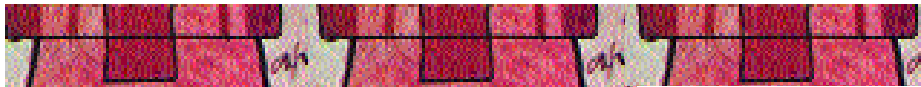


# DENOMINACIÓN Y USO DE CONSONANTES EN EL PROCESO INICIAL DE ALFABETIZACIÓN

SUSANA CANO MUÑOZ \*  
SOFÍA A. VERNON \*\*

*En este trabajo se reporta un estudio que tuvo el propósito de explorar el tipo de informaciones que tienen los niños pre-alfabéticos sobre algunas consonantes y analizar las diversas maneras en que se refieren a ellas en el transcurso de determinadas tareas. Los sujetos participantes de esta investigación fueron 13 niños mexicanos hablantes monolingües del español, quienes realizaron tres tareas: una de denominación de letras descontextualizadas, en donde simplemente se les pedía que dijieran el nombre de cada letra; otra tarea en la que debían elegir la primera letra de una palabra entre cinco opciones posibles y, por último, una actividad que consistía en escribir, sin ningún modelo, sustantivos comunes.*

*Los resultados sugieren que los niños usan una variedad de denominaciones para referirse a las letras. La más común fue usar el segmento fónico (fono) como denominación simple, aunque la sílaba (no coincidente con el nombre de la letra) y el nombre de la letra también fueron frecuentes. Las denominaciones muchas veces se combinaban y, con frecuencia, aparecían ligadas a una palabra conocida (un referente). Los datos parecen indicar que una diversidad de denominaciones o de contextos de uso facilita la elección de la consonante correcta.*



*The purpose of this study was to explore the types of information pre-alphabetical children have about some consonant letters, and to investigate the ways in which they refer to them. Participants were 13 Mexican, monolingual Spanish speakers who attended pre-school in a private, middle-class school. Three tasks were presented to the children. In the first task (denomination of letters without a context), children were asked to name isolated letters. In the second, children were asked to choose the correct initial letter (of a total of 5 options) to complete a word. In the third, children were asked to write, without a model, common nouns.*

*Results suggest that children use a variety of denominations when they refer to letters. The most common denomination was using the phoneme as a single denomination, but the first syllable and the letter name, were also frequent. Often, denominations were used in combination. These denominations frequently appeared together with a known word that contained the letter children were identifying or writing.*

