

**TESIS RECIENTES****Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares:  
la posibilidad de omitir el primer segmento****Mónica Alvarado\*****Introducción**

El objetivo de nuestro trabajo<sup>1</sup> fue investigar la relación entre los niveles de escritura y la posibilidad de omitir el primer segmento en niños preescolares. Omitir fonemas de una palabra es una tarea que se ha abordado experimentalmente de manera oral, desde la psicología cognitiva por autores como Goswami y Bryant (1990), Content, Morais, Alegría y Bertelson (1982), Torneus (1984), entre otros. La tarea de omisión ha sido un recurso para evaluar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en sujetos tanto prealfabetizados como alfabetizados. Esta tarea se ha presentado considerando diferentes unidades segmentales (sílabas o fonemas) en diferentes posiciones de palabras o pseudopalabras. Los autores que han empleado la tarea de omisión encuentran que sólo los niños alfabetizados pueden realizar la detección precisa de fonemas.

Para autores como Goswami y Bryant (1991) es claro que el logro en la realización de tareas como la omisión se da a consecuencia del aprendizaje de la lectura. Lo que nos lleva a pensar que los niños llegan a ser conscientes de los sonidos que hay en las palabras como resultado de aprender a leer.

Cabe mencionar que esta conclusión no es compartida por todos los autores que trabajan desde esta perspectiva. Existe un punto de divergencia con aquellos que sostienen que el desarrollo de la conciencia fonológica es previo a la lectura (Defior y Tudela, 1994; Adrián, 1993; Olofsson, 1993; entre otros) y, por lo tanto, un requisito para lograr el principio alfabético.

Los autores que han empleado la tarea de omisión de fonemas han encontrado que las respuestas de los niños son por lo general incorrectas. Incluso, esta tarea representa cierta dificultad para niños que se han iniciado recientemente en la lectura convencional. Cuando la tarea se aplica a adultos alfabetizados, los resultados correctos son mucho más altos, pareciera ser una tarea incluso sencilla.

Uno de los ejemplos más claros a propósito de la eliminación de fonemas se encuentra en el trabajo pionero de Bruce (1964). Este autor trabajó con niños entre 5 y 9 años de edad a quienes les pidió que omitieran fonemas en diferentes posiciones (inicial, medio y final) de una serie de palabras.

---

\* La autora es estudiante de doctorado de la Universidad Autónoma de Querétaro, México

<sup>1</sup> Trabajo de tesis presentado para la obtención del grado de Maestría en Psicología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Como lo señalan Goswami y Bryant (1991), los resultados de este trabajo fueron impactantes, ya que ninguno de los niños de 5 años logró dar respuestas correctas. Los niños de 6 años respondieron acertadamente tan sólo en 1.8% de los casos; los niños de 7 años respondieron correctamente en un 8.75% de los casos y los de 8 y 9 años obtuvieron el porcentaje de respuestas más alto de la muestra: 16.4% y 26.7%, respectivamente.

Los resultados de este estudio han generado nuevas investigaciones en las que se ha descartado que la diferencia entre las respuestas de niños de diferentes edades se deba a un problema de "madurez". En la actualidad, trabajos como los de Goswami y Bryant (1991) apuntan a señalar que las diferencias obedecen a la experiencia de los niños como lectores convencionales. Así, para los que todavía no han iniciado la instrucción formal en lectura, la tarea de omisión resulta poco menos que imposible de resolver, mientras que conforme van logrando mayor fluidez en la lectura la probabilidad de resolver acertadamente la tarea se va incrementando.

Los trabajos desde la postura de la conciencia fonológica exponen exclusivamente si los sujetos en cuestión logran realizar o no la tarea propuesta; pero pocos muestran las estrategias que los niños emplean para realizar este tipo de actividades.

Es de nuestro interés conocer la manera en que los niños entienden la tarea de omisión y cómo conciben el primer segmento de una palabra. Para ello, realizamos un análisis tanto de respuestas correctas como de respuestas alternativas.

Este trabajo pretende también establecer la relación entre el tipo de respuestas que dan los niños al tratar de omitir el primer fonema de una palabra y el nivel de escritura que presentan.

