

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y EL NIVEL DE ESCRITURA SILÁBICO: UN ESTUDIO CON NIÑOS PREESCOLARES

*THE PHONOLOGICAL CONSCIENCE AND THE SYLLABIC
WRITING LEVEL: A STUDY WITH PRESCHOOL CHILDREN*

Gabriela Calderón G.

Marco Carrillo P.

Marissa Rodríguez M.

Universidad Autónoma de Querétaro
Querétaro-México

RESUMEN

El objetivo es explorar la relación entre el nivel silábico de escritura y la Conciencia Fonológica (CF) en niños hispanohablantes. La CF (Vernon, Calderón y Alvarado, 1999) tiene un desarrollo estrechamente ligado al conocimiento del sistema de escritura; las hipótesis principales del presente trabajo son: a) la presencia de estímulos escritos en la tarea de omisión favorece su resolución correcta; b) el orden de presentación de las tareas favorece una mejor realización de CF.

Se entrevistó a 40 niños de tercer año de preescolar de escuelas públicas. La investigación hace aportes para el análisis de los procesos por los que atraviesan los niños en el proceso de alfabetización inicial y, por lo tanto, su impacto trasciende al sistema de educación básica para desarrollar situaciones y métodos educativos que contribuyan en la creación de una propuesta didáctica para la alfabetización inicial.

Palabras Clave: Conciencia Fonológica, Sistema de Escritura, Nivel Silábico de Escritura.

ABSTRACT

The main objective is to explore the relation between the syllabic writing level and phonological awareness in Spanish-speaking children. Phonological awareness (Vernon, Calderón y Alvarado, 1999) has a development very close to the writing knowledge; the main hypotheses are: a) the physical presence of writing stimulus favors the construction of better answers; b) the order in which the omission tasks were presented was also shown to be an important factor in solving the phonological awareness task. We interviewed 40 pre-school kids from public system. This research contributes to the analyses the way children learn the alphabetic principle, hence its findings can help to propose didactic situations in early alphabetization.

Key Words: Phonological Awareness, Writing System, Syllabic Writing Level.

MARCO CONCEPTUAL

La lectura y la escritura son hoy en día conocimientos esenciales para enfrentar los retos actuales. No obstante, y a pesar de los esfuerzos encaminados para lograr que grandes franjas poblacionales accedan a estos conocimientos, los resultados no son del todo satisfactorios. Considerando el escenario mundial, México se encuentra entre los países de menor nivel de escolaridad promedio: 5° de primaria. En México se lee poco, en promedio un libro por habitante al año, en consecuencia no es exagerado afirmar que una porción considerable de la población mexicana o es analfabeta o bien analfabeta funcional.

Diversos enfoques psicológicos han intentado dar cuenta del proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los más

importantes son los trabajos sobre la CF, desde la psicología cognitiva y los aportes de la psicología genética. El supuesto del trabajo es que la escritura es un modelo de reflexión a partir del cual se objetiviza la lengua (Olson, 1994), permitiendo analizarla en sus unidades mínimas.

Otro de los supuestos de este trabajo es que la CF, 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 y no un prerrequisito para la adquisición de la escritura. En este sentido, el aporte de la posición psicogenética es esencial para comprender el fenómeno estudiado, así como la relación que existe entre ambos conceptos.

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA (CF)

Hace más de tres décadas se empezaron a desarrollar investigaciones con hablantes nativos del inglés cuyo propósito fue dilucidar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura.

Desde la psicología cognitiva se acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF). Esta es la habilidad metalingüística¹ que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en un lexema.