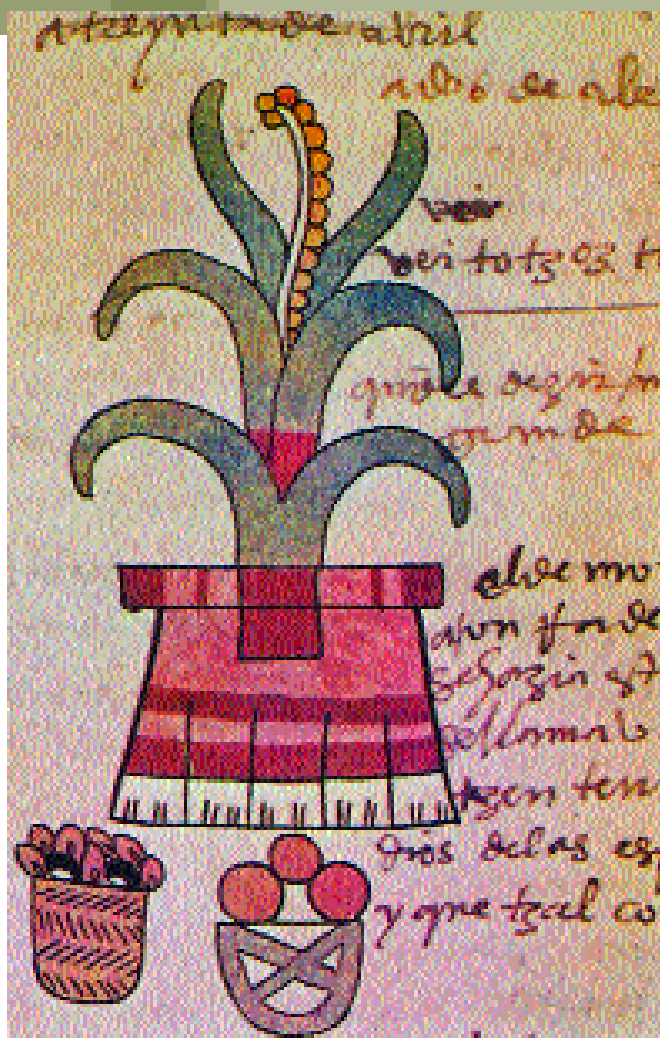
## Introducción

El propósito de este trabajo es explorar qué tipo de informaciones tienen los niños en proceso de alfabetización sobre las letras, cómo relacionan dichas informaciones y cuáles son más útiles para tomar decisiones acerca de qué letra usar en contextos definidos. El énfasis estuvo puesto en el manejo de consonantes (en especial, las letras P, D, T, M y S).

La hipótesis de trabajo es que la denominación que hacen los niños de las letras depende muchas veces del contexto silábico en las que aparecen y que el uso de la letra correcta está relacionado con la posibilidad de denominar o hacer referencia a esa letra de distintas maneras. Es decir, hemos supuesto que cuando un niño puede ligar el contexto silábico particular a otras sílabas o palabras en las que la letra en cuestión aparece, es más factible que logre usar la letra correcta.

El conocimiento que tienen los niños pre-alfabéticos (entre los niveles silábicos al alfabético) en el proceso de adquisición de las letras ha sido explorado previamente por Quinteros (1997), quien afirma que los niños, en estos períodos, se centran fuertemente en la sílaba en sus intentos de representación escrita. Esta autora menciona tres maneras primordiales en que los chicos representan la sílaba. La primera forma es por medio de la utilización de una vocal, mientras que la segunda manera implica dar prioridad en la representación al aspecto consonántico. En este caso, los niños usan una consonante con un valor sonoro convencional y a veces pueden incorporar una letra (una consonante) que tiene un valor sonoro aproximado para representar la sílaba. En estos dos casos, como los chicos usan una letra para representar la sílaba completa, es frecuente utilizar la misma letra para escribir sílabas que comparten el mismo segmento consonántico, como en las sílabas SA y SI. Quinteros (1997) hipotetiza, en este sentido, que

los niños tienden a analizar los sonidos consonánticos en términos de sus semejanzas y diferencias fonéticas, resultándoles difícil en ese momento del desarrollo categorizar tales sonidos según la lógica categorial del análisis fonológico: en términos de oposiciones e identidades. (Quinteros, 1997: 100)



Una tercera manera de representar por escrito la sílaba oral en estos momentos, según Quinteros, es usar una letra conocida en su forma como comodín silábico. La autora también menciona que, en estos casos, las verbalizaciones de los niños muestran que la sílaba es conceptualizada como el nombre posible de una letra y se pregunta:

Si los niños saben que las letras tienen nombres silábicos, ¿por qué no pensar que hay nombres silábicos que corresponden a letras desconocidas para ellos, pero que admiten que existen? (Quinteros, 1997: 100).

En otro estudio, Vernon y Calderón (1999) pidieron a niños preescolares que identificaran la primera letra que faltaba de un conjunto de palabras. La mayor parte de los niños, incluyendo a aquellos de nivel presilábico de escritura, eran capaces de identificar correctamente las vocales faltantes. El uso de las consonantes correctas se incrementaba gradualmente conforme avanzaban los niveles de escritura. Aun los niños menos avanzados tenían equivocaciones

controladas: en general, no hacían uso de vocales en un contexto en el que faltaba una consonante, ni usaban una consonante cuando lo que faltaba era una vocal. La mayor parte de las equivocaciones para las consonantes consistía en elegir una letra que representaba un fonema cercano.

Por otro lado, el conocimiento del nombre de las letras y su relación con el conocimiento meta-fonológico, la lectura y la escritura ha sido ampliamente documentado en el ámbito anglosajón. Una variedad de estudios ha mostrado que el conocimiento de las letras es un predictor importante del éxito en el aprendizaje de la lectura (Adams, 1990; Burgess y Lonigan, 1998; Byrne y Fielding-Barnsley, 1989; Stuart y Colheart, 1988; Wagner, Torgesen, y Rashotte, 1994). Aunque el conocimiento de las correspondencias letra-sonido (por ejemplo, McBride-Chang, 1999 y Pennington y Lefly, 2001) y la conciencia fonológica (Castles y Colheart, 2004) aparecen muchas veces como predictores más fuertes, todas estas competencias parecen estar relacionadas.

