



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología Educativa

“Análisis de lo oral y conocimiento del sistema de escritura en niños preescolares:
un enfoque cualitativo”

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Psicología Educativa

Presenta:

Gabriela Calderón Guerrero

Dirigida por:

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter

SINODALES

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Presidente

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Secretario

Mtro. Marco Antonio Carrillo Pacheco
Vocal

Mtra. Sabina Garbus Fradkin
Suplente

Mtra. Rosa Patricia Bárcenas Acosta
Suplente

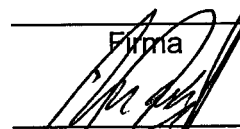
Mtra. Ma. Guadalupe Rivera Ramírez
Directora de la Facultad de Psicología



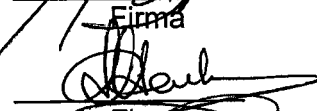
Firma



Firma



Firma



Firma



Firma



Dr. Sergio Quesada Aldana
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio de 2004
México

BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

No. Adq. H69201

No. Título _____

Clas T5

414

C.146a

Ej.1

ÍNDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	
1.- La conciencia fonológica	3
1.1. Las preguntas que se plantea la CF	4
1.1.1. ¿Existen distintos niveles de CF?	5
1.1.2. ¿La CF tiene un desarrollo evolutivo?	8
1.1.3. ¿Existe relación entre el conocimiento de un sistema de escritura de tipo alfabético y la CF?	10
1.2. La tarea de omisión	15
1.3. Algunas puntualizaciones sobre la línea de conciencia fonológica	18
1.4. Otros estudios sobre conciencia fonológica y sistema de escritura: una mirada diferente	20
2.- Una visión alternativa: la perspectiva psicogenética	26
2.1. Psicogénesis de la lengua escrita	26
3. Reflexiones en torno a la escritura	31
3.1. Oralidad y escritura	31
3.2 Estructura de la lengua y escritura alfabética	37
CAPÍTULO II. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1. Planteamiento del problema	39
2. Hipótesis	41
3. Metodología	42
3.1. Sujetos	42
3.2 Tareas, materiales y procedimientos	43

CAPÍTULO III. RESULTADOS

1. La tarea de escritura	47
1.1. Errores en la escritura final	48
1.1.a) Resultados del grupo A	49
1.1.b) Resultados del grupo B	53
1.2. Dificultades durante el proceso de producción escrita sin errores en escritura final	54
1.2.a) Resultados del grupo A	54
1.2.b) Resultados del grupo B	61
1.3. Comentarios finales a la tarea de escritura	67
2. Resultados de la tarea de omisión	68
2.1. Sobre la tarea de omisión	68
2.1.1. Respuestas correctas y tipo de soporte	69
2.1.2. Respuestas correctas y el orden de presentación de las tareas	79
2.1.3. La influencia de las distintas estructuras silábicas	81
2.1.4. Análisis de las estrategias empleadas en la modalidad S/S	84
2.1.5. Síntesis de las estrategias	88
2.1.5.1. Estrategia de sustitución	91
2.1.5.2. Sustitución de consonantes	91
2.1.6. Estrategia de omisión. Se omite de más o en posición incorrecta	92
2.1.6.1. Omite de más	93
2.1.6.2. Omite en posición incorrecta	94
2.1.7. Estrategia de agregar	95
2.1.8. Estrategia de repetición idéntica de ítem	97
2.1.9. La ausencia de estrategia: no responder	97

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE DE TABLAS

Tablas	Página
II.1 Reactivos de la tarea de omisión	46
III.1 Las estrategias empleadas por los niños en la tarea de escritura cuando presentan algún error o dificultad al momento de escribir	49
III.2 Errores en la escritura final (Grupo A)	50
III.3 Estrategias empleadas en palabras con errores en escritura final (Grupo A)	51
III.4 Errores en escritura final (Grupo B)	53
III.5 Estrategias empleadas en palabras con errores en escritura final (Grupo B)	54
III.6 Los procesos en palabras que terminan con escritura convencional (Grupo A)	55
III.7 Sustituciones en grafías de palabras que presentan proceso (Grupo A)	60
III.8 Frecuencia de las palabras que presentan algún proceso o error final (Grupo A)	61
III.9 Procesos en palabras que terminan con una escritura convencional (Grupo B)	62
III.10 Sustituciones en grafías de palabras que presentan proceso (Grupo B)	66
III.11 Frecuencia de las palabras que presentan algún proceso o error final (Grupo B)	66
III.12 Frecuencia y porcentaje de las estrategias empleadas por lo niños (ambos grupos)	68
III.13 Porcentaje de respuestas correctas (ambos grupos)	69
III.14 Orden de presentación de las tareas de acuerdo al grupo	79
III.15 Porcentaje de respuestas correctas por tipo de palabra (ambos grupos)	83
III.16. Número de aciertos por niño en conciencia fonológica (ambos grupos)	85
III.17 Porcentajes de los tipos de respuesta por grupo	86
III.18 Incidencias de cada niño en modalidad S/S	89
III.19 Frecuencia de uso de cada una de las estrategias de los niños	91

III.20 Fonemas empleados como comodines por los niños	92
III.21 Estrategia de omitir de más	93
III.22 Fonemas omitidos en posición incorrecta	94
III.23 Datos sobre la estrategia de agregar	96

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo principal explorar la relación entre el nivel de escritura alfabético y la conciencia fonológica (apreciada a partir de una tarea clásica: la omisión del primer segmento) en niños de habla hispana. Se entrevistó a 20 niños alfabéticos de tercero de preescolar de escuelas públicas, de tres ciudades: Querétaro, Aguascalientes y San Luis Potosí; la edad promedio fue de 5.7 años. A los niños se les propusieron dos tareas: a) una tarea de escritura de seis sustantivos comunes, para constatar que efectivamente eran alfabéticos, y b) dos tareas de omisión de primer fonema: una de ellas se realizaba a partir de estímulos orales, mientras que en la otra se daban estímulos orales acompañados de la escritura correspondiente. En esta última se pedía la omisión y se tapaba físicamente la primera letra de la palabra. Cada tarea de omisión estuvo compuesta por 15 reactivos experimentales. El análisis de los datos permite afirmar que los niños que presentan errores en la escritura final de palabras tienen más dificultades en las tareas de conciencia fonológica; la presencia física de la escritura favorece la construcción de mejores respuestas; el orden de presentación de las tareas de omisión también mostró ser una condición importante en la resolución de la tarea de omisión del primer segmento; por último, si bien el tipo de palabra (estructura) marca ciertas tendencias en las estrategias empleadas por los niños, no resultó ser un factor tan determinante como la presencia física de la escritura y el orden de presentación de las tareas.

(Palabras clave: conciencia fonológica, nivel de escritura alfabético, omisión del primer segmento).

SUMMARY

The main objective of this study is to explore the relation between the level of alphabetic writing and phonological awareness (determined by using a well-known task: the omission of the first segment) in Spanish-speaking children. Twenty alphabetic children in their third year of public pre-school from three cities – Querétaro, Aguascalientes and San Luis Potosí – were interviewed. Their mean age was 5.7. Two tasks were given the children: a) a writing task with six common nouns to determine if they were indeed alphabetic; and b) two tasks of first phoneme omission: one was carried out via oral stimuli, and in the other, oral stimuli accompanied by the written form were provided. In the latter, the omission was asked for and the first letter of the word was covered. Each omission task consisted of 15 experimental items. Analysis of the information confirms that the children who have mistakes in the final writing of words have more difficulty with phonological awareness tasks. The physical presence of writing favors the construction of better answers. The order in which the omission tasks were presented was also shown to be an important factor in solving the task in which the first segment was omitted. Finally, although the type of word (structure) determines certain tendencies in the strategies used by these children, it was not so much of a determining factor as the physical presence of writing and the order in which the tasks were presented.

(Key words: phonological awareness, level of alphabetic writing, omission of the first segment).

DEDICATORIA

A Gerardo, mi compañero

A Adrián y Lucía, mis hijos

AGRADECIMIENTOS

A Sofía, por su paciencia, su apoyo, sus enseñanzas, su ejemplo.

A Sabina, Mónica, Marco y Paty por leer mi trabajo y compartir conmigo sus conocimientos.

A Paty, Bety, Marisa, Ángeles y Bárbara: amigas entrañables e interlocutoras exigentes, por acompañarme en mi camino.

A mis padres, porque si llegué aquí es por ellos; por su tiempo y por haberme enseñado el valor del trabajo y el esfuerzo.

A Rebeca, por estar ahí para mis hijos.

A mis hermanos: Ángeles, Nacho y Luis.

A Gerardo, mi compañero y mi apoyo

A mis hijos, Adrián y Lucía, mi fuerza, mi vida.

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son conocimientos fundamentales y derechos esenciales de todo ser humano. No obstante, su adquisición no es una tarea sencilla por los retos cognitivos a los que se debe enfrentar el sujeto en la adquisición de estos conocimientos; asimismo, algunas prácticas didácticas suelen dificultar el acceso a la lectura y la escritura.

Desde la psicología, diversos enfoques han intentado dar cuenta del proceso de adquisición de la lectura y la escritura; entre ellos, los más importantes son los trabajos sobre la llamada conciencia fonológica, desde la psicología cognitiva y los aportes de la psicología genética.

El presente estudio tiene como objetivo principal explorar la relación entre el nivel alfabético de escritura y la conciencia fonológica en niños hispano hablantes. El supuesto del trabajo es que la escritura es un modelo a partir del cual se objetiviza la lengua, es decir; es un modelo de reflexión que permite analizarla en sus unidades mínimas. De ahí que se considere que la conciencia fonológica, entendida como la capacidad de detectar y operar con los fonemas que forman las palabras, es resultado del conocimiento del sistema de escritura, concretamente del principio alfabético.

En el capítulo I se presentan los aportes teóricos de los dos marcos referenciales que se discuten en este trabajo. Por un lado, se analizan, los supuestos teóricos de la conciencia fonológica, tales como aprendizaje, escritura, y el mismo término de conciencia fonológica, así como sus enfoques metodológicos más sobresalientes. Se abordan los antecedentes de la tarea de omisión de segmentos fonológicos, puesto que se considera a este tipo de tarea como una de las más confiables en la predicción del aprendizaje de la lectura.

En el mismo capítulo se aborda el problema de la construcción de conocimiento desde la perspectiva psicogenética, y concretamente el proceso de adquisición de la lengua escrita; asimismo, se señalan aspectos relacionados a la naturaleza de la escritura como sistema de representación y como objeto social e histórico. Cabe señalar que esta es la perspectiva en la que se inscribe este trabajo.

En el capítulo II se aborda el problema de investigación; en ese mismo capítulo se describe detalladamente la metodología de este trabajo: las hipótesis de las que se parte; los sujetos participantes, las tareas propuestas, los materiales y procedimientos.

En el capítulo III se exponen los resultados de las tareas propuestas a los sujetos: de escritura y conciencia fonológica. Se analizan particularmente los resultados de conciencia fonológica desde la idea de que las respuestas alternativas de los niños son valiosas al intentar entender la evolución y construcción del conocimiento.

En el capítulo IV se muestran las conclusiones de esta investigación, analizando los hallazgos a partir del marco teórico.

I. MARCO TEÓRICO

1. La conciencia fonológica

Leer y escribir constituyen conocimientos fundamentales en un mundo letrado como el nuestro, así que el análisis psicológico de los procesos que intervienen en la adquisición de tales conocimientos ha sido tema de reflexión para diferentes perspectivas psicológicas.

Desde hace más de tres décadas, se empezaron a desarrollar investigaciones (con hablantes nativos del inglés) cuyo propósito era tratar de dilucidar el tipo de habilidad o habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura. Así fue como, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, se acuñó el concepto de conciencia fonológica que se refiere a la capacidad de "manipular" voluntariamente la secuencia de fonemas que componen las palabras (Rueda, 1993).

Desde esta perspectiva se considera que la verdadera dificultad en el aprendizaje de la lectura se encuentra en darse cuenta que las palabras están constituidas por secuencias de fonemas y en ser capaz de analizar tales secuencias.

La concepción que se tiene del conocimiento lingüístico y metalingüístico es aplicacionista, pues se supone que si no se tiene conciencia de los fonemas será imposible reconocerlos, por lo que no se podrán proyectar esas categorías (fonemas) a los elementos del sistema alfabético.

La escritura, como objeto de conocimiento, dada esta visión, es considerada como un código de transcripción de la lengua oral: las letras-unidades mínimas de lo escrito- sustituyen o codifican las unidades mínimas, supuestamente preexistentes -fonemas- de la lengua oral. Es por esto que se

piensa que para el aprendizaje de la lectura es necesario tener conciencia de los fonemas; no obstante, este planteamiento encierra varias dificultades. Respecto de la noción de fonema, Quinteros (1997) señala lo siguiente:

Los fonemas son unidades fonológicas mínimas en una lengua que permiten establecer diferencias de significados, que poseen una función distintiva basada en la oposición fónica (1997, p. 1).

Dichas unidades mínimas no son accesibles de manera natural a la conciencia del hablante de una lengua. Si bien los hablantes los emplean, dada la estructura interna fonológica con la que cuentan como parte de su competencia lingüística, esa estructura no es conciente, entre otras razones porque no existe una límite natural para dividir los sonidos empleados en el habla (Quinteros, 1997).

Otro problema reside en considerar como sinónimos al fonema y al fono. El fonema es un categoría mental y el fono es el sonido físico producido por los órganos del habla; ni el fonema ni el fono aparecen aislados de manera natural; asimismo, la escritura juega un papel crucial como forma de representación externa, de ahí que a partir de la presencia de la escritura se puedan hacer reflexiones sobre aspectos no evidentes del habla. Por ello resulta complicado considerar que la conciencia fonológica sea un requisito para el aprendizaje de la lectura.

1.1 Las preguntas que se plantea la CF

Una pregunta central a la que los teóricos de la conciencia fonológica (en adelante CF) han intentado dar respuesta es cómo los niños pequeños (de nivel preescolar) podrían segmentar fonológicamente las palabras, es decir, ser concientes de los fonemas, dado que se considera que dicha habilidad es la mejor predictora del éxito en la lectura (Yopp, 1988).

Las investigaciones sobre conciencia fonológica han sugerido que los niños preescolares pueden operar, al analizar la lengua, con sílabas pero no con fonemas, como lo demostraron los trabajos de Bruce (1964) y Liberman (1973).

Este tipo de trabajos encaminaron las investigaciones hacia preguntas tales como si la sílaba es una unidad que antecede al fonema, como parte del desarrollo natural de la conciencia fonológica o no; es decir, la conciencia fonológica tendrá un desarrollo evolutivo o es una habilidad que debe ser entrenada; otro interrogante ha sido sobre si existe relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje del sistema de escritura y de existir, de qué tipo de relación estamos hablando. Asimismo, dada la diversidad de pruebas empleadas en CF y las diferencias de rendimiento que se han observado en los niños dependiendo del tipo de prueba empleada, ha llevado a los teóricos de esta línea a preguntarse si la conciencia fonológica es una habilidad (referida exclusivamente al análisis de fonemas) o un conjunto de habilidades que supondrían unidades que van desde la sílaba, unidades intrasilábicas¹ y fonemas; en otras palabras, la pregunta es si existen o no distintos niveles de conciencia fonológica. Por otra parte, independientemente de cualquiera de las interrogantes que se planteen en CF, el denominador común es el olvido de los mecanismos cognitivos o psicológicos que hacen que se dé el avance o el logro de la CF.

1.1.1. ¿Existen distintos niveles de CF?

La pregunta es pertinente dada la diversidad de tareas que se han empleado para estudiar la conciencia fonológica (omisión, segmentación, aliteración, etc.); las unidades lingüísticas que se les han propuesto a los sujetos para trabajar (sílaba, ataque-rima, fonemas), así como los niveles de rendimiento tan dispares obtenidos por los sujetos en las diferentes pruebas y con las

¹ Las unidades intrasilábicas son el ataque y la rima de una sílaba. El ataque está conformado por los segmentos que preceden al núcleo silábico; la rima es el núcleo silábico y lo que le sigue. Por ejemplo, en PA el ataque es P y la rima es A; en PAN, el ataque es P y la rima es AN; en TREN, el ataque es TR y la rima es EN.

diferentes unidades lingüísticas. Detrás de todo esto aparece un problema fundamental: el de la definición de las unidades fonológicas involucradas en el estudio de la CF.

Al respecto existen dos posiciones:

- a) Considerar que la conciencia fonológica involucra unidades de distinto nivel como lo son la sílaba, el ataque y rima y los fonemas.
- b) Considerar que la conciencia fonológica se refiere a la "manipulación" de una única unidad: el fonema (Tunmer, y Nesdale, 1985; Tunmer, 1992). Desde esta perspectiva se cancela automáticamente la idea del desarrollo de la conciencia fonológica (Quinteros, 1997).

Uno de los trabajos más reveladores sobre la discusión señalada en este apartado es el de Yopp (1988) quien se dio a la tarea de revisar los tests propuestos en la operacionalización del concepto "conciencia fonológica". Encuentra que dependiendo del tipo de tarea, así como de la unidad de análisis (sílaba, ataque y rima, fonema) solicitada en la misma, el sujeto despliega una serie de estrategias y procedimientos que denotan la existencia de diversos niveles de conciencia fonológica. El trabajo de Yopp es importante dado que relativiza los resultados de las diversas pruebas, cuya tendencia había sido la de suponer que todas las tareas presentaban el mismo nivel de complejidad al soslayar el problema de la definición de las unidades fonológicas así como las operaciones cognitivas involucradas en cada prueba.

A continuación se mencionan las pruebas en orden de menor a mayor dificultad:

Rima

Discriminación Auditiva

Síntesis

Apareamiento de pares de palabras

Aislamiento de sonidos

Conteo de fonemas

Segmentación de fonemas

Segmentación de fonemas empleando una ficha para cada fonema

Omisión de fonemas

Los hallazgos de Yopp son los siguientes: las tareas de rima² son poco predictoras del éxito en el aprendizaje de la lectura (se encontró que niños desde aproximadamente, los 4 años de edad pueden analizar palabras en base a la rima, Goswami y Bryant, 1990). Por el contrario, las tareas de segmentación³ y omisión fonémica⁴ (la prueba de Bruce, 1964 y la de Rosner, 1975, en Yopp 1988) resultaron ser mejores predictoras del aprendizaje de la lectura. Por lo tanto, el concepto de conciencia fonológica -según Yopp- tendría que ser operacionalizado con tareas de segmentación y/o omisión fonémica.

Otro trabajo importante ha sido el de Treiman y Zukowsky (1991) quienes consideran que la conciencia fonológica abarca un conjunto heterogéneo de habilidades cuya aparición depende al menos de dos condiciones: a) la conciencia fonológica puede variar dependiendo del tipo de demandas cognitivas que involucre la prueba con la que se esté evaluando (si la prueba es muy compleja, requerirá mayores niveles de atención, memoria, etc.), b) la conciencia fonológica depende del nivel lingüístico al que apele una prueba en particular; así algunos

² Las tareas de rima (rhyming) consisten en identificar si dos palabras riman o no, por ejemplo GOL y SOL.

³ La tarea de segmentación consiste en dividir una palabra, propuesta por el experimentador, en los fonemas que la componen.

⁴ La tarea de omisión de fonemas consiste en omitir algún segmento (sílabas o fonemas) al inicio, medio o final de la palabra, por ejemplo, quitar la /s/ de sapo).

trabajos sugieren que atender sílabas es más sencillo que atender fonemas (Lieberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Treiman y Baron 1981; Morais, Cluytens y Alegria, 1984; Treiman y Zukowski, 1991). Más aún, continúan las autoras, las pruebas para evaluar unidades intrasilábicas, como ataque y rima, son más sencillas que las que requieren identificar fonemas aislados (Kirtley, Bryant, Maclean y Bradley, 1989; Treiman y Zukowski, 1991).

A partir de trabajos como el de Treiman y Zukowsky (1991) se llega a la conclusión de que la conciencia fonológica no se desarrolla de manera homogénea, e incluso habrá ciertos componentes (como la identificación y segmentación fonológica) que no aparecerán relacionados con otros componentes como la sílaba y las unidades intrasilábicas. Es más, para algunos teóricos de CF la identificación y segmentación fonológica sólo aparecerán si estas habilidades son aprendidas explícitamente; ya sea como entrenamiento previo al aprendizaje de la lectura (Hulme, 2002), ya sea como resultado de la adquisición de un sistema de escritura alfabético -como supuestamente lo es la escritura del inglés⁵- (Treiman y Zukowski, 1996)

1.1.2. ¿La CF tiene un desarrollo evolutivo?

Si la sílaba y las unidades intrasilábicas son consideradas como unidades fonológicas cabe preguntarse ¿cómo aparecen esas unidades? ¿emergen al mismo tiempo o se desarrollan unas a partir de las otras? ¿tienen relación estas unidades entre sí? (Yopp, 1988; Treiman y Zukowsky, 1996; Hulme, 2002).

Nuevamente aparecen dos posiciones al respecto del desarrollo de la conciencia fonológica. Cabe señalar que estas posiciones tienen en común aceptar que existen diversas unidades fonológicas:

⁵ Sampson (1997) sostiene que tanto la escritura del inglés como la del francés, entre las diversas escrituras europeas, se destacan por el grado en que sus sistemas se alejan del principio alfabético, y no duda en considerar la escritura inglesa, al menos en parte, como logográfica; por ejemplo, dice Sampson, nadie puede escribir *knight* (caballero) correctamente "pronunciando" la palabra y convirtiendo fonemas en grafemas.