La CF se refiere entonces a la capacidad de “manipular” voluntariamente la secuencia de fonemas que componen las palabras (Rueda, 1993). Respecto a la noción de fonema, Quinteros (1997) señala: “Los fonemas son unidades fonológi-

¹ Las habilidades metalingüísticas se refieren a la capacidad de tomar al lenguaje como objeto de reflexión y análisis.

cas mínimas en una lengua que permiten establecer diferencias de significados, que poseen una función distintiva basada en la oposición fónica” (p. 1).²

Desde esta perspectiva se asume que el ser humano tiene una predisposición innata que permite la adquisición natural de la lengua oral. Sin embargo, no existe una “*prefiguración biológica*” para el caso de la adquisición de la lengua escrita (lectura y escritura), por lo que su aprendizaje dista de ser natural. El niño deberá hacerse consciente de las unidades mínimas, que ya emplea en la oralidad (fonemas), para lograr establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito (letras). De esta manera, la capacidad real de leer (y de escribir) estaría relacionada con la posibilidad de realizar recortes fonológicos explícitos.

Una pregunta central a la que los teóricos de la CF han intentado dar respuesta es cómo los niños pequeños (de nivel preescolar) logran darse cuenta de que las palabras están compuestas por fonemas. Las tareas experimentales con las que se ha buscado dar respuesta a esa pregunta han sido muy diversas, entre ellas, se encuentran las de identificar si una palabra o pseudopalabra tiene un sonido determinado, comparar si dos o más palabras empiezan o terminan con el mismo sonido, identificar y producir rimas, aislar segmentos (silábicos o fonológicos) de una palabra, unir un conjunto de sonidos, omitir segmentos en distintas posiciones, entre otras.

La enorme variedad de pruebas o tareas para evaluar CF dio origen a una gran cantidad de datos, que en ocasiones se contradecían entre sí. La parafernalia experimental seguía en aumento pero en general se había obviado una pregunta central: ¿tiene la CF un desarrollo evolutivo? Analizar este tema obliga a la definición de las unidades fonológicas que deben o no ser consideradas como parte de la CF.

² Quinteros, 1997, p. 1.

Al respecto existen dos posiciones:

1. La que considera que la CF está constituida de unidades de diferente nivel como la sílaba, el ataque y rima³ y los fonemas.
2. La que considera que únicamente el fonema constituye la CF.⁴

Desde la perspectiva 1) la CF tiene un desarrollo evolutivo que inicia con la segmentación silábica, el ataque y rima y culmina con el fonema. Para 2) no existe un desarrollo evolutivo de CF. Si bien se acepta que los niños acceden a diferentes segmentos (sílaba, etc.), no se considera que estos sean un precedente para la toma de conciencia del fonema, la única vía para percatarse de las unidades mínimas sin significado es el entrenamiento fonológico.

Yopp (1988) analizó las diferentes pruebas empleadas tanto por teóricos de 1) como de 2) para evaluar la CF. La investigadora encuentra que las tareas de rima no tienen correlación positiva con el éxito posterior en la lectura, mientras que las tareas de segmentación y omisión de fonemas muestran una alta correlación con la actividad lectora, por lo que se consideran las mejores predictoras. A partir de Yopp, los trabajos de CF han tendido a centrarse en tareas de evaluación que impliquen la segmentación y la omisión de fonemas.

EL ÁREA DE OMISIÓN DEL PRIMER SEGMENTO

La tarea de omisión ha sido empleada para determinar el nivel de desarrollo de la CF en sujetos prealfabetizados y alfabetizados. Asimismo, se le utiliza como instrumento de diag-

³ Dentro de la mora silábica, el ataque son todos aquellos fonemas que se encuentran antes del núcleo silábico (vocal); la rima está constituida por todos los fonemas que se encuentran a partir del núcleo silábico. Un ejemplo sería: TREN-TR (ataque) y EN (rima).

⁴ Tunmer, R. (1992). *The role of intrasyllabic units in learning to read and spell*. Reading Acquisition. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

nóstico o predictor del éxito o fracaso en la lectura e incluso como método de entrenamiento.

En los estudios clásicos de CF, la tarea se presenta exclusivamente de manera oral y consiste en solicitar la supresión de alguna unidad segmental de la palabra (que puede ser 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. Resulta inquietante el hecho de que a partir de esta prueba se busque establecer la relación “causal” entre CF y lectura, pero dejando fuera a la lectura misma.