Fue de nuestro interés corroborar la idea de que es a propósito de las escrituras espontáneas, que el niño se enfrenta a una serie de problemas que le permiten ir descubriendo cada vez unidades sonoras más pequeñas (en función de la escritura alfabética). En la base de tal afirmación se encuentran los trabajos elaborados por el equipo de Emilia Ferreiro, en donde se ha podido observar cómo los niños modifican sus creencias sobre lo que representa la escritura, hasta llegar a construir el principio alfabético que la rige.

Buscamos indagar también en qué medida la evolución de la escritura se relaciona con la posibilidad de realizar recortes orales cada vez menores, y explorar la escritura como un soporte o modelo que facilita dicho recorte; cuyo impacto esperaríamos fuera diferente de acuerdo con el nivel de conceptualización sobre la lengua escrita que cada niño posea. Es decir, que a medida que el niño posea niveles de conceptualización más avanzados sobre el sistema de escritura, pueda recuperar con mayor facilidad la información sobre los elementos de una palabra escrita.

Las preguntas centrales de nuestro estudio, se resumen de la siguiente manera:

1. ¿Qué condiciones deben tener los niños para resolver la tarea de omisión de un fonema inicial?;
2. ¿en qué medida la evolución de la escritura se relaciona con la posibilidad de realizar recortes orales cada vez más finos?; y
3. ¿de qué manera la escritura puede funcionar como modelo del habla?

Esperábamos que en presencia de la representación escrita fuera más sencillo realizar recortes orales de las palabras, pero que esta ayuda sería más o menos efectiva dependiendo del nivel de conceptualización sobre la lengua escrita que cada niño posea.

## **Metodología**

Los sujetos de nuestro estudio fueron 28 niños entre 3 y 5 años de edad que asistían a una escuela preescolar privada de la ciudad de Querétaro, México. Cada niño de la muestra fue entrevistado individualmente en una única sesión de 25 minutos.

Para poder apreciar las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura, se les pidió primero que escribieran cinco sustantivos y que "leyeran" sus propias producciones indicando su particular interpretación para cada uno de los elementos escritos.

A continuación se realizó un sondeo acerca de la identificación de una serie de letras en las que los niños debían señalar la inicial faltante de una serie de sustantivos. Para esta tarea se les presentaban cinco letras alternativas para elegir la que consideraban correcta, y la colocaran al inicio del nombre escrito para que éste estuviera "completo".

La tarea central del estudio fue la omisión de fonemas iniciales de una serie de palabras. Esta tarea fue presentada en dos modalidades: por un lado se les presentaban los ítems (19 palabras) de manera oral; por el otro, los ítems fueron presentados de manera oral y acompañados por la forma escrita de las palabras. Dentro de esta segunda modalidad, se les enseñaba la palabra escrita a los niños, aclarando qué decía cada una. Cuando se les pedía a los niños que omitieran el primer fonema de la palabra, físicamente se cubría también la letra inicial de la palabra escrita.

Para las dos modalidades de la tarea de omisión se emplearon 19 sustantivos comunes que presentaban las siguiente estructura silábica: CV-CV (seis palabras como **palo**), CV-CVC (tres palabras como **sillón**), CCV-CV (tres palabras como **brazo**), CVC (dos palabras como **pan**), V-CV-CV (dos palabras como **amigo**), y V-CV (tres palabras como **uva**).

## Resultados principales

### *Las respuestas principales*

Tal vez el principal dato del estudio fue haber constatado que en presencia de la escritura la tarea de omisión se resolvió correctamente con mayor frecuencia que cuando se presentó de manera exclusivamente oral.

En la **Tabla 1** se presenta el porcentaje de respuestas correctas en cada tipo de palabra. Las respuestas de los niños con escritura alfabética nos dejan ver que a pesar de que están en posibilidad de identificar fonemas y, por lo tanto, realizar correctamente la tarea de omisión, no es sino en presencia de la escritura que logran resolver la tarea en la mayoría de los casos. El único caso excepcional es el de las palabras V-CV-CV, en donde las respuestas correctas sin el soporte escrito se dan en mayor proporción que en presencia de escritura.

