.1. Resultados generales del Estudio 1

En el presente apartado se presentan los resultados que arrojaron los datos de manera general en el Estudio 1 con relación a la escritura de palabras compuestas por sílabas complejas. Posteriormente, se podrá observar el análisis cuantitativo de los datos diferenciados para la comprobación de las hipótesis del presente trabajo de investigación.

En la Tabla 5 se muestran las respuestas de los niños.

Tabla 5

Tipos de Respuesta por Tipo de Palabras Dictadas en el Estudio 1.

Categorías	Convencional	Transformación	Transformación	Transformación	Otras
Tipo de Palabra	o Cercana	de Cluster	de Coda	de Núcleo o Sílabas	Respuestas
CV-CV	833 99.2%	1 .1%	- 0%	5 .6%	1 .1%
CVC	753 89.6%	3 .4%	13 1.5%	67 8.0%	4 .5%
CVC-CV	943 84.2%	10 .9%	149 13.3%	17 1.5%	1 .1%
CCVC	571 67.9%	211 25.1%	35 4.2%	19 2.3%	4 .5%
CCV-CV	833 74.4%	262 23.4%	4 .4%	17 1.5%	4 .3%

La Tabla muestra que el tipo de respuesta más representado corresponde al convencional, debido a que la condición alfabética fue uno de los requisitos para que los sujetos formaran parte de la muestra. Sin embargo, los niños mostraron otro tipo de representaciones que resultan interesantes, como la transformación de las unidades intrasilábicas cluster y coda. En este sentido, el análisis estará centrado en este tipo de

respuestas. También se pondrá atención en las representaciones escritas que presentaron la transformación de palabras formadas por sílabas complejas a sílabas sencillas del español (a lo que llamaremos òregularizaciónö), situación que los niños consiguieron con la modificación de las unidades intrasilábicas ataque y coda o con la adición de núcleos vocálicos delante de dichas unidades.

En la Tabla 6 se muestra el porcentaje de incidencia de cada una de las categorías señaladas anteriormente y su diferenciación por grado escolar. El mayor número de palabras fueron escritas de manera convencional o cercano a lo convencional. Lo anterior constituye un factor esperado debido a que una condición indispensable para que los sujetos formaran parte de la muestra consistió en que hubiesen alcanzado el nivel òalfabéticoö. El análisis de la presente investigación tiene su punto focal en cómo escriben los niños las sílabas complejas del español una vez que han alcanzado la alfabetización.

Tabla 6

Porcentaje de respuestas por categorías generales y grado escolar.

Grado/ Primaria	Respuesta General %					Total
	1	2	3	4	5	
	Convencional	Transformación de Cluster	Transformación de Coda	Transformación Núcleo y Sílabas	Otras Respuestas	
	N= 4760					
1	72.7%	16.7%	6.1%	4.0%	.5%	100 %
2	92.5%	3.7%	2.4%	1.3%	.1%	100 %

De las respuestas diferentes a la convencional se puede observar que existió un mayor grado de complicación para los niños al escribir palabras compuestas por sílabas de tipo CCV (con cluster) que cuando escribieron palabras compuestas por sílabas de tipo CVC (con coda). Es evidente que los niños realizaron pocas transformaciones añadiendo u omitiendo el núcleo vocálico de la sílaba. Cabe señalar que los niños manifestaron este tipo de respuesta al intentar regularizar la sílaba compleja a CV.

En relación con los grupos escolares, podemos decir que el mayor porcentaje de respuestas convencionales lo consiguieron los niños que tuvieron mayor escolaridad. Es decir, los sujetos que integraban el grupo de segundo grado de primaria. Se puede observar que aunque los porcentajes de respuestas diferentes a la convencional son evidentemente menores que los de los niños de primer grado de primaria, se mantiene una relación de similitud en el tipo de unidades intrasilábicas en las que ambos grupos incidieron en mayor número de respuestas alejadas de la convencional.

3.1.1.2. Análisis de las transformaciones en la unidad cluster

La Tabla 7 muestra el tipo de respuestas en las que los niños realizaron la transformación de las palabras que iniciaban con sílabas que incluían un cluster (CCV). Se encontraron diversas formas en las que los niños modificaron la estructura de sílabas de tipo CCV, por lo que dentro de nuestra categoría general se especifican diferentes subcategorías de análisis.

Tabla 7
*Respuestas con Transformación de Unidad Intrasilábica Cluster.*³

Grado/Primaria	Respuesta Específica %							Total
	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	
1	12.3%	45.3%	2.0%	1.3%	30.2%	7.1%	1.8%	100%
2	12.6%	47.1%	---	---	28.7%	6.9%	4.6%	100 %

Cabe señalar que la subcategoría que tuvo mayor porcentaje de incidencia fue la omisión de la segunda consonante del cluster (respuestas 2.2). Como segunda en importancia, se encontró la traslación de la segunda consonante del cluster como coda

³ 2.1. Omisión de la primera consonante del cluster, 2.2. Omisión de la segunda consonante del cluster, 2.3. Omisión de cluster completo (o ataque en sílaba sencilla), 2.4. Omisión del ataque de la segunda sílaba, 2.5. Trasladan la segunda del cluster a coda, 2.6. Trasladan la segunda de cluster como ataque de la segunda sílaba, 2.7. Sustituyen la segunda del cluster por una vocal o sustituyen cluster completo por otras letras.

(respuestas 2.5). En seguida, se tuvo la omisión de la primera consonante del cluster (respuestas 2.1) y con un porcentaje un poco inferior encontramos la traslación de la segunda consonante del cluster a la posición del ataque de la segunda sílaba (respuestas 2.6). Las otras respuestas fueron virtualmente inexistentes.

Es importante resaltar que, a pesar de las diferencias numéricas, la incidencia de respuestas incorrectas se concentra en las mismas subcategorías en ambos grupos estudiados.

Los resultados presentados en esta tabla confirman una mayor complejidad para los niños recién alfabetizados en la representación de palabras formadas por sílabas con cluster. De manera particular, se puede notar un dato interesante en cuanto a la subcategoría 2.5. Este dato parecería ser un indicador importante con respecto a que la unidad intrasilábica coda fue representada con mayor facilidad que el ataque consonántico compuesto por los niños de este estudio. Estos datos sugieren que nuestra segunda hipótesis, en la que planteamos que los niños harán una representación de la coda silábica antes de ser capaces de representar ataques constituidos por grupos consonánticos, puede ser cierta.

3.1.1.3. Análisis de las transformaciones en la unidad coda

La tabla 8 muestra los porcentajes de respuestas en las que los niños produjeron alguna transformación en la coda silábica. En específico se observaron tres tipos de respuesta.⁴

⁴ 3.1. Omisión de coda silábica, 3.2. Traslación de coda para formar cluster (CC), 3.3. Sustitución de la coda por una vocal.

Tabla 8

Respuestas con Transformación de Unidad Intrasilábica Coda.

Grado/ Primaria	Respuesta Específica %			Total
	1=144	2=58	N= 202	
	3.1	3.2	3.3	
1	90.3%	6.3%	3.5%	100%
2	74.1%	19.0%	6.9%	100%

Como es posible observar, los porcentajes con mayor magnitud corresponden a las transformaciones que los niños realizaron tras la omisión de la coda. Por otra parte, se encuentra con un porcentaje muy alejado de esta primera forma de resolución la traslación de coda para formar cluster. Por lo que de manera general los resultados obtenidos se apegan a las hipótesis planteadas al inicio del presente trabajo de investigación.

Para probar la validez de la tercera hipótesis de trabajo en la que planteamos que los niños harían una representación de la coda silábica antes de ser capaces de representar ataques constituidos por grupos consonánticos, se agruparon los datos como se presentan en la Tabla 9 que aparece a continuación. Primeramente se compararon las unidades intrasilábicas ataque y coda, posteriormente se cuantificó el número de respuestas en las que los niños realizaron una transformación de la sílaba en cuestión y se obtuvo el número de palabras que fueron escritas convencionalmente y que cumplían en su estructura con sílabas de tipo CCV, CCVC y CVC, CVCCV.

Tabla 9

Modificaciones en el Cluster y Coda.