En otro trabajo, Share (2004) reporta una investigación en la que se les enseñó a 45 niños preescolares los nombres de seis letras inventadas, algunas de las cuales representaban un sonido cercano al nombre de la letra, mientras que otras no tenían dicha cercanía. Los chicos fueron divididos en dos grupos. A uno de ellos (el grupo experimental) se le presentó los sonidos correspondientes de las letras. Al otro grupo (el grupo control) se le enseñó las mismas letras pero fueron presentadas en la escritura de palabras completas que contenían dichas gráficas (sin enseñarle, de todos modos, los nombres ni la correspondencia sonido-gráfica). Las diferencias entre ambos grupos señalaron que el conocimiento del nombre de la letra tenía un impacto significativo en el aprendizaje de los sonidos de las letras. Así, las letras con nombres parecidos al sonido que representan facilitaban el aprendizaje de las correspondencias letra-sonido.

Treiman (2006) observa en sus investigaciones que algunos niños anglohablantes, al generalizar la manera en que se componen la mayoría de los nombres de las letras en inglés, han inventado nombres silábicos que empiezan generalmente con la consonante de la palabra que están escribiendo seguida de /i/. Estos datos

fueron confirmados en otro estudio reportado en esa misma publicación (Joshi y Aaron, 2006). En él se utilizó un títere, al que se le atribuyó el desconocimiento de las letras, que iba diciendo sílabas. Los preescolares (de 4 años y 8 meses de promedio) tuvieron que juzgar si lo que decía el muñeco era el nombre de una letra. Los errores sugirieron que los niños juzgaban como letras más frecuentemente las sílabas del tipo C + /i/.

Por su lado, Ferreiro y Teberosky (1979) notaron en sus investigaciones que la escritura del nombre propio es un prototipo de la escritura para los niños pequeños y juega un papel muy especial en la psicogénesis, además de ser una fuente muy importante de información sobre las letras y sus combinaciones posibles. Las autoras repararon en aquellas observaciones que el conocimiento del nombre propio era muy precoz, y que la mayoría de los niños pre-alfabéticos sabía escribir todo o parte de su nombre, aunque no supieran interpretarlo convencionalmente. Más tarde, Ferreiro, *et al.* (1982) agregaron que la adquisición del valor sonoro convencional de las letras se daba de manera posterior o simultánea a la escritura del nombre propio, y que se pueden observar serios desfases entre su nivel general de escritura, la escritura del nombre propio y el análisis que los niños hacen de las partes de su nombre escrito.

Posteriormente, Treiman y Broderick (1998) encontraron que niños norteamericanos y australianos de 4 y 5 años identificaban con mayor frecuencia el nombre correcto de la letra inicial de su nombre propio que los nombres de otras letras. Este conocimiento, sin embargo, no implicaba que supieran el sonido que representaba dicha letra. Sin embargo, en otro estudio (Treiman, Tincoff, Rodríguez y Mouzaki, 1998) encontraron que cuando el nombre de las letras empezaba con el sonido que representaba, los niños podían usar el nombre para aprender el fonema correspondiente.

Por último, Treiman, Kessler y Pollo (2006), en un estudio con niños preescolares brasileños y norteamericanos a los que les pidieron que identificaran letras mayúsculas, encontraron que la mayor parte de las confusiones se debía a la similitud de formas entre las letras y concluyeron que los niños tendían a confundir más aquellas letras que eran similares tanto en su forma gráfica como en su nombre.

## Metodología

### Sujetos

Los participantes de la investigación fueron 13 niños (9 niñas y 4 niños) de 4 y 5 años (edad promedio: 59.36 meses) que cursaban el segundo año de educación preescolar en la ciudad de Querétaro, México. Todos los niños pertenecían a una escuela privada de clase media de corte constructivista (piagetiano), por lo que los niños estaban acostumbrados a escribir y justificar sus escrituras. En esa escuela no enseñan letras, sílabas ni palabras sueltas, ni se hace entrenamiento en conciencia fonológica (CF). Usualmente, las escuelas que trabajan con un modelo basado en la CF consideran que esta es un prerequisite para la escritura. De esta manera, se hacen ejercicios dirigidos a lograr que los niños puedan hacer “operaciones” fonológicas, como segmentar palabras en sílabas o segmentos fónicos, quitar sonidos iniciales o finales a una serie de palabras, buscar la rima en pares de palabras, encontrar las similitudes o diferencias en los segmentos fónicos o sílabas iniciales de palabras. Estos ejercicios se realizan muchas veces oralmente, aunque también resulta prioritario hacer una enseñanza directa de las letras, sus nombres y correspondencias sonoras. La muestra elegida para la investigación resulta interesante precisamente porque en aquella escuela no se realizan este tipo de ejercicios; en ella se propone lograr la alfabetización por medio de la escritura de la producción de textos escritos, generalmente con una función social. El objetivo, entonces, es observar los conocimientos sobre el uso y denominación de letras en ausencia de una enseñanza directa de estas.