En las respuestas de los niños con escrituras prealfabéticas, observamos de manera constante que la posibilidad de brindar respuestas correctas se ve estrechamente relacionada con la realización de la tarea en presencia de palabras escritas.

Podemos también constatar cierta similitud entre las respuestas de los niños con escrituras silábico-alfabéticas y silábicas con valor sonoro convencional cuando realizan la tarea en presencia de un soporte escrito (60% y 57% de respuestas correctas respectivamente).

Cabe resaltar un fuerte contraste entre las respuestas correctas de los niños con escrituras silábicas con valor sonoro convencional y aquellos con escrituras silábicas sin dicho valor. Mientras que presentan porcentajes similares de éxito en la tarea sin soporte escrito (8.3 y 6.8% respectivamente), se presenta una fuerte diferencia al realizar la tarea en presencia de un modelo escrito (57.0% para niños que han incorporado valores convencionales en sus escrituras, contra 14.9% para niños con escritura silábica sin incorporación de dichos valores).

Los niños con escritura tipo presilábica, no proporcionaron respuestas correctas en ninguna de las dos modalidades de la tarea.

En los datos que presenta esta primera tabla, se puede apreciar también una relación directa entre el nivel de escritura de los niños y el porcentaje de respuestas correctas. Los porcentajes más altos de respuestas correctas se presentan en los niños con escritura alfabética y los niños con escrituras presilábicas carecen de respuestas correctas. Esta situación se observa de la misma manera tanto en la modalidad exclusivamente oral de la tarea como en la acompañada por escritura.

### Respuestas correctas y tipo de palabras

La estructura silábica de las palabras empleadas en la tarea de omisión presentó también diferencias en términos de respuestas correctas logradas. El orden de mayor a menor frecuencia de respuestas correctas por tipo de palabras, en la tarea con soporte escrito, es el siguiente:

CV - CV  
 CV - CVC  
 CVC  
 V - CV  
 CCV - CV  
 V - CV - CV

**Tabla 1**

Tipo de palabra	Alfabético	Sil.-Alfa	Sil. CVSC	Sil. SVSC	Presil.
CV-CV					
Sin escritura	86%	26%	4%	4%	-
Con escritura	100%	80%	75%	14%	-
CV-CVC					
Sin escritura	44%	4%	-	-	-
Con escritura	100%	75%	83%	8%	-
CVC					
Sin escritura	30%	-	-	2%	-
Con escritura	100%	80%	66%	2%	-
CCV-CV					
Sin escritura	-	-	-	-	-
Con escritura	100%	26%	33%	6%	-
V-CV-CV					
Sin escritura	33%	30%	12%	25%	-
Con escritura	83%	10%	25%	-	-
V-CV					
Sin escritura	22%	-	8%	0%	-
Con escritura	94%	40%	16%	8%	-
Total global					
Sin escritura	49.1%	16.5%	8.3%	6.8%	-
Con escritura	95.4%	60.4%	57.0%	14.9%	-

Sil.-Alfa = Silábico-alfabético  
 Sil. CVSC = Silábico con valor sonoro convencional  
 Sil. SVSC = Silábico sin valor sonoro convencional  
 Presil. = Presilábico

En lo sucesivo se abreviará de la misma manera

Para poder apreciar mejor dichas diferencias nos centraremos en los cuatro primeros renglones de la **Tabla 1** que señalan el porcentaje de respuestas correctas comparando los dos tipos de palabras con estructura silábica inicial CV. Posteriormente, trataremos las respuestas correctas frente a palabras con sílaba inicial V.

Todas las palabras con estructura CV-CV empleadas, presentan acentuación en la primera sílaba (como en **palo**, **foto**, etc.), mientras que las palabras tipo CV-CVC empleadas se acentúan en la segunda sílaba (**sillón**,

**nopal**, etc.). Probablemente, el acento en la primera sílaba de las palabras facilite a los niños identificar la parte inicial de la misma y decir la palabra a partir del núcleo silábico especialmente prominente de la palabra. Decir la palabra a partir de este núcleo silábico inicial coincide con responder correctamente la tarea de omisión.