Unidades Intrasilábicas	Palabras en las que Realizan Transformación de Sílaba	Palabras con Sílaba Convencional	Total
Cluster	487	1473	1960
Coda	201	1759	1960
Total	688	3232	3920

La prueba estadística que se utilizó fue la Chi-Square y los resultados que arrojó fueron: el valor de X² corresponde a 144.198b y una diferencia significativa de $p < 0.001$.

Lo anterior permite interpretar que efectivamente la coda fue representada con mayor facilidad que los grupos consonánticos (cluster). Por lo que nuestra hipótesis al respecto es positiva. Esta hipótesis nos permite comprobar que existe una diferencia entre las unidades menores a la palabra que los niños emplean en diferentes lenguas. Los estudios mayoritarios se han realizado en niños que tienen como lengua materna el inglés y por la regularidad de su idioma tienden a identificar primordialmente los ataques o grupos cluster en palabras reiterativas como (thick-thorn). En el caso del español se podría concluir que una de las unidades intrasilábicas a las que acceden primeramente los niños es la coda, como se observa en estos datos.

Como se recordará la segunda hipótesis planteada para el presente estudio consistía en que la mayor experiencia en el uso y conocimiento del sistema de escritura favorecería la representación convencional de las sílabas complejas. Con el objetivo de corroborar esta hipótesis se aplicó nuevamente una prueba Chi-Square en la que se compararon los grupos de primero y segundo grado de primaria para el estudio uno. La diferenciación que se realizó consistió en la cuantificación de respuestas convencionales contra las no convencionales que resultaron de la escritura de palabras compuestas por sílabas complejas, como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10

Frecuencia de Respuestas por tipo de respuesta convencional y no convencional.

Grado/Primaria	Palabras Escritas No Convencionales	Palabras Escritas Convencionales	Total
1	649	1731	2380
2	178	2202	2380
Total	827	3933	4760

En este sentido, la prueba arrojó los siguientes resultados; el valor de Chi-Square es de 324.878b y $p < 0.001$ de significancia.

Con lo anterior podemos concluir que existe una mayor representación convencional de palabras compuestas por sílabas con estructura compleja en español a medida que los niños tienen mayor contacto y uso con el sistema de escritura.

De manera general se puede enunciar que los niños sí tienden a regularizar a CVCV la estructura de sílabas complejas del español. Para lograrlo, emplean diferentes mecanismos que por lo regular afectan a las unidades intrasilábicas ataque y coda. Se encontró también que los niños manifiestan mayor problemática alrededor del ataque y grupo cluster que en la representación de palabras compuestas con sílabas que cierran con coda. Por último, se notó que los niños con mayor experiencia en el uso y conocimiento del sistema de escritura (segundo de primaria), representan en su mayoría convencionalmente las palabras.

Realizando un análisis más específico se puede notar la diferencia entre los niños de primer grado y los niños de segundo grado de primaria en cuanto a los tipos de respuesta en los que realizaron modificaciones en escritura de sílabas complejas, es decir, sílabas formadas por unidades intrasilábicas como el cluster y la coda. Con el objetivo de realizar una comparación entre los dos grupos, se presentará el número de palabras que fueron modificadas en las unidades intrasilábicas antes mencionadas. Para ello se describirá en primer lugar el tipo de respuestas que en su escritura se observa la modificación del grupo consonántico (cluster) y posteriormente se realizará el análisis de las palabras que fueron escritas con transformaciones en la unidad intrasilábica coda. Obsérvese la Tabla 11:

Tabla 11

Frecuencia de Transformación de Unidad Cluster y Palabras Convencionales.

Grado/Primaria	Palabras Escritas Con Modificación De Cluster	Palabras Escritas Convencionalmente	Total
1	398	1562	1960
2	89	1871	1960
Total	487	3433	3920

La diferencia entre grupos es significativa. El valor de Pearson Chi-Square es de 223.872b y $p < 0.001$ de significancia.

Es notoria la diferencia entre la cantidad de palabras que escriben de manera convencional los niños de primero y segundo de primaria. En este sentido, los niños con mayor escolaridad (segundo de primaria) tuvieron un mayor número de respuestas con representación convencional en las palabras con estructura silábica formada por cluster. Por consecuencia, las transformaciones en la unidad cluster se dieron de manera mayoritaria en los niños que tienen menor escolaridad (primero de primaria).

En relación con la Tabla 12 se puede comparar el número de palabras en las que los niños realizaron modificaciones en la unidad coda con el número de palabras que representaron de manera convencional.

Tabla 12
Frecuencia de Transformación de unidad coda y palabras convencionales.

Grado/Primaria	Palabras Escritas Con Modificación De Coda	Palabras Escritas Convencionalmente	Total
1	144	1816	1960
2	57	1903	1960
Total	201	3719	3920

El valor de Chi-Square es de 39.692b y $p < 0.001$ de significancia.

Se puede observar que los niños de primer grado de primaria realizaron, en la representación de palabras escritas por coda, mayor número de modificaciones que los niños de segundo grado del mismo nivel escolar.

Comparando la tabla en la que se presentan los resultados para las palabras escritas con modificaciones en la unidad intrasilábica cluster con la tabla de las palabras escritas con transformación en la coda, podemos notar que hubo un mayor número de desaciertos para las palabras formadas con estructura CCV y CCVC (cluster) que para las palabras formadas con estructura CVC (coda). De esta manera, se podría decir que la unidad intrasilábica coda es preferentemente representada que la unidad intrasilábica cluster.

3.2. Estudio 2: La escritura y dictado de palabras con sílabas complejas

La importancia de un segundo estudio consistió en la ampliación del análisis de la forma de representación de las sílabas complejas del español que los niños hispanohablantes realizan. De manera específica se pueden enunciar tres objetivos fundamentales del presente estudio. El primero tiene que ver con la observación y análisis de la representación que hacen los niños de ataques compuestos y codas (de manera similar que en el primer estudio). El segundo consiste en el análisis de la relación existente entre las respuestas escritas de los niños y el recorte oral que realizan al momento de la producción. Por último, este estudio facilitó el análisis de las correcciones que los niños realizan de su escritura después de la lectura de sus producciones.

Existe una estrecha relación entre el primer y el segundo estudio. En este sentido ambos comparten objetivos que tienen que ver con la forma de representación de las sílabas complejas del español cuando los niños han alcanzado el nivel alfabético. Sin embargo, existe una diferencia en relación con la muestra que conviene ser recordada. Para el primer estudio únicamente se recogieron datos de niños que cursaban el primer y segundo grado de educación primaria. Una variante para el Estudio 2 consistió en la incorporación a la muestra de niños que cursaban el tercer grado de educación preescolar. Por lo anterior, en el presente apartado se podrá observar una comparación aún más completa en lo que respecta a la escolaridad de los niños y los efectos que ésta tiene en la representación de las sílabas complejas del español.

En este estudio se utilizó la misma categorización de respuestas del Estudio 1. Éstas se enuncian de manera breve a continuación (la explicación de cada una de las categorías se encuentra descrita ampliamente en el Estudio 1).

3.2.1. Análisis de los datos

En este apartado se presentarán, en primer término, los resultados obtenidos de las palabras escritas y su análisis. Posteriormente, se podrán encontrar los resultados de la

comparación entre lo que los niños se dictan y los segmentos escritos que producen. Por último, será presentado el análisis cualitativo de las respuestas que aportaron los niños que conformaron el presente estudio. En la tabla 13 se muestran los resultados generales del Estudio 2.

Tabla 13

Tipos de Respuesta por Tipo de Palabras Dictadas en el Estudio 2 (frecuencia y porcentaje).