Entender la relación entre CF y acceso a la lectura supone la presentación de tareas que involucren al sistema de escritura. Únicamente de esta forma podremos explicitar la correlación existente entre ambas variables.

LA POSICIÓN PSICOGENÉTICA

Para la perspectiva constructivista psicogenética es prioritario dar cuenta de las conceptualizaciones que construye el sujeto cognoscente. El niño, cuando se acerca al sistema de escritura, se enfrenta a un objeto de conocimiento de tipo social, cuyas reglas han sido construidas por la humanidad a lo largo de un proceso histórico. En ese sentido, podría pensarse que los usuarios que aprenden el sistema deberán adquirir únicamente las técnicas. Sin embargo, al ser la escritura un sistema de representación, las dificultades que los niños encaran en su aprendizaje no se circunscriben al plano de la técnica, sino a entender qué representa la escritura. Las interrogantes, en consecuencia, son de orden conceptual.

Es en ese sentido que aquí se habla de la construcción de conocimiento, ya que el niño construye modos de organización relativamente estables a propósito de las características del objeto. El niño aporta elementos conceptuales y, a su vez, el objeto también aporta sus características.

Los modos de organización le permiten al niño construir nuevos observables y de esta manera ir transitando de estados de menor a mayor conocimiento. En definitiva, el problema central de una posición constructivista es comprender y explicar los mecanismos conceptuales y los procesos que permiten el tránsito de un modo de organización conceptual a otro.

En la evolución del conocimiento de la escritura en niños, los teóricos se han encontrado con una regularidad sorprendente: los niños pasan por tres grandes momentos a) la distinción entre la representación icónica y la escritura, b) la construcción de formas de diferenciación de lo escrito (sobre ejes cuantitativos y cualitativos) y c) la fonetización de la escritura (con la hipótesis silábica,⁵ silábico/alfabética y alfabética).⁶

En este trabajo se recuperan los aportes de un grupo de investigadores, encabezados por Emilia Ferreiro, a propósito de las conceptualizaciones que los niños van construyendo sobre el sistema de escritura y les sirven de marcos interpretativos o modelos desde los que se analiza, obviamente la escritura, pero también la oralidad. Lo anterior implica dos aspectos que deben ser tomados en cuenta:

1. 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.
2. Lo oral y lo escrito son conceptualizados de manera distinta, dependiendo del nivel de conocimiento que sobre

⁵ La hipótesis silábica indica que el niño descubre que la escritura puede ser segmentada, y la segmentación se realiza en sílabas que son representadas por una grafía. Esta hipótesis le permite al niño tener un control sobre la cantidad de letras a escribir, dependiendo de las sílabas de la palabra. También le permite empezar a centrarse en las variaciones sonoras (Ferreiro, 1997).

⁶ Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

el sistema de escritura tenga el niño; esto significa que 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.⁷

En la base del aprendizaje del sistema de escritura se encuentra la relación entre lo real y su representación, es decir, qué representa la escritura y cómo lo representa. El problema central está en la representación, la cual implica la selección de ciertos elementos y relaciones del objeto que serán mantenidos, pero, a su vez, deja fuera elementos y relaciones del objeto o referente. Si no fuera así, la representación no sería tal, sino un ejemplar del referente, o bien, el referente mismo (Ferreiro, 1997). La escritura, como sistema de representación, sólo retiene algunos rasgos o aspectos del signo lingüístico y de la lengua. Si se habla del principio alfabético, lo que se representa es al significante, no así al significado.

LOS TRABAJOS PSICOGENÉTICOS Y LA CF

Existen estudios enmarcados en la perspectiva piagetiana que han abordado el desarrollo de la CF y su relación con el conocimiento de un sistema de escritura alfabético, las investigaciones de Alvarado (1997), Quinteros (1997), Vernon (1997) y Vernon, Calderón y Alvarado (1999) tienen en común un planteamiento psicogenético sobre la adquisición de la escritura basado en los hallazgos de Emilia Ferreiro (1979, 1982), los cuales se sintetizan en cinco aspectos: a) les interesa conocer el proceso de construcción del conocimiento en los niños, por lo que parten del análisis de sus respuestas (análisis de los

⁷ Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

errores) y no de categorías preestablecidas por el investigador; b) tienen una visión evolutiva del proceso de construcción de la lengua escrita; c) consideran que la escritura es un objeto de conocimiento que involucra distintos planos y no únicamente el fonético; d) se habla de un sujeto cognoscente y no sólo de un sujeto que aprende; e) 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. 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.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general del trabajo es entender la relación entre la CF, entendida como la posibilidad de omitir el primer segmento de una palabra y el nivel de escritura silábico en niños preescolares.