En las palabras CV-CVC con acentuación aguda, la sílaba más prominente no les sirve de índice para realizar el corte de la palabra hacia el inicio de la misma, y de ahí que las respuestas correctas decrezcan.

En las palabras con estructura inicial V (V-CV-CV y V-CV) podemos apreciar nuevamente diferencias entre el desempeño de los niños. Los renglones del diez al doce de la **Tabla 1** presentan el porcentaje de respuestas correctas frente a estas palabras de acuerdo con el nivel de escritura de los niños.

Para las palabras V-CV (con la tarea sin soporte escrito) se observa un menor porcentaje de respuestas correctas probablemente debido a que omitir el primer fonema de estas palabras implica perder una sílaba completa, y alterar la acentuación de la misma.

Dentro del cuadro anterior podemos apreciar también que al haber presencia de escritura, las palabras V-CV presentan mayor porcentaje de aciertos, probablemente esto se deba a la longitud de las palabras, de modo que sea más fácil "leer" pocas letras o usarlas de índice independientemente de la ubicación del acento, sobre todo cuando se trata de niños con escritura alfabética o silábica-alfabética.

### *Respuestas alternativas*

Las respuestas "incorrectas" fueron especialmente importantes para nuestro estudio ya que nos dejan ver diferentes maneras en que los niños resuelven y conciben el problema que les planteamos en la tarea de omisión. Las respuestas alternativas van desde comprender que se trata de trabajar con una unidad lingüística y no con el significado de la palabra, hasta lograr omitir el fonema inicial.

De acuerdo con las respuestas de los niños entrevistados logramos identificar los siguientes grupos de respuestas (en este apartado retomamos exclusivamente las respuestas "incorrectas" de los niños).

Respuestas casi correctas en las que se omite efectivamente el primer fonema, pero se modifica también alguna otra consonante de las palabras, p.e. decir aco para **palo** o uco en **buzo**.

- a) Respuestas que implicaron modificaciones sobre vocales; p.e., decir *pilo* en **palo**.
- b) Respuestas que implicaron modificaciones sobre sílabas; p.e., decir para **palo**, *lo* o para **foca**, *ca*.
- c) Respuestas que implicaron modificaciones a nivel de palabra. Aunque sabemos que todas las respuestas alternativas modifican

las palabras, elegimos este término para clasificar aquellas respuestas en las que la unidad de palabra no se pierde con la modificación que se le hace. P.e., cuando los niños dicen una nueva palabra a partir de las características fonéticas de la palabra dada (decir *metralladora* para **meta**), cuando combinan elementos fonéticos y semánticos de la palabra dada (decir *osito* para **oso**), o cuando dicen una pseudopalabra que nada tiene que ver semántica o fonéticamente con la palabra dada (decir *dope* para **fruta**).

En la **Tabla 2** se presenta la relación entre los diferentes tipos de respuestas, el nivel de escritura de los niños entrevistados y la presencia o ausencia de un referente escrito al momento de realizar la tarea de omisión. Para facilitar la comparación de las distintas respuestas, hemos iniciado también las respuestas correctas.

Los datos de la **Tabla 2** muestran que las respuestas de los niños con **escritura alfabética** son correctas, aunque insistimos en la diferencia de resultados en presencia de un modelo escrito que sin este recurso. De hecho, sin soporte escrito es mínima la diferencia de respuestas correctas y casi correctas (49.1% y 42.9% respectivamente).

El porcentaje más alto de respuestas para los niños con escrituras de tipo silábico-alfabético se presenta en las respuestas correctas (en el caso de palabras acompañadas por escritura), como en las casi correctas (para palabras presentadas de manera oral).

Las respuestas más frecuentes en el grupo de niños con escrituras silábicas con valor sonoro convencional fueron las correctas (57%) en el caso de la tarea con soporte escrito. En la tarea sin soporte escrito, las respuestas más comunes para este mismo grupo fueron aquellas casi correctas.

Dentro del grupo de niños con escritura **silábica sin valor sonoro convencional**, el porcentaje mayor de respuestas, al resolver la tarea sin soporte escrito, se relacionó con respuestas casi correctas, mientras que al realizar la tarea con soporte escrito se relacionó con la modificación de sílabas.