Categorías	Convencional o Cercana	Transformación de Cluster	Transformación de Coda	Transformación de Núcleo o Sílaba	Otras Respuestas
CV-CV	90 100.0%	- .0%	- .0%	- .0%	- .0%
CVC	67 74.4%	- .0%	6 6.7%	16 17.8%	1 1.1%
CVC-CV	111 74.0%	2 1.3%	31 20.7%	4 2.7%	2 1.3%
CCVC	49 54.4%	35 38.9%	2 2.2%	1 1.1%	3 3.3%
CCV-CV	90 60.0%	58 38.7%	- .0%	2 1.3%	- .0%

De manera similar que en el primer estudio, se encontró que los niños escribieron mayoritariamente las palabras de manera convencional o cercanas a lo convencional (recordando que se tomaron como convencionales aquellas en las que se encontraron errores de tipo ortográfico, pero que no afectaban a la estructura de la palabra). Estos datos sugieren que una de las hipótesis de este trabajo parece ser correcta: los niños con mayor escolaridad lograron un mayor número de respuestas convencionales que los niños con menor escolaridad.

En este sentido y para apoyar lo anterior se presenta la Tabla 14 en el que se encuentran las cantidades de respuestas convencionales y no convencionales que aportaron los tres grupos estudiados.

Tabla 14

Frecuencia de Respuestas por Tipo de Respuesta Convencional y No Convencional.

Grupos	Palabras Escritas No Convencionales	Palabras Escritas Convencionales	Total
Preescolar	79	111	190
1° Primaria	78	112	190
2° Primaria	6	184	190
Total	163	407	570

Se realizó la prueba estadística Chi-Cuadrada para ubicar las diferencias entre los tres grupos. Se encontró que el valor de Chi-Cuadrada es de 90.336a con dos grados de libertad y $p < 0.001$ de significancia. Es decir, hay diferencias significativas entre los tres grupos.

Anova fue otra de las pruebas estadísticas que se utilizó para corroborar esta hipótesis (Tabla 13). Se encontraron resultados interesantes sobre el comportamiento de los niños de primero de primaria y tercero de preescolar. Se puede observar que no hay una diferencia significativa entre estos dos grupos, lo que se corroboró con una prueba T de Student entre muestras independientes. Sin embargo, entre segundo de primaria y los dos grupos de menor escolaridad sí existe una diferencia significativa en cuanto al número de respuestas que tuvieron de manera convencional.

En otras palabras, segundo de primaria obtuvo la mayor cantidad de respuestas convencionales y, por consecuencia, menor número de transformaciones de las unidades intrasilábicas de interés para este estudio. Aunque los grupos de tercero de preescolar y primero de primaria tienen más respuestas convencionales que ñalejadas de lo convencionalö, al compararlos con el número de respuestas convencionales de los niños de segundo se encuentra una diferencia significativa. Adicionalmente, la desviación estándar es menor, en el caso de segundo de primaria que en los otros dos grupos.

Tabla 15

Grado y media

Aciertos	N	Media	Desviación Estándar	Error std.	95% intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Lower Bound	Upper Bound		
2° primaria	10	18.40	1.35	.43	17.43	19.37	15	19
1° primaria	10	11.20	6.65	2.10	6.45	15.95	3	19
Preescolar	10	11.00	4.85	1.53	7.53	14.47	3	18
Total	30	13.53	5.82	1.06	11.36	15.71	3	19

Tabla 16

Diferencia entre grupos

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media	F	Sig.
Entre grupos	355.467	2	177.733	7.666	.002
En los grupos	626.000	27	23.185		
Total	981.467	29			

Con respecto a la diferencia entre grupos el valor de Anova fue de $F= 7.66$, contando con dos grados de libertad y $p<0.002$ de significancia. Lo que corrobora la diferencia entre el grupo de mayor escolarización (segundo de primaria) y los de menor escolarización (tercero de preescolar y primero de primaria) en relación con el tipo de respuestas que realizan ante las palabras formadas con sílabas complejas del español.

La tabla 17 concentra los porcentajes de respuestas generales de los niños por grado escolar (tercero de preescolar, primero y segundo de primaria) en la tarea de escritura.

Tabla 17

Porcentaje de Respuestas por Categorías Generales y Grado Escolar.

Grado	Respuesta General %					Total
	1	2	3	4	5	
	N= 570					
	Convencional	Transformación de Cluster	Transformación de Coda	Transformación Núcleo y sílaba	Otras respuestas	
2 primaria	96.8%	2.6%	.5%	-	-	100 %
1 primaria	58.9%	25.3%	7.9%	6.8%	1.1%	100 %
3 preescolar	58.4%	22.1%	12.1%	5.3%	2.1%	100 %

De manera general y tomando en cuenta todas las respuestas de las palabras dictadas se encontró que el 71.4% de respuestas fueron de tipo convencional.

En cuanto a las respuestas diferentes a lo convencional se puede observar que la mayor complejidad radica en las palabras que tienen sílabas compuestas por grupos consonánticos iniciales (cluster) seguidas de las sílabas que cierran con la unidad coda. Recordando los resultados del primer estudio se puede decir que se encontró un comportamiento similar en cuanto al tipo de unidades intrasilábicas que representan mayor conflicto para los niños del Estudio uno y dos.

Lo anterior corrobora que no existe diferencia significativa entre el tipo y porcentaje de respuestas de los niños de tercer grado de preescolar y los niños de primer grado de primaria, y la diferencia notable con los resultados de segundo de primaria.

A continuación se presentan cuadros que muestran los tipos específicos de respuestas ñalejadas de lo convencionalö. En ellos, se ha tomado como el 100% el número total de respuestas de cada tipo por grado (Transformación de unidad intrasilábica cluster, Transformación de la unidad intrasilábica coda, etc.).

La tabla 18 muestra los resultados obtenidos con relación a las transformaciones que los niños hacen del cluster silábico.

Tabla 18
Frecuencia de Respuestas con Transformación de Unidad Intrasilábica Cluster.⁵

Grado	Respuesta Específica %						Total
	2.1	2.2	2.3	2.5	2.6	2.7	
	Preescolar= 42 1°= 48 2°= 5 N= 95						
3	7.1%	85.7%	2.4%	4.8%	---	---	100%
Preescolar							
1	12.5%	70.8%	4.2%	6.3%	6.3%	---	100 %
Primaria							
2	---	40%	---	40%	---	20%	100%
Primaria							

Se encontró que la secuencia de subcategorías que los niños utilizan para transformar el cluster cumple el mismo orden que en el Estudio 1, de manera que la omisión de la segunda consonante del cluster (respuestas 2.2) fue una de las respuestas típicas en las escrituras de los niños (principalmente los niños de tercero de preescolar y primero de primaria). El segundo tipo de respuesta en importancia fue la omisión de la primera consonante del cluster (respuestas 2.1). En este tipo de respuesta los niños sólo escribieron la segunda consonante de cluster seguida de la vocal. Es notorio el hecho de que la sílaba compleja es reducida a una unidad sencilla conformada por consonante y vocal. Por lo anterior se puede observar sistematicidad en el tipo de respuestas para las sílabas formadas por cluster por los sujetos de ambos estudios.

En la Tabla 19 se pueden observar los resultados de las transformaciones que los niños realizaron alrededor de las palabras con unidad intrasilábica coda.

⁵ 2.1. Omisión de la primera consonante del cluster, 2.2. Omisión de la segunda consonante del cluster, 2.3. Omisión de cluster completo (o ataque en sílaba sencilla), 2.5. Trasladan la segunda del cluster a coda, 2.6. Trasladan la segunda de cluster como ataque de la segunda sílaba, 2.7. Sustituyen la segunda del cluster por una vocal o sustituyen cluster completo por otras letras.

Tabla 19
Frecuencia de Transformación de coda por grado escolar.⁶

Grado	Respuesta Específica %			Total
	Preescolar= 23	1°= 15	2°= 1 N= 39	
	3.1	3.2	3.3	
3 Preescolar	87.0%	8.7%	4.3%	100 %
1 Primaria	93.3%	6.7%	----	100%
2 Primaria	----	----	100%	100%

Resulta notable la existencia de una relación estrecha entre las formas de transformación que realizaron los niños del Estudio 1 comparados con los del Estudio 2. En ambos estudios se encontró que la forma predominante de transformación de la coda fue la omisión de la unidad intrasilábica. Esta forma de resolución, que emplean los niños de grados inferiores, deja ver la constante incidencia de los sujetos para regularizar sílabas complejas a la estructura más típica del español, CV-CV. En el grupo de segundo grado sólo se encontró una respuesta en la que los niños transformaron la coda sustituyéndola por una vocal. El caso específico lo presentó Omar que escribió õTuiö para la palabra õTulö. Esta situación equivale al 100% de los errores de este tipo en segundo grado, mientras que las otras treinta y ocho respuestas se refieren a preescolar y primero de primaria.

La Tabla 20 muestra el número de palabras que fueron transformadas en la unidad intrasilábica cluster. Por ejemplo, escribir õvasoö para õbrazoö o õgovoö para õgloboö. Se pueden observar también palabras que tuvieron transformación en la unidad intrasilábica coda, por ejemplo, escribir õFataö para õFantaö o õplameraö para õpalmeraö (sólo hubo tres respuestas de este tipo para õpalmeraö: dos en tercero de preescolar y una en primero de primaria). El resto se refiere a palabras como õFantaö, õgansoö, õbarcoö, etc.

⁶ 3.1. Omisión de coda silábica, 3.2. Traslación de coda para formar cluster (CC), 3.3. Sustitución de la coda por una vocal.

Tabla 20

Frecuencia de Respuestas Con y Sin Transformación de Cluster y Coda.

Unidades Intrasilábicas	Palabras en las que Realizan Transformación de Sílabas	Palabras con Sílabas Convencional	Total
Cluster	95	145	240
Coda	39	201	240
Total	134	346	480

La prueba estadística que se utilizó para observar si existía una diferencia significativa entre las maneras de representar las sílabas complejas con grupos consonánticos (cluster) y las sílabas que cierran con coda fue la Chi-Cuadrada. Los resultados que arrojó fueron: el valor de X^2 corresponde a 32.467_b con un grado de libertad y $p < 0.001$ de diferencia significativa.

Estos resultados sugieren que los niños representan la coda más tempranamente. En el Estudio 1 se observó esta misma tendencia, lo que apoya una de las hipótesis de importancia para este trabajo de investigación, en la cual se plantea que la coda tendría mayor representación que el cluster consonántico.

El conjunto de palabras propuestas a los niños incluían palabras con estructura CCVC y CCV, CVC, CCV-CV, CVC-CV. En lo que sigue, se mostrarán por separado las respuestas con transformación del cluster (relativas a las palabras CCVC, CCV, CCV-CV Tabla 19) y las relativas a la transformación de la coda (CCVC, CVC, CVC-CV, Tabla 21).

Tabla 21

Frecuencia de Respuestas Transformación de cluster.

Grupos	Palabras Escritas Con Modificación De Cluster	Palabras Escritas Convencionalmente	Total
3 Preescolar	42	38	80
1 Primaria	48	32	80
2 Primaria	5	75	80
Total	95	145	240

La diferencia entre grupos es significativa. El valor X^2 es de 56.694^a con dos grados de libertad y $p < 0.001$ de significancia.

Es notoria la diferencia entre la cantidad de palabras que escriben de manera convencional los niños de primero y segundo de primaria. En este sentido, los niños con mayor escolaridad tuvieron un mayor número de respuestas con representación convencional en las palabras con estructura silábica formada por cluster. Por consecuencia, las transformaciones en la unidad cluster se dieron de manera mayoritaria en los niños que tienen menor escolaridad (primero de primaria y preescolar).

Se puede observar que los niños de primero de primaria realizaron seis transformaciones más que los niños de preescolar en la unidad cluster. Sin embargo, la diferencia no es significativa. Lo anterior podría sugerir que el grado escolar no es un factor determinante en el momento en que los niños logran la alfabetización. Podemos ver que es operable que niños que cursan el tercer grado de educación preescolar y niños que están en primero de primaria, tengan el mismo tipo de respuestas y es en la unidad cluster donde la representación convencional es más tardía durante esta etapa. Por lo anterior se sugiere que en la escuela se realicen actividades a propósito de la escritura, para que los niños tengan más oportunidades de desarrollar y confrontar sus hipótesis acerca del lenguaje escrito.

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron a partir de la comparación entre las palabras escritas con modificación de coda y las palabras que los niños lograron escribir de manera convencional.

Tabla 22
Frecuencia de Respuestas Transformación de coda.

Grupos	Palabras Escritas con Modificación de Coda	Palabras Escritas Convencionalmente	Total
3 Preescolar	23	57	80
1 Primaria	15	65	80
2 Primaria	1	79	80
Total	39	187	240

En la representación de palabras con coda, los niños de tercero de preescolar, seguidos de los niños de primer grado de primaria, realizaron un mayor número de transformaciones comparados con los niños de segundo grado de primaria, que sólo tuvieron una modificación en la representación de palabras de tipo CVC. En cuanto a la diferencia entre grupos, se obtuvo que el valor de X^2 es de 22.778_a con dos grados de libertad y $p < 0.001$ de significancia.

Es posible realizar una comparación entre los resultados de las Tablas 19 y 20 en las que es observable la diferencia en el número de desaciertos entre las palabras formadas con estructura CCV, CCVC, CCV-CV (cluster) y las formadas con estructura CVC, CCVC, CVC-CV (coda). Los resultados sugieren que la unidad intrasilábica coda se representa de manera preferente que la unidad intrasilábica cluster por los niños de este estudio. Estos resultados coinciden con los del Estudio 1.

3.3. El dictado

En este apartado se podrán observar el tipo de respuestas que los niños dieron al enfrentarse a la tarea de dictarse en voz alta mientras escribían las palabras solicitadas. En este sentido, el análisis únicamente estará centrado en el tipo de segmentación oral de las palabras.

Fue interesante observar la variedad de formas en las que los niños realizaron la segmentación oral para lograr la representación escrita. Para el análisis las respuestas se incluyeron en las siguientes categorías:

3.3.1. Categorías de dictado

1. Sin dictado

En esta categoría los niños no realizaron ningún tipo de dictado. La mayoría de las palabras en las que se presentó este tipo fue en monosílabos, seguidos en importancia las palabras con estructura CV y en menor medida las palabras con estructuras complejas del español. Se tienen como ejemplos:

Ramiro (segundo de primaria): No se dictó al escribir õFlorö.

Anayanci (primero de primaria): No se dictó al escribir õfocaö.

Adriana (tercero de preescolar): No se dictó al escribir õTulö.

2. Aislamiento de una sola sílaba

Los niños únicamente realizaron la segmentación (por lo regular silábica) de una parte de la palabra. Por ejemplo:

Miguel (primero de primaria): para la palabra flama, sólo se dictó /fla/.

Alma (tercero de preescolar): para la palabra brazo, sólo se dictó /bra/.

3. Conservación de estructura silábica

En este caso los niños realizaron segmentaciones orales de la palabra completa mediante la separación de sílabas convencionales. Por ejemplo:

Alberto (segundo de primaria): se dictó para la palabra barco, /bar/ /co/.

Ángel (primero de primaria): se dictó para plátano, /pla/ /ta/ /no/.

Paula (tercero de preescolar): se dictó para globo, /glo/ /bo/.

4. Omisión de coda

En esta condición, los niños realizaron la omisión de la coda en el dictado. Esta forma se asemeja a uno de los procesos fonológicos que plantea Bárbara Hodson (1986), el cual corresponde a la reducción de grupo consonántico homosilábico. Por ejemplo:

Javier (segundo de primaria): se dictó para la palabra flor, /flo/.

Lupita (tercero de preescolar): se dictó para la palabra gris, /gri/.

5. Reagrupación silábica

Ejemplo:

Ramiro (segundo de primaria): se dictó para la palabra gris, /gri/ /is/.

Miguel (primero de primaria): se dictó para la palabra gas, /ga/ /as/ y para tres, /tre/ /tr/ /es/.

Ximena (tercero de preescolar): se dictó para la palabra fin, /fi/ /fi/ /in/ y para fanta, /fa/ /an/ /ta/, en tul, /tu/ /ul/.

6. Aislamiento parcial de núcleo vocálico o de una consonante

Ejemplo:

Karla (primero de primaria): se dictó para la palabra trapo, /tra/ /a/ /po/.

Juan Diego (tercero de preescolar): se dictó para la palabra tres, /tre/ /tret/ /tre/ /e/ /es/; para brazo, /bra/ /a/ /a/ /z/ /zo/ y para barco, /ba/ /ar/ /r/ /co/.

7. Aislamiento de onset en sílaba CCV y recuperación silábica.

Ejemplo:

Carlos (preescolar): se dictó para la palabra foca, /f/ /fo/ /ca/; para la palabra brazo, /b/ /bra/ /z/ /zo/.

8. Segmentación con aislamiento de coda.

Ejemplo: Alberto (segundo de primaria): se dictó la palabra gris, /gri/ /s/.

La Tabla 23 permite observar los tipos de segmentación en el autodictado que los niños preferentemente realizan.

Tabla 23

Frecuencias y Porcentajes de Tipo de Dictado por Grupo⁷.

Grado	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
3	24	13	94	8	9	9	10	23	190
Preescolar	21.8%	6.8%	49.5%	4.2%	4.7%	4.7%	5.3%	12.1%	100.0%
1	32	25	94	7	21	1	3	7	190
Primaria	16.8%	13.2%	49.5%	3.7%	11.1%	.5%	1.6%	3.7%	100.0%
2	68	1	106	1	3	0	7	4	190
Primaria	35%	.5%	55.8%	.5%	1.6%	0%	3.7%	2.1%	100.0%

En los tres grupos es consistente la separación silábica (categoría 3), lo que confirma que la sílaba en español es la unidad preferente de segmentación. También se puede observar que la segmentación de la coda en el dictado (categoría 8) es mayor que la omisión de la misma (categoría 4). Si se compara el aislamiento del cluster silábico (categoría 7) y de la coda silábica se puede notar que existe una mayor segmentación de la segunda, sobre todo en los grados de escolarización iniciales (tercero de preescolar).

Cabe decir que estas respuestas no aparecían de forma òpuraö cuando los niños dictaban para escribir, y que frecuentemente recurrían a una variedad de segmentaciones hiladas para asegurar la escritura completa de las palabras.

3.3.2. ¿Qué se dictan y qué escriben los niños?

En el segundo estudio se realizó la actividad de dictado de palabras a través de una entrevista clínica. En este apartado se encontrará un análisis sobre la forma en que los niños se dictan las palabras, y a su vez, las partes que escriben o recuperan del segmento dictado.

⁷ 1. Sin dictado, 2. Aislamiento de una sola sílaba, 3. Conservación de estructura silábica, 4. Omisión de coda, 5. Reagrupación silábica, 6. Aislamiento parcial de núcleo vocálico o de una consonante, 7. Aislamiento de onset en sílaba CCV y recuperación silábica, 8. Segmentación con aislamiento de coda.

De acuerdo con las respuestas de los niños y después de hacer una revisión rigurosa de las formas de dictado y escritura de las palabras de interés para el estudio, se definieron las siguientes categorías para el análisis.

3.3.3. Categorías de Dictado y Escritura

1. Dictado silábico y escritura silábica

Se encontró que los niños en el momento del dictado en voz alta realizan una segmentación silábica (o la parte correspondiente a CV o CCV de la sílaba) e intentan escribir la sílaba completa.

1.1. *Dictado de la primera sílaba y escritura de la palabra completa*

En esta categoría se encontró que los niños se dictaban una sílaba o parte de una sílaba (que puede reiterarse) a veces seguida por toda la palabra (monosilábica). Por ejemplo:

Michelle (tercero de preescolar):

Tres: se dicta /Tre/ y escribe (tre), se dicta /treí tres/ y escribe (se). **En adelante, se representará el dictado o emisión oral entre diagonales // y los segmentos escritos se representarán entre paréntesis ()**.

Miguel (primero de primaria):

Flama: /fla/ (fa) (ma).

Ximena (primer grado de primaria):

Gris: /gri/ /gri/ /gri/ /gri/ (li) /gri/ (s) /gris/.

En otros casos, la sílaba (con coda) era segmentada en dos partes. Primero CV para luego formar una segunda unidad repitiendo la vocal antes de la coda. Por ejemplo:

Miguel (primer grado de primaria):

Fin: /fi/ (fi) /fi/ /in/ (ni).

En la representación escrita se puede encontrar tanto la escritura convencional de la palabra, como la omisión de la coda u onset escrito.

Por ejemplo:

Lupita (tercero de preescolar) omite la coda en brazo: /Bra/ (ba) zo (so); y omite la segunda consonante del cluster en trapo: /tra/ (ta) po (po).

1.2. Dictado silábico y escritura silábica, con omisión de coda escrita o parte del cluster escrito

En esta categoría se incluyeron aquellas respuestas en las que los niños dictaban segmentando la totalidad de sílabas de la palabra y trataban de escribir todas las unidades de la sílaba, aunque no siempre lograran conseguir la representación de la sílaba completa o la sílaba convencional. Es decir, la estructura de la sílaba podía ser cambiada a pesar de haber realizado un dictado de la misma en el que se pronunciaran todos los fonemas que la conforman. Por ejemplo:

Adriana (tercer grado de preescolar):

Foca: /fo/ (fo) /ca/ (ca). Éste representa el tipo más común de respuesta para las palabras con estructura CVCV.

Miguel (primer grado de primaria):

Gota: /go/ (co) /ta/ (ta).

Trapo: /tra/ /tra/ (fa) /tra/ /tra/ /po/ (po).

Rodrigo (tercer grado de preescolar):

Tosco: /tosco/ /tos/ (tos) co (co).

1.3. Dictado silábico completo o de sólo una parte de la sílaba con recuperación de la coda en escritura

Por ejemplo:

Froylan (primero de primaria):

Gris: /gri/ /gris/ (gi) /gri/ (s) /gris/.

1.4. *Dictado silábico completo con aislamiento de una parte de la palabra, con separación de coda en dictado y escritura*

En esta categoría los niños comenzaban tratando de llevar una segmentación silábica al dictarse, pero, al llegar a la coda, segmentaban dicha unidad en el dictado, situación que repetían en la escritura. Por ejemplo:

David (primero de primaria): /Faann/ (fa) /nn/ (n) /ta/ (ta) /fanta/.

2. Dictado silábico y escritura parcial.

Esta categoría se caracteriza porque los niños generalmente se dictan de manera silábica (aunque aparecen algunas segmentaciones intrasilábicas del tipo CV o CCV), pero pueden escribir solamente una letra (sobre todo la inicial). Puede haber repeticiones de una misma sílaba para ir representando sus partes.

2.1. *Los recortes orales siempre son silábicos, aunque representen un fonema al inicio*

Por ejemplo:

Carlos (tercero de preescolar):

Tope: /To/ (t) /to/ (o) /pe/ (pe).

2.2. *Los recortes orales en dictado son silábicos e incluyen aislamiento de elementos silábicos (coda, de núcleos vocálicos, onset o parte del onset).*

Por ejemplo:

Carlos (tercero de preescolar):

Tosco: /to/ (t) /to/ (o) /sss/ (s) /co/ (co).

Gas: /ggggga/ (g) /gga/ (a) gas (s).

En algunos casos también se encontró la separación de la segunda consonante del onset.

Por ejemplo:

Juan Diego (tercero de preescolar):

Plátano: /pla/ (p) /l/ (l) /la/ (a) /aí ta/ (t) /ta/ (a) /nnno/ (no).

3. Dictado con segmentación del primer fonema (o cluster) de la primera sílaba y escritura del primer fonema

3.1. Este tipo de respuesta consiste en el dictado del primer fonema separado, para luego recuperar la sílaba en el dictado de las partes siguientes. En el caso de la escritura, la mayoría de los niños, al dictarse el primer fonema separado, son consistentes en su representación, por lo tanto escriben el fonema segmentado. Por ejemplo:

Ximena (primer grado de primaria)

Barco: /bb/ (b) bar (ar) /barí co/ (co) /barco/.

Se observó también que los niños pueden hacer aislamiento de vocales o coda. Van rearmando secuencias silábicas o CV. Por ejemplo:

David (primero de primaria):

Barco: /b/ (ba), /ba/ (r), /barí co/ (co).

Otra variante de respuesta poco frecuente consistió en aislar el onset (consonante o cluster inicial) en dictado para representar el primer fonema. Nuevamente, luego se recuperaba la sílaba completa a nivel oral para poder representarla. Por ejemplo:

David (primero de primaria):

Plátano: /Pllll/ (p) /pla/ (la), /ta/ (ta), /taí plataí .no/ (no).

4. Sin verbalización

En esta categoría los niños simplemente escribieron sin dictarse, por lo que fue imposible identificar si realizaron algún tipo de recorte mentalmente (se dio sobre todo en monosílabos).

Por ejemplo:

Froylan (primero de primaria):

Fanta: simplemente escribió, sin oralizar (fata).

Omar (segundo de primaria):

Fin: escribió sin dictarse (fin).

3.3.4. Análisis cualitativo de los datos

En la siguiente sección se encuentra concentrado el análisis del tipo de dictado que realizaron los niños y su relación con lo que representaron finalmente en la escritura de las palabras. Se tomó la decisión de presentar un análisis cualitativo debido a la variedad de estilos en el dictado por parte de los niños. Sin embargo, en el transcurso del análisis se podrá notar que existen coincidencias muy significativas entre los tres grupos estudiados y diferencias interesantes que aportan los datos.

La Tabla 24 presenta las categorías generales en las que los niños se dictan y escriben.

Tabla 24

Forma de Dictado y Tipo de Escritura (Frecuencias y Porcentajes).

Grado	1 Dictado Silábico Escritura Silábica	2 Dictado Silábico Escriben Letra	3 Dictado y escritura de Primer Fonema Separado	4 Sin Verbalización	Total
3 Preescolar	104 54.7%	42 22.1%	19 10.0%	25 13.2%	190 100.0%
1 Primaria	136 71.6%	17 8.9%	5 2.6%	32 16.8%	190 100.0%
2 Primaria	110 57.9%	6 3.2%	8 4.2%	66 34.7%	190 100.0%

Se puede apreciar que la forma más usual en la que los niños de los tres grupos se dictan y escriben corresponde a la categoría número uno. Es decir, preferentemente segmentan la palabra en sílabas e intentan también escribir dicha sílaba, aunque al escribir hagan alguna transformación en las unidades cluster o coda.

La no segmentación de la palabra o a la ausencia de oralización (categoría 4) es la respuesta que sigue en frecuencia para los niños de primero y segundo. Al parecer realizan una representación interna de lo que se les pide que escriban. Esta categoría es menos frecuente en tercero de preescolar.

La respuesta más común en preescolar también es el dictado y la escritura de la sílaba completa (categoría 1). Sin embargo, otras veces, aunque se dicten la sílaba completa, van representando partes menores a la sílaba, de manera que escriben letra por letra y pueden repetir varias veces la oralización de la misma sílaba (siempre de manera completa) para lograr ultimar su escritura (categoría 2).

La Tabla 25 muestra las respuestas generales divididas en las sub-categorías:

Tabla 25

Frecuencias y porcentajes de respuestas específicas⁸ sobre unidades de dictado y escritura por grado.

Grupos	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	3.1.	4	Total
Preescolar	31 16.3%	55 28.9%	2 1.1%	16 8.4%	28 14.7%	14 7.4%	19 10.0%	25 13.2%	190 100.0%
1° Primaria	28 14.7%	77 40.5%	25 13.2%	6 3.2%	13 6.8%	4 2.1%	5 2.6%	32 16.8%	190 100.0%
2° Primaria	16 8.4%	86 45.3%	6 3.2%	2 1.1%	4 2.1%	2 1.1%	8 4.2%	66 34.7%	190 100.0%

La Tabla 24 permite observar el desarrollo que los niños en nivel alfabético tienen en relación con el tipo de dictado que realizan y la representación escrita que logran. Con base en los resultados se podría decir lo siguiente:

1. La segmentación oral en el dictado es predominantemente silábica en niños de mayor y menor escolarización y la representación escrita intenta recuperar la sílaba completa. Esta respuesta va en aumento hacia los grados más avanzados (categoría 1).
2. Mientras mayor es la escolarización, los niños consiguen cada vez más escribir sin la necesidad de dictarse en voz alta (categoría 4).
3. Aunque los niños recién alfabetizados se dictan la sílaba completa y su escritura pretende representar la sílaba completa, es principalmente en las unidades intrasilábicas ataque y coda donde los niños realizan omisión o algún otro tipo de transformación (categoría 1.2).

⁸ 1.1. Dictado de la primera sílaba y escritura de la palabra completa, 1.2. Dictado silábico y escritura silábica, con omisión de coda escrita o parte del cluster escrito, 1.3. Dictado silábico completo o de sólo una parte de la sílaba con recuperación de la coda en escritura, 1.4. Dictado silábico completo o de sólo una parte de la palabra (monosílabos), con separación de coda en dictado y escritura, 2.1. Los recortes orales siempre son silábicos, aunque representen un fonema al inicio, 2.2. Los recortes orales en dictado son silábicos e incluyen separación de coda y/o de vocales intermedias, 3.1. Dictado con segmentación del primer fonema de la primera sílaba y escritura del primer fonema, 4. Sin verbalización.

4. En el proceso hacia una escritura convencional de las sílabas complejas, los niños menos escolarizados realizan diferentes formas de dictado y escritura. Los datos (tabla 24) sugieren el siguiente orden de aparición:
- a) Los recortes orales al inicio parecerían ser silábicos, aunque representen un fonema al inicio.
 - b) Dictado de la sílaba, con segmentación parcial del primer fonema (en especial si éste es continuo, como en *fin*) de la primera sílaba y escritura del primer fonema.
 - c) Dictado silábico completo o de sólo una parte de la palabra (monosílabos), con separación de coda y a veces vocales intermedias en dictado y escritura.
 - d) Dictado silábico completo o de sólo una parte de la palabra con recuperación de la coda en escritura.
 - e) Ausencia de dictado y escritura completa o en partes.

CAPÍTULO 4

CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación ha pretendido explorar la forma en la que los niños logran escribir de manera convencional palabras con sílabas complejas en español una vez que han comprendido el principio alfabético. Una de las hipótesis a comprobar era que los niños, al escribir palabras compuestas por sílabas complejas (CCV), tenderían a regularizar su escritura, representándolas como CV, a pesar de que los niños hicieran el recorte oral de la sílaba completa.

Con relación a los datos que se obtuvieron de la prueba experimental con niños de diferentes grados de escolaridad (preescolar, primero de primaria y segundo de primaria) se obtuvo que efectivamente los niños tienden a regularizar las sílabas complejas del español a una versión más sencilla y común dentro del español (CV). Las formas en las que lo consiguen pueden ser a través de la omisión de una de las consonantes del cluster consonántico, la omisión de la coda silábica, adición de vocales frente a consonantes, traslación de consonantes del cluster para formar otra sílaba sencilla, entre otras.

Es importante señalar que en algunas de las categorías anteriores se encontraron comportamientos que se asemejan a lo que los niños pequeños hacen con los fonemas en español en el proceso de adquisición de la lengua oral. Barbara Hodson (1986), en una investigación realizada con niños hispanohablantes, encontró diversos procesos fonológicos frecuentes en los niños. Cabe señalar que se trata de fenómenos distintos, ya que las categorías que encontró Hodson son para el habla oral y las que se presentan en este trabajo tienen que ver con la escritura. Sin embargo, resulta interesante referir los procesos que tienen similitud con las categorías encontradas para escritura en esta investigación, los cuales son descritos brevemente a continuación. En lo que sigue, las categorías marcadas por Hodson (1986) están marcadas en *itálicas*, mientras que las categorías usadas en este trabajo están marcadas en **negritas**:

Deficiencias de Clases: Hodson (1986) explica que consiste en una omisión, ya sea por vía total de omisión del fonema (por ejemplo, sombrero /_ombrero/) o por sustitución de un fonema (/tombrero o hombrero/).

Refiriéndonos a los datos de la escritura obtenidos en este estudio, se encuentra similitud en la categoría **convencional o cercano a lo convencional**, pues se encontraron respuestas de este tipo en las que los niños sustituyen una letra que representa un fonema por otra que representa un fonema cercano con respecto al punto o modo de articulación. Por ejemplo escribir òtolaö para òbolaö. En escritura, los participantes de este estudio no omitían consonantes, al menos que éstas fueran constituyentes de un cluster consonántico o estuvieran en posición de coda.

Reducción de Secuencia Consonántica: Hodson (1986) explica que esta reducción ocurre cuando una o más consonantes contiguas (no separadas por vocal) son omitidas. Un ejemplo sería cuando el niño dice õpatoö en lugar de õplatoö. La autora aclara que la reducción de secuencia consonántica es comúnmente evidenciada en inglés y en español por niños muy pequeños sin problemas fonológicos.

En el caso de la escritura las categorías que se relacionan con el proceso fonológico anterior son:

Omisión de la primera consonante que conforma la unidad cluster, en la que la primera de las dos consonantes que componen el cluster consonántico en palabras de tipo CCV y CCVC no resulta representada. Por ejemplo, escribir õrasoö para õbrazoö o õlusaö para õblusaö.

Omisión de la segunda consonante que conforma la unidad cluster, que consiste en la omisión de la segunda consonante del ataque compuesto. Por ejemplo, escribir õbusaö para blusaö o õcaseö para õclaseö.

Omisión Consonántica Postvocálica: ésta ocurre en sílabas que finalizan en coda post-vocálica. Ej. jabón /xa o_/. Se trata de una reducción de grupo consonántico heterosilábico (las sílabas que cierran con coda tienen esta característica).

En el caso de este estudio, el proceso anterior se relaciona con la categoría **omisión de unidad intrasilábica coda**, que tiene como característica la ausencia de representación escrita de la unidad coda. Por ejemplo, õbosaõ para õbolsaõ.

Epéntesis: se refiere a adiciones de consonantes o vocales para mantener la estructura CV-CV. Consiste en añadir una vocal para romper un grupo consonántico. Por ejemplo, decir (o escribir, en el caso de este estudio) /palatano/ para /plátano/.

Esta categoría coincide con la categoría de esta investigación **Adición de núcleo vocálico formando otra sílaba**. Por ejemplo, escribir õpasatoõ para õpastoõ.

En otras palabras, podemos afirmar que algunas de las respuestas que aparecen en la escritura alfabética inicial son semejantes a conductas que aparecen en el proceso de adquisición oral. Es importante señalar que la oralidad y la escritura tienen sus propias características y la escritura no es una trasposición de la oralidad. Sin embargo, los niños ponen en juego procesos mentales cognitivos al enfrentarse a un problema, la escritura de palabras con sílabas complejas, y recurren o emplean estrategias que ya han utilizado con anterioridad, en este caso en el lenguaje oral. Desde el punto de vista de lo escrito los niños recién alfabetizados han conseguido representar las sílabas sencillas CV y en este momento, con los resultados de este estudio, se confirma que es muy marcada la necesidad de conservar este tipo de estructura. Se puede explicar así la variedad de respuestas diferentes a lo convencional que realizan los niños para conseguir lo anterior y que coinciden con los fenómenos que ocurren en lo oral.

Se tiene también que las sílabas CVC son más representadas o parecen tener menor dificultad que las CCV, esto se puede explicar porque es más sencillo o aceptable para el niño añadir un elemento en los márgenes de la sílaba (coda) que al interior de ella (ataque

compuesto) pues según Ferreiro y Zamudio (2008) el intercalado òrompeò la serie ya establecida.

En relación con la experiencia en el uso y conocimiento del sistema de escritura se planteó una hipótesis que señalaba que mientras mayor fuera la escolaridad de los niños sería más probable encontrar respuestas de tipo convencional en la representación de las sílabas complejas del español.

Se puede decir con base en los datos de este estudio que, efectivamente, los niños de segundo grado de primaria presentaron un mayor número de respuestas convencionales que los niños de primer grado de primaria y éstos a su vez que los niños de tercer grado de preescolar. Dicha diferencia fue muy evidente, lo que permite pensar que el contacto con actos de escritura en la escuela favorece el avance en la escritura del español.

Apoyándose en la visión de Ferreiro, que tiene como base la teoría de Piaget, se puede decir que el niño durante el proceso que sucede antes de lograr la convención en la escritura de palabras complejas, re-inventa la escritura para hacerla suya, lo cual es una construcción efectiva. En este sentido Ferreiro y Zamudio (2008) se preguntaban si en el momento en el que los niños escriben sílabas CV el análisis silábico desaparece para dar lugar a un análisis de la secuencia fónica como tal, o bien, si el análisis silábico continúa vigente. Por ello consideraron que las sílabas CVC y CCV son apropiadas para responder esa pregunta. Con base en los resultados de esta investigación tenemos que efectivamente el análisis silábico es la vía de acceso para poder escribir las sílabas complejas del español.

Las autoras (Ferreiro y Zamudio, 2008, p.41) pidieron a niños de primer grado de primaria que escribieran una serie de palabras con sílabas CCV, CVC y CV. Dividieron su análisis en tres categorías. La primera es òcorrectas de inmediatoò, la segunda òcorrectas después de intentosò y la tercera òdesviantesò. En su análisis se observa que los niños tienen mayor dificultad en las sílabas formadas con cluster que las que tienen coda, puesto que representaron las codas correctamente con más frecuencia o pudieron llegar a su representación en un nuevo intento.

Realizaron también un análisis cualitativo de las respuestas desviantes en sílabas de tipo CVC. En el grupo total de 38 niños hubo 21.32% de este tipo de respuestas (81/380). Las más frecuentes de ese total fue la omisión de la coda, por ejemplo òcadoö en lugar de òcaldoö. Este fenómeno también sucedió en esta investigación pues el tipo de respuesta mayoritario fue precisamente òla omisión de coda silábicaö: de 202 respuestas en el Estudio 1, los niños de primero de primaria tuvieron el 90.3% de este tipo de respuestas y los de segundo de primaria el 74.1%. En el Estudio 2, el 93.3% de las respuestas de los niños de primero de primaria y el 87% de los niños de preescolar correspondieron a esta categoría.

Las autoras (Ferreiro y Zamudio, 2008) encontraron también la escritura de la sílaba CVC como dos sílabas CV-CV por la adición de una vocal, por ejemplo òtaradeö en lugar de òtardeö. Lo anterior coincide con la categoría de escritura **adición de núcleo vocálico formando otra sílaba**. Este tipo de respuesta se encontró tanto en sílabas CVC como en CCV, pero con mayor incidencia en la primera.

Ferreiro y Zamudio (2008) encontraron también la sustitución de la consonante en posición de coda por otra consonante igualmente posible en posición de coda, por ejemplo ògorpeö por ògolpeö. Este fue un dato que coincide con la categoría **convencionales o cercanas a lo convencional** del presente estudio.

Otro dato importante es la escritura de una sílaba CCV, considerada por las autoras como la más difícil, cuando se solicita una CVC. Esta coincide con este estudio en la categoría **traslación de la unidad intrasilábica coda para formar cluster**. Por ejemplo òplameraö en vez de òpalmeraö.

Ferreiro y Zamudio (2008) también realizaron un análisis de las respuestas desviantes en sílabas CCV. Su muestra tuvo un 65% de respuestas de este tipo (248/380). La respuesta más común fue la omisión de alguno de los elementos del ataque. Por ejemplo, escribir òbasoö en lugar de òbrazoö o òrasoö en lugar de òbrazoö. Esta situación es igualmente coincidente con este estudio en la que la mayoría de las transformaciones del cluster fue omisión de alguno de sus componentes, pero en este estudio el segundo

elemento que conforma al cluster fue más omitido que el primer elemento. Esto fue muy evidente en preescolar y primero de primaria. Para preescolar, la omisión de la primera unidad que conforma la unidad cluster tuvo un 7.1% y la omisión de la segunda consonante del cluster tuvo un 85.7%. En primero de primaria la omisión de la primera unidad que conforma la unidad cluster tuvo un 12.5% y la omisión de la segunda consonante del cluster tuvo un 85.7%. En segundo de primaria se presentaron muy pocas respuestas de este tipo, lo que sugiere que a mayor escolarización los niños tienen menos respuestas alejadas de lo convencional en la unidad cluster.

Un tipo de respuesta que Ferreiro y Zamudio (2008) encontraron fue la escritura de la sílaba CCV como si fuera CVC, por ejemplo õbarsoö en lugar de õbrazoö y õgolvoö en lugar de õgloboö. Este tipo de respuesta también fue encontrado en los datos de este estudio. En este caso, los niños tienen un análisis más avanzado del cluster pues las consonantes correspondientes aparecen en su escritura, pero la representan como coda, que aprenden a separar antes que el ataque según los resultados de este estudio.

Otra forma de resolución que observaron Ferreiro y Zamudio (2008) fue realizar cambios de consonante preservando el ataque compuesto. Por ejemplo, escribir õbloboö para õgloboö. Este tipo de respuestas fueron consideradas como **cercanas a lo convencional** en nuestro estudio.

Otra forma de resolución de los niños en el estudio de las autoras fue la adición de una vocal. Es decir, escribir la sílaba CCV como CV-CV, por ejemplo escribir õtarapoö para õtrapoö. Este tipo de respuesta también se encontró en el presente estudio y se puede decir que el niño recurre constantemente a la sílaba en un intento por llegar a la convencionalidad de la escritura. En este tipo de respuesta están presentes los dos elementos del ataque compuesto aunque en este caso cada uno encabeza una sílaba sencilla del español. Esta característica confirma una vez más que la unidad de preferente representación es la sílaba, lo que sustenta la primera hipótesis del presente trabajo de investigación.

Una hipótesis de este trabajo fue también que los niños realizarían una representación de la coda antes de ser capaces de representar ataques constituidos por grupos consonánticos. Una suposición que se hizo fue que la coda tendería a representarse con mayor facilidad que el ataque completo CC, en especial cuando ésta se recortaba a nivel oral.

La suposición anterior se confirmó en las respuestas de los niños de los tres grados, pues en los resultados fue observable que las sílabas que representaron mayor conflicto correspondieron a aquellas que estaban compuestas por grupos consonánticos de tipo CC. Fue evidente que los niños con mayor escolaridad tuvieron menor conflicto con este tipo de sílabas en comparación con los niños más pequeños. Dentro de las respuestas no convencionales que se presentaron, la mayor parte tenía que ver con modificaciones en el cluster. Por lo tanto la coda fue mayormente representada por los niños de los tres grupos.

Los resultados anteriores coinciden con las investigaciones realizadas por Vernon (1997), en las que uno de sus propósitos principales consistió en investigar si el ataque y la rima son unidades con realidad psicológica en español y descubrió el tipo de segmentaciones que los niños realizan, los cuales están relacionados con el nivel evolutivo de la escritura en la que se encuentra el niño y el tipo de palabra (número de sílabas, estructura, fonemas, acentos) que debe segmentar.

Lo que la autora encontró en relación con los recortes que hacen los niños, y que apoya estos resultados, fue que los niños van intentando recortes más analíticos cuando se enfrentan a palabras escritas, pues la escritura les brinda información. También los recortes se hacen cada vez de manera más analítica pero no se pierden los análisis basados en unidades mayores, aún en los niños que escriben alfabéticamente. Una de las características que Vernon observó fue que los niños podían segmentar la coda. En este estudio se pudo notar que al dictarse las palabras con sílabas de tipo CVC, los niños que separaban la última consonante en el autodictado lograban la representación escrita de dicha unidad. En otros casos, aunque la sílaba fuese dictada de manera completa (sin segmentar en la oralidad la coda), los niños conseguían la representación de la sílaba convencional.

La parte que coincide también con los resultados de Vernon (1997) tiene que ver con lo que se autodictan los niños al escribir las palabras. Al realizar el análisis del dictado tanto como del dictado en relación a lo que escribían, se encontró que, como notó Vernon (1997), el tipo de recorte más natural es el silábico. Esto sugiere que nuestra primera hipótesis era correcta, pues se encontró que a pesar de encontrar autodictados más avanzados en los que los niños segmentaban fonemas o unidades intrasilábicas, constantemente regresaban a decir la sílaba completa para lograr hacer un análisis exhaustivo de la misma y lograr su representación. Por ejemplo, dictarse para gris: /gri/ /is/ /gris/. Finalmente los niños hacen una segmentación efectiva de la coda, porque se nota independencia de la sílaba, por ejemplo: al dictarse la palabra gris segmentan /gri/ /s/.

Los resultados de la presente investigación permiten evaluar la forma en la que los niños avanzan en el proceso de la escritura y pueden ser utilizados como parámetro de análisis para diseñar mejores estrategias de intervención en la alfabetización inicial. Lo anterior evidentemente puede ayudar a los agentes encargados de la educación de los niños en la planeación de situaciones didácticas que pongan atención en la escritura de las palabras con sílabas complejas del español. Es evidente que aunque los niños logren comprender el principio alfabético aún tienen que elaborar y comprobar una serie de hipótesis en relación con la escritura de las unidades intrasilábicas ataque y coda. Los niños recién alfabetizados han consolidado cierto tipo de sílabas, las CV, pero en este subsistema se debe seguir trabajando para abordar de manera eficiente la enseñanza de la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

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

Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish Language. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 3, 279-298.

Colulmas, F. (1996). *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Philadelphia: Blackwell Publishers.

Defior, S. (1996). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-114.

Desbordes F. (1990). *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*. Barcelona: Gedisa.

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

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de Aprendizaje Escolar de la Lectura y la Escritura*. México: Dirección General de Educación Especial-OEA.

Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Goswami, U., y Bryant, P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: LEA.

Harris, J. (1991). *La estructura silábica y el acento en español. Análisis no lineal*. España: Visor.

Hernández Valle, I., J. Jiménez. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje* 24, 379-395.

Hidalgo, N., Quilis, A. (2004). *Fonética y fonología Españolas*, Valencia: Tirant lo Blanch.

Hualde, J. I. (2005). *The Sounds of Spanish*. New York: Cambridge University Press.

Jiménez, G. J. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación, intervención*. México: SÍNTESIS.

Lieberman, Y., Shankweiler, D., Fisher, F. W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

Lonigan, Ch., S. Burgess, J. Anthony, T, Barker. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.

Mann, V.A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.

Morais, J. Cary, L., Alegría, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

Morais, J., Alegría, J. y Content, A. (1987). The Relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cachiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.

Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. y Alegría, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.

Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive Implications of writing and reading*. London: Cambridge University Press.

Quilis, A. (1998). *Principios de fonología y fonética españolas*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco/Libros.

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

Read, Ch., Zhang, Y., Nie, H., y Ding B.Q. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.

Rueda, M. (1993). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? *Lenguaje y Comunicación*, 8, 79-94.

Sampson, G. (1985). *Writing Systems*. London: Hutchinson.

Saporta, S. y Contreras H. (1962). *A phonological grammar of Spanish*. Seattle: University of Washington Press.

Seymour, P.H.K. y Evans, H.M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 3, 221-250.

Tolchinsky, L., Teberosky, A. y Matas, J. (1993). Phonological knowledge and writing: A developmental study in two writing systems. *Proceedings of de Second Workshop of de European Science Foundation*.

Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman, *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: LEA.

Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of Incorporating Spelling Into Beginning Reading Instrucción. En Metsala, J. y Linnea C. (Eds.), *Word Recognition in Begining Literacy*. Mahwah, NJ: LEA.

Treiman, R. y Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awarness. En S.A. Brady y D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processes in Literacy: a Tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hilllsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Vernon, C. S. (1998). *La Relación entre la Conciencia Fonológica y los Niveles de Conceptualización de la Escritura*. México: Trabajo de Investigación que se presenta para concursar en el Premio Alejandrina. Área: Ciencias Sociales y Humanidades.

Vernon, S. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos presilábicos y el silábico)*. Tesis DIE Núm. 6. México: DIE-CINVESTAV-IPN (tesis original: noviembre de 1986).

Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

Zamudio Mesa, Celia María (2004). *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral*. Tesis de Doctorado. México: El Colegio de México.