- a) Admiten la existencia de distintas unidades fonológicas pero las habilidades para tomar conciencia de cada una de ellas son muy diferentes, por lo que no existe continuidad ni relación entre una unidad y otra. Cobrar conciencia de la existencia de los fonemas es resultado de una habilidad específica no relacionada con la toma de conciencia de la sílaba, por ejemplo. En ese sentido esta postura no acepta el desarrollo de la conciencia fonológica a partir de unidades mayores (Quinteros, 1997).
- b) Aceptan distintas unidades fonológicas como constitutivas de la conciencia fonológica; la toma de conciencia sobre los fonemas es resultado de un proceso que va desde la sílaba, unidades intrasilábicas y culmina con la conciencia de los fonemas.

La posición señalada en el primer inciso corresponde a la llamada postura analítica en la que se acepta la existencia de unidades (tales como la sílaba y el ataque y rima) pero niegan que haya un desarrollo desde los niveles silábicos o intra-silábicos al nivel fonológico (Morais, Alegria y Content, 1987). Esta postura es llamada analítica porque distingue entre la conciencia segmental, analítica (referida a los fonemas) versus una conciencia global u holística relacionada con la sensibilidad a unidades mayores al fonema y ligadas al habla.

La posición señalada en el segundo inciso corresponde a la postura holística en la que se considera que el conocimiento fonológico es el producto del desarrollo de diferentes niveles de segmentación de lo oral. Los niveles de conciencia previos al fonema son la sílaba y las unidades intrasilábicas -ataque y rima- (Bryant y Bradley, 1991; Treiman y Zukowski, 1996).

Treiman (1992) probó que para la lengua inglesa, la sílaba y el ataque y rima son unidades lingüísticas naturales, es decir, que no requieren de entrenamiento previo ni del conocimiento del sistema alfabético.

En español se han realizado algunos estudios entre los que destacan los de Carrillo (1994), quien afirma que los niños pequeños (preescolares) sólo pueden operar exitosamente con unidades mayores como la sílaba y la rima, mientras que operar con fonemas se les dificulta tanto a estos sujetos, que no pueden realizar tareas que involucren omisión, aislamiento o identificación de fonemas.

Jiménez (1992), después de llevar a cabo un estudio con niños hispano-parlantes, encontró que aquellas tareas (como la de omisión) que demandan una conciencia de unidades silábicas e intrasilábicas (como onset-rime) son más fáciles de resolver, que aquellas tareas que requieren de una conciencia de las unidades fónicas. Cabe decir que los ítems utilizados en la investigación eran tanto palabras bisílabas y trisílabas CV, como pseudo-palabras monosilábicas CVC.

1.1.3. ¿Existe relación entre el conocimiento de un sistema de escritura de tipo alfabético y la CF?

Otro punto de discusión importante ha sido si la conciencia fonológica es precursora del aprendizaje de un sistema alfabético (donde, como ya se decía, sistema alfabético es entendido como las letras, sus nombres y los sonidos que representan) o bien, producto de la adquisición de éste. Al respecto aparecen otra vez dos posiciones.

a) La CF como prerrequisito para acceder a la lectura y la escritura (Lundberg, 1991; Adrián, 1993; Olofsson, 1993)

b) La posición contraria afirma que es a partir del aprendizaje de la lectura o del contacto con un sistema alfabético de escritura que el sujeto se vuelve conciente de los fonemas (Liberman, 1989; Ehri, 1993). O que, en todo caso, la relación entre CF y lectura o código fonético es interactiva (Alegría, 1993; Bryant y Bradely, 1980, 1993).

Para la posición señalada en el primer inciso la relación entre CF y aprendizaje de la lectura es de causa/efecto, donde la CF es la causa que determina el éxito en el aprendizaje de la lectura. En esta línea se inscriben principalmente los trabajos del grupo sueco, cuyo mayor representante es Lundberg, quien junto con Olofsson y Wall (1980), constataron que niños preescolares resuelven con éxito tareas de CF.

La posición señalada en el segundo inciso ha encontrado evidencia de que la habilidad para analizar fonemas está determinada por el conocimiento del código fonético. Es decir, la CF, entendida como la conciencia de los fonemas, solo aparece cuando los niños han aprendido las letras, sus nombres y los sonidos de las mismas.

El grupo de Bruselas es uno de los representantes más importantes de esta posición, ya que consideran que la CF se relaciona con la adquisición del código fonético; no obstante, para este grupo no es discordante la idea de que a su vez, la CF sea importante para la adquisición de dicho código (Vernon, 1997); en ese sentido su visión de la relación entre CF y código fonético es interactiva: los niños pueden acceder a unidades como la sílaba, sin previo conocimiento del código fonético, y eso ser un precedente para la posterior CF de tipo analítico, pero esta última solo se adquiere cuando ha habido instrucción en una escritura alfabética (Alegría, 1993).

Bryant y Bradley (1980) tienen también una tesis interactiva sobre la relación de CF con la lectura ya consideran que la CF involucra la sensibilidad a la

sílaba y las unidades intrasilábicas, por lo tanto, esta sensibilidad es precursora de la lectura. Pero los autores van más allá al asegurar que para lograr el máximo de CF no sólo es necesario que los niños aprendan la correspondencia entre letra y sonido, sino que además deben familiarizarse con las secuencias ortográficas de su escritura (pensando en la escritura del inglés).

Estos investigadores consideran entonces que no solo es necesario leer sino también escribir para alcanzar el máximo de CF (con todo y que la CF para ellos presente un desarrollo evolutivo). A partir de esa aseveración, los autores analizan los procesos de lectura y escritura.

Bryant y Bradley aseguran que leer y escribir son procesos perfectamente dissociables; en 1980 llevaron a cabo un estudio en el que encontraron que hay sujetos que pueden leer correctamente pero que no pueden escribir correctamente las palabras que han leído (por ejemplo, *school, light, train, egg*. Todas ellas palabras de ortografía "impredecible" sobre la base fonética); a la inversa, encuentran que frecuentemente, en inglés, hay palabras que se pueden escribir correctamente pero que no pueden ser leídas adecuadamente (por ejemplo, *bun, mat, leg, pat*, palabras fonológicamente regulares pero breves, con pocos rasgos distintivos visuales o con combinaciones de letras inusuales). Concluyen que leer en inglés, palabras conocidas, implica una estrategia "ver y decir" (logográfica) y que escribir implica un procesamiento fónico, que también debe ser empleado cuando se leen palabras nuevas (por ejemplo, un apellido no familiar); en este sentido, el procesamiento fónico es el que le da generatividad a la lectura (Sampson, 1997).

De esta manera, Bryant y Bradley (1989) consideran que el sujeto debe poseer un manejo efectivo del código fonológico que le permita analizar las palabras en unidades menores a las silábicas (fonemas). En suma el niño debe leer, pero sobretodo escribir con un dominio del principio alfabético.

Con adultos se han realizado estudios que apuntalan esta posición. Uno de los más importantes fue el de Read, Zhang, Nie Hong-Yin y Ding Bao-Qing (1986). Estos investigadores trabajaron con dos grupos de lectores adultos chinos. Uno de los grupos leía solo el sistema basado en los caracteres logográficos tradicionales; el segundo grupo leía un sistema pinyin alfabético⁶. Las tareas solicitadas a ambos grupos consistían en quitar o agregar fonemas consonánticos a ciertas palabras. Los resultados mostraron que los chinos que leían en un sistema logográfico fueron incapaces de realizar las tareas, a pesar de que dicho sistema contiene claves fonéticas⁷, por lo tanto pareciera que esas claves fonéticas no eran suficientes para lograr una conciencia sobre los fonemas. Los chinos instruidos en el pinyin alfabético lograron realizar las tareas propuestas en la mencionada investigación.

En otro trabajo, Morais, Bertelson, Cary y Alegría (1986) encontraron que campesinos portugueses que habían recibido un instrucción mínima en materia de lectura, muchos años antes del citado estudio, eran, años más tarde, mucho mejores en tareas de CF que aquellos campesinos que nunca habían recibido instrucción sobre lectura.

Para Robert Scholes y Brenda Willis (Olson, 1997) las pruebas de supresión de fonemas son fáciles de realizar cuando el hablante, en este caso del inglés, sabe leer y escribir. Estos investigadores trabajaron con veintiún adultos, de entre dieciocho y sesenta y dos años (edad promedio era de 42.6 años) supuestamente analfabetas⁸. A estas personas se les aplicaron dos pruebas: la primera tenía el propósito de determinar la adecuada capacidad auditiva y consistía en un test de pares mínimos en el que tenían que detectar diferencias

⁶ Este sistema pinyin alfabético fue impuesto en 1958 en los sistemas oficiales de enseñanza y se basa en la representación fonológica del dialecto mandarín para lo que emplean caracteres romanos.

⁷ Los caracteres o grafos chinos están constituidos de dos partes: una "fonética" que ayuda a la pronunciación de la palabra y otra parte denominada significativa que es la que muestra la categoría semántica a la cual pertenece la palabra en cuestión (Sampson, 1997).

⁸ Decimos "supuestamente analfabetas" ya que los años de estudio promedio de los sujetos fueron de 6,04 años: algunos conocían el alfabeto y otros podían leer trabajosamente palabras sueltas muy simples (Olson, 1995).

mínimas entre palabras, atribuibles a un solo par de fonemas (por ejemplo, *flagrant* y *fragant*). Los resultados mostraron que estos sujetos realizaban con facilidad la prueba, es decir, que podían distinguir fácilmente palabras enteras.

La segunda prueba solicitada era de supresión de fonemas y el propósito era determinar si los adultos analfabetas eran capaces de quitar fonemas de una serie de palabras. La prueba consistía en una serie de ítems organizados en tres niveles de dificultad. Cada nivel constaba de cinco ítems y se consideraba bien resuelto el nivel si daban tres respuestas correctas; toda la prueba fue oral. Los ítems de la serie más sencilla fueron:

1. *fly* eliminar /f/
2. *flat* eliminar /l/
3. *bite* eliminar /t/
4. *past* eliminar /s/
5. *beaver* eliminar /v/

De los veintiún sujetos entrevistados, diecisiete no lograron resolver ningún ítem; de los cuatro que lograron eliminar correctamente tres ítems de este nivel, ninguno obtuvo ninguna respuesta correcta en el siguiente nivel.

A partir de estos resultados, Scholes y Willis llegan a la siguiente conclusión:

Al parecer, entonces, cuando los adultos letrados deben hacer apreciaciones fonémicas sobre las palabras, estas apreciaciones se basan en las formas escritas (no en las acústicas) de esas palabras (Olson, 1995, p. 291).

Scholes y Willis van más allá al prever que si la representación escrita es tan importante para la habilidad de supresión fonémica, aun los adultos letrados tendrán algunas dificultades cuando el fonema que deban suprimir no esté

representado directamente en la escritura de la palabra, por ejemplo, en inglés suprimir el sonido /k/ de *fixed*, o en español suprimir el mismo sonido de *examen*. Los resultados mostraron que tenían razón y que suprimir un sonido no representado en la forma escrita es difícil aun para los alfabetizados.

A pesar de la contundencia de los resultados de trabajo como el de Scholes y Willis (Olson, 1995), la relación entre CF y lectura así como el conocimiento del código alfabético sigue siendo discutida sin llegar a un consenso entre los teóricos de la conciencia fonológica, es por ello que uno de los propósitos centrales del presente trabajo sea precisamente tratar aportar datos y reflexiones en torno a dicha relación.

1.2 La tarea de omisión

Como se señalaba en el apartado anterior, la tarea de omisión ha sido empleada para determinar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en sujetos prealfabetizados y alfabetizados. Asimismo se ha utilizado como instrumento de diagnóstico o predictor del éxito o fracaso en la lectura, e incluso como método de entrenamiento.

La tarea consiste en omitir alguna unidad segmental de la palabra (puede pedirse la omisión de una sílaba o fonema). La unidad a omitir puede encontrarse en diversas posiciones (al inicio, medio o final) tanto de una palabra como de pseudopalabras.

Se ha encontrado que los resultados de la tarea de omisión son extraordinariamente malos cuando los sujetos aun no saben leer y es bastante sencilla para sujetos alfabetizados.

Bruce (1964) fue el primero en emplear una prueba de omisión de fonemas (en posición inicial, media y final) con niños entre cinco y nueve años de

edad. Encontró que para los niños de cinco años era prácticamente imposible realizar la omisión (1.8% de respuestas correctas); conforme la edad de los niños se incrementaba, sus posibilidades de resolver la tarea también aumentaban, hasta llegar a un 26.7% de respuestas correctas en niños de 9 años. Cabe señalar que los resultados indican que la omisión es más sencilla cuando el fonema a omitir es el final y la dificultad se incrementa cuando el fonema a omitir se encuentra en posición inicial o en medio.

A partir del trabajo de Bruce (op cit), se realizaron una serie de estudios para determinar si la "madurez" era determinante de la habilidad de omisión fonémica. Esos trabajos dejaron claro que el incremento de esa habilidad no puede ser atribuible al factor maduracional sino a la experiencia lectora de los sujetos (Lieberman, 1973, Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Goswami y Bryant, 1991; Scholes y Willis, 1995)

Dada la alta validez predictiva y las correlaciones estadísticas, encontradas por Yopp, en tareas de segmentación (*phoneme segmentation*) y omisión fonémica (*phoneme deletion*), la autora afirma:

...these tests have predictive validity lends support to the hypothesis of a causal link between phonemic awareness and reading acquisition (Yopp, 1988, p.174).

Se afirma, entonces, la existencia de una relación causal entre conciencia fonológica (concretamente la posibilidad de omitir algún segmento de la palabra) y lectura. No obstante, nos parece que las correlaciones estadísticas y la predictibilidad no son elementos suficientes para asegurar una relación de causa-efecto entre conciencia fonológica y acceso al sistema de escritura. ¿Cómo se puede considerar que la conciencia fonológica (omisión de alguna unidad lingüística de una palabra) es prerequisite para el aprendizaje de la lectura, si todas las tareas utilizadas en la evaluación de la conciencia fonológica -al menos

las analizadas por Yopp- son presentadas de manera exclusivamente oral, es decir, en ausencia del sistema de escritura? Desde nuestro punto de vista, entender la relación entre conciencia fonológica y acceso al sistema de escritura supone la presentación de tareas que involucren leer y escribir. Únicamente de esta forma, podremos explicitar la relación causal -si es que existe- entre lectura⁹ y escritura y la conciencia fonológica.

En español los estudios realizados sobre la tarea de omisión han sido escasos. Entre estos, los más sobresalientes son los trabajos de Sebastián y Maldonado (1986, 1987), los de Jiménez (1992), Defior y Tudela (1994).

Jiménez (1992) evaluó la capacidad de identificar rimas, aislar y omitir fonemas y sílabas en niños prelectores de bajo nivel socioeconómico y de zonas rurales de España. Su objetivo fue determinar qué tareas presentan mayores dificultades a los niños. Las tareas fueron las siguientes:

Contar sílabas en palabras

Reconocer y pronunciar la palabra en sílabas

Segmentación léxica

Aislar vocales

Aislar sílabas

Rima sílaba inicial palabras bisílabas

Rima sílaba final palabras trisílabas

Rima sílaba final palabras bisílabas

Omisión sílaba final

⁹ Si bien es cierto que aunque la mayoría de los teóricos de CF, que están interesados en establecer la relación entre CF y lectura, emplean datos de pruebas estandarizadas de lectura para establecer si un niño lee o no, también es cierto que esas pruebas solo arrojan resultados en términos de correcto o incorrecto y por lo tanto no dan cuenta del nivel evolutivo de los niños en relación a la lectura; asimismo, la mayoría de esas pruebas evalúan la lectura con listas de palabras aisladas; por último, el supuesto subyacente de lo que es leer, para esas pruebas, es que la lectura es básicamente decodificado o descifrado. Es por ello, que nos parece que en realidad los datos aportados por ese tipo de pruebas deben ser replanteados a la luz de una concepción más funcional de lo que implica leer y de los procesos evolutivos involucrados, si es que realmente se pretende analizar la relación entre CF y lectura.

Rima sílaba media palabras trisílabas

Omisión sílaba final

Rima sílaba media palabras trisílabas

Aislar consonantes

Omisión de sílabas en las palabras

Omisión de vocales

Omisión de fonema inicial

La tarea que mayores dificultades presentó fue la de omisión de fonema inicial. Estos resultados corroboran el grado de dificultad de la tarea aún en Español.

Sebastián y Maldonado (1986, 1987) solicitaron tareas de identificación y omisión de sílabas y fonemas a niños de 1ro y 2do de EGB. Los autores analizaron las respuestas en la tarea de identificación fonémica y encontraron que los niños llevan a cabo una serie de estrategias, de las cuales la más avanzada es la fonémica; es importante señalar, que a diferencia de la mayoría de los estudios de CF, este estudio da cuenta de lo que efectivamente hacen los niños en dicha tarea; desafortunadamente los autores no realizaron ese tipo de análisis con las estrategias de los niños que aparecieron en la tarea de omisión. No obstante, al relacionar omisión con el nivel de lectura de los sujetos se encontró que los prelectores y lectores iniciales no lograban omitir fonemas y que sólo los niños de segundo grado, que además eran los mejores lectores en clase, pudieron realizar la tarea. De ahí que se concluyera que la omisión de fonemas sólo la llevan a cabo lectores con cierta experiencia.

1.3 Algunas puntualizaciones sobre la línea de conciencia fonológica

Para finalizar, consideramos importante señalar que a pesar de las grandes diferencias teóricas y metodológicas entre los investigadores de CF, a pesar de que se opte por considerar la conciencia fonológica como un

prerrequisito para el aprendizaje de la lectura o como resultado de ese conocimiento; que se considere un conjunto de habilidades homogéneo o no; que se tenga una visión holística o analítica; que se asuma una posición evolutiva o no; lo que todos estos pensadores tienen en común son aspectos como los siguientes:

-Una visión jerárquica y secuencial del aprendizaje.

-El sujeto no construye, únicamente aprende.

-No se analizan los errores de los sujetos; pareciera que todos los errores son iguales; por lo tanto, no hay una verdadera mirada evolutiva.

-La lengua escrita es vista como un código de transcripción de la fonología de la lengua oral.

-Al conceptualizar de esta manera la escritura, su aprendizaje se reduce a la adquisición de técnicas (Ferreiro, 1986) de codificación y decodificación. Por lo tanto, leer es sinónimo de sonorizar lo que está escrito, ya que lo escrito no es más que una copia de lo oral.

-Suponer que la escritura inglesa es totalmente alfabética, idea bastante cuestionable (Sampson, 1985). En el fondo, parecieran asumir que hay sistemas de escritura "puros".

-Las tareas son fundamentalmente orales.

-Se habla de relaciones causa/efecto.

-No se consideran las particularidades de cada lengua.

1.4 Otros estudios sobre conciencia fonológica y sistema de escritura: una mirada diferente

Otros estudios que han abordado el desarrollo de la CF y su relación con el conocimiento de un sistema de escritura alfabético han sido, los que desde un perspectiva piagetiana, han llevado a cabo investigadoras como Alvarado (1997), Quinteros (1997), Vernon (1997), y Vernon y Calderón (1999).

Todos estos estudios tienen en común un planteamiento psicogenético, sobre la adquisición de la escritura, basado en los hallazgos de Emilia Ferreiro (1979, 1982); por lo tanto, les interesa conocer el proceso de construcción del conocimiento en los niños, por lo que parten del análisis de las respuestas de éstos¹⁰ (análisis de los errores) y no de categorías preestablecidas por el investigador. Tienen una visión evolutiva del proceso de construcción de la lengua escrita; consideran que la escritura es un objeto de conocimiento que involucra distintos planos y no únicamente el fonético; que el sujeto es un sujeto cognoscente y no sólo un sujeto que aprende; que lo oral se reconstruye y se redefine sobre la base de lo escrito (por lo que es imposible hablar de una relación causa/efecto); por último, todos estos trabajos incluyen el análisis sobre las escrituras de los niños, por lo que sus diseños experimentales no se limitan exclusivamente al plano oral.

Quinteros (1997) se propuso indagar la interacción entre la construcción de la palabra escrita y la reconstrucción de la palabra oral en el periodo de la hipótesis silábica¹¹; concretamente le interesaba explorar el desarrollo del análisis de la palabra oral más allá de la unidad sílaba (aspecto poco estudiado desde la teoría psicogenética), pero teniendo como referente los

¹⁰ El análisis de las diversas respuestas de los niños es fundamental, desde la perspectiva piagetiana, porque esas respuestas pueden indicar cómo el sujeto se está planteando un problema determinado, y por lo tanto, el análisis de las distintas respuestas puede favorecer la reconstrucción del proceso evolutivo; proceso basado en la relación de filiación.

¹¹ La hipótesis silábica es una de las ideas que los niños construyen a lo largo de la reconstrucción del principio alfabético. Se refiere a la idea de los niños de que una grafía representa una sílaba.

motivos y restricciones que los niños emplean al momento de escribir; en otras palabras, se indagaban los mecanismos de decisión de niños pre-alfabetizados en torno a la letras que introducían a sus escrituras. Una de las hipótesis de su trabajo, y que es la que más interesa para el presente documento, indica que los niños presentan dificultades cuando no cuentan con un repertorio de letras para representar unidades de lo oral que van segmentando. Para Quinteros, la CF es resultado de una reestructuración de lo oral con base en el conocimiento del sistema de escritura.