Finalmente, los niños con escritura **presilábica**, tanto al resolver la tarea sin soporte como con soporte escrito, presentaron los porcentajes más altos de sus respuestas en relación con la modificación de palabras.

Pensamos que dentro de estos tipos de respuestas existen diferencias en cuanto al nivel de conciencia fonológica que demandan. Probablemente modificar consonantes y vocales sea lo más difícil, ya que denotaría cierta conciencia a nivel de fonema, mientras que modificar sílabas pareciera una estrategia menos exigente. Finalmente estaría el operar sobre la palabra como una totalidad como la respuesta menos avanzada.

**Tabla 2**

Respuestas	Alfabético (N = 108)	Sil.-Alfa (N = 91)	Sil. CVSC (N = 72)	Sil. SVSC (N = 148)	Presil. (N = 93)
Correcta					
Sin soporte escrito	49.1	16.5	8.3	6.8	-
Con soporte escrito	95.4	60.4	57.0	14.9	-
Casi correcta					
Sin soporte escrito	42.9	67.1	41.7	48.7	6.5
Con soporte escrito	4.6	17.6	37.4	25.5	7.5
Modifica vocales					
Sin soporte escrito	6.1	3.3	9.7	6.0	-
Con soporte escrito	-	2.2	-	9.4	-
Modifica sílabas					
Sin soporte escrito	1.9	13.2	40.3	38.5	-
Con soporte escrito	-	19.8	5.6	48.6	-
Modifica palabra					
Sin soporte escrito	-	-	-	-	93.5
Con soporte escrito	-	-	-	0.7	92.5
Total					
Sin soporte escrito	100	100	100	100	100
Con soporte escrito	100	100	100	100	100

(Porcentaje por columna)

## Discusión

Sin duda el resultado principal de este trabajo radica en mostrar que el desempeño de los niños en la tarea de omisión del primer fonema resulta ser mucho mejor cuando la tarea es acompañada por un soporte escrito. Esto nos lleva a considerar no sólo que la escritura resulta una referencia concreta sobre los fonemas (como lo concluyera Bradley y Bryant, 1985, o Defior y Tudela, 1994), sino que la utilidad de la escritura al momento de realizar la tarea difiere de acuerdo con la conceptualización que los niños tengan sobre el sistema de escritura. Los datos sugieren que la incorporación de los valores sonoros convencionales de las letras (aunque la escritura no obedezca a un principio alfabético), da mayores posibilidades al niño para resolver la tarea.

Los datos obtenidos con este trabajo nos sugieren una serie de consideraciones que presentamos a continuación:

1. Nuestros datos reflejan que los niños presentaron diversas maneras de resolver y concebir la tarea planteada. Pudimos constatar una relación directa entre los niveles de conceptualización del sistema de escritura y la cantidad de respuestas correctas. La omisión efectiva del primer fonema se presentó sobre todo en niños con escritura alfabética. Cabe precisar que aunque esto es válido para las dos modalidades de la tarea, los aciertos se incrementaron notablemente en presencia de escritura.

2. En un inicio esperábamos que la escritura facilitara la tarea de omisión principalmente de aquellos niños con incorporación en su escritura de valores sonoros convencionales de las letras. Los resultados del estudio señalan que la presencia de escritura marcó una fuerte diferencia entre el grupo de niños con escritura silábica sin valor sonoro convencional y aquellos con escrituras silábicas con valor sonoro convencional.

Dentro de este segundo grupo pudimos observar respuestas correctas en las que las vocales jugaron un papel importante, de modo que cuando se trataba de palabras con estructura regular CV-CV o CV-CVC las respuestas correctas se vieron incrementadas. Pensamos que esto se debió a la información que les da ver la primera vocal (luego de cubrir la consonante inicial), para que a partir de ésta pudieran decir los elementos restantes de la palabra.