Nos interesa conocer:

1. Las respuestas alternativas de los niños silábicos *con valor sonoro convencional* (CVSC) y *sin valor sonoro convencional* (SVSC), en la tarea de omisión del primer segmento.
2. Si la presencia física de la escritura es importante para los niños silábicos y, de ser así, si existen diferencias entre los silábicos CVSC y los SVSC al momento de interpretar la presencia física de la escritura.

Los propósitos que deseamos alcanzar son:

1. Entender la naturaleza de la relación entre el conocimiento del sistema de escritura (concretamente el nivel silábico) y la CF.
2. Determinar cómo los niños silábicos se plantean las tareas de omisión, así como las estrategias y mecanismos que emplean para su resolución.

METODOLOGÍA

Se entrevistó a 40 niños preescolares de escuelas públicas de tres ciudades mexicanas del centro del país: 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. De los 40 niños, 20 eran silábicos con valor sonoro convencional (CVSC) y 20 eran silábicos sin valor sonoro convencional (SVSC).

Los niños de estas zonas urbanas provenían de familias de bajos recursos (principalmente hijos de obreros, técnicos, personas que realizan labores de limpieza en la vía pública o en casas particulares), la edad promedio fue 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, se efectuaron empleando el método piagetiano de exploración crítica 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 silábicos.

Se propusieron dos tareas a cada niño, en el siguiente orden: a) **Tarea de escritura**. Su objetivo fue seleccionar a aquellos niños que presentaran una conceptualización silábica de la escritura; b) **Omisión del primer segmento**. Consiste en omitir el primer segmento de una lista de palabras. Ello con la finalidad de analizar el tipo de respuestas o estrategias empleadas por los niños y el margen de error que tienen los niños silábicos (CVSC y SVSC) ante la tarea.

Para efectos de análisis los niños silábicos CVSC fueron divididos en dos subgrupos: el grupo A son los niños que iniciaron *con soporte escrito* (C/S) y concluyeron *sin soporte escrito* (S/S); los niños del grupo B iniciaron S/S y concluyeron C/S. Por otro lado, se dividió al grupo de los

silábicos SVSC en el grupo C que inició con soporte y terminó sin soporte y en el grupo D que inicio sin soporte y concluyó con soporte.

Las palabras empleadas se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 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 propuestas son bisílabos (de estructura CV-CV y V-CV) y monosílabos (CVC). Se eligieron bisílabos (CV-CV), puesto que en español, junto con los trisílabos, son las palabras de contenido de más alta frecuencia. Los bisílabos V-CV interesan, ya que al omitir el primer segmento lo que queda es una consonante. Por la misma razón se incluyen monosílabos (CVC) en los que queda una vocal, además del hecho de que en los CVC se rompe el patrón silábico típico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tarea de la Conciencia Fonológica

La tarea empleada para analizar la CF fue la omisión del primer segmento de una serie de palabras. Esta tarea fue presentada en dos modalidades: la clásica que emplean los teóricos de la CF, consistente en solicitar la omisión del primer fonema de una palabra dada exclusivamente de forma oral, en adelante se denominará esta modalidad como *sin soporte escrito* (S/S). En la segunda modalidad se solicita la omisión del primer fonema de una serie de palabras que le eran dadas al niño tanto oralmente como en su representación escrita. A esta modalidad la denominamos *con soporte escrito* (C/S). Tanto los niños silábicos CVSC como los niños silábicos SVSC fueron sometidos a ambas modalidades de la tarea de CF.