A partir de las observaciones de la maestra en el salón de clases y de los resultados de la tarea de escritura, es posible afirmar que, en el momento de las entrevistas, los niños presentaban los siguientes niveles de escritura: un niño con nivel silábico sin valor sonoro convencional, siete niños con escrituras silábicas estrictas con un predominio de valor sonoro convencional (vocales), cuatro niños con escrituras silábicas alfabéticas y un niño con escritura alfabética inicial.

## Instrumentos y procedimientos

Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas e individuales con cada chico, con un intervalo no mayor de tres días entre la primera y la segunda sesión. Cada entrevista tuvo una duración media de 25 minutos y todos los encuentros fueron video y audio-grabados.

En el transcurso de las entrevistas, los niños llevaron a cabo tres tareas distintas:

### a) *Identificación y denominación de letras descontextualizadas*

Con el fin de observar cómo los niños nombraban las letras aisladas, esta tarea consistía en presentarles las letras mayúsculas del alfabeto en desorden (excepto los dígrafos) sobre una hoja y pedirles que dijeran el nombre de cada una cuando el entrevistador las iba señalando al azar.

### b) *Identificación y denominación de letras en contexto de palabra*

Esta tarea tenía como propósito observar si el contexto silábico influía en la elección de letras y si su denominación cambiaba según el contexto. A los niños se les presentaban, una a una, 11 palabras escritas con estructura CV-CV (en su realización oral) en las que faltaba la primera consonante. Luego se presentaba la palabra escrita (con letras mayúsculas y de imprenta) y se les advertía que faltaba la primera letra (“*Aquí quiero que diga \_\_\_\_\_, pero falta la primer letra. ¿Cuál de estas letras (señalando cinco opciones) hace falta para decir \_\_\_\_\_?*”). Las palabras estaban organizadas en pares que empezaban con el mismo segmento fónico, (aunque la ortografía convencional no use la misma letra) y estaban seguidas de una vocal distinta. Se presentaban cinco consonantes sueltas, en desorden, para que el niño eligiera la que consideraba que completaba adecuadamente la palabra. Las opciones incluían la consonante correcta, otras consonantes que representaban un fonema con rasgos comunes a la correcta, una consonante con parecido gráfico y otra que no tenía similitud. Nuevamente, todas las letras presentadas estaban en mayúsculas. Las palabras que debían contemplar y las letras presentadas como opciones a elegir aparecen en la tabla 1 (p. 36). Una vez elegida la letra que a juicio de los niños completaba adecuadamente la palabra, se les pedía que nombraran la letra y que leyeran la palabra completa.

**TABLA 1. Tarea de denominación en contexto:  
palabras y opciones de respuesta**

Palabra	Ítem presentado	Letras presentadas para completar				
Mesa	__ESA	M	N	V	W	F
Mano	__ANO	M	N	V	W	F
Perro	__ERRO	P	B	D	X	S
Pino	__INO	P	B	D	X	S
Pato	__ATO	P	B	D	X	S
Tela	__ELA	T	D	Y	F	M
Tina	__INA	T	D	Y	F	M
Cerro	__ERRO	S	C	G	M	R
Sapo	__APO	S	C	G	M	R
Beso	__ESO	B	P	R	D	N
Burro	__URRO	B	P	R	D	N