Las respuestas de los niños con escrituras silábico-alfabéticas siguieron más o menos los mismos patrones que las de los niños con escritura tipo silábica. Al momento de realizar la tarea con la forma escrita de las palabras, las respuestas correctas de estos niños se incrementaron en relación con los niños con escrituras silábicas.

Aunque efectivamente observamos que los niños con escritura alfabética pudieron resolver mejor la tarea que los niños con niveles de escritura inferiores, pensamos que resulta especialmente importante la diferencia de su desempeño al realizar la tarea sin soporte, escrito en donde las respuestas correctas fueron menos frecuentes.

Estos datos nos sugieren que la conciencia fonológica no se da sólo con la adquisición del principio alfabético, sino pareciera que se logra a propósito de la escritura, es decir de las concepciones que los niños tienen acerca del sistema y de la misma información que les da un modelo escrito. En este sentido pensamos que para poder resolver la tarea exitosamente en ausencia de una referencia escrita de las palabras, los niños tendrían que imaginar su escritura. Esto nos lleva a considerar que, más que tratarse de la omisión de un fonema, se requiere de la omisión de una grafía. Los niños entrevistados al ser escritores alfabéticos con poca experiencia, no siempre están en posibilidad de realizar la tarea en ausencia de un referente escrito.

3. Los datos parecen indicar que las respuestas de los niños se ven afectadas por el tipo de estructura de las palabras. Como lo expresamos en el apartado anterior pudimos encontrar diferencia entre el desempeño de los niños al trabajar con palabras CV-CV y CV-CVC en donde la acentuación de ambos tipos de palabras difiere. Una situación similar sucedió entre las palabras V-CV y las V-CVC en donde nuevamente la posición de la sílaba acentuada, a nuestro juicio, pudo detonar respuestas diferentes en los niños.

Estos resultados nos llevan a reconsiderar el estudio de la conciencia fonológica, no sólo en términos de sensibilidad hacia los elementos menores de las sílabas (ataque y coda) sino observar otros elementos propios de nuestra lengua. En este sentido un dato importante que arroja nuestro estudio es la conciencia temprana de los núcleos silábicos y de la ubicación de la sílaba acentuada.

Las respuestas alternativas muestran una fuerte tendencia a respetar la ubicación del acento de las palabras (salvo en aquellos con escrituras tipo presilábicas), así como a respetar los núcleos silábicos de las mismas. De modo que encontramos que la mayoría de las respuestas alternativas los niños

modifican (omiten, sustituyen o agregan) consonantes. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Tania (escritura alfabética) dice *goro* para **oro**, *mera* para **meta** y *jamigo* para **amigo**.
- Sofía (escritura silábica con valor sonoro convencional) dice *esote* para **ejote** y *nuno* para **uno**.

Probablemente los ejemplos más claros respecto al “respeto” por los núcleos silábicos y el lugar de la acentuación sean las respuestas de Héctor y Ma. Tere (ambos con escritura silábica sin valor sonoro convencional).

- Héctor dice *sa-ó* para **salón**, *doi-ó* para **domino** y *a-i-o* para **amigo**.
- Ma. Tere responde de manera semejante a Héctor: dice *pu-a* para **puma** y *e-o* para **eco**.

Pudimos también confirmar que la longitud de las palabras es otro factor condicionante de las respuestas de los niños. Esta situación la vimos con mayor claridad con niños con escrituras regidas por un principio silábico en donde los monosílabos tipo CVC y las palabras cortas tipo V-CV los llevaron por lo general a aumentar o sustituir elementos a las palabras.

4. Implícitamente en nuestro estudio considerábamos que el empleo de valores sonoros convencionales en la escritura tuviera mayor influencia en la resolución de la omisión del primer segmento (sobre todo en presencia de un soporte escrito) que la posibilidad de los niños para identificar letras. De modo que al someter a los niños de nuestro estudio a la identificación de iniciales de diversas palabras, pretendíamos controlar el nivel de influencia de la información de los niños sobre el valor de las letras al momento de resolver la tarea de conciencia fonológica.

En los datos obtenidos no pudimos encontrar relación entre la posibilidad de identificar letras iniciales y el desempeño de los niños en la tarea de omisión (en cualquiera de sus modalidades). Aunque contamos con niños con amplia información sobre el valor de las letras, sus respuestas se ven condicionadas por sus concepciones sobre el sistema de escritura más que con la información que poseen de las letras en lo particular.