Los datos fueron organizados por nivel de escritura. Se inicia con la presentación de lo realizado por los niños silábicos CVSC y posteriormente se muestran los resultados de los niños silábicos SVSC. Los datos, además de estar organizados por nivel de escritura, se organizaron por las variables que nos interesan en este trabajo: importancia del soporte escrito; del orden de presentación de las modalidades, y de la estructura de la palabra en la resolución de la tarea de CF.

a) *Los Niños Silábicos CVSC*

La característica fundamental de los niños de este grupo es que ya están en posibilidades de realizar un análisis de la pauta sonora. Esto significa que son capaces de representar cada sílaba de la pauta sonora a través de un carácter o grafema.

En el caso de los niños CVSC, además de realizar una correspondencia entre sílaba/grafema, emplean valores gráficos que corresponden convencionalmente a uno de los elementos de la sílaba representada.

Las respuestas de los niños fueron categorizadas de la siguiente manera:

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

Los tipos de respuesta o estrategias empleadas por los niños del grupo A en la tarea de CF, se observan en la Tabla 2. Los niños del subgrupo A (silábicos CVSC y que iniciaron con la modalidad C/S) obtienen un porcentaje más elevado de respuestas correctas cuando trabajan C/S que cuando lo hacen S/S. La diferencia entre los porcentajes de respuesta correcta en la modalidad C/S y S/S se analizó con la prueba de regresión lineal método enter y resultó significativa ($F = 24,034$, $\text{sig.} = .000$).

Tabla 2

Porcentajes alcanzados por respuesta por niños del Grupo A en modalidad C/S y S/S

Tipo de respuesta	% de aciertos en modalidad C/S	% de aciertos en modalidad S/S
1	37,3%	20,7%
2	14,0%	1,3%
3	24,7%	26,7%
4	12,7%	35,3%
5	10,7%	15,3%
6	0,7%	0,7%

Cuando los niños trabajan C/S, la respuesta más empleada es la correcta, en segundo lugar están las respuestas tipo 3, en las que efectivamente se omite algo, aunque no necesariamente el fonema; las respuestas tipo 2 ocupan el tercer lugar en frecuencia de uso; éstas son muy próximas a las correctas. El cuarto lugar lo ocupan las respuestas tipo 4, en las que prácticamente no se efectúa ningún cambio a la palabra. Las respuestas tipo 5 y 6 son las que ocupan el 5° y 6° lugar respectivamente. En ese sentido, se aprecia que los niños, si bien se equivocan, el tipo de errores que tienen son muy próximos a la respuesta correcta.

Esta situación no se replica con los mismos niños en la condición S/S. En ese caso el primer lugar en términos de frecuencia de uso es ocupado por respuestas tipo 4 que, como ya se mencionaba, no involucran cambios importantes en el reactivo propuesto a los niños; el segundo lugar es ocupado por respuestas tipo 3, en tercer lugar aparecen las respuestas tipo 1, que son las respuestas correctas, en cuarto sitio aparecen respuestas tipo 5, en donde no hay omisiones sino que se agregan morfemas o se regulariza el patrón silábico; en quinto lugar aparecen las respuestas tipo 2 y en último término aparecen respuestas tipo 6.

La Tabla 3 muestra los tipos de respuesta o estrategias empleadas por los niños del grupo B en la tarea de CF, por tipo de soporte (C/S y S/S).

Tabla 3

Porcentajes alcanzados por respuesta por niños del Grupo B en modalidad C/S y S/S

Tipo de respuesta	% de aciertos en modalidad C/S	% de aciertos en modalidad S/S
1	49,3%	12,7%
2	10,7%	3,3%
3	16,7%	22,0%
4	18,7%	43,3%
5	4,7%	14,7%
6	—	4,0%

Se aprecia para los niños del subgrupo B (silábicos CVSC y que iniciaron con la modalidad S/S) que la presencia física de la escritura es muy importante al resolver la tarea de CF. El porcentaje de respuestas correctas en la modalidad C/S es del 49,3%, mientras que en la modalidad S/S es del 12,7%. La diferencia entre los porcentajes de respuesta correcta en la modalidad C/S y S/S se analizó con la prueba de regresión lineal método enter y resultó significativa ($F = 82,696$, sig. = .000).