La investigadora entrevistó a cinco niños en su primer año escolar y que acudían a escuelas marginadas de la ciudad de México. A estos niños se les entrevistó periódicamente y las pruebas que se les propusieron fueron de escritura de palabras propuestas por el investigador y escritura de palabras propuestas por los niños. Además de encontrar estrategias sumamente interesantes en los niños, la autora llega a las siguientes conclusiones:

a) el acceso al sílaba –en el plano oral- es natural (no se requiere conocer el sistema de escritura), pero el conocimiento del sistema de escritura permite que dicha unidad se redescubra a otro nivel;

b) la dificultad para representar una unidad oral (la sílaba en este caso) a nivel de lo escrito no se ubica en el análisis que desde lo oral se pueda hacer; para construir una palabra –desde la lógica silábica- hay que conceptualizar una palabra escrita (como pensar en lo oral para ser escrito);

c) aun cuando los niños intentan representar varias letras de las sílabas que quieren escribir, no están tratando de usar la consonante o la vocal por sí mismas, sino como partes de la sílaba, lo que indica que no necesariamente están pensando en fonemas (aun cuando logren representarlos).

Vernon (1997) realizó un estudio con niños mexicanos con el propósito de explorar los recortes espontáneos de éstos de acuerdo a su nivel de escritura. La

investigadora entrevistó a cincuenta y cuatro niños de tercero de preescolar y a once de primero de primaria.

Uno de los propósitos centrales de Vernon fue indagar si el ataque y la rima son unidades con la realidad psicológica en español. La autora supuso que los recortes o segmentaciones que hacen los niños tienen que ver con el momento evolutivo en el que se encuentra el niño en la adquisición de la lengua escrita, así como con el tipo de palabra a segmentar (número de sílabas, acentos, fonemas involucrados).

Las tareas propuestas fueron las siguientes:

Recorte oral de palabras (FICHAS). En esta tarea se solicitaba a los niños un recorte oral de palabras presentadas oralmente (sustantivos) y además debían poner una ficha de plástico por cada recorte realizado.

Reconstrucción. En esta tarea los niños debían reconstruir palabras provistas oralmente por el investigador que habían sido segmentadas de distintas maneras (por ejemplo, s-o-pa, es sopa).

Recorte oral de palabras (ADIVINANZAS). Los niños debían segmentar una serie de palabras para que el investigador las reconstruyera, es decir, el investigador debía adivinar la palabra segmentada por el niño.

Recorte oral de palabras a partir de un texto escrito (TARJETAS). Se pedía al niño segmentar oralmente palabras, tratando de que los recortes coincidieran con cada una de las letras de la palabra escrita en la tarjeta, previamente leída por el investigador.

Tarea de escritura. El propósito fundamental fue conocer el nivel de escritura de los niños y se les pedía que escribieran siete palabras presentadas oralmente (todas ellas sustantivos).

Entre los hallazgos más importantes de Vernon se encuentran los siguientes:

- a) las segmentaciones que hacen los niños no siguen una ruta lineal (de la sílaba, al ataque-rima, al fonema), sino que segmentaciones fonémicas pueden coexistir con análisis alternativos, y estos análisis no necesariamente involucran al ataque y la rima. De hecho, en español el análisis con base en estas dos unidades no aparece como una estrategia significativa.
- b) Si bien el desarrollo de los tipos de segmentaciones empleadas tiende hacia lo más analítico, no obstante no se pierden los análisis basados en unidades mayores, esto es cierto, aun para los niños que escriben alfabéticamente.
- c) Los niños intentan recortes más analíticos cuando se enfrentan a palabras escritas, puesto que la escritura les brinda información
- d) Las segmentaciones realizadas por los niños están íntimamente relacionadas con el conocimiento del sistema de escritura. Aun así, si bien lo niños alfabéticos hacen los recortes más finos en general, no siempre son fonológicos.

Otra investigación fundamental como antecedente para el presente trabajo es la que llevó a cabo Alvarado (1997). La investigadora buscaba indagar la relación entre el nivel de conocimiento del sistema de escritura y la conciencia fonológica.

Alvarado entrevistó a 28 niños de nivel preescolar entre tres y cinco años de edad, que acudían a una escuela privada en la ciudad de Querétaro, México. En la muestra se buscó que hubiera niños con niveles de escritura desde presilábico hasta alfabético. A cada niño se le propusieron tres tareas: una prueba de escritura, una prueba de identificación de letras y una prueba de conciencia

fonológica (de omisión del primer segmento) en dos modalidades: con presencia física de la escritura y sin la presencia física de la escritura.

Los resultados de este trabajo muestran un incremento significativo de las respuestas correctas en la tarea de omisión cuando se proveía al niño de la palabra escrita. Este incremento se observó en niños de todos los niveles de conceptualización de la lengua escrita, excepto en aquellos con un nivel presilábico. Dicho hallazgo demuestra que los sujetos empiezan a utilizar la información que les brinda el sistema de escritura, mucho antes de que sus producciones escritas sean alfabéticas y convencionales.

Alvarado también observó una relación directa entre la resolución adecuada de la tarea y el nivel de conceptualización de la lengua escrita que tenga el niño (a mayor nivel de conceptualización, mejor resolución de la tarea).

Otro dato arrojado por dicha investigación se refiere al hecho de que las respuestas correctas son más frecuentes con palabras de estructura silábica regular (CV), con bisílabos y con palabras acentuadas en la penúltima sílaba. Estos datos revelan la sensibilidad del niño a la estructura de la palabra (regular-irregular), así como al número de sílabas y la acentuación de la palabra.

Cabe mencionar que en el trabajo de Alvarado los grupos que presentaron mayor asistematicidad y dispersión en las estrategias empleadas por los niños y las respuestas brindadas por éstos resultaron ser aquellos grupos con niveles de escritura intermedios, es decir, los silábicos (con y sin valor sonoro convencional) y los silábico/alfabéticos. Dicha "asistematicidad" y dispersión fue encontrada en el trabajo ya citado de Vernon (1997) en los mismos niveles de conceptualización sobre la lengua escrita.

El último trabajo que señalaremos en esta sección es el de Vernon y Calderón (1999), trabajo del que se extraen los datos que se analizan en la presente investigación.

El estudio mencionado tuvo como objetivo principal explorar la relación entre el nivel de escritura que los niños de habla hispana manifiestan y su conciencia fonológica, apreciada a partir de una tarea de omisión del primer fonema.

Las hipótesis principales fueron: 1) la conciencia fonológica tiene un desarrollo estrechamente ligado al conocimiento del sistema de escritura; 2) la presencia de estímulos escritos en la tarea de omisión favorece su resolución correcta, aún cuando los niños sean pre-alfabéticos; 3) el tipo de palabra incide en la resolución de la tarea de omisión; 4) el orden de presentación de las tareas favorecerá tipos de respuestas distintos.

Se entrevistó a 100 niños de preescolares públicos. La muestra estuvo constituida por veinte niños de cada nivel de escritura (presilábico, silábico sin valor sonoro convencional, silábico con valor sonoro convencional, silábico-alfabético y alfabético). A éstos se les aplicó a) una tarea de escritura de 6 sustantivos comunes, para apreciar su nivel de conceptualización, b) una tarea de identificación de letras y c) dos tareas de omisión de primer fonema: una de ellas se realizaba a partir de estímulos orales, mientras que en la otra se daban estímulos orales, acompañados de la escritura correspondiente. En esta última, se pedía la omisión y se tapaba físicamente la primera letra de la palabra. Cada tarea de omisión estaba compuesta por 15 reactivos experimentales.

Los resultados mostraron una diferencia significativa entre las respuestas obtenidas en presencia o en ausencia de los estímulos escritos. La presencia física de la escritura efectivamente facilita la aparición de mejores respuesta, aún en niños pre-alfabéticos. Por otro lado, se observó una elevada correlación entre

la realización correcta de la tarea de omisión y el nivel de escritura de los niños. De hecho, este último fue el factor explicaba el mayor porcentaje de la varianza.

2. Una visión alternativa: la perspectiva psicogenética

En la sección precedente se señalaron los aportes y planteamientos más relevantes que la conciencia fonológica hace en torno al aprendizaje de la lectura. En esta sección se abordará una visión alternativa sobre la construcción de conocimiento, en particular del conocimiento de la lengua escrita y una visión alternativa de la escritura como objeto de conocimiento, y de las relaciones entre oralidad y escritura.

2.1 Psicogénesis de la lengua escrita

Dado que desde una perspectiva constructivista psicogenética resulta prioritario dar cuenta de las conceptualizaciones que construye el sujeto cognoscente, en este apartado se revisarán los aportes encabezados por Emilia Ferreiro a propósito de las conceptualizaciones de los niños acerca de la lengua escrita, y más concretamente en torno al sistema de escritura.

Las conceptualizaciones que los niños van construyendo sobre el sistema de escritura les sirven de marcos interpretativos o modelos desde los que se analiza, obviamente la escritura, pero también la oralidad. Esto implica varias cosas que deben ser tomadas en cuenta:

- a) que el conocimiento del sistema de escritura, en cada uno de los estadios de la psicogénesis, constituye un todo dinámico y flexible que se va reorganizando en la medida en que el niño construye nuevas hipótesis sobre ese objeto de conocimiento.
- b) que tanto lo oral y lo escrito son conceptualizados de manera distinta dependiendo del nivel de conocimiento que sobre el

sistema de escritura tenga el niño; esto significa que lo oral y lo escrito, en el proceso de construcción del sistema de escritura, se redefinen constantemente en función de los marcos interpretativos o los esquemas del niño en un momento evolutivo determinado y que le permitirán tener ciertos observables sobre lo oral o lo escrito (Ferreiro,2002). Al respecto la noción de observable y su relación con los esquemas interpretativos del sujeto, Ferreiro señala lo siguiente:

Las propiedades de este objeto serán o no observables para el sujeto. La definición misma de observable es relativa al nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, y no a sus capacidades sensoriales. .. en la historia psicogenética hay una progresión en los “observables”, concomitante con el desarrollo de los esquemas interpretativos del sujeto (Ferreiro,1979, p.33)

Al acercarse al sistema de escritura el niño debe construir, o mejor dicho, reconstruir, reinventar un objeto social y conceptual. Por lo tanto, las dificultades que encara a lo largo de dicho proceso son, también, de índole conceptual porque lo que se adquiere es un conocimiento y no una simple técnica. En palabras de Ferreiro:

...no se trata de que los niños vayan a re-inventar las letras (...) sino que para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación? (Ferreiro, 1990, pp. 11).

Es decir, al acercarse al sistema de escritura los niños se plantean interrogantes epistemológicos como la relación entre lo real y su representación,

es decir, qué representa la escritura y cómo lo representa. El problema central se encuentra entonces en la representación.

¿Qué es una representación? La representación implica la selección de ciertos elementos y relaciones del objeto que serán mantenidos en dicha representación; pero a su vez, la representación deja fuera elementos y relaciones del objeto o referente. Si no fuera así, la representación no sería tal, sino un ejemplar del referente, es decir, el referente mismo. (Ferreiro, 1997). La escritura, como sistema de representación, solo retiene algunos rasgos o aspectos del signo lingüístico. Si se habla del principio alfabético, lo que se representa es al significante, no así al significado (en la sección sobre el objeto de conocimiento se profundizará en el tema).

Los trabajos encabezados por Ferreiro (1997) han sostenido que saber implica haber construido alguna conceptualización de un objeto o fenómeno. Por lo tanto, habría muchas maneras de saber, aunque no necesariamente estén validadas socialmente. Estas maneras alternativas o preconventionales de saber, resultan esenciales en el proceso de construcción del conocimiento de la lengua escrita, proceso en el que el niño va reformulando la relación entre la lengua y su representación, de tal manera que construye modos de organización estables en un cierto orden. Estos modos de organización se centran en la búsqueda de criterios de producción, interpretabilidad y legibilidad de la palabra escrita.

Una vez que el niño ha entendido que la escritura es un tipo de representación gráfica diferente a otras representaciones gráficas (como el dibujo) está en condiciones de empezar a plantearse la relación entre el lenguaje y la escritura.

El primer nivel de la psicogénesis de la lengua escrita es conocido como "nivel presilábico" que se caracteriza por representaciones que no tienen como objetivo la búsqueda de la correspondencia entre los elementos que componen la

pauta sonora y los elementos que constituyen la escritura. En otras palabras, un todo oral se corresponde con un todo escrito, es decir, no hay análisis de la escritura o de la oralidad, y el niño hace una correspondencia global.

En este momento las propiedades del todo no difieren de las propiedades de la parte. El nombre se puede leer en el todo o en cada una de las partes, pero si se toma una parte de forma aislada, entonces deja de significar algo.

A lo largo de este nivel también aparecen dos criterios fundamentales que guían las conceptualizaciones del niño: un criterio de tipo cuantitativo (la hipótesis de cantidad mínima: la palabra escrita debe tener al menos dos o tres caracteres para que el niño considere que tiene significado) y otro de tipo cualitativo (hipótesis de variedad: en una palabra escrita no pueden repetirse los caracteres empleados) y que guiarán las producciones y las interpretaciones del niño, incluso en otros niveles.

Cuando al niño se le empiezan a hacer observables las propiedades sonoras de los significantes se inicia la fonetización de la escritura, con lo que se abre paso el siguiente nivel conocido como silábico. A partir de este momento, las propiedades de las partes se diferencian de las del todo y a su vez quedan integradas a ese todo.

Se inicia entonces la búsqueda de correspondencias entre la pauta sonora y la escritura, tornando a ambas en analizables al descubrir que partes de la palabra escrita (grafemas o letras) pueden corresponderse con partes de la emisión oral (sílabas). Hay un avance del niño en relación al primer nivel, pues ha asimilado cierta información disponible, pero a su vez deja de lado información no asimilable en ese momento.

En el plano cualitativo, el niño puede iniciar buscando representar una sílaba oral con una grafía pero no necesariamente emplear las letras con sus

valores sonoros convencionales. Es decir, hablaríamos de niños con una hipótesis silábica sin valor sonoro convencional.

Conforme el niño avanza puede empezar a emplear las grafías de acuerdo a su valor sonoro convencional.

La hipótesis silábica le permite al niño ejercer un mayor control sobre sus producciones escritas, pues posibilita empezar a regular las variaciones en la cantidad de letras a escribir, así como empezar a atender las variaciones sonoras de las palabras.

Los criterios de variedad y de cantidad mínima siguen presentes en este nivel.

El avance hacia una nueva conceptualización de la escritura se genera justamente en el conflicto que se suscita entre el modo de interpretación silábico y la existencia de modelos escritos del entorno así como la existencia de formas fijas aprendidas por el niño (como la escritura del nombre propio). En realidad la hipótesis silábica origina dos conflictos fundamentales: a) el conflicto entre la hipótesis silábica y la cantidad mínima en el caso de escribir monosílabos y bisílabos, y b) el conflicto entre la interpretación silábica y las escrituras producidas por otros así como las formas fijas aprendidas por el niño (como su nombre propio). Estos conflictos favorecen la construcción del siguiente nivel: la hipótesis silábico-alfabética.

El nivel silábico-alfabético se basa en el descubrimiento del niño de que la sílaba puede ser analizada, con lo que se inician los recortes intrasilábicos no sistemáticos, hasta que finalmente los niños logran realizar recortes fonémicos de manera sistemática donde una grafía representará a un fonema, lo que constituye el nivel alfabético.

Haber conquistado el principio alfabético no significa tener resueltas todas las dificultades conceptuales que ofrece el sistema de escritura. La segmentación entre las palabras, la ortografía y la puntuación son sólo algunos de los aspectos que aún faltan por enfrentar.

La reconstrucción o reinvención del principio alfabético involucra el problema central de las relaciones entre el todo y las partes. Esas relaciones se plantean de modo diferente dependiendo de la conceptualización que ha logrado construir el niño. De esta manera, la perspectiva genética piagetiana brinda un amplio marco de referencia que permite interpretar los problemas que se plantean los niños y los modos de solucionarlos. Asimismo, desde la perspectiva de la psicogénesis de la lengua escrita, los niños escriben mucho antes de conquistar el principio alfabético, por lo que esos modos de escribir son considerados fundamentales en el desarrollo de este conocimiento.

3. Reflexiones en torno a la escritura

3.1 Oralidad y escritura

La escritura como objeto de conocimiento ha sido abordada de maneras diferentes a lo largo de la historia. En los albores de la lingüística, se consideró a la escritura como una “copia” o transcripción infiel del habla (Saussure, 1914). La relación de la escritura con la oralidad era entendida como unidireccional, en el sentido de que es la estructura del habla la que determina la escritura, como si lo oral le “imprimiese” a la escritura sus características, elementos, y relaciones.

En el plano de la psicología, con el surgimiento del conductismo se gesta una visión específica sobre el aprendizaje de la escritura. La escritura sigue siendo entendida como un código,¹² conformado por trazos -unidades mínimas- que

¹² Aquí entendemos por código aquel sistema de representación alternativo (código) generado a partir de otro sistema de representación original. El código por lo tanto, contiene las relaciones y elementos

transcriben mecánicamente los sonidos de la lengua oral. Por el lado del sujeto, éste se limita a responder a los estímulos del ambiente. La manera como el sujeto recibe el estímulo, lo procesa, y los aspectos involucrados en la emisión de las respuestas pertenecen a la caja negra (Skinner) que en términos científicos es imposible escudriñar.

Así, el acceso a la lengua escrita se reduce a la adquisición de técnicas de decodificado, y escribir no es más que una conducta motora y perceptual (la percepción es entendida como una copia y un reflejo del medio).

Como reacción a los excesos conductistas surgen otras líneas de pensamiento tales como la psicología genética. Estas perspectivas tienen en común el retorno a los procesos constructivos involucrados en la acción de los sujetos

Ciertas posiciones psicológicas, lingüísticas y psicolingüísticas - Ferreiro, 1979; Olson, 1995; Sampson, 1997; entre otros- consideran que la escritura es un sistema de representación del lenguaje y no un código de transcripción (Ferreiro, 1990). Cuando hablamos de un sistema cualquiera (como ya se mencionó más arriba) estamos pensando en un conjunto de elementos que guardan relaciones de complementariedad y oposición entre sus elementos. En este sentido, una representación (Ferreiro, 1990) supone una aparente paradoja, ya que implica por un lado aceptar que toda representación conserva algunos elementos, propiedades y relaciones de lo que representa (en este caso el objeto representado es el lenguaje, por lo que se puede considerar al sistema de escritura como un segundo sistema de representación), pero por otro lado, toda representación deja de incluir algunos elementos, propiedades y relaciones del objeto representado.

predeterminados por el sistema de representación original (Ferreiro, 1986), lo que no sucede con la escritura. Un ejemplo es la separación entre palabras, fenómeno presente en la escritura pero no en el habla.

Por lo tanto, si la escritura se redujera a un código de lo oral, las unidades de lo oral deberían aparecer en correspondencia unívoca en lo escrito, cosa que no sucede, como lo demuestra la existencia del fenómeno de polifonía de un mismo grafema, la poligrafía de algunos fonemas, la segmentación gráfica, la puntuación y las mayúsculas, entre otros (Ferreiro, 2002).

Existen otro tipo de argumentos de carácter más social y antropológico, además de la discusión entre código y sistema, que impiden reducir la escritura a la noción de código. Esos argumentos apelan a que la escritura nació y se mantiene gracias a que cumple ciertas funciones sociales y que son las que le dan sentido. Estas funciones no son ni lejanamente explicadas cuando la escritura se entiende como un código. Como explica Benveniste,

....existe una gran diferencia entre hacer la notación de una lengua... y escribir una lengua, entendiéndolo por ello que las escrituras existen como fenómenos dentro de una sociedad, inmersos en la historia, y que no están fundados sólo en consideraciones técnicas de ese tipo (Benveniste, 2002, p.15)

El análisis histórico provee pruebas contundentes de que la escritura no puede ser reducida a un código. En el S. VII los monjes irlandeses, que tenían que leer la biblia en latín y sin separaciones gráficas, transforman la *scriptio continua* en escritura segmentada sobre bases gramaticales. Es evidente la introducción de un modo de operar con lo escrito (segmentación gráfica) ajeno a lo oral. Sin embargo, el fenómeno de la segmentación así como algunos otros (la puntuación y la ortografía entre ellos) no se estabilizan sino hasta el siglo XVI con la aparición de textos impresos. Estos fenómenos (segmentación, puntuación, ortografía) son particulares de lo escrito, no existen en lo oral (Blanche Benveniste, 2002).

Por otro lado, tenemos que aceptar que ningún sistema de escritura (en tanto sistema de representación) representa todo el lenguaje. Por ejemplo, el sistema de escritura alfabético privilegia la representación del nivel fonológico del

lenguaje, y confiere menor representatividad al nivel semántico (a diferencia de un sistema logográfico como el chino), o al nivel pragmático (no representa la fuerza ilocutiva del emisor, los rasgos suprasegmentales como son tono, ritmo e intensidad, etc). A pesar de que un sistema alfabético privilegia la representación del nivel fonológico del lenguaje, nuestro sistema representa preferentemente una de las unidades de la segunda articulación, es decir, el fonema. Pero el fonema no es solamente un fono o sonido, sino una categoría conceptual (unidad mínima sin significado) que aglutina a un conjunto de sonidos próximos que no provocan distinciones de significado (alófonos). Esto significa que el sistema alfabético no refleja mecánicamente las producciones orales de los hablantes, ya que si fuera así tendría que representar los alófonos. Más bien, representa algunas categorías conceptuales del lenguaje.