### c) Escritura de palabras

El propósito de esta tarea era observar qué recorte de la palabra o denominación de las letras usaban los niños en el momento de escribir y determinar si recurrían a la búsqueda de “pistas” o referentes como ayuda para decidir qué letras usar. Para ello se le pedía al niño que escribiera un conjunto de 11 sustantivos comunes de tres y cuatro sílabas. Todas ellas tenían una estructura silábica regular (sílabas CV). Este es el tipo de sílaba más común en el español, y resultan más fáciles de recortar oralmente y de escribir convencionalmente que otras sílabas más complejas, como las CVC o las CCV. Se trató de contrastar pares o tríos de palabras que iniciaran con el mismo segmento fónico (aunque su representación ortográfica convencional no fuera con la misma letra), pero que tuvieran a continuación una vocal distinta. Las palabras dictadas fueron *telaraña*, *tinaco*, *pelota*, *paleta*, *cebolla*, *zapato*, *venado*, *vacuna*, *buzo*, *medicina* y *mariposa*. El orden de escritura fue al azar: se le daba una bolsa opaca, en cuyo interior había imágenes pequeñas que correspondían a las palabras a escribir. Los niños tomaban un dibujo, lo nombraban y procedían a escribir. Si en algún momento el niño pedía ayuda, el entrevistador podía escribir una palabra a solicitud del niño que, a su criterio, contuviera la letra o el segmento buscado.

### Resultados

#### *Tarea de identificación y denominación de letras descontextualizadas*

Si bien en esta actividad se preguntó por todas las grafías simples del alfabeto español, aquí solamente haremos referencia a las letras que fueron foco de atención en todas las tareas, incluyendo aquellas que representan de manera alterna un mismo sonido del español latinoamericano (B y V; M, P y T; S, C y Z). Cabe señalar que, en el caso de las vocales, 64 de las 65 respuestas fueron correctas (el 98%). En el 66% de los casos, los niños nombraban la vocal correcta, seguida de un referente (un nombre propio o común conocido por el participante) que la contenía, generalmente en la posición inicial. Por ejemplo: “*La A de Abril*”, “*La E de Emilio*”, “*La I de iguana*”, “*La I de Itzel*”, “*La U de uva*”. El resto de los niños solo daba su nombre aislado.

Como puede verse en la tabla 2 (p. 37), la mayoría de los chicos recurrieron a un referente para darle sentido a la denominación asignada a las consonantes aisladas objeto de este estudio, aunque la sola identificación de la letra por medio de un referente fuera prácticamente inexistente (por ejemplo, decir “*la de bebé*” para hacer referencia a la B). La denominación usada podía ser una sílaba (diferente al nombre convencional

de la letra, como en “la pa de Paulina, de pa - pá”, el nombre de la letra (como en “la be de Abril”, “la ese de sapo”, “la pe de Perla y de papá”, o el segmento fónico aislado (como en “la /m/ de mamá”, “la /t/ de Itzel”, “la /b/ de be - bē”). Ya que las consonantes aisladas (sobre todo las consonantes /b/, /t/, /p/) son prácticamente imposibles de pronunciar en aislado, estos sonidos generalmente iban seguidos de un sonido vocálico neutro, inexistente en español, que corresponde al sonido “shwa” en el alfabeto fonético internacional.

Es importante notar que las letras identificadas en su mayoría por su sonido (o por su sonido más el referente) fueron las que tenían el rasgo fonológico + continuo (/s/ y /m/) y que, como se verá más adelante, aparecieron con mayor frecuencia como consonantes usadas correctamente en la tarea de escritura. La letra P, sin tener un rasgo continuo, también presentó una alta frecuencia de identificación.

Contrariamente a lo esperado, la forma más frecuente de denominar las letras fue recurrir al segmento fónico, muchas veces acompañado de un referente (por ejemplo, “la /s/ de Sofi y de Santiago”). Siguió en frecuencia el nombre de la letra (convencional o aproximado), como en “La pe de Perla”, “la ce de cerro/ la ce de sol” y “la me de mesa”. Y finalmente, la denominación menos frecuente fue la de una sílaba no coincidente con el nombre convencional o aproximado de la letra. La frecuencia más notable en este sentido fue de la P y la C, que los niños identificaban como PA o CA, seguidos de un nombre propio con esa sílaba inicial (como en “la ta de tau” o “la ca de Camila”).

### **Tarea de elección y denominación de letras en contexto de palabra**

En la tarea de elección de la primera letra en el contexto de una palabra, la mayor parte de los

**TABLA 2. Frecuencias y porcentajes (F/P) por denominación de consonantes aisladas por letra (n= 104)**

	B	V	M	P	S	C	Z	T	total
"No sé" o incorrecto	5 (38.5)	6 (146.2)	1 (7.7)	0 (0)	0 (0)	2 (15.4)	5 (38.5)	6 (46.2)	25 (24%)
Referente	1 (7.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1%)
Sílaba	0 (0)	1 (7.7)	1 (7.7)	1 (7.7)	0 (0)	3 (23)	0 (0)	0 (0)	6 (5.8%)
Sílaba + referente	0 (0)	2 (15.4)	2 (15.4)	6 (46.2)	0 (0)	5 (38.5)	0 (0)	0 (0)	15 (14.4%)
Nombre de letra	1 (7.7)	1 (7.7)	1 (7.7)	2 (15.4)	1 (7.7)	0 (0)	1 (7.7)	1 (7.7)	8 (7.7%)
Nombre + referente	3 (23)	2 (15.4)	3 (23)	2 (15.4)	3 (23)	1 (7.7)	2 (15.4)	2 (15.4)	18 (17.3%)
Segmento fónico (fono) + referente	3 (23)	0 (0)	4 (31)	1 (7.7)	6 (46.2)	1 (7.7)	2 (15.4)	2 (15.4)	19 (18.3%)
Segmento fónico (fono)	0 (0)	1 (7.7)	1 (7.7)	1 (7.7)	3 (23)	1 (7.7)	3 (23)	2 (15.4)	12 (11.5%)
Total por columna	13 (100%)	13 (100%)	13 (100%)	13 (100%)	13 (100%)	13 (100%)	13 (100%)	13 (100%)	104 (100%)



niños hizo una elección correcta de la letra faltante, excepto para las palabras *pino* y *tina*. El caso de *cerro* es el único en donde el 100% de las respuestas fueron correctas. Para esta palabra, tanto la letra S como la C fueron consideradas opciones posibles de elección.

La elección de una letra considerada correcta (incluidas S y C para *cerro*) generalmente coincidió con una denominación también posible de la letra, ya sea por medio del uso de su nombre convencional (por ejemplo, un niño dice “la ce” al elegir la C como letra inicial de *cerro*); de la primera sílaba de la palabra (una niña elige la P para *pato*, diciendo “la pa”); del sonido que representaba (otra niña dice “la /t/ al elegir T para *tela*) o de un referente que la contenía.

Aunque en la mayoría de los casos la elección correcta correspondió a una de estas denominaciones consideradas correctas, en el 22% de los casos una denominación posible no implicó una elección correcta. Por ejemplo, al elegir la letra faltante para *beso*, un niño dice “la be”, pero inserta la T en posición inicial; dos niñas, Leslie y Nuria dicen “la bu” para *burro*, pero ambas eligen la R para completar la palabra; Miriam elige R para *beso*, aunque identifica que falta “la be” y Abril dice que falta la /t/ para *tina*, pero elige la M. Cabe resaltar que ningún niño eligió la letra correcta sin una denominación posible (véase tabla 3).

Como en la denominación de letras descontextualizadas, en este caso también los niños nombraban las letras de diversas maneras. La tabla 4 (p. 39) muestra el número y el tipo de definiciones que los niños dieron cuando la elección de la primera letra solicitada fue correcta. En la misma tabla se dividieron las respuestas según el número de denominaciones que dieron los niños para cada uno de los contextos: una denominación, en el caso de que solamente identificaran la letra por su sonido (F), el nombre de la letra (N) o una sílaba distinta al nombre (S), y luego se señalan los casos con dos o tres denominaciones combinadas. Por ejemplo, NR significa que el participante identificó la letra tanto por su nombre como por un referente (como en “eme... mamá” para la M de *mano*) y SNR señala la identificación de la letra por la primera sílaba, el nombre de la letra y un referente (como en “pa... pe... la de Perla” para la P de *pato*).

Además, la tabla 4 muestra de manera diferenciada los contextos que inician con una sílaba coincidente con el nombre real o aproximado de la letra (=L) y los que empiezan con una sílaba distinta, como MA, SA, PI, etc. (πL).

Del mismo modo que para las letras descontextualizadas, la denominación simple más usada fue la de identificar la letra por su sonido (F).

**TABLA 3. Frecuencias de elección y denominación de letras en contexto (n= 143)**

	MESA	MANO	PERRO	PINO	PATO	TELA	TINA	CERRO	SAPO	BESO	BURRO	TOTAL
Nombra mal y elige mal	0	0	0	2	0	1	1	0	1	1	1	7 (5%)
Nombra bien y elige mal	3	1	3	5	2	5	6	0	1	2	3	31 (22%)
Nombra bien y elige bien	10	12	10	4	11	7	6	13	11	10	8	102 (71%)
No elige	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	3 (2%)
Total	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	143 (100%)

**TABLA 4. Frecuencias de denominación de las letras correctas elegidas en la tarea de identificación y denominación de letras en contexto (n= 105)**

Sil. Inicial/ Tipo denom.	Número de denominaciones por letra												Tot.
	1			2						3			
	S	F	N	SR	FR	NR	SF	SN	FN	SNR	FSR	FNR	
Inicio = L	1	10	13	0	11	12	0	1	2	0	1	0	51
Inicio π L	6	14	2	7	12	6	2	2	1	1	0	1	54
Total	7	24	15	7	23	18	2	3	3	1	1	1	105

Esta denominación fue más frecuente para las palabras que no iniciaban igual que el nombre convencional de la letra inicial (contextos MA, PA, PI, PA, TI, BU). Por ejemplo, una niña dice “*tina...* la /t/”. Contrariamente a lo esperado, el uso de la primera sílaba de la palabra fue poco común en estos contextos, ya sea como denominación única o como denominación compuesta (la sílaba más el referente, por ejemplo). Para las palabras que iniciaban como el nombre exacto o aproximado de la letra (L), la frecuencia de la primera sílaba como denominación, ya fuera sola o acompañada de un referente o sonido, fue mucho mayor. Obviamente, en estos casos, la primera sílaba de la palabra coincidía con el nombre de la letra. Por ejemplo, Miriam dice “*la te de teto*” al completar *tela* con la T.

El uso de un referente como única denominación se dio en una sola ocasión. Sin embargo, poco menos de la mitad de las respuestas incluía un referente. Estos fueron más numerosos en los contextos de MA, ME, PA, PE, SA y CE. De los 51 referentes, 19 (es decir el 37%) tenían un inicio que coincidía con la primera sílaba de la palabra a completar (cuatro con inicio igual al nombre de la letra y 15 con una sílaba no coincidente); otros 25 eran nombres que iniciaban con el mismo segmento fónico, que la palabra a completar, pero en los que la vocal que le seguía era distinta a la vocal de la primera sílaba de la palabra a completar. Por ejemplo, “*Ceci*”, “*Sofía*” o “*sol*” para *sapo* (en porcentaje esto significa el 49% de los referentes). Solamente siete

referentes (el 14%) contenían la letra en cuestión en posiciones medias o finales, no coincidentes con la sílaba (“*Itzel*” para TE y para TI, “*Abril*” para BE, “*Ríos*” para SA, “*Leslie*” para CE). Los contextos de PA, PE; SA, CE; MA y ME fueron los que mayor número de referentes generaron (40 del total de 51, es decir, el 78%). En estos pares de contextos, la mayor parte de los referentes que sirven de pistas fueron los mismos: “*mamá*” o “*mami*” para MA y ME; “*Paulina*”, “*papá*”, “*pelota*” y “*Perla*” para PA, PE y para PI, y “*Santiago*”, “*Sofía*” y “*sol*” para SA y CE. “*Itzel*” apareció como referente para *tina* y *tela*, y “*Abril*” para *beso* y *burro*.

En todas estas respuestas, los niños identificaron la letra faltante por medio de la primera sílaba, el nombre de la letra o el segmento fónico, para después poner dicho elemento en el contexto del referente. Estos son algunos ejemplos:

Contexto CE: “*Ce... ese... Leslë*  
“/s/... *Santiago*”

Contexto PA: “*Pa... papá*”  
“*Pa... pe... Perla*”

Contexto ME: “/m/... *mamá... Emiliö*  
“*eme... mamá*”

Contexto TI: “/t/... *timóñ*  
“*Te... tetö*” “/t/... *te...I tzël*.”



Como se mostró anteriormente (tabla 3), el 27% de las respuestas no fueron convencionales, en tanto los niños no eligieron la letra correcta. Sin embargo, en el 22% de estos casos, la denominación fue la correcta. Es decir, los niños lograron identificar la parte faltante por medio de su sonido, del nombre de letra o de la sílaba inicial. La mayoría de las veces, la letra elegida fue una letra cercana en la forma gráfica o una que representaba un fonema semejante. Por ejemplo, los contextos de mayor índice de desaciertos fueron *pino*, *