En este grupo se observa una menor dispersión en el tipo de respuestas cuando trabajan en la modalidad C/S. Asimismo, si bien en la modalidad C/S las respuestas tipo 4 alcanzan el segundo lugar en frecuencia de uso, la diferencia porcentual con respecto al tipo de respuesta que ocupa el tercer lugar es sólo de 2%.

Cuando estos niños trabajan S/S la respuesta que ocupa el primer lugar en frecuencia de uso es la 4 (con 43,3%); el segundo sitio es ocupado por respuestas tipo 3; le siguen las respuestas tipo 5; en el cuarto lugar aparecen las respuestas tipo 1 (correctas); después están las respuestas tipo 6 y, finalmente, el sexto lugar es ocupado por respuestas tipo 2. Se corrobora que la frecuencia en el tipo de errores es muy diferente con la presencia de la escritura y en ausencia de la misma.

b) *Los Niños Silábicos SVSC*

A este grupo pertenecen los niños que al escribir representan una sílaba de la pauta oral a través de un elemento gráfico; no obstante, no cuentan aún con los valores convencionales para representar alguna parte de la sílaba. Por ejemplo, un niño de este nivel de escritura puede hacer:

Escritura	(Y E)
Intepretación	pa to

La Tabla 4 presenta los porcentajes de las estrategias empleadas por los niños del grupo C por tipo de soporte (C/S y S/S).

Tabla 4

Porcentajes alcanzados por respuesta por niños del Grupo C en modalidad C/S y S/S

Tipo de respuesta	% de aciertos en modalidad C/S	% de aciertos en modalidad S/S
1	18,0%	18,0%
2	6,7%	6,0%
3	28,0%	19,3%
4	24,7%	30,0%
5	8,7%	15,3%
6	13,3%	11,3%

Para el grupo que inicia C/S, siendo silábico SVSC, la presencia física de la escritura no representa un factor que marque diferencia al momento de emplear la estrategia adecuada, pues este grupo, en términos de respuestas correctas, obtiene el mismo porcentaje tanto si inicia C/S como si trabaja S/S. No obstante, la presencia física de la escritura sigue jugando un papel importante en el tipo de errores que se observan en estos niños, puesto que C/S las respuestas se concentran en estrategias de la 2 a la 4, mientras que en S/S las estrategias están entre la 4 y la 6.

Dado que estos niños todavía no emplean los valores sonoros convencionales, la escritura les brinda ciertas pistas a nivel de reconocimiento, no obstante, no se ven tan claramente beneficiados por su presencia física como sucedió con el grupo de los silábicos CVSC.

La Tabla 5 presenta los porcentajes de las estrategias empleadas por los niños del grupo D por tipo de soporte (C/S y S/S). Al contrario del grupo C, para el D la presencia física de la escritura marca una diferencia significativa.

Tabla 5

Porcentajes alcanzados por respuesta por niños del Grupo D en modalidad C/S y S/S

Tipo de respuesta	% de aciertos en modalidad C/S	% de aciertos en modalidad S/S
1	21,3%	9,3%
2	5,3%	3,3%
3	48,0%	55,3%
4	16,7%	23,3%
5	8,7%	4,7%
6	0,0%	3,3%

Los niños de este último grupo aciertan más del doble cuando cuentan con el soporte escrito, mientras que para los niños silábicos CVSC la estrategia favorita después de la correcta fue la 4, donde prácticamente no se realizan cambios al ítem propuesto, en tanto que los niños silábicos SVSC y, en particular los del grupo D, la estrategia más frecuentemente empleada fue la tipo 3 que implica la omisión de un segmento más grande al solicitado originalmente; lo que omiten es una sílaba completa. Esto es interesante porque es clara la influencia del conocimiento sobre el sistema de escritura en la CF: si el niño es silábico sus observables son sílabas y, por lo tanto, es lo que eliminarán más frecuentemente. Parece claro que el conocimiento de la escritura permite alcanzar distintos niveles de CF.