## Referencias bibliográficas

- Adrián, J.A. (1993) “Evaluación de las habilidades metafonológicas del habla: implicaciones en el pronóstico lector.” En **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.” En **Lenguaje y Comunicación**, 8, 79-94.
- Borzone de Manrique, AM (1994) “Phonological Awareness, Spelling and Reading Abilities in Spanish-speaking Children.” En **British Journal of Educational Psychology**, 64, 429-439.
- Bryant, P. (1993) “Conscience phonologique et apprentissage de la lecture.” En **Actes de la Vilette Lecture-écriture**, 176-192.

- Carrillo, M. (1994) "Development of Phonological Awareness and Reading Acquisition: a Study in Spanish Language." En **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 6/3, 279- 298.
- Content, A.; J. Morais; J. Alegría y P. Bertelson (1982) "Accelerating the Development of Phonetic Segmentation Skills in Kindergartners." En **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 2, 259-269.
- Defior, S. y P. Tudela (1994) "Effect of Phonological Training on Reading and Writing Acquisition." En **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 6, 3, 299- 320.
- Ehri. L. (1993) "How English Orthography Influences Phonological Knowledge as Children Learn to Read and Spell in School." En **Literacy and language analysis**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. México, SEP-OEA.
- Ferreiro, E. (1990a) "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización." En **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1990b) "Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje." Ponencia presentada en el **IX Congreso Internacional de ALFAL**.
- Goswami, U. y P. Bryant (1990) **Phonological Skills and Learning to Read**. London, Erlbaum.
- Jiménez, J. (1992) "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar." En **Infancia y Aprendizaje**, 57, 49-66.
- Jiménez, J. y UR. Ortiz (1993) "Phonological Awareness in Learning Literacy." **Cognitiva**, 5 (2), 153-170.
- Morais, J. (1994) "Reasons to Pursue the Study of Phonological Awareness." En **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 6, 219-220.
- Olofsson, A. (1993) "El adiestramiento de la conciencia fonémica antes de la enseñanza de la lectura: efectos sobre el aprendizaje de la escritura." En **Lenguaje y Comunicación**, 8, 71-78.
- Olson, D. (1993) "On the Relations between Speech and Writing." Ponencia presentada en **Written Language and Literacy sponsored by the European Science Foundation**, Wassenaar.
- Olson, D. (1994) **The World on Paper: the Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading**. Gran Bretaña, Cambridge University Press.
- Parkash, R.; D. Rekha; R. Nigana y P. Kanath (1993) "Phonological Awareness, Orthography, and Literacy in Schools." En **Literacy and language analysis**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Read, C.; Y Jhang, H. Nie y B. Ding (1986) "The Ability to Manipulate Speech Sounds Depends on Knowing Alphabetic Spelling." En **Cognition** 24, 31 -44.
- Rueda, M. (1993) "¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico?" En **Lenguaje y Comunicación**, 8, 79-94.
- Sebastián, M. y A. Maldonado (1986) "Estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes." En J. Meissel (comp.) **Adquisición del lenguaje**. Madrid, Klaus Dieter Verlag.
- Sebastián, M. y A. Maldonado (1987) "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura." En **Boletín de I.C.E.** 9. Universidad Autónoma de Madrid.
- Seymour, P.K y H.M. Evans (1994) "Levels of Phonological Awareness and Learning to Read." En **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 6-3, 221- 250.

- Torneus, M. (1984) "Phonological Awareness and Reading: A Chicken and Egg Problem?" En **Journal of Educational Psychology**, 76 (6), 1346-1358.
- Treiman, R. y A. Zukowski (1991) "Levels of Phonological Awareness." En Bradly y Shankweiler (eds.), **Phonological Processes in Literacy**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. (1992) "The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell." En Rieben y Perfetti **Learning to Read: Basic Research and its Implications**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Yopp Hallie, K. (1988) "The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Test." En **Reading Research Quarterly**, vol. XXIII, 2.