También resulta necesario subrayar que no existen sistemas de escritura puros. Es decir, aunque un sistema de escritura privilegie la representación de algún nivel del lenguaje (fonológico, semántico, morfológico), se observarán indicadores gráficos que representan aspectos de los otro(s) nivel(es). Tal es el caso de las marcas ortográficas de nuestro sistema alfabético: el uso de mayúsculas nos ayuda a distinguir nombres propios de sustantivos comunes, o el inicio de una oración o párrafo. La presencia o ausencia de la "H", que en español no tiene traducción oral, nos permite identificar significados diferentes aunque la pronunciación de la palabra sea idéntica (por ejemplo: aya, haya, halla). Las separaciones entre palabras, los signos de puntuación y diacríticos, etc. constituyen otros ejemplos.

Nuevamente los análisis histórico y social de la escritura, brindan pruebas que apoyan la idea de que no existen sistemas puros. Blanche Benveniste (2002) comenta que en los años 60's los lingüistas inventaron escrituras para lenguas africanas ágrafas sobre una supuesta correspondencia grafía/sonido. Con el tiempo, los usuarios de esas escrituras empezaron a introducir distorsiones morfológicas para distinguir, sin ambigüedad, las marcas de persona y las marcas

de tiempo, lo que consiguieron duplicando una vocal en lo escrito. Las necesidades de una comunidad y la evolución histórica, introducen irremediabilmente elementos de desambigüización que contradicen las visiones puristas sobre los sistemas de escritura.

La escritura en tanto sistema - y no en tanto código - impone ciertas restricciones al sujeto. Por ejemplo, la ausencia del contexto de la situación comunicativa real obliga al que escribe a guardar un orden sintáctico más canónico y riguroso que en lo oral. Los contextos de uso y los propósitos con los que se escribe, por lo general son bastantes distintos a los de la oralidad.

Podemos afirmar, de acuerdo con Olson (1995), que la escritura actúa como modelo que facilita la reflexión sobre el lenguaje, lo que permite la construcción de categorías y conceptos (tanto cultural como individualmente –reconstrucción-); la escritura objetiviza la lengua y cambia radicalmente nuestra manera de pensarla, de usarla, de percibirla, de interpretarla

A partir del momento en que los usuarios interiorizan las funciones de la lengua escrita, ya sólo pueden representarse su lengua hablada a través de esa prisma. Las personas piensan que hablan con “palabras” separadas, que utilizan realmente “oraciones” al hablar y que colocan puntos, mayúsculas, comas y comillas en sus enunciados, aun cuando no los escuchemos (Blanche Benveniste, 2002, p. 28).

Tan cierto es que la escritura transforma y deforma la percepción que los alfabetizados tienen de la oralidad, que un buen número de alfabetizados están convencidos de que escriben como hablan, sin darse cuenta de que en todo caso, pretenden hablar como escriben; por ejemplo, los usos sociales que se le han dado a la escritura han impuesto pronunciaciones que no existirían en realizaciones puramente orales. Alcuino, a partir del año 787, bajo el nombre de “reforma carolingia”, emprendió un proyecto de depuración lingüística al ordenar la

modificación de la pronunciación del latín en la enseñanza, la religión, las ciencias y la filosofía, según las grafías más clásicas, rechazando a su vez, la pronunciación que los usuarios habían adoptado (Blanche Benveniste, 2002). Es decir, Alcuino propuso hablar un latín artificial, basado en “pronunciaciones ortográficas”, e ignorando la evolución de la lengua, en aras de retornar a lo clásico, a lo “culto”. Es evidente el fuerte contenido ideológico de un planteamiento de esta naturaleza.

No obstante, la ideologización de las prácticas de escritura sigue existiendo hoy día en nuestras escuelas: no es raro escuchar a algún docente comentar su preocupación porque alguno de sus alumnos no habla “bien” por lo que no podrá aprender a escribir. La escritura modela de tal manera nuestra interpretación de la lengua, que los usuarios solo pueden pensarla a partir de lo escrito, y este fenómeno es tan avasallador, tan convincente, tan contundente, que el hablante llega a convencerse que eso que piensa hoy de la lengua, tuvo que haberlo creído y sabido desde siempre; el usuario alfabetizado supone que su conciencia de los fonemas (o mejor dicho, de las letras, noción típicamente tomada como sinónimo de fonema) es consecuencia de hablar y oír en su lengua y no de la tematización¹³ que del lenguaje hace a través de las categorías que le brinda lo escrito.

Otro ejemplo interesante de esta visión ideologizada sobre la escritura se encuentra en la noción de fonema. Hoy se sabe, gracias a diversas investigaciones (Alvarado 1997; Scholes y Willis; 1995; Vernon y Calderón 1999; Pontecorvo 2002), que la noción de fonema se construye a partir del conocimiento del sistema de escritura, específicamente, del principio alfabético. Al respecto Potecorvo comenta (2002, p. 148):

¹³ La tematización es una noción piagetiana que alude a la transformación de algo que primero fue empleado como **instrumento** del pensamiento en **objeto** de pensamiento. Es decir, implica una actividad metacognitiva: no es solo saber algo, sino saber que se sabe sobre ese algo, cómo opera, cuáles son sus categorías, etc. Por lo tanto, la tematización supone una toma de conciencia, una transición del “saber como” al “saber acerca de”. Esta transición no es directa, al contrario supone procesos constructivos (Ferreiro, 1997).

.... si bien algunos niños de pocos meses ya perciben y reconocen sílabas, sólo los alfabetizados manipulan segmentos menores como el fonema

Scholes y Willis (1995) demostraron que los sujetos analfabetas (adultos) o prealfabetizados (niños) no logran segmentar palabras en fonemas, tarea que realiza sin ninguna dificultad un sujeto alfabetizado. Esto demuestra como la presencia de la lengua escrita nos permite categorizar al lenguaje de manera diferente, porque la escritura alfabética permite tomar conciencia de los rasgos lingüísticos, es decir, instaura un nivel de conocimiento intensional (Scholes y Willis, 1995).

El fonema es una categoría conceptual, de dudosa existencia psicológica. Por lo tanto, ser conciente de los fonemas implica haber tematizado la lengua. Es decir, la conciencia fonológica apela a un nivel de conocimiento intensional. Este conocimiento intensional posibilitaría dividir el continuo del habla en unidades subléxicas, para lo que es necesario emplear constructos mentales (esquemas conceptuales contruidos a partir de la escritura como sistema interpretativo), ya que el fonema no tienen ninguna realidad en el mundo físico (Olson, 1995).

3.2 Estructura de la lengua y escritura alfabética

Si bien es cierto que el sistema de escritura predominante en el mundo occidental es el alfabético - cuyas características *grosso modo* presentamos más arriba -, no podemos olvidar que al ser la escritura un sistema de representación, ésta se verá determinada por la estructura de la lengua o familia de lenguas a las que represente. Este hecho resulta fundamental cuando intentamos explicarnos cómo un angloparlante o un hispanoparlante reconstruyen el sistema alfabético en su idioma. En otras palabras:

...la naturaleza cada lengua particular impone restricciones al tipo de análisis que los niños (o cualquiera) pueden hacer de ella (Vernon, 1997).

Es decir, considerar las especificidades en las estructuras fonológicas y ortográficas nos permitirá entender el tipo de demanda cognitiva que involucran.

El inglés posee una estructura ortográfica que se ha considerado como profunda dada la irregularidad en la representación grafo-fonética. De Vega (1990) considera que la ortografía inglesa atiende más a aspectos morfofonémicos que a aspectos fonológicos. Por su lado, la ortografía española es considerada como superficial dada la relativa regularidad de las reglas de correspondencia grafo-fonética (de representación vocálica).

En castellano, el porcentaje de palabras de contenido (Vernon, 1997) con estructura trisilábica es el más alto, seguidas por bi y tetrasilábicas. Únicamente un 6% de las palabras de contenido son monosílabos. Por el contrario, en inglés existe un número enorme de palabras de contenido con estructura monosilábica.

Los sonidos vocálicos del español son relativamente más estables, mientras que en inglés las vocales se ven afectadas por el proceso de expansión o contracción que sufre la sílaba al ajustarse a un cierto patrón rítmico.

En español el núcleo silábico (vocal) es tan importante que en realidad es la única parte indispensable de la sílaba.

Ser consciente de las particularidades del inglés y del español nos impide extrapolar los hallazgos hechos por los anglosajones a nuestra lengua, oral o escrita; tal es el caso de la existencia de unidades intrasilábicas (ataque y rima) que preceden al fonema. Como Vernon (1997) lo demostró la idea es falsa, al menos en español.

II. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

El objetivo de este trabajo es entender la relación entre la conciencia fonológica, entendida como la posibilidad de omitir el primer segmento de una palabra, y el nivel de escritura alfabético en niños preescolares.

La omisión del primer segmento de una palabra es una tarea compleja, y como se vio en el capítulo anterior, existe cierto consenso en la idea de que la omisión fonológica requiere de conocimiento del sistema alfabético.

En este trabajo pretendemos mostrar que aún para aquellos sujetos que ya manejan el principio alfabético (en sus producciones escritas) la omisión del primer segmento sigue siendo una tarea que les plantea fuertes demandas cognitivas. El paso entre escribir alfabéticamente y omitir el primer segmento de manera oral y sin soporte escrito (modalidad clásica empleada por los estudios de conciencia fonológica) no es directo. Se requerirá de una consolidación del conocimiento de ese principio alfabético, antes de que los niños puedan omitir sistemáticamente el primer segmento de una palabra.

Un propósito fundamental será entonces identificar las respuestas alternativas que los niños alfabéticos construyen ante la tarea de conciencia fonológica así como las condiciones en las que aparecen. En ese sentido, proponemos un tipo de abordaje muy diferente al que se hace en las investigaciones clásicas sobre conciencia fonológica, pues el acento de esta investigación está en cómo resuelven la tarea los niños, cuando la resolución no los lleva a la respuesta correcta.

Estamos convencidos que el nivel de escritura alfabético no es homogéneo, en el sentido que los niños que han tenido mayores oportunidades de

operar con él tendrán un dominio mejor de la tarea de omisión del primer segmento.

Otro supuesto fundamental de este trabajo es que la escritura es un modelo que permite reflexionar y operar (fonológicamente si fuera el caso) sobre la lengua. Este modelo es un sistema interpretativo (conjunto de esquemas) de la lengua. Sostenemos que ese sistema sigue su camino en la búsqueda de mayor estabilidad de sus premisas, aun cuando se haya logrado la hipótesis alfabética.

Nos interesa conocer:

- a) Las respuestas alternativas de los niños alfabéticos en la tarea de omisión del primer segmento.
- b) Las condiciones que favorecen la aparición de respuestas alternativas.
- c) Si el modo de producción en que el niño construye la escritura alfabética guarda alguna relación con la posibilidad de omitir el primer segmento.
- d) Si la presencia física de la escritura es importante para los niños alfabéticos

Sería de esperar que los niños alfabéticos no tuvieran ninguna dificultad en la omisión del primer segmento (tanto en la modalidad oral como en la de soporte escrito). Sin embargo, si como hemos planteado, el nivel alfabético no es homogéneo, podemos prever que habrá distintas maneras de:

- Comprender la consigna
- Representarse el primer segmento
- Resolver la tarea de conciencia fonológica

Asimismo, si como hemos argumentado, la presencia física de la escritura es importante para los niños alfabéticos en términos de comprender la consigna,

representarse el primer segmento y resolver la tarea, los resultados serán diferentes cuando:

- a) La tarea se presente exclusivamente de forma oral
- b) La tarea se presente en forma oral y con soporte escrito (presencia física de la escritura)

Suponemos entonces que no existe equivalencia, como ya apuntaba Alvarado (1997), entre la naturaleza de ambas tareas.

2. Hipótesis

2.1 Dado que el nivel de escritura alfabético no es homogéneo, los niños comprenderán de manera distinta el problema (la tarea de omisión) y por lo tanto, presentarán respuestas alternativas que obedecerán a factores como:

a) Qué tan consolidado se encuentre el conocimiento sobre el principio alfabético. Creemos que las dificultades que los niños alfabéticos presentan al momento de escribir pueden ser indicadores de su éxito en conciencia fonológica. Con todo, creemos que los alfabéticos tendrán que apelar, en sus respuestas alternativas, a estrategias de omisión de fonemas, aunque no correspondan a la posición solicitada.

b) La estructura de las palabras. Consideramos que los niños deberán poder realizar mejor la tarea ante palabras bisílabas y monosilábicas (CVC), pues lo que queda después de omitir lo primero es una vocal. Las palabras bisilábicas de tipo VCV serán las que más dificultades les impongan. No obstante, la estructura de las palabras no será tan relevante, dado el nivel de escritura de los niños.

2.2 La escritura es un modelo para reflexionar sobre la lengua. Por lo tanto, la presencia física de la escritura influirá en cómo los niños conciben y resuelven la tarea de omisión del primer segmento. Por lo tanto:

a) Los niños encontrarán más fácil resolver la tarea de conciencia fonológica cuando trabajen con palabras presentadas oralmente y acompañadas por su representación gráfica (modalidad con soporte escrito) que cuando trabajen con palabras presentadas exclusivamente de forma oral (modalidad sin soporte escrito).

b) El orden de presentación de las tareas. La presencia física de la escritura tiene efectos tan poderosos sobre la conciencia fonológica de los sujetos, que su presencia influirá favorablemente en las respuestas de los niños, aun cuando el modelo físico ya no esté presente. Por lo tanto, los niños que realicen la modalidad sin soporte escrito, después de la modalidad con soporte escrito, tendrán mejores resultados que los niños que trabajen con el orden de presentación contrario.

3.- Metodología

Los datos utilizados en la presente investigación, pertenecen al proyecto coordinado por la Dra. Sofía Vernon Carter, denominado "Letras y Sonidos en la alfabetización inicial", auspiciado por CONACYT, bajo el subsistema Miguel Hidalgo, CS011.

3.1. Sujetos

Se entrevistó a 20 niños de preescolares públicos de las ciudades de Querétaro, San Luis Potosí y Aguascalientes; en ninguno de estos planteles se trabajaba formalmente la lengua escrita, tampoco existía contacto con textos escritos por parte de los niños.

Los niños de estas zonas urbanas provenían de familias de clase trabajadora (principalmente hijos de obreros, técnicos y trabajadores manuales). La edad promedio de los niños era de 5 años 7 meses.

Las entrevistas se realizaron de forma individual y cada una tuvo una duración aproximada de 40 minutos, lapso en el cual se aplicaron las dos tareas de indagación que se detallan más adelante. Las entrevistas se realizaron empleando el método de exploración crítica piagetiano y fueron audiograbadas y registradas manualmente, con el propósito de que el protocolo final surgiera de la transcripción del audio con apoyo en el registro manual. Todos los niños debían ser alfabéticos.

3.2. Tareas, materiales y procedimiento

Se propusieron dos tareas a cada niño, en el siguiente orden:

a) Tarea de escritura

Esta tarea tenía como objetivo seleccionar a aquellos niños que presentaran una conceptualización alfabética de la escritura.

Se solicitó a cada niño la escritura de seis sustantivos comunes: un tetrasílabo (mariposa), dos trisílabos (camote y pepino), dos bisílabos (sopa y tuna) y un monosílabo de estructura CVC* (pan); también se le pidió la escritura del nombre propio.

Como se puede apreciar todas las palabras empleadas están constituidas por sílabas simples, compuestas por una consonante (en adelante C) y una vocal (en adelante V). La única excepción es PAN, ya que en español no existen sustantivos monosilábicos con estructura CV. El orden de presentación de las palabras dictadas fue decidido tomando en cuenta investigaciones anteriores

* La estructura CVC se refiere a consonante-vocal-consonante.

(Ferreiro y Teberosky, 1979) en las que se demuestra que a los niños en proceso de alfabetización (hasta antes del nivel silábico-alfabético) les resulta más sencillo escribir palabras de más de dos sílabas.

Para la tarea de escritura se proporcionó a cada niño una hoja en blanco en la que debía escribir las palabras. Al inicio de la tarea el adulto dijo a los niños que debían realizar la tarea de la mejor manera posible. Acto seguido, el entrevistador iniciaba el dictado diciendo un sustantivo por vez. Una vez concluida la escritura se pedía a los niños la interpretación de la misma, señalando, los niños con su dedo, cada una de las partes de la palabra que iban leyendo.

b) Omisión del primer segmento

La segunda tarea consistía en omitir el primer segmento de una lista de palabras. Ello con la intención de analizar el tipo de respuestas (estrategias empleadas por los niños) y el margen de errores que tienen los niños alfabéticos ante una tarea de este tipo.

Se eligió la tarea de omisión del primer segmento ya que es una de las situaciones clásicas empleadas en diversas investigaciones sobre conciencia fonológica. No obstante, en dichas investigaciones la situación se presenta únicamente en su modalidad oral (en adelante sin soporte escrito), es decir, el investigador dice la palabra y los sujetos deben realizar la omisión solicitada.

En este trabajo se presentó a los niños la situación clásica pero también se solicitó (de otra serie de palabras) la omisión del primer segmento en palabras impresas (en adelante con soporte escrito). Esta modalidad de la tarea de omisión fue retomada del trabajo de Alvarado, 1997. En cada una de las modalidades (tanto con soporte escrito y sin soporte escrito –o la tarea exclusivamente oral-) se trabajó de la siguiente manera:

- 1) Se presentaron primero tres reactivos a modo de ejemplo.
- 2) Posteriormente se presentaban otros tres reactivos en los que se le pedía al niño que intentara omitir el primer segmento y si fallaba recibía retroalimentación.
- 3) Se presentaban los quince reactivos de prueba.

La razón por la que se incluyeron tres reactivos con posibilidad de retroalimentación radicó en la dificultad que evidenciaron los niños en estudios previos (Vernon, 1997) para comprender la consigna:

- a) Palabras orales (modalidad sin soporte escrito). La consigna fue la siguiente: "de lo que te voy a decir quita el primer sonidito... por ejemplo, si te digo pato queda ato, pato-ato. Ahora tú trata de hacerlo, si te digo foto.....".
- b) Palabras escritas (modalidad con soporte escrito). La consigna fue la siguiente: "Aquí dice PATO (se le mostraba la escritura de la palabra en una tarjeta), pero si le tapo la primera, dice ato (y físicamente se ocultaba la letra inicial). Todo junto (destapando la inicial) dice PATO, pero si le tapo la primera queda ato. Ahora aquí dice FOCA y si le tapo la primera (y se le tapaba) ¿qué dice?"

En la modalidad con soporte escrito, éste consistía en una tarjeta de 2x4 cms. con las palabras impresas en letra Arial 30.

Todos los niños realizaron ambas tareas; para controlar los efectos del estímulo empleado la mitad de los niños empezaron con palabras orales (modalidad sin soporte escrito, en adelante S/S) y la otra mitad empezó con palabras escritas (modalidad con soporte escrito, en adelante C/S). En ambas condiciones, la respuesta era oral.

Las palabras empleadas fueron:

Tabla II.1 Reactivos de la tarea de omisión

Modalidad S/S (palabras orales)	Modalidad C/S (palabras escritas)
Foto	Foca
Lago	Lata
Cana	Cama
Sopa	Sope
Pila	Pino
Meta	Mesa
Luna	Lupa
Pan	Paz
Sal	Sol
Gol	Gas
Eco	Eso
Osa	Ola
Humo	Uno
Ajo	Aro
Hipo	Iva

Las palabras corresponden a tres tipos de estructura silábica: CV-CV (como CANA), V-CV (como ARO) y CVC (como SOL). Todas las palabras de la modalidad con soporte (C/S) se presentaron escritas en tarjetas y tenían una ortografía regular y significado conocido por los niños.

Los protocolos de cada uno de los niños fueron codificados con números al azar y sólo para efectos de organización de los datos.

III. RESULTADOS

1. La tarea de escritura

La tarea de escritura se empleó en el estudio original (Vernon y Calderón, 1999) para clasificar a los niños de acuerdo a su nivel de escritura.

En el presente trabajo, seleccionamos solamente los niños que presentaron un nivel alfabético de escritura. Por esta razón, los veinte niños de la muestra considerada logran establecer correspondencias entre letras y fonemas de manera consistente al momento de escribir; sin embargo, como se verá en este capítulo, existen diferencias entre los niños, lo que permite pensar que el nivel alfabético no es necesariamente homogéneo.

De acuerdo a los resultados que se presentarán en esta sección se encuentra que:

*80% de los niños tienen en su escritura final el 100% de palabras correctas. Por palabra correcta se entiende la representación de cada fonema con una grafía; así como la representación de cada fonema con una grafía adecuada (por ejemplo, para el fonema S emplear las letras s, c, z, x) no necesariamente ortográficamente correcta.

*20% de los niños cometen uno o más errores en su escritura final. Estos errores son omisiones o agregados de alguna letra o bien sustituciones tales como escribir una e en vez de una a, una r por una p, entre otros.

Los datos presentados arriba no invalidan la clasificación de los niños como "alfabéticos", puesto que todos los niños que presentan algún error en su escritura final cumplen con el principio alfabético en la representación de todas o casi todas su palabras escritas; a pesar de ello es interesante ver cómo algunos

niños presentan dificultades específicas al momento de tomar decisiones al escribir. Pensamos que los niños que presentan errores en la escritura final quizá sean los que más recientemente conquistaron el principio alfabético o bien, los que menos posibilidades de interacción con acto de escritura tienen.

En el presente capítulo nos concentraremos en analizar quiénes se equivocan, cuándo (en qué palabra) y cómo se equivocan. Más adelante analizaremos los resultados obtenidos en las tareas de conciencia fonológica e identificación de letras a partir de los resultados obtenidos en la tarea de escritura.

Los datos de esta sección se organizaron de la siguiente manera:

- 1) Errores en la escritura final.
- 2) Dificultades durante el proceso de producción escrita sin errores en escritura final.
- 3) Conclusiones parciales.

1.1 Errores en la escritura final

Como ya se mencionó en la metodología, esta tarea tenía como propósito identificar la conceptualización de cada niño sobre el sistema de escritura. Todos los niños de este estudio presentan una escritura de tipo alfabético, no obstante se observan diferencias interesantes entre ellos.

Recordemos que las palabras que se dictaron a los niños fueron las siguientes:

Mariposa
Camote
Pepino
Sopa
Tuna

Pan

A partir del análisis de lo que los niños de la muestra hacen en la tarea de escritura se encontraron las siguientes estrategias empleadas por ellos:

Tabla III.1. Las estrategias empleadas por los niños en la tarea de escritura cuando presentan algún error o dificultad al momento de escribir

Clasificación general	Clasificación específica
1) Omite una letra	1.1) omite vocal 1.2) omite consonante
2) Agrega una letra	2.1) agrega vocal 2.2) agrega consonante
3) Sustituye	3.1) vocal por vocal 3.2) consonante por consonante 3.3) consonante por vocal y viceversa
4) Escribe de forma silábica	
5) Escribe algo incorrecto pero	5.1) corrige inmediatamente 5.2) suspende su escritura y sigue después de escribir otras palabras

1.1.a) Resultados del grupo A

Como se recordará, el grupo A inició en la tarea de CF bajo la modalidad con soporte escrito y terminó con la modalidad sin soporte escrito.

A continuación se presenta una tabla en la que se muestran los errores de los niños en la escritura final:

Tabla III.2 Errores en la escritura final (Grupo A)

NIÑO	NÚMERO DE ERRORES FINALES ESCRITURA	NÚMERO DE PALABRA
90	2	1 (marposa en 2do. Intento) 6 (pana)
82	2	3 (pepin) 6 (PAB)
2	1	2 (RAMOTE, MOTE, al final: CAOTE, COMOTE)
74	0	---
99	0	---
63	0	---
78	0	---
116	0	---
98	0	---
100	0	---

De los diez niños del grupo A, tres presentaron errores en escritura final.

En la siguiente tabla se muestran las estrategias empleadas por los niños de este grupo que tienen errores en la escritura final de uno o más palabras.

Tabla III.3 Estrategias empleadas en palabras con errores en escritura final (Grupo A)

NIÑO	ESTRATEGIA	LETRA	ESCRIBE	LEE
90	1.1	Omite i	Marposa	Ma-ri-po-sa
	2.1	Agrega A	Pana	
82	1.1	Omite O	Pepin	Pe-pi-no
	3.2	Sustituye N por B	Pab	Pan
2	3.1	Sustituye A por O	Comote	Ca-mo-te

De los cinco errores que se observan en la escritura final, dos corresponden a omisión de alguna letra, y en ambos casos siempre es una vocal (i u o). La estrategia de sustitución también aparece en dos ocasiones (una vocal por vocal y consonante por consonante); agregar una letra a la palabra solamente ocurre en una ocasión (se agrega "A" a "PAN"); la estrategia de agregar aparece, como era de esperarse, en un monosílabo CVC.

Otro hecho que llama la atención es que estos niños omiten, sustituyen o agregan básicamente vocales.

Hay que notar que, cuando hay errores en la escritura final, los niños, leen la palabra que se les solicitó independientemente de lo escrito. Tal pareciera que la lectura no les sirvió para percatarse de su error, o bien se dieron cuenta que se equivocaron, la lectura no les ayudó a encontrar cómo corregir y por lo tanto optaron por leer algo que no estaba escrito (por ejemplo, escribir MARPOSA y leer MARIPOSA), ignorando lo que realmente escribieron.

Si se revisa niño por niño encontramos lo siguiente:

Alejandra (90) primero escribe MA, luego agrega una R y dice “ri”, agrega “la pe de papá” y finalmente escribe una A. Le queda MARPA y lee ma-ri-po-sa. Al final de la tarea se le vuelve a pedir MARIPOSA y escribe MARPOSA

En el caso de PAN, Alejandra escribe PA y lee “pa... ¿la ene?” y agrega NA; el señalamiento lo hace global. Probablemente este fenómeno se deba a la asimilación del núcleo silábico del monosílabo aunque también podría deberse a que espera una sucesión de consonante seguida por vocal.

Luis Manuel (82) escribe de corrido PEPIN; se le pregunta si ya está completa la palabra y el niño dice que si y lee pe-pi-no. En PAN el niño escribe PAB; primero escribió PA; como se queda mucho rato dudando se le muestra un abecedario y elige B. Las dos palabras en las que el niño se equivoca son en lugares donde aparece justamente la N.

Rodrigo (82) escribe al final CAMOTE como COMOTE. El niño tuvo mucha dificultad con esta palabra: empieza escribiendo RAMO y lee Ramo, luego agrega TE y le queda RAMOTE, lee ramote. Se da cuenta del error y borra RA; entonces lee MOTE y se queda callado mucho tiempo. Continúa con la escritura de otras palabras y al final de la tarea se regresa a CAMOTE. Vuelve a escribir RAOTE y lo lee raote; el niño sabe donde está el problema pero no puede resolverlo, así que se le presenta un abecedario y el elige la C, con lo que cambia R por C y le queda CAOTE. Agrega una M y finalmente vuelve a escribir pero ahora escribe COMOTE y lo lee como CAMOTE. Es evidente que en este caso la información de la letra inicial de su nombre funciona como obstáculo epistemológico.

1.1.b) Resultados del grupo B

Los niños del grupo B son aquellos que iniciaron la tarea de conciencia fonológica S/S.

A continuación se presenta una tabla en la que se muestran los errores de los niños en la escritura final.

Tabla III.4 Errores en escritura final (Grupo B)

NIÑO	NÚMERO DE ERRORES EN ESCRITURA FINAL	NÚMERO DE PALABRA
59	1 (camoto)	2
118	0	0
15	0	0
35	0	0
121	0	0
91	0	0
119	0	0
117	0	0
120	0	0
80	0	0

En la siguiente tabla se muestra la estrategia empleada por la niña de este grupo que tiene error en la escritura final.

Tabla III.5 Estrategias empleadas en palabras con errores en escritura final (Grupo B)

NIÑO	ESTRATEGIA	LETRA	ESCRIBE	LEE
59	3.1	Sustituye E por O	Camoto	Ca-mo-te

Del grupo B, Andrea (59) es la única niña que presenta un error en la escritura final de una palabra. Como se aprecia en la tabla, la sustitución implica eliminar la E y poner en su lugar una O. Si se revisa el resto de las palabras escritas por Andrea es evidente que la niña no confunde O y E, ya que las emplea en otros contextos perfectamente. No obstante, no deja de llamar la atención esta sustitución, en particular porque, como se verá más adelante, ella es la única niña de su grupo que obtiene 0 respuestas correctas en CF en la modalidad S/S. Asimismo, al igual que los niños del grupo A con errores en escritura final, el error de Andrea está en una vocal.

En este caso se replica lo que ya se había comentado en el grupo anterior: la niña lee su producción final, pero esto no le sirve para transformar el error en la escritura que produjo.

1.2 Dificultades durante el proceso de producción escrita sin errores en escritura final.

En esta sección se mostrarán los procesos que evidencian alguna dificultad durante la producción escrita de palabras, aunque todas las palabras consignadas aquí acaban escritas de manera convencional.

1.2.a) Resultados del grupo A

En las producciones de los niños también fue evidente que en algunos casos mostraron vacilaciones o "procesos" al escribir, aunque al final la palabra les quedara escrita de manera convencional. En la siguiente tabla se muestran

únicamente las palabras en las que los niños de este grupo tuvieron dificultades o vacilaciones durante el proceso de producción de la escritura. En todos los casos de esta tabla los niños logran escribir alfabéticamente las palabras solicitadas; en la columna "Proceso" se muestran las dificultades que tuvo cada niño al momento de ir escribiendo alguna palabra y en negritas se muestra la escritura final de la palabra en cuestión. Es importante señalar que puede haber niños ya citados en 1.1.a que vuelvan a aparecer en esta sección.

Tabla III.6 Los procesos en palabras que terminaron con escritura convencional (Grupo A)

NIÑO	PROCESO (ESCRIBE)	LEE	ESTRATEGIA
90	PA Pepino	"Pa" "Pepino"	Sustituye vocal (E) por vocal (A); borra E después de leer
82	Ma Mariposa	"Ma" "Mariposa"	Suspende su escritura y continua después de escribir otras palabras
2	BiA Mariposa	"Ahí no dice mariposa" "Mariposa"	Escribe una sílaba (Bi) por una letra (M); sustituye y agrega

Continuación tabla III.6

74	Maripi	(no lee)	Sustituye vocal (O) por vocal (i)
	Maripo2	(no lee)	Sustituye consonante (S) por número 2
	Mariposa	"Mariposa"	
	Pepina	Pepino	Sustituye vocal (O) por vocal (A)
	Pepino	Pepino	
	S D	"¿So?"	Sustituye vocal (O) por consonante (D)
	SoT	"So-/p/"	Sustituye consonante (P) por consonante (T)
	Sopa	"So-pa"	
63	Leonarpo	"Leonarpo"	Sustituye consonante (D) por consonante (P)
	Leonardo	"Leonardo"	
	MAT	"Ma-r/u/"	Sustituye consonante ® por consonante (T)
	MAD	"Ma-r/u/"	Sustituye consonante ® por consonante (D)
	MARIPOSA	"Mariposa"	
	Kamote	"Camote"	Sustituye consonante © por consonante (K)

Continuación tabla III.6

	T N	"Tu-tu-tu"	Escribe silábicamente pero no interpreta de esa manera
	TuNa	"Tuna"	
78	MariR	"Ma-ri-po, puse la erre"	Sustituye consonante ® por consontante (P)
	Mariposa	"Mariposa"	
	P C	"Pee, ¡ay! una e"	Sustituye vocal (E) por consonante ©
	Pepino	"Pepino"	
	SO R	"So-pa, me equivoqué"	Sustituye consonante (P) por consonante ®
	SOPA	"Sopa"	
100	Kamote	"Camote"	Sustituye consonante © por consonante (K)

(Nota: entre barras // se representan los fonos o sonidos que produjo el niño)

Ahora trataremos de interpretar lo que cada uno de los niños hizo en cada una de las palabras que presentan proceso.

La niña 90 (Alejandra) sustituye E por A. Es muy probable que como su nombre inicia con A y además PA es una manera escolar de llamarle a la P, esto la llevara a dicha sustitución. No obstante, al leer lee PA y eso le da la pauta para corregir su escrito, y así lograr PEPINO. Nuevamente la dificultad se ubica en una vocal.

El niño 82 (Luis Manuel) no escribe MARIPOSA desde el principio; inicia con la primera sílaba, que coincide con la primera sílaba de su nombre, pero luego se queda callado y decide continuar con las otras palabras y hasta el final escribir MARIPOSA. Este fenómeno es interesante porque MARIPOSA fue una palabra en la que la mayoría de los niños tuvieron alguna dificultad o vacilaron, quizá porque era la primera palabra que debían escribir; otra posibilidad tiene que ver con la longitud de la palabra.

El niño 2 (Rodrigo) al empezar a escribir MARIPOSA lo hace empleando Bi. En cuanto él lee lo que escribió sabe que no dice MA. Nuevamente, pareciera que el tener que empezar a escribir es algo difícil de controlar, aun para los niños en un nivel alfabético de escritura. La estrategia inicial de Rodrigo es escribir algo que no tiene nada que ver con la primera sílaba de la palabra que se le solicitó.

En el caso de la niña 74 (Adriana) al empezar a escribir MARIPOSA pone una l en lugar de una O, aunque inmediatamente corrige. En la misma palabra, y después de haber corregido lo anterior, Adriana sustituye S por 2, y nuevamente se corrige inmediatamente. Aquí quizá el parecido gráfico entre S y 2 pudo haber intervenido en esta equivocación.

En PEPINO, Adriana se va autodictando por sílabas y en la sílaba final emplea como en automático la letra inicial de su nombre, aunque ella lee

PE	PI	NA
Pe	pi	no

Cuando se le pregunta con qué acaba pepino ella contesta "Con laa... con la O", entonces se le pregunta por la letra que escribió al final (A) y ella dice "La a", borra la A y escribe en su lugar O. No obstante, es interesante que aun conociendo los valores sonoros convencionales de las letras, a la niña no se le

hace observable su error hasta después de dos preguntas muy específicas. Nuevamente la dificultad se ubica en la representación de una vocal.

En SOPA, la niña empieza escribiendo S D para so. La niña se da cuenta inmediatamente de su error, borra y escribe O. En esta misma palabra, Alejandra escribe T por P (SOT). T y P representan fonemas muy parecidos, ya que comparten 2 de tres rasgos fonológicos: ambas son oclusivas y sordas, y difieren solamente en el punto de articulación (P es bilabial y T es dental). Quizá esta sea la razón por la que la niña prefiere por un instante T por P, aunque nuevamente se percata inmediatamente del error y lo corrige.

El niño 63 (Leonardo) se encontraba muy tenso al iniciar la tarea de escritura. Empieza escribiendo su nombre y autodictándose sílaba por sílaba y al llegar a DO escribe PO. Se le pregunta qué dice ahí y él lee "LEONARPO" entonces se da cuenta de su error y escribe D.

El mismo Leonardo cuando escribe MARIPOSA se va dictando por sílabas pero al momento de llegar a RI él dice "r/u/... r/u/" y duda. Se le muestra un abecedario y él elige la T pero inmediatamente la borra, luego se le dice que una de su nombre le podría servir para la r/u/ y él escribe D, pero también inmediatamente se da cuenta que esa no es la que corresponde. En esta última sustitución es evidente que el niño usó la letra de su nombre que más dificultades le acababa de ofrecer: la D.

En CAMOTE el niño escribe KAMOTE. Este fenómeno no es un problema que involucre al principio alfabético, sino al sistema ortográfico. En ese sentido, este error es de naturaleza muy distinta a los otros errores que se han visto aquí de sustitución.

En general Leonardo tiene claridad sobre lo que debe escribir y cuando se equivoca inmediatamente se percata de su error y corrige.

La niña 78 (Jessica) sustituye la P por R al momento de escribir MARIPOSA, pero corrige inmediatamente diciendo “me equivoqué, puse una erre”. Pareciera que el rostro gráfico de la letra favorece cierta vacilación. Esto se corrobora en la escritura de SOPA en donde para PA escribe R, aunque nuevamente se da cuenta de manera inmediata vuelve a presentarse vacilación entre estas letras.

Al escribir PEPINO, la niña escribe PC para PE, igual que en la palabra anterior se da cuenta de su error y lo corrige inmediatamente. Otra vez el parecido gráfico entre E y C en script pudo haber influido, ya que en script la única diferencia entre E y C es el línea que va dentro de la C. Es interesante que la niña en lugar de agregar el trazo en cuestión, borre toda la letra; tal pareciera que un trazo gráfico es para una letra y que esa letra no puede compartir ese trazo con otras letras y por lo tanto hay que borrarla toda.

Para concluir esta sección se muestra a continuación una tabla en la que aparecen las letras de las palabras que tenían que escribir y las sustituciones que hacen de ellas.

Tabla III.7 Sustituciones en grafías de palabras que presentan proceso (Grupo A)

NIÑO	M	R	I	P	O	S	A	E	N	C	T	U	D
90								A					
2	Bi												
74				T	I,D	2	E						
63		T,D								K			
78				R(x2)				C					
100										K			

Como se aprecia en la tabla las vocales que llegan a ser sustituidas son la A, la E y la O. Nunca hay vacilación en i y U. En el caso de las consonantes las que sufren mayor número de sustituciones son la R, la P y la C. Llama la atención

en particular el caso de P y C. En el caso de P, como ya se había comentado, las sustituciones principales se hacen con una letra de gran parecido gráfico pero en la que sí hay cambio de significado ®. En el caso de C la sustitución se hace únicamente por K, donde no hay cambio de significado al leer.

En la siguiente tabla se muestran las palabras y la frecuencia con la que los niños alfabéticos tuvieron algún error en la escritura final o vacilación al momento de escribirlas.

Tabla III.8 Frecuencia de las palabras que presentan algún proceso o error final (Grupo A)

Mariposa	Pepino	Camote	Sopa	Tuna	Pan	Nombre	TOTAL
6	4	1	2	---	2	1	16

En esta tabla no se considera escritura de Kamote, ya que si bien no está convencionalmente escrita, la utilización de K por C no cambia el significado de la palabra. Tampoco se consigna en esta tabla las palabras que en su proceso tuvieron estrategia 4 y 5, ya que estas nos son propiamente errores, sino formas de dictarse de los niños.

La palabra donde se presentan mayores dificultades es MARIPOSA, seguida de PEPINO. Aunque no podemos asegurarlo, creemos que esto se puede relacionar con la longitud de la palabra y con el hecho de que son las primeras que a las que el niño se enfrenta en esta situación.

1.2.b) Resultados del grupo B.

El grupo B inició en la tarea de CF con la modalidad sin soporte escrito y terminó con la modalidad con soporte escrito.

En la tabla se muestran las palabras en las que los niños de este grupo presentaron alguna dificultad o proceso.

Tabla III.9 Procesos en palabras que terminan con una escritura convencional
(Grupo B)

NIÑO	PROCESO (ESCRIBE)	LEE	ESTRATEGIA
59	MARIPOSO MARIPOSA	"Mariposo" "Mariposa"	Sustituye vocal (A) por vocal (O)
35	SU SOPA	"Su" "So-pa"	Sustituye vocal (O) por vocal (U)
118	PANA PANAN PAN	"Paan*" "Paan, pana, pan-na*" "Pan"	Agrega vocal Repite la escritura de la rima
121	Trueda	"Trueba"	Sustituye consonante (B) por consonante (D)
91	ALEX	"Aiex"	En lectura sustituye consonante (L) por vocal (i)
	KAMOTE	"Camote"	Sustituye consonante © por consonante (K)
119	PAN	"Pano, Pan"	En lectura agrega vocal (O) con lo que regulariza patrón silábico

Continuación tabla III.9

80	MARPOSA	"Eme-a-erre, ma-ri" (se da cuenta que falta i)	Omite vocal (i)
	MARIPOSA	"Mariposa"	

A continuación se describen las condiciones de producción de cada una de las palabras consignadas.

Andrea (59) se va dictando cada sílaba y la escribe al escribir MARIPOSA, hasta concluir MARIPOSO. Cuando se le pide que señale con su dedo cómo dice, ella lee cada sílaba y le agrega espontáneamente le agrega un trazo (un "palito") a la O para que sea A y le quede MARIPOSA. Es interesante que la niña en lugar de borrar la O (como muchos niños del grupo A cuando se equivocaban) únicamente agregue un trazo.

Valentina (118) se equivoca al escribir PAN. Empieza diciendo PA y escribe PA y luego en voz muy baja dice NA y escribe NA. Cuando se le pide que interprete su escritura lo hace como PAAN, alargando la A para abarcar con su señalamiento todas las letras que escribió; entonces se le pregunta cómo termina PAN y ella contesta "con la ene", ve su escritura y dice "¡Ay! Esta se la borro (la última A)" Borra la A, pero también borra la NA. Luego dice "le pongo otra vez esta (escribe NA) y otra vez ene (escribe N)"; le queda PANAN. Vuelve a leer PAAN y luego PAN-NA. La niña se ve conflictuada, entonces se le sugiere que vuelva a escribir la palabra y escribe PAN. Lo lee correctamente, sonriendo satisfecha.

Con Valentina es claro que a pesar de haber alcanzado una hipótesis alfabética existen espacios en la escritura (como la escritura de monosílabos) que siguen siendo un reto y donde es evidente que el proceso de producción escrita le demanda todo su conocimiento y atención. No es raro que esta dificultad se haya presentado, como ya decíamos, en una palabra monosilábica que rompe con el

esquema típico de CV-CV. También llama la atención cómo la primera escritura que la niña produjo de PAN se tornó en una especie de obstáculo y no fue hasta que volvió a escribir la palabra completa que pudo realizarla de manera convencional.

Ana Teresa (121) únicamente presentó una sustitución en la escritura de su apellido (TRUEDA por TRUEBA). Escribió su nombre completo sin dictarse y de manera muy rápida. Eso nos hace pensar que la niña se sabe de memoria la representación escrita de su nombre y dado que b y d son muy parecidas gráficamente, la niña recupera su apellido haciendo una transformación que responde perfectamente a una estrategia de su memoria a largo plazo. Lo interesante es que al leer su nombre no se percate del cambio de significado, lo que parece demostrar que, al menos en su nombre, la niña no lee letra por letra.

Alex inicia escribiendo su nombre como ALEX. Al leerlo dice Aiex. No se tienen más datos para saber si el niño se autodenomina como Alex o como Aiex. Pero de cualquier manera el cambio fónico de L por I es bastante lógico: la L en ALEX se encuentra V_V (A-E). El fonema A es bajo y central y el fonema E es medio y palatal, articular la L (alveolar líquida) supondría hacer que la lengua tocara los alvéolos. Quizá por asimilación de las vocales, el niño no toca los alvéolos y le queda un fono I. Creemos que este fenómeno es interesante porque en la tarea de CF S/S, cuando se enfrenta a SAL y GOL el niño dice "ail" y "oil" respectivamente, como si tuviera que meter entre A y L o entre O y L (vocal baja y media respectivamente) un fono intermedio (i) para producir L. Se tienen datos que indican que el niño tiene dificultad en producir los fonos que implican tocar con la lengua los alvéolos. Por ejemplo, el niño dice ADO en vez de ARO. Lo más interesante es que a pesar de sus dificultades de articulación (perfectamente normales dada la edad del niño) el niño escribe su nombre de manera convencional y tiene perfectamente claro que L se escribe con L y que R representa R, aunque las articule de otra manera. Es evidente que Alex no escribe como habla.

El mismo Alex en CAMOTE sustituye la C por la K. Como hemos visto este fenómeno es bastante frecuente y por supuesto no implica cambio de significado.

Juan Francisco (119) escribe PAN, pero al momento de interpretar su escritura lo hace como PANO, inmediatamente corrige y dice PAN. Aunque la situación no es idéntica a la de Valentina (quien efectivamente agrega más letras a PAN), volvemos a encontrarnos datos que apuntan a que las palabras monosilábicas rompen con la expectativa que parecieran tener algunos niños acerca de la estructura de la sílaba.

Por último, Fernando Ravel escribe MARIPOSA dictándose sílaba por sílaba "ma (MA), ri ®, po (PO), sa (SA)". Cuando se le solicita que lea letra por letra, él empieza diciendo el nombre de las letras "eme, a, erre". Entonces se le pregunta dónde dice RI, el niño ve R y en ese momento agrega una I. No borró nada, únicamente agrega la letra faltante.

Para concluir esta sección se muestra a continuación una tabla en la que aparecen las letras de las palabras que tenían que escribir y las transformaciones que hacen de ellas. En la tabla se consigna: agregar con +, omitir con -, en las sustituciones solo aparece la letra por la que se sustituye.

Tabla III.10 Sustituciones en grafías de palabras que presentan proceso (Grupo B)

NIÑO	M	R	I	P	O	S	A	E	N	C	T	U	L	B	D
59							O								
35					U										
118							+								
121														D	
91										K			I		
119					+ en lectura										
80			-												

A diferencia del grupo A, en este grupo se observan estrategias que implican agregar u omitir en el momento de la producción escrita, aunque finalmente se concluya con una escritura convencional de las palabras. Las dificultades en consonantes y vocales están menos localizadas que en los niños del grupo A.

Por último, en la siguiente tabla se muestran las palabras y la frecuencia con la que los niños alfabéticos tuvieron algún error en la escritura final o vacilación al momento de escribirlas.

Tabla III.11 Frecuencia de las palabras que presentan algún proceso o error final (Grupo B)

Mariposa	Pepino	Camote	Sopa	Tuna	Pan	Nombre	TOTAL
2	---	1	1	---	2	2	8

El nombre propio, MARIPOSA y PAN son las palabras en las que más dificultades se observan.

1.3 Comentarios finales a la tarea de escritura

-Si se toman como parámetros los errores en escritura final y las vacilaciones de los niños al momento de producir una palabra escrita, se puede afirmar que el grupo A tiene más dificultades en la tarea de escritura que el grupo B. Los datos permiten apreciar que los niños del grupo A tuvieron más dificultades (16) en el proceso de escritura, el doble de errores (8) que los niños del grupo B, lo que permite pensar que, como grupo, los del B eran escritores más menos experimentados, aunque alfabéticos.

-En las palabras que presentan proceso en su producción, pero que terminan escritas convencionalmente, la lectura fue una actividad fundamental para tomar conciencia de los errores y saber cómo corregirlos. Esta situación no se replica en el caso de las palabras que terminan escritas de manera no convencional, pues aunque los niños leen, dicha interpretación no les ayuda a corregir su escritura.

-Los errores en escritura final del grupo A involucran fundamentalmente vacilaciones con vocales (en un 80%).

- En el grupo B, la única niña que tiene un error en escritura final lo presenta en vocal; no obstante, en el caso de los procesos de producción de palabras que terminan escritas convencionalmente las tendencias entre vacilar entre vocal o consonante no son tan claras como en el grupo A.

-Tanto en el grupo A como en el B, la situación que con mayor frecuencia se presentó fue la sustitución de una letra por otra como se observa en la siguiente tabla.

Tabla III.12 Frecuencia y porcentaje de las estrategias empleadas por los niños (ambos grupos)

	Frecuencia sustitución	%	Frecuencia omisión	%	Frecuencia agregar	%	Total
Grupo A	12	79.2	2	13.2	1	6.6	15
Grupo B	5	62.5	1	12.5	2	2.5	8
Total	17	73.7	3	13	3	13	23

En total, los dos grupos emplearon la sustitución en 73.7%, las acciones de omitir y agregar obtuvieron en mismo porcentaje (13% cada una), lo cual es bastante lógico ya que son niños alfabéticos que dominan el principio alfabético (una grafía representa un fonema).

2. Resultados de la tarea de omisión

2.1 Sobre la tarea de omisión

En esta sección se mostrarán los resultados de la tarea de omisión del primer segmento.

La omisión de primer segmento es una de las tareas clásicas que se emplea en los trabajos de conciencia fonológica. En éstos, la forma de proceder ha sido solicitar a los sujetos que omitan el primer fonema de una o varias palabras, a partir de estímulos presentados exclusivamente de modo oral (en adelante: modalidad sin soporte escrito). En este trabajo además de emplear la tarea como típicamente se le ha aplicado, se presentó a los niños una variante en la que se les solicitaba la omisión del primer segmento de una serie de palabras, pero las palabras les eran mostradas a los sujetos tanto oralmente como por escrito (en adelante: modalidad con soporte escrito).

2.1.1 Respuestas correctas y tipo de soporte

El principal hallazgo de este trabajo es que para los niños, aun aquellos que manifiestan una hipótesis alfabética al momento de escribir una palabra, la presencia física de la escritura (con soporte escrito, en adelante C/S) sigue siendo importante al momento de realizar tareas de conciencia fonológica, específicamente de omisión del primer segmento.

Si bien la importancia del estímulo escrito en las tareas de conciencia fonológica ha sido ampliamente documentado (Alvarado, 1997; Vernon, 1997; Vernon y Calderón, 1999), la novedad de este trabajo radica, como ya se señaló, en demostrar que los niños alfabéticos pueden realizar de manera más eficiente la tarea de omisión en presencia de escritura que cuando abordan la tarea de manera exclusivamente oral. Esto es importante ya que, se podría pensar, que dado que están en posibilidad de escribir alfabéticamente, pueden realizar el recorte fonológico del primer segmento en ausencia de un modelo escrito.

Se presenta a continuación un cuadro con los porcentajes de respuestas correctas por modalidad de soporte (sin y con) y por grupos.

Tabla III.13 Porcentaje de respuestas correctas (ambos grupos)

Grupo A		Grupo B	
% Con soporte	% Sin soporte	% Con soporte	% Sin soporte
99.3%	78.5%	100%	59.5%

Se debe recordar que el subgrupo A inició la tarea de omisión en presencia del estímulo escrito y continuó con la tarea del estímulo puramente oral, mientras que el subgrupo B trabajó con el orden de presentación inverso.

La tabla permite apreciar una diferencia importante en los resultados obtenidos con la presencia del estímulo escrito y los que se obtienen sin este.

Si se observan primero los resultados C/S de ambos grupos se puede detectar que ejecutan la tarea prácticamente de forma perfecta; esto no se réplica en la modalidad S/S, en la que tanto el grupo A como el B obtienen resultados sensiblemente inferiores: las respuestas correctas descienden en 20.8% para el grupo A en la modalidad S/S, mientras que en el grupo B caen en 40.5%.

El análisis de regresión lineal arroja que la diferencia de respuestas correctas en la modalidad C/S y S/S del grupo A es significativa (*sig.=.0000*); lo mismo ocurre con el grupo B (*sig.=.0000*).

Si bien este trabajo muestra otros datos interesantes, este resulta el más importante ya que demuestra cómo los niños alfabéticos siguen requiriendo de la presencia física de la escritura para obtener buenos resultados en las tareas de conciencia fonológica. Es decir, en niños recién alfabetizados el máximo nivel de conciencia fonológica (entendido como la capacidad de detectar y omitir fonemas) solo se logra si se tiene un hipótesis alfabética y si se trabaja en presencia física de la escritura.

Lo anterior nos permite afirmar, como ya lo suponía Alvarado (1997), que la modalidad C/S y la modalidad S/S no son tareas equivalentes. La naturaleza de la modalidad C/S es cualitativamente diferente a la modalidad S/S, ya que en la primera el niño cuenta con el estímulo escrito y esto resulta tan determinante debido a que la escritura es un modelo a partir del cual se reflexiona, se objetiviza y se analiza la lengua (Olson, 1994, 1995).

En el caso de los adultos o niños mayores alfabetizados el modelo escrito (al menos las propiedades del principio alfabético) se ha equilibrado de tal manera que es posible realizar tareas de conciencia fonológica sin tener físicamente la escritura, lo cual no significa que no se tenga el modelo en la mente; tan es así, que a la mayoría de los adultos cuando se les solicita, por ejemplo, que digan los

sonidos de una palabra, generalmente mencionan las letras de la misma, lo cual es un claro indicador que se está pensando en lo escrito (Benveniste, 2002).

En el caso de ser niños pequeños que recién han consolidado el principio alfabético, el modelo mental de lo escrito aun no está tan equilibrado, por lo que no es extraño que requieran de manera tan importante el modelo físico.

Por lo tanto, la no equivalencia de las tareas de conciencia fonológica radica, a nuestro entender, en dos aspectos fundamentales:

- a) La modalidad C/S favorece la comprensión de la tarea, pues la objetiviza.**
- b) En la modalidad S/S los niños alfabéticos intentan emplear sus referentes de lo escrito para el análisis de lo oral; aunque como son alfabéticos “debutantes”, integrar y relacionar toda la información se les dificulta aun; es decir, imaginar la palabra escrita les resultará más difícil.**

A continuación se analizan los aspectos señalados.

- a) La presencia física de la escritura favorece la comprensión de la tarea.**

En este trabajo se considera que la comprensión es la posibilidad de construir y establecer relaciones entre ciertos datos y conocimientos, para de ahí construir y deducir nuevas relaciones de las que surjan las reglas de acción para resolver un problema. Es decir, existen diversos modos de comprender una tarea, lo que dependerá de la manera en que los sujetos establezcan las relaciones entre los datos a los que se enfrentan; de acuerdo a los esquemas de conocimientos con los que se cuenten, los datos psicológicos pueden diferir de los datos de la

situación problemática (de lo real) (Verganud, 1991). Por lo tanto, una misma consigna podría no significar lo mismo para diferentes sujetos.

Si lo que decimos es acertado, podemos afirmar que todos los niños del estudio del que se desprende este trabajo (Vernon y Calderón, 1999) comprenden de alguna forma las tareas de conciencia fonológica, ya que todos hacen algo o construyen algún tipo de regla de acción para resolver las tareas. Esas reglas de acción son las diversas estrategias que emplean.

A pesar de que partimos de la idea de que los niños con una hipótesis alfabética comprenden (de alguna manera) la tarea, tal pareciera que cuando trabajan en la modalidad C/S su nivel de comprensión se acerca más a lo que efectivamente se les solicita. Tanto los niños del grupo A como los del grupo B se concentran en respuestas correctas en la modalidad C/S; cuando ambos grupos trabajan S/S sus respuestas se diversifican de manera importante: omiten efectivamente el primer segmento, mantienen el patrón silábico (ejemplo, sopa-sope), mantienen el patrón sonoro pero realizan otros cambios (ejemplo, sopa-sopota, ola-sola), o incluso ni siquiera contestan.

Pareciera que los niños al no estar satisfechos con los resultados, en la condición S/S, intentan diferentes estrategias o aproximaciones para resolver el problema (Alvarado, 1997).

La tarea de omitir el primer segmento es bastante compleja, ya que demanda diversas operaciones psicológicas: que el niño entienda que de algo (una palabra) que escuchará debe detectar un segmento (fonémico); una vez detectado, debe omitirlo para finalizar diciendo lo que queda después de eliminar lo que primero tuvo que identificar.

Esta tarea, que a cualquier adulto alfabetizado le podría parecer nimia y sencilla, en realidad supone la conceptualización y coordinación de muchos

conocimientos. La tarea resulta bastante compleja, en especial si la deben realizar mentalmente niños que acaban de conquistar el principio alfabético.

La comprensión supone, para Brousseau, poner en correspondencia el componente sintáctico y el componente semántico de la situación. Por componente sintáctico Brousseau entiende las reglas del problema, que en este caso son las consignas de las tareas. El componente semántico es el cómo se debe utilizar un conocimiento que se tiene, por lo que en este trabajo el componente semántico sería el modo en que los niños emplean su conocimiento del principio alfabético en dos situaciones distintas: C/S y S/S.

Por lo tanto, la presencia física de la escritura favorece la comprensión al posibilitarle al niño poner en correspondencia el componente sintáctico y semántico, pues la presencia física del modelo favorece que los niños identifiquen los elementos y operaciones que plantea el problema (consigna), lo que no sucede en la modalidad S/S.

Cuando se dice “escritor alfabético debutante o inicial” lo que se quiere referir es que a pesar de que el niño ha reconstruido para sí las reglas del principio alfabético y que es capaz de emplear este conocimiento al escribir una palabra, es muy posible, por su falta de experiencia que aun no pueda mantener un modelo mental estable o equilibrado de la palabra escrita.

Para mostrar lo difícil que les resulta a los niños comprender la tarea S/S, veamos el caso de la niña 15, quien aun siendo alfabética y conociendo algunos términos metalingüísticos, no logra, en los hechos, hacer lo que se le pide (la estrategia que emplea es regularizar el patrón silábico). Esta niña inició S/S y después de responder 5 veces seguidas incorrectamente en esta primera tarea, se le pregunta:

E: ¿Qué estamos haciendo? (refiriéndose a la tarea de omitir el primer segmento)

N: quitarle a los nombres una letra

E: ¿Y qué le quitas?

N: vocales o consonantes

E: ¿al final o al principio?

N: la primera

Después de este diálogo se podría pensar que la niña efectivamente comprende la tarea; sin embargo, aunque en el discurso explica bien lo que debe hacer (componente sintáctico), al momento de realizarla se observa que no la está comprendiendo (componente semántico) de forma convencional pues continúa empleando estrategias que llevan a responder de manera incorrecta:

E: PAN

N: ...pata

E: ¿le estás quitando?

N: ...pate

E: GOL

N: ol

E: OSA

N: sosa

E: HUMO

N: tumo

E: AJO

N: cajo

E: HIPO

N: kiko

En cuanto la niña trabaja en la modalidad C/S sus respuestas mejoran significativamente. De cuatro aciertos obtenidos en la modalidad S/S, pasa a 15 aciertos en la modalidad C/S.

Otro ejemplo lo brindan aquellos niños que intentan, en la modalidad S/S escribir con su dedo la palabra con la que deben trabajar, tal es el caso de la niña 59 y el niño 119. Más aun, el niño 120 y la niña 74 intentan leer la hoja de la entrevistadora.

Todos estos esfuerzos nos hablan de la necesidad que sienten los niños de remitirse a lo escrito para entender exactamente lo que deben hacer y esto nos lleva justamente a pensar en el punto b) que señalábamos:

b) En el análisis que los alfabéticos hacen de la modalidad oral emplean referentes del ámbito del conocimiento escrito

El dialogo de la niña 15 permite observar un intento de análisis de lo oral desde las categorías de lo escrito. La niña reinterpreta la consigna empleando algunos términos metalingüísticos. Resulta especialmente interesante cómo trata de entender la consigna desde lo escrito pues menciona que debe quitar la primera letra cuando nadie habló de ellas, sino de sonidos. Esta traducción resulta interesante. Dicho sea de paso, esta estrategia no es exclusiva de esta niña; muchos adultos alfabetizados consideran sinónimos letra y sonido. La niña además sabe que las letras son de dos tipos consonantes o vocales.

La niña posee una gran cantidad de información sobre la escritura, pero como aun el modelo mental de lo escrito no está totalmente equilibrado, no le es posible realizar la tarea en ausencia de la escritura. Pareciera entonces que tenemos ante nosotros a dos niñas diferentes, una que resuelve muy bien la tarea C/S, y otra con muchas dificultades en la tarea S/S; en realidad nos parece que la manifestación aparente de “dos niñas diferentes en una sola” tiene que ver con un

esquema que encuentra límites cuando no se tiene presente (física o mentalmente) la escritura. Como en la modalidad S/S no hay escritura, podemos suponer que hay dificultad en hacer un modelo mental completo a partir del cual se pueda trabajar.

Veamos otro dialogo, ahora con el niño 91:

E: ajo

N: ajo, ajo, ajo... ¿con hache?

E. no, sin hache

N: jjo!

El dialogo anterior pertenece a la condición sin soporte escrito, lo que significa que el estímulo AJO sólo le fue dicho al niño; ¿cómo explicar entonces que el niño formule una pregunta de naturaleza gráfica y ortográfica? Es decir ¿cómo nos explicamos que trascienda el plano netamente fónico al ortográfico? ¿por qué el niño se pregunta por un elemento (H) que no tiene valor fónico pero si gráfico y ortográfico? Nos parece que una posible respuesta sería, nuevamente, que este pequeño no está pensando en términos de lo oral, sino en términos de lo escrito y esto podría demostrar que sólo se puede pensar en fonemas gracias a lo escrito y no al revés, lo que nos lleva a considerar que para tener conciencia fonológica es necesario contar con el conocimiento de lo escrito, más aun, de un sistema de escritura alfabético; tan es así, que si ajo se escribiera con hache la respuesta sería “ajo” y sin hache la respuesta tendría que ser “jo”, que es lo que el niño responde después de que se le aclara que AJO es sin hache.

La pregunta que hace el niño demuestra además, de forma menos directa y más sofisticada que la niña 15, una traducción de los términos de la consigna al transformar sonido por letra. Veamos un fragmento del diálogo del mismo niño con la entrevistadora, también en la condición S/S:

E: HIPO, esa si lleva hache

N: i-po (reflexiona un momento) ... iii-po ¡pero sin hache!

Esta segunda respuesta es consistente con la ya analizada y muestra claramente que se está pensando en letras, ya que incluso el niño siente la necesidad de justificar su respuesta de IPO exclamando “¡pero sin hache!”, como si le estuviera diciendo a la entrevistadora:

No hago ningún cambio en la sonoridad de lo que me estás diciendo porque la escritura de esa palabra empieza con hache, se la quito y me quedan los mismos sonidos que me estás diciendo, pero debo hacerte notar que sí le estoy quitando la primera, por eso te digo “pero sin hache”.

Otro ejemplo de cómo los niños están pensando en lo escrito para el análisis de lo oral lo vemos en el siguiente dialogo con la niña 74, en la condición S/S como segunda tarea:

E: SOPA

N: so, so, so

E: ¿cuál le estamos quitando?

N: la, la, la se

E: SOPA, si le quitas la se...

N: aa...sa, asa

E: META ¿con qué empieza?

N: con la, la, la ele

E: ¿con qué empieza META?

N: con eme

E: ¿y si se la quitamos?

N: ta

E: PAN

N: ... le quitamos la pe y dice am, am, ¡díce am!

(después de otras palabra)

E: AJO

N: ¿ajo?... le quitamos la a

E: ajá

N. ja, ¡no!...mmm... (intenta ver la escritura de la entrevistadora)

La niña está pensando en el nombre de las letras y no en los sonidos (lo que es solidario con los hallazgos de la tarea de escritura en cuanto a las formas de designación). Nuevamente se observa el peso que el conocimiento de una parte de lo escrito tiene sobre el análisis de lo oral. Es interesante que incluso en PAN, pareciera que la niña está tratando de “imaginarse” la palabra escrita y por eso cuando obtiene la respuesta se emociona y señala “Dice am”.

Quizá por el tipo de conocimiento que manifiesta esta niña (el nombre de las letras) o quizá por la falta de integración con otros conocimientos, el saber de esta pequeña pareciera entorpecerle la resolución correcta de la tarea más que ayudarla, por lo que creemos estar autorizados para afirmar que cierto tipo de conocimientos (como el nombre de las letras) se constituyen en un obstáculo epistemológico, al menos en algún momento del desarrollo de la conciencia fonológica.

Con la misma niña, la entrevistadora al final pregunta:

E: ¿qué se te hizo más difícil, con letreros o sin letreros?

N: ¡sin letreros!

La niña no duda en decir que fue mucho más difícil sin letreros lo cual parece corroborar nuestra idea de que el análisis de lo oral se hace desde lo escrito. Si lo escrito está presente el trabajo es más claro y sencillo para los niños alfabéticos, pues al no tener que imaginar la escritura, la tarea les resulta mucho más evidente.

2.1.2 Respuestas correctas y el orden de presentación de las tareas

Recordamos al lector que el orden de presentación se refiere a la modalidad de las tareas de conciencia fonológica con la que empezó cada uno de los subgrupos. El subgrupo A inició con la modalidad C/S y concluyó con la modalidad S/S, y el subgrupo B trabajó a la inversa, es decir, iniciaron S/S y concluyeron C/S, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla III.14 Orden de presentación de las tareas de acuerdo al grupo

GRUPO	NÚMERO DE NIÑOS	ORDEN DE PRESENTACIÓN (modalidad de inicio)
A	10	Con soporte escrito
B	10	Sin soporte escrito

En el estudio original (Vernon y Calderón, 1999) el orden de presentación, en el análisis de varianza, mostró ser la segunda variable que mayor porcentaje de la varianza explicaba (sólo menor en importancia a la variable de modalidad del soporte C/S y S/S). Dichos resultados se replican en el caso de la población del presente estudio (*sig.* = .000, $F = 67.241$, $r^2 = .184$).

En la tabla 1 de esta sección se mostraron los porcentajes de respuestas correctas por modalidad de soporte. Si se observan los resultados obtenidos por ambos subgrupos en la modalidad S/S se tiene, como ya se había comentado, que el subgrupo A obtuvo un 78.5% de respuestas correctas y el subgrupo B un 59.5%. Es decir, existe una diferencia de 19% a favor de los niños del subgrupo A sobre los del subgrupo B. Cabe señalar que esta diferencia fue analizada con una prueba de regresión simple y se obtiene que es significativa ($F = 23.42$; *sig.* $F = .0000$).

Los resultados indican que a) para los niños de ambos subgrupos trabajar sin la presencia física de la escritura compromete de manera negativa sus

resultados, b)no es lo mismo enfrentarse a la tarea de CF S/S antes ó después de la tarea de C/S. Si se inicia C/S es más probable obtener mejores resultados en la tarea S/S. En otras palabras, la conciencia fonológica se ve favorecida cuando se inicia con el soporte escrito. Definitivamente el orden de presentación es una variable importante.

Ahora bien, ¿por qué el orden de presentación resulta ser tan importante en la resolución de la tarea de conciencia fonológica en el caso de iniciar con la modalidad S/S? Pensamos que si un niño inicia las tareas de conciencia fonológica con la modalidad C/S puede comprender mejor la tarea y actuar en consecuencia, aun cuando la escritura ya no esté presente en la tarea S/S; es decir, puede tratar de reconstruir la estrategia que ya usó en C/S y aplicarla mentalmente a S/S; mientras que los niños que inician S/S tienen más dificultades en entender la tarea y por lo tanto en construir estrategias que los lleven a la resolución correcta de la misma. Estos mismos niños obtienen resultados perfectos en cuanto cuentan con la presencia física de la escritura.

Explicemos lo anterior. Como muestran los datos, la presencia física de la escritura resulta fundamental para entender las tareas de conciencia fonológica. Por lo tanto, los niños que inician con la presencia real de la escritura están en posibilidad de usar desde el principio las pistas que lo escrito les brinda; quizá la presencia física posibilite la clarificación de la consigna en términos de una reinterpretación de la misma en algo como “veo la palabra que tengo y **digo** –una vez tapada la primera letra- a partir de la primera letra que queda”. Cuando físicamente la escritura ya no está presente la estrategia sería algo como “trato de imaginarme la palabra escrita completa y luego digo a partir de la segunda letra”. Trabajar con escritura al inicio parece facilitar que el niño imagine la forma escrita de la palabra presentada oralmente.

Los niños que iniciaron S/S, intentan resolver la tarea tratando de emplear para ello el conocimiento que tienen sobre la escritura; no obstante al tener que

hacerlo “mentalmente”, estos pequeños aun tienen dificultades para integrar y operar con todos sus conocimientos, por lo que sus resultados se ven afectados. No obstante, en cuanto esta población tiene el apoyo de la escritura sus resultados son perfectos, ya que efectivamente se apoyan en lo escrito y esto les permite organizar sus conocimientos y esquemas de manera más efectiva.

2.1.3. La influencia de las distintas estructuras silábicas

Una pregunta fundamental del trabajo original era si los niños serían o no sensibles a diversas estructuras silábicas en la resolución de la tarea de omisión.

Como se recordará, la prueba de conciencia fonológica en sus dos modalidades (C/S y S/S), contaba con quince reactivos distintos correspondientes a alguna de las siguientes estructuras:

1. Palabras bisílabas de estructura consonante-vocal/consonante-vocal (en adelante CV-CV). Por ejemplo, *tuna*.
2. Palabras monosílabas de estructura consonante-vocal-consonante (CVC). Por ejemplo, *sol*.
3. Palabras bisílabas de estructura vocal/consonante-vocal (V-CV). Por ejemplo, *aro*.

Se procuró que todos los niños conocieran el significado de todas las palabras; a diferencia de muchos diseños experimentales de conciencia fonológica que trabajan con pseudopalabras, nosotros estamos convencidos de la importancia del significado para realizar cualquier operación mental (fonológica o no) que lleve a cabo el sujeto; por lo tanto, nunca trabajamos con pseudopalabras.

Nuestra inquietud por la estructura de las palabras se originó, por un lado, en el hecho de que sabemos que en español la estructura silábica más común es la CV-CV. Por otro lado, los niños hablantes del español conocen, en general,

mejor las vocales que las consonantes en las primeras etapas de alfabetización. Por esta razón, en el estudio original (Vernon y Calderón, 1999) creíamos que les sería más fácil trabajar en omisión con estímulos CV-CV y CVC, pues al omitir el primer segmento lo que queda es una vocal. Por otra parte, suponíamos que encontrarían más difícil resolver la tarea con palabras V-CV, una estructura menos frecuente en español, donde lo que queda al tapar u omitir oralmente el primer segmento es una consonante.

En este trabajo se supuso que los niños alfabéticos no deberían ser tan sensibles a la estructura de las palabras, dado que al estar ya en condiciones de realizar un análisis fonémico, al dominar el principio alfabético, el tipo de palabra no debía ser un obstáculo para la realización de la tarea.

Los resultados de la investigación original (Vernon, et al.), de la que se extrajo la muestra del presente estudio, arrojan que si bien la estructura de las palabras no es la variable estadísticamente más importante, si explicaba algún porcentaje de la varianza ($r^2=.4763$, $F= 899.72$, $Sig. F= .0000$). En el presente estudio, al emplear un análisis de regresión simple, con el método enter encontramos que ($r^2=.00648$, $F=3,834$, $sig. de F= .0507$), lo que indica que, para los alfabéticos, el tipo de palabra ya no marca una diferencia significativa.

En términos de porcentajes, los datos son los siguientes:

Tabla III.15 Porcentaje de respuestas correctas por tipo de palabra (Ambos grupos)

TIPO DE PALABRA	GRUPO A		GRUPO B	
	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS C/S	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS S/S	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS C/S	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS S/S
CV-CV	100%	79.7%	100%	67.1%
CVC	96%	76.7%	100%	57.1%
V-CV	100%	78.0%	100%	53.2%

Como se puede apreciar, no existen diferencias importantes en los resultados de los niños que pudieran ser explicadas por la estructura de las palabras. Lo que muestra la tabla corrobora la importancia de la modalidad y del orden; el tipo de palabras solo es importante en términos de tendencias de respuestas.

Si algo nuevo revela la tabla de porcentajes de respuestas correctas es que los resultados de los niños del grupo B en la modalidad S/S son más dispares entre sí. Es decir, mientras que en el grupo A la diferencia entre el porcentaje más alto y más bajo es de sólo 3%, en el grupo B esa diferencia alcanza el de 13.9%.

La tendencia que se observa es que los niños del grupo A se equivocan más en palabras CVC, seguidas por las V-CV y finalmente están las CV-CV, mientras que los niños del grupo B se equivocan más en las V-CV, le siguen las CVC y su mejor desempeño se da en las CV-CV. Sin embargo, ni para el grupo A ni para el grupo B la diferencia de los resultados por palabra es significativa. Este dato se obtiene de un análisis de regresión simple por método enter (para el grupo A la $r^2=.0119$, $F=1,779$ y *signif. de F* = .1842; para el grupo B la $r^2=.0239$, $F=3,487$, *signif. de F* = .0639).

En resumen:

1.- Cuando los niños alfabéticos trabajan con la presencia física de la escritura obtienen en general mejores resultados que los que obtienen en la condición opuesta.

2.- Las respuestas de los niños del grupo B se diversifican más que las respuestas de los niños del grupo A cuando se les compara en la modalidad S/S.

3.- El grupo A obtiene más respuestas correctas que el grupo B en la condición S/S.

4.- Los niños del grupo B (que iniciaron S/S) en la tarea S/S obtienen los porcentajes más bajos de respuestas correctas; pero esto se explica por la presencia física de la escritura y el orden de presentación de las tareas.

5.- El tipo de palabra no es importante cuando los niños alfabéticos trabajan en tareas de conciencia fonológica en presencia de la lengua escrita.

6.- En términos de tendencia, la estructura de palabra menos problemática de analizar por ambos grupos fue CV-CV.

7.- Por último, los niños del grupo B muestran una tendencia a equivocarse en palabras de estructura V-CV más que en cualquier otro tipo de palabras, tal como se supuso en el estudio original.

2.1.4 Análisis de las estrategias empleadas en la modalidad S/S

Dado que en un trabajo de esta naturaleza no sólo es importante el análisis cuantitativo, en este apartado se pretende analizar las estrategias empleadas por los niños en la modalidad S/S, puesto que, tal como se aprecia en

la tabla siguiente, es ahí donde se observan dificultades en la resolución de la tarea.

Tabla III.16 Número de aciertos por niño en conciencia fonológica (ambos grupos)

GRUPO A			GRUPO B		
NIÑO	C/S	S/S	NIÑO	C/S	S/S
63	15	15	80	15	14/14
99	15	15	120	12/12	14/14
78	15	15	117	15	14
116	15	13	119	15	13
98	15	13	91	15	13
100	15	10	121	15	10
2	15	10	35	15	5
90	15	9/14	15	15	4
74	15	6	118	15	1
82	14	11	59	15	0

La tabla muestra qué niños tienen más dificultad en resolver la tarea de conciencia fonológica.

Las respuestas de los niños fueron categorizadas (al igual que en Vernon y Calderón, 1999) de la siguiente manera:

CATEGORÍA (TIPO DE RESPUESTA)
1.- Respuesta correcta (<i>sope-ope</i>)
2.- Omite bien pero modifica de más (<i>luna-uma</i>)
3.- Omite más de lo pedido o en posición incorrecta (<i>mesa-mea; foca-ca; foca-fo</i>)
4.- Mantiene el patrón silábico haciendo cambios (<i>pan-paz, foca-fota</i>)
5.- Mantiene el patrón sonoro de la palabra pero realiza cambios (<i>ola-sola; sopa-sopota</i>)
6.- Respuestas que no tienen nada que ver con la tarea o repetición del ítem (<i>foca-árbol grande; foca-foca</i>)
7.- No contestó

Como se puede apreciar, la categorización obedece a qué tanto se acercan o se alejan las respuestas a lo que se está pidiendo en la tarea. De esta forma, tenemos que en las respuestas tipo 2 y 3 se realiza la omisión de algún segmento; en las respuestas 2, se logra la omisión del segmento indicado, pero se realiza algún otro cambio fonológico, mientras que en las respuestas 3 se realiza en una posición no solicitada o se omite un segmento mayor (sílabas).

A partir de las respuestas tipo 4, ya no se logra la omisión, sino que se mantiene prácticamente igual el ítem, y sólo se realizan algunos cambios, pero sobre la palabra completa.

A continuación se presentan los porcentajes, en orden de importancia, de los tipos de respuesta empleados por los niños, exclusivamente en la modalidad oral, ya que como se recordará en la modalidad C/S los resultados son prácticamente perfectos.

Tabla III. 17 Porcentajes de los tipos de respuesta por grupo

GRUPO A (ORDEN 1)		GRUPO B (ORDEN 2)	
Tipo de respuesta general (por frecuencia)	Porcentaje	Tipo de respuesta general (por frecuencia)	Porcentaje
1	78.5%	1	59.5%
3	11.4%	4	23.0%
2	5.4%	5	7.4%
4	3.4%	6	4.1%
6	1.3%	2	2.7%
		7	2.0%
		3	1.4%

La tabla permite observar varios fenómenos interesantes:

1.- Los niños del grupo A presentan menos tipos de respuestas que los niños del grupo B. Es decir, hay mayor dispersión de respuestas en el grupo B. Al iniciar S/S, parecería que los niños no tienen claridad sobre lo que se les está solicitando, por lo que utilizan más estrategias, como si estuvieran intentando con

diversas posibilidades de respuesta, quizá porque no se sienten satisfechos o seguros de las estrategias que emplean.

2.- En el grupo A, las respuestas más empleadas, después de la tipo 1, son las respuestas tipo 3 y 2 respectivamente. Si concentramos los porcentajes obtenidos en las repuestas tipo 1, 2 y 3, obtenemos que el 95.3% de las respuestas de este grupo efectivamente omiten algún segmento (fonema inicial, fonema en otra posición o segmento silábico). Es como si haber iniciado C/S le permitiera a este grupo, cuando pasan a S/S, acercarse más a lo que se solicita en la tarea de CF; como si partir del modelo físico de la escritura les ayudara a clarificar que la operación fundamental que deben realizar es la de omitir, ya que ha cambiado la naturaleza misma de la tarea.

Si se concentran los porcentajes alcanzados por los niños del grupo B en las respuestas 1, 2 y 3, tenemos un 63.6% de respuestas en las que se omite un segmento (inicial, en otra posición o segmento silábico); ni aun uniendo los tipos de respuestas en las que se omite se alcanza el porcentaje obtenido por el grupo A únicamente en las respuestas correctas (78.5%).

3.- Un hecho interesante revelado en la tabla es que si bien los niños de ambos grupos se equivocan en la tarea S/S, los errores que tienen no significan lo mismo. Es decir, aunque las respuestas del tipo 2 y 3 son incorrectas, psicológicamente son más evolucionadas que las respuestas de la categoría 4 en adelante.

Las categorías más utilizadas por los niños del grupo A, después de la 1, son la 2 y la 3; es decir, cuando los niños de este grupo se equivocan, sus equivocaciones son muy cercanas a la omisión del primer segmento.

Por el contrario, en el grupo B las respuestas tipo 2 y 3 ocupan el último y antepenúltimo lugar, mientras que la respuesta tipo 4 es la segunda en

importancia después de la correcta. Como se recordará en las respuestas tipo 4 prácticamente no se hace ningún cambio ya que se mantiene el patrón silábico. Este tipo de estrategia tiene mucho éxito entre los niños prealfabéticos, principalmente entre los silábicos. Creemos que nos asiste la razón cuando aseveramos que las respuestas tipo 4 son muy elementales y su uso, por parte de los niños alfabéticos, podría ser un buen indicador de lo inseguros que se sienten ante una tarea que sienten poco clara.

El grupo B también emplea la categoría 5 (que no se observa en el grupo A) y la 6, que implican mantener el patrón sonoro o repetir el ítem, respectivamente. Incluso aparece la categoría 7 que significa que no se contestó nada.

Es decir, los niños del grupo A además de acertar más, en términos cuantitativos, que los del grupo B, también aciertan más en términos cualitativos, pues aunque se equivoquen, sus equivocaciones tienden a ser más evolucionadas que las equivocaciones del otro grupo.

2.1.5 Síntesis de las estrategias

En la sección anterior se mostraron las estrategias empleadas por algunos de los niños con más dificultades en la tarea de CF S/S. A continuación se presenta una tabla donde se sintetizan todas las repuestas dadas por todos los niños que constituyen la población del presente estudio.

TABLA III.18 INCIDENCIAS DE CADA NIÑO EN MODALIDAD S/S

NIÑO	FOT O	LAG O	CAN A	SOP A	PIL A	MET A	LUN A	PAN	SAL	GO L	AJ O	EC O	OS A	HUM O	HIP O
1) Andrea (59)	Fota AxO	Lato TxG	*Cano OxA Ca	Sapa AxO	*Pala Axi	Meto OxA	LixU	Panto +to	Salta +ta	Gal AxO	Aja AxO	Oco OxE	Oso OxA	Omo OxU	Ipa OxA
2) Andrea (118)	No sé		Cata TxN	Sota TxP	Pita TxL	Mito IxE OxA	Luta TxN	Pal LxN	Sate TExL	Got TxL	Ato TxJ	Eto TxC	Oso OxA	Uto TxM	Ito TxP
3) Tania Ca (15)			*Sana SxC	Copa CxS	Tina TxP NxL	Teta TxM	Tuna TxL	Pate TExN	Can SxC NxL		Kajo +C	Keco +C	Sosa +S	Tumo +T	Kico +C CxP
4) Jaime (35)	Fota AxO	Gato GxL TxG	An	Ato TxP		Peta PxM		Pana +A			As SxJ	Eto TxC	Ota TxS	Uto TxM	
5) Ana Teresa (121)											Amo MxJ	No resp	Oa	No resp	No resp
6) Alex (91)									Ail +i	Oil +i					
7) Juan Francisco (119)									Alo +o	*olo , ol +o		*oco , co +o	soa		
8) Laura Isabel (117)				Sopa											
Orden 1															
9) Luis Manuel (82)			An		Ina NxL			Pau m +u	Sol OxA						
10) Adriana (74)	*Soto So SxF	Go	Asa SxN	So	Pi	Ta	Lu				No NxJ		A	*U Mo	
11) Alejandra (90)					Ipa PxL						Ato TxJ	Eo	*Ota sa TxS	*Ulo U LxM	io
12) Rodrigo (2)						Mea		Pa	Sa			Eo			Ibo BxP
13) Fernando (100)		Alo LxG		Osa SxP				Pa	La *lal LxS	Lol LxG					
14) Gilberto Isaac (98)						Neta *Leta NxM							*Os -so So OxA		
15) Agustín (116)														Umo	Ipo

En la tabla se muestran todas las incidencias de los niños cuando no llegaron a la respuesta correcta, o bien que llegaron pero que presentaron algún proceso.

La tabla está organizada de la siguiente manera:

- 1.- Se consigna nombre y número de clasificación del niño.
- 2.- Debajo de cada palabra se registra la manera como el niño contestó.
- 3.- Si se trata de sustituciones, se registra, debajo de la contestación del niño, primero el fonema que sustituye, un signo X y luego el fonema sustituido. Además en la respuesta del niño se resalta en negrita el fonema sustituido.
- 4.- Si lo que se registra es un proceso del niño, la respuesta va precedida por un asterisco (*). En ocasiones, se consigna el proceso y luego la respuesta más evolucionada.
- 5.- Cuando se agregan segmentos, debajo de la respuesta del niño aparece el segmento agregado, precedido de un signo +.
- 6.- Las casillas que aparecen en blanco corresponden a respuestas correctas.

Las estrategias empleadas por los niños, cuando no llegan a la respuesta correcta, o incluso cuando llegan pero que presentan proceso, son las siguientes, ordenadas de mayor frecuencia a menor frecuencia de uso:

- 1) Sustituir (donde se mantiene el patrón silábico y sólo se cambia algún segmento)
- 2) Omitir (se omite de más, es decir, una sílaba o se omite un fonema en posición incorrecta).
- 3) Agregar (se agrega una sílaba o un fonema).
- 5) No responder.
- 6) Dejar igual el ítem o solo cambiar la posición de los ítems sin omitir, agregar o sustituir.

A continuación se presenta una tabla de la frecuencia con que cada una de las estrategias anteriores es empleada.

Tabla III.19 Frecuencia de uso de cada una de las estrategias de los niños

Estrategia	Frecuencia de empleo
Sustitución	53
Omisión	23
Agregar	15
No responde	4
Dejar igual el ítem	3

2.1.5.1 Estrategia de sustitución

La estrategia de sustitución de algún segmento fue la más empleada por los niños en la modalidad S/S cuando se equivocan.

De 53 sustituciones, dos terceras partes corresponden a sustituciones de fonemas consonánticos y una tercera parte a sustituciones de fonemas vocálicos. Es decir, los niños prefieren mantener los núcleos vocálicos.

2.1.5.2. Sustitución de consonantes.

En la tabla siguiente se muestran los fonemas comodines empleados por los niños en la modalidad S/S, ambos grupos; estos aparecen en la columna izquierda de la tabla. Los fonemas que fueron sustituidos aparecen en la fila superior. En la columna Total fonemas se contabilizan los fonemas que sustituye el comodín en cuestión y en la columna Número total se consignan la sumatoria de los casos de sustitución.

Tabla III.20 Fonemas empleados como comodines por los niños

Fonemas Sustituídos/ Comodines	p	l	c	f	s	m	G	n	j	k	Total fonema	Num Total
t	4	3			2	3	2	2	2	2	7	20
s	1	1	1	1				1	1		6	6
c(k)					1						1	1
g		1									1	1
p		1			1						2	2
n		3			1				1		3	5
l					1	1	2	1			4	5
m								1			1	1
b	1										1	1
total												42

(NOTA: en la columna de la izquierda se consignan los fonemas empleados como comodines; en la fila superior se registran los fonemas que sufrieron sustitución).

El fonema comodín más empleado por los niños es /T/, incluso muy por encima de /P/ y /K/. /T/ se emplea para sustituir tanto fonemas oclusivos como líquidos y nasales. Los fonemas S, N y L son los que les siguen en frecuencia de utilización.

Estos datos posibilitarían un análisis fonético pormenorizado, pero escapa a los propósitos del presente trabajo.

2.1.6 Estrategia de omisión. Se omite de más o en posición incorrecta

Esta es la estrategia que más se acerca a lo que se le solicitaba en la tarea de CF. No obstante, los casos que aparecen en esta sección son porque omitieron de más (una sílaba) o en una posición no solicitada.

En este caso se detectaron 23 incidencias:

- * 22 corresponden a respuestas finales
- * 1 corresponde a un proceso de construcción de otra respuesta más evolucionada.

2.1.6.1 Omite de más

Cuando los niños omiten de más se encontraron tres situaciones:

*omitir la primera sílaba

*omitir la segunda sílaba

*omitir una vocal y una consonante, pero que no formaban una sílaba

Tabla III. 21 Estrategia de omitir de más

OMITE	FOTO	LAGO	CANA	SOPA	PILA	META	LUNA	OSA	HUMO	TOTAL
1era. Sílaba		Go (74)				Ta (74)				2
2da. Sílaba	So (74)		CA (59)	So (74)	Pi x2 (74 y 59)		Li (59) Lu (74)		*U (74) U (90)	9
V/C que no son síl	Anx2 (35 y 82)							A (74)		3
Total										14

Debajo de cada palabra, aparece la manera como los niños respondieron y el número entre paréntesis es la clasificación del niño que dio esa respuesta. Cuando se trata de una respuesta que no es la final, sino parte de un proceso, a la respuesta le antecede un asterisco.

El mayor número de omisiones, cuando se omite de más, se da en la segunda sílaba; al contrario de lo que se les pide, los niños mantienen el fonema inicial y algo más. Asimismo, se observa que el mayor número de estas omisiones se realizan en palabras de estructura CVCV y también el mayor número corresponden a omisiones de un segmento silábico. Únicamente se presentan 3 casos (por cierto, 2 en la misma palabra: CANA) en los que se eliminan dos fonemas que no conforman una sílaba.

El caso de CANA-AN es interesante porque en realidad no sabemos si los niños están omitiendo el fonema inicial y el último núcleo silábico (CANA), o si

eliminan la primer sílaba y luego cambian el lugar de los segmentos que dejan (CANA=AN). Sin embargo, dado que carecemos de datos para afirmar una u otra estrategia decidimos incluir estas dos repuestas en la 3er. categoría.

Asimismo, es evidente que es particularmente una niña (74) la que realiza omisión de más como estrategia consistente. Es decir, si se sacara a la niña 74 de la muestra, en lugar de haberse presentado 14 incidencias de este tipo, tendríamos solo 3 que corresponden a 3 niños diferentes. En otras palabras, esta fue una estrategia que, salvo por una niña, cuando fue empleada por el resto de los alfabéticos –por cierto muy pocos- quizá no les pareció lo suficientemente convincente y sólo la emplearon una vez.

2.1.6.2 Omite en posición incorrecta

En esta categoría se incluyen las respuestas donde se omitió un fonema pero no era el inicial. Los datos se organizaron de la siguiente manera:

Tabla III.22 Fonemas omitidos en posición incorrecta

OMITE	MESA	PAN	SAL	AJO	ECO	OSA	HIPO	TOTAL
VOCAL				As (35)				1
CONSONANTE	Mea (2)	Pa x2 (2, 100)	Sa (2)		Eo x2 (90, 2)	Oa (121)	io (90)	8
								9

(Cuando dos niños dieron la misma respuesta se presenta lo que dijeron, un signo de X y el número de niños que dieron esa respuesta. Tal es el caso de Pan y Eco; entre paréntesis aparece la clasificación del niño).

Este tipo de estrategia es más evolucionada que la omisión de una sílaba. La omisión de vocal se presentó únicamente en un caso, en una palabra de estructura VCV.

Los alfabéticos parecen preferir omitir un fonema consonántico a uno vocálico. Este tipo de estrategia se observa en las tres estructuras de palabras. En palabras CVCV únicamente se observa un caso donde se elimina el ataque de la segunda sílaba. En palabras de estructura CVC se presentan 3 casos donde se elimina la consonante final. En palabras VCV se presentan 4 casos donde, también se elimina la única consonante que existe y se conservan los núcleos silábicos.

La estrategia de eliminar un fonema consonántico es empleada en 8 ocasiones por 5 niños diferentes. Es decir, de todas las estrategias de omisión (que no implican el primer segmento), omitir un fonema consonántico (no importa su posición) resulta ser la preferida por los niños.

2.1.7. Estrategia de agregar

Los niños alfabéticos también emplean la estrategia de agregar un segmento que bien puede ser silábico o fonémico. Los alfabéticos nunca emplean esta estrategia en palabras CVCV.

Sólo en dos ocasiones de las 15 incidencias que implican esta estrategia se agregó una sílaba y únicamente fue en palabras CVC. Estas dos incidencias fueron realizadas por la misma niña (59) y son:

PAN- panto

SAL- salta

Es decir, esta estrategia prácticamente no es empleada por los niños alfabéticos ya que nadie, además de la niña 59, la lleva a cabo.

Agregar un fonema solo se lleva a cabo en palabras CVC y VCV, nunca en palabras CVCV.

Los datos fueron organizados de la siguiente manera:

Tabla. III.23 Datos sobre la estrategia de agregar

AGREGA FONEMA	PAN	SAL	GOL	AJO	ECO	OSA	HUM O	HIPO	TOTAL
VOCAL	PATE (15)	SATE (118)							8
	PANA (35)	AiL (91)	OiL (91)						
	PAUM (82)	ALO (119)	*OLO (119)						
CONSON				KAJO (15)	KEKO (15)	SOSA (15)	TUMO (15)	KIKO (15)	5
TOTAL	3	3	2	1	1	1	1	1	13

Se agrega un fonema consonántico únicamente en palabras de estructura VCV con la finalidad de regularizar el patrón silábico. Sin embargo, esta estrategia solo fue empleada por una niña (15); sin sus datos, esta estrategia no aparecería en los niños alfabéticos. Es decir, a los alfabéticos, salvo esta pequeña, no les parece buena idea regularizar el patrón silábico.

La otra posibilidad es agregar un fonema vocálico. Esto solo sucede en palabras CVC, pero curiosamente de 8 casos, exclusivamente 3 responden a la lógica de la regularización del patrón silábico (PATE, SATE y PANA); de los 5 casos restantes, en 4 se observa el agregado de una vocal ¡pero sobre la respuesta correcta! (se omite el 1er. segmento y una vez omitido se agrega una vocal). Esas 4 respuestas fueron dadas por 2 por dos niños: el 91 y 119, en la tarea de omisión S/S. Por último, se agrega un fonema U a PAM, pero pareciera que la verdadera intención del niño es no modificar la palabra.

Por lo tanto, tenemos tres estrategias cuando se agrega un fonema vocálico en CVC. Vamos a mencionarlas de la menos evolucionada a la más evolucionada:

- Se agrega por azar un fonema, pero la intención es dejar la palabra sin modificaciones (ej. PAN-Paum)
- Se agrega un fonema a la palabra inicial con la intención de regularizar el patrón silábico (PAN-pana)
- Se agrega un fonema a lo que queda de haber omitido el fonema inicial (SAL-ail, Sal-alo).

2.1.8. Estrategia de repetición idéntica de ítem

Aunque no esperábamos encontrar este tipo de estrategia en los niños alfabéticos, apareció en tres ocasiones. A continuación se registra el ítem, la respuesta del niño tal como la dio y entre paréntesis la clasificación del niño:

-SOPA- sopa (117)

-HUMO-umo (116)

-HIPO- ipo (116)

Es probable que Agustín (116) estuviera pensando en la representación ortográfica convencional de HIPO y HUMO, por lo que al quitarle lo primero, si lo que se analiza es la escritura, lo que queda es ipo y umo. No obstante, dado que no contamos con datos que nos permitan afirmar que efectivamente ese fue el análisis del niño, lo tenemos que incluir en esta categoría.

2.1.9. La ausencia de estrategia: no responder

Dos niños alfabéticos no respondieron:

-Andrea (118): FOTO- No sé

-Ana Teresa (121): ECO- No responde

HUMO- No responde

HIPO- No responde

Andrea es una de las niñas que más dificultades tuvo en CF modalidad S/S. Foto fue la primer palabra de esta modalidad y ella decide decir que no sabe, no obstante al darse cuenta que le seguirán preguntando otras palabras la niña decide arriesgarse, pero se siente que no es capaz de realizar que se le solicitó.

El caso de Ana Teresa es similar al de Andrea, en el sentido que también se da perfecta cuenta de su limitaciones para realizar la tarea, no obstante, ella presenta solo dificultad con las palabras de estructura VCV: de 5, dos responde mal y en 3 no responde.

Consideramos que elegir no responder o decir que no se sabe, en el caso de los alfabéticos, supone una toma de conciencia de todo lo que saben pero también de lo que no saben. Estas dos niñas en la modalidad C/S obtuvieron resultados correctos, pero en la modalidad S/S se niegan a resolver la tarea en palabras muy específicas. Tienen razón en la dificultad que intuyen: la ausencia física de la escritura les dificulta controlar sus respuestas en conciencia fonológica, y ellas lo saben.

En resumen, son diversas las estrategias que los niños alfabéticos emplean para solucionar la tarea de CF en la modalidad S/S, lo interesante es que se evidencia que, en el análisis de la pauta oral, coexisten unidades mayores al fonema, que entran en juego al no contar con la presencia física de la escritura en dicha tarea, aun en los niños con una hipótesis de escritura alfabética.

IV. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo fue entender la relación entre la conciencia fonológica, concretamente la posibilidad de omitir el primer segmento de las palabras, y el nivel de escritura alfabético. Esta investigación permite afirmar que aun para los niños que tienen una conceptualización alfabética la tarea de omitir fonemas en posición inicial sigue siendo un reto.

Los resultados de este trabajo muestran que cuando los niños alfabéticos presentan errores en la escritura final de una palabra también tienen una pobre actuación en la tarea de conciencia fonológica dentro de la modalidad sin soporte escrito. Así que no todos los niños alfabéticos están en las mismas posibilidades de resolver la tarea de omisión del primer segmento.

Los niños de este estudio no tienen dificultades en identificar letras. A diferencia de lo encontrado por Alvarado (1997), nuestros niños designan la letras principalmente por el nombre y no de manera fonémica. No obstante, y de acuerdo a los resultados de las tareas de conciencia fonológica, la de identificación de letras, en el caso de los alfabéticos, no es una variable que influya en la conciencia fonológica. Es más, para algunos niños identificar la letra con su nombre parece dificultarles la omisión del primer segmento, más que ayudarles.

Las conclusiones en torno a las hipótesis que nos planteamos son las siguientes:

1. La primera hipótesis que se presentó indicaba *dado que el nivel de escritura alfabético no es homogéneo los niños comprenderán de manera distinta la tarea de omisión y por lo tanto, presentarán respuesta alternativas.*

Los datos permiten asegurar que efectivamente, en la tarea de omisión S/S, los niños entendían la consigna de diversas maneras y la traducían también de manera distinta. Si bien, los datos no permiten delinear claramente en qué forma el nivel de escritura alfabético no es homogéneo, si nos encontramos en la posibilidad de afirmar que cuando los niños presentan errores en escritura final también tienen una pobre actuación en conciencia fonológica S/S. De ahí, que *grosso modo* se puede aseverar que el nivel alfabético no es homogéneo y que efectivamente existen niveles de consolidación del principio alfabético.

2. También se planteaba que a pesar de que los niños de este estudio ofrecieran respuestas alternativas a las correctas, estas, dado su nivel e escritura, tendrían que tender a la omisión de fonemas, aunque no fuera en la posición solicitada. Aunque hay diferencias por grupo, dada la presencia o no de la escritura, en general, los niños prefieren mantener el patrón silábico (en más del 60% de las sustituciones) realizando cambios en algún segmento de la palabra (fonémico o silábico). Cuando los niños sustituyen, manteniendo el patrón silábico, prefieren la sustitución de fonemas consonánticos que vocálicos. Con ello se constata el peso psicológico que tienen las vocales en español.

3. Se supuso que la estructura o tipo de palabra (CV-CV, CVC y V-CV) podría influir en términos de tendencias sobre los resultados de los niños en la tarea de omisión.

Cuando los niños (tanto los del grupo A como los del B) trabajaron en la modalidad C/S el tipo de palabra no influyó de ninguna manera en sus respuestas. No obstante, cuando los niños de ambos grupos trabajaron en la modalidad S/S, a pesar de que las diferencias de los resultados entre palabras no son significativas, si se observa que la tendencia es que ante palabras CV-CV los niños realizan mejor la tarea de omitir el primer segmento.

Suponíamos que el tipo de palabra que más dificultades ofrecerían a los niños sería la VCV, ya que al omitir lo que queda es una consonante. Esta tendencia se constató en el caso de los niños del grupo B en la modalidad S/S, pero en el caso del grupo A no.

4.- La segunda hipótesis que nos planteamos fue *la escritura es un modelo para reflexionar sobre la lengua. Por lo tanto, la presencia física de la escritura influirá en cómo los niños conciben y resuelven la tarea de omisión del primer segmento.*

Quando se afirma que la escritura es un modelo para reflexionar sobre la lengua lo estamos entendiendo en dos sentidos: por un lado, en términos de la conceptualización que se tiene de la escritura. Es decir, una conceptualización alfabética posibilita pensar la lengua de manera diferente a como se le pensaría desde conceptualizaciones pre-alfabéticas (Ferreiro et al., 1979, 1997, 2002; Vernon et al., 1999; Alvarado, 1997).

El otro sentido de la afirmación de que la escritura es un modelo para reflexionar sobre la lengua tiene que ver con la presencia física de la escritura. Suponíamos que para los niños de este estudio tener ante sí, físicamente la escritura de las palabras de la tarea de omisión (modalidad C/S) influiría significativamente en sus respuestas.

Encontramos que cuando los niños (de ambos grupos) trabajan en la condición C/S sus respuestas son significativamente mejores que cuando trabajan en la condición S/S.

Pensamos que en buena medida esto se debe a que contar con la presencia física de la escritura permite comprender mejor la tarea; permite también coordinar mejor los conocimientos que tienen los niños sobre el principio

alfabético y por supuesto, también permite coordinar mejor las operaciones que deben llevar a cabo.

Cuando los niños (también de ambos grupos) trabajan en la condición S/S las posibilidades de omitir el primer segmento se reducen significativamente; lo que en buena medida tiene que ver con que para analizar lo oral se emplean referentes de lo escrito; así como con la posibilidad que brinda la escritura de entender la tarea solicitada.

Esto nos permite afirmar, como ya suponía Alvarado, que las tareas C/S y S/S no son equivalentes, pues plantean problemas de naturaleza distinta a los niños, tanto en la comprensión de la tarea, en la concepción de lo que deben omitir y en las operaciones que deben llevar a cabo. Podemos afirmar entonces que la conciencia fonológica no es un todo homogéneo y habrá que tener cuidado con la forma en que se evalúa.

Es tan determinante la influencia de la presencia física de la escritura en la tarea de omisión, que niños del grupo B que en la modalidad S/S obtuvieron resultados muy pobres (incluso 0 respuestas correctas), en cuanto trabajan en la modalidad C/S sus resultados son perfectos (las 15 respuestas correctas).

5. Otra preocupación central de la investigación era indagar si el orden de presentación de las tareas podría ser un factor importante en la conciencia fonológica.

Se encontró que efectivamente la variable del orden también influye poderosamente en los resultados de los niños.

Los niños del grupo A iniciaron las pruebas de conciencia fonológica con la modalidad C/S y terminaron con la modalidad S/S. A pesar de que los resultados de los niños de este grupo en la modalidad S/S no fueron tan buenos

como en la modalidad C/S, si se vieron beneficiados de haber iniciado con la presencia física de la escritura, pues sus porcentajes de aciertos en la modalidad S/S son significativamente superiores a los resultados en la misma modalidad obtenidos por los niños del grupo B.

Consideramos que la explicación de la diferencia, entre los resultados de ambos grupos en la tarea S/S, tiene que ver con que la presencia física de la escritura, como ya se decía, ayuda a comprender la tarea, de tal manera que los niños del grupo A usaron las pistas que el modelo escrito les permitió encontrar y las generalizaron a la tarea S/S.

Si la tarea de omisión S/S se presenta después de haber trabajado con la modalidad C/S, la escritura tiene efectos tan poderosos que también transforma naturaleza de la tarea S/S.

También se encontró que el tipo de error fue diferente en la tarea S/S: para los niños del grupo A la segunda respuesta más importante, después de la respuesta correcta, fue tipo 3, que implicaba omisión. Para los niños del grupo B la segunda respuestas más importante, después de la correcta, fue la tipo 4, que implicaba mantener el patrón silábico y únicamente realizar alguna sustitución o cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Adrián, J.A. (1993). Evaluación de las habilidades metafonológicas del habla: implicaciones en el pronóstico lector. *Lenguaje y Comunicación* 8, 5-12.
- Alegría, J. (1993). Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienzan a enseñarle a leer. *Lenguaje y comunicación*, 8, 13-22.
- Alvarado, M. (1997). Tesis: *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares la posibilidad de omitir el primer segmento*. Querétaro: UAQ.
- Battro, A.M. (1971). *Diccionario de epistemología genética*. Buenos Aires: Edit. Proteo
- Borzzone de Manrique (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Bryant, P., Bradley, P. (1980). Children write words which they do not read, en U. Frith, Ed., *Cognitive Processes in spelling*. London: London Academic Press, Inc.
- Bryant, P., Bradley, L. (1989a). Why children sometimes write words which they do not read?. En: U. Frith (comp.). *Cognitive processes in spelling*. Londres: Academic Press.
- Bryant, P., Bradley, L. y cols (1989b). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of experimental child psychology*, 48, 224-245.

- Bryant, P., Bradley, L. (1991) Phonological skills before and after learning to read, en S. Brady y D. Shankweiler, Eds., *Phonological Processes in literacy*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Castorina, J.A. (1993). *Aspectos ideológicos de las teorías de aprendizaje*. Cuadernos de posgrado. UAQ. Número 3.
- Charnay, R. (1988). Aprender por medio de la resolución de problemas. En: C. Parra y Sainz, I.(comps.). *Didáctica de las matemáticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior, S., Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing an Interdisciplinary Journal* 6/3, 299-320.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 73, 49-63.
- De Vega, M., Carreiras, M., y cols. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectivacognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ehri, L. (1993). How English ortography influences phonological knowledge as children learn to read and spell in Scholes. *Literacy and Language Analysis*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E., Teberosky, A.(1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial: Siglo XXI.

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y cols. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: SEP-OEA.

Ferreiro, E. (1987). "El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares". En: N. Elichiry (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Edit. Nueva Visión.

Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Edit. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Edit. Bibliotecas Universitarias. Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. Edit. Siglo XXI, México.

Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona : Gedisa.

Flavell, J.H. (1995). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Edit México: Paidós.

Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Gómez, G. (2002). *Apreciaciones Teórico-Metodológicas; una mirada desde la psicología*; UAQ (en prensa).

Goswami, U. (1986). Children use of analogy in learning to read: a developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73-83.

Goswami, U., Bryant P. (1990), *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.

Hulme, C., Hathcer, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J., y Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of experimental child psychology*, 82, 2-28.

Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y aprendizaje*, 57, 49-66.

Jiménez, J., Ortíz, M. (1993). Phonological Awareness in Learning Literacy. *Cognitiva*, 5/2, 153-170.

Kammi, C. (1985). *El niño reinventa la aritmética*.

Labinowicz, E. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Edit. Fondo educativo interamericano.

Lieberman, I.Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-67.

Lieberman, Y., Shankweiler, D., y cols. (1974) Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

Lundberg, I. (1991) Phonemic awareness can be developed without reading instruction. En S. Brady y D.P. Shankweiler Eds. *Phonological Processes in literacy*. Hillsdale, NJ: LEA.

Lundberg, I., Olofsson, A., y Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.

McCarthy, G., J. (1986). "Abstracción reflexiva y educación". En: M. Gómez Palacio (comp.). *Psicología genética y educación*. México: SEP-OEA.

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

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

Morais, J., Alegria, J., y Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Psychologie Cognitive*, 7.

Olofsson, A. (1993). El adiestramiento de la conciencia fonémica antes de la enseñanza de la lectura: efectos sobre el aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y comunicación* 8, 71-78.

Olson, D. (1994). *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Great Britain: Cambridge University Press.

Olson, D., Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. España: Gedisa, colección LEA.

Piaget, J. (1970). *Epistemología genética*. París: Edit. Momento.

Piaget, J. (1986). "Desarrollo y aprendizaje". En: M, Gómez Palacio (comp.). *Psicología genética y educación*. México: SEP-OEA.

Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. México: DIE-IPN; Tesis 27.

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.

Sebastián y Maldonado (1986). Estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes. En; J. Meissel (comp.) *Adquisición del lenguaje*, Madrid: Klaus Krieter Verlag Editor.

Sebastián y Maldonado (1987). La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura. *Boletín I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid*, 9.

Schunk, D.H. (1997). "Teorías del aprendizaje". México: Prentice hall.

Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of experimental child psychology*, 39, 161-181.

Treiman, R., y Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S.A. Brady y D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processes in Literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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 y Zukowki (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes and phonemes. *Journal of experimental child psychology*, 61, pp. 193-215.

Tunmer, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell, en P. Gough, L. Ehri y R. Treiman Eds., *Reading acquisition*. N. J: Lawrence Elbraum Associates

Tunmer, W.E., y Nesdale, A. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of educational psychology*, 77, pp.417-427.

Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad*. , México: Edit. Trillas.

Vernon, S. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábicos y el silábico)*. México, D.F. Tesis DIE, número 6.

Vernon, S. (1997). *Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes*. (documento mimeografiado).

Vernon, S., Calderón, G., Alvarado, M. (1999). Conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: resultados de dos estudios en español. *Psicología y sociedad*. UAQ, Número especial.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness test. *Reading Research Quarterly* vol. XIII, No. 2.

Zapata, M., J. (1993). Mecanismos constructivos en la elaboración infantil de conceptos de energía: luz y calor. *Cuadernos de posgrado*. UAQ. Número 3.