CONCLUSIONES

En este trabajo se analizaron las respuestas de los niños que tienen una hipótesis de escritura silábica CVSC y SVSC ante una tarea de CF presentada en dos modalidades: con soporte escrito (C/S) y sin soporte escrito (S/S).

Los resultados alcanzados son solidarios a los de otros que muestran la importancia de la presencia física de la escri-

tura, significando que la CF presenta un desarrollo estrechamente ligado al conocimiento del sistema de escritura. Se ha comprobado que los niños que presentan una hipótesis silábica SVSC obtienen peores resultados en CF respecto de los niños con una hipótesis silábica CVSC y cuyo conocimiento de la escritura es mayor.

Por otro lado, la presencia física de la escritura es un factor principal para la CF. Cuando la escritura está presente, tanto los silábicos CVSC como los silábicos SVSC logran mejores resultados que cuando los mismos niños operan en la tarea de CF sin el soporte escrito. Esto es así debido a que la escritura es un modelo que permite reflexionar sobre el lenguaje (Olson, 1994), nos faculta para pensar y reconceptualizar el lenguaje y la oralidad, tematizarlos (Ferreiro, 1997) y, al tematizarlos, el niño es capaz de construir observables que antes del conocimiento de la escritura no existían.

Dado que la escritura es tan valiosa para la CF, el orden de presentación de las tareas también resultó ser una variable muy importante; los niños que resolvieron la tarea de CF sin soporte escrito (S/S), después de haber realizado la tarea con soporte escrito (C/S), obtuvieron mejores resultados que aquellos que se enfrentaron en primer lugar a la tarea S/S. Dado que la escritura es tan poderosa, aunque ya no esté presente físicamente, sus efectos se observan en la resolución de la prueba sin soporte escrito después de la prueba C/S.

Un señalamiento relevante es que si bien la presencia física de la escritura permitió a los niños alcanzar mejores niveles en la tarea de CF, esto no significa que sea la discriminación perceptiva (visual) la que genera el efecto; más bien, el hecho de contar con el soporte escrito le permite al niño comprender mejor la tarea solicitada, le posibilita coordinar mejor los conocimientos que tiene, así como las operaciones conceptuales que debe llevar a cabo. Esto debe tenerse presente cuando se trabaje en aula o en terapia pues, insistimos, el problema principal no radica en brindar mayor

estimulación sensorial, sino en incluir al sistema de escritura en las actividades cotidianas cuando se pretenda favorecer la alfabetización inicial.

Otro resultado alude a que los errores de los niños no son de la misma naturaleza; se encontraron unos errores más evolucionados que otros. En particular, en la tarea S/S, cuando es presentada después de la tarea C/S, los niños, aunque se equivocan, sus maneras de equivocarse, dadas las estrategias empleadas, son más cercanas a lo que se les solicita que realicen.

En términos didácticos es importante que los niños estén inmersos en ambientes que favorezcan el contacto cercano con la lengua escrita, en ambientes donde se lea y escriba realmente y se haga una constante reflexión sobre lo que la escritura representa en cada contexto.

Las actividades habitualmente realizadas con los preescolares tienden a emplear canciones, rimas, silabeos orales. Si se pretende favorecer la alfabetización es necesario que la escritura esté presente y se hagan análisis críticos en torno a ella, involucrando a los niños en actividades reales de lectura y escritura.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: La posibilidad de omitir el primer segmento*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. et al. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Olson, D. (1994). *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis de Maestría. México: DIE-IPN.
- Rueda, M. (1993). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? *Lenguaje y Comunicación*, (8), 79-94.
- Tunmer, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vernon, S. (1997). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, (81), 105-120. (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* (Nº especial). Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness test. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), 159-177.

gabygro2000@yahoo.com

marco@uaq.mx

marissamorachis@yahoo.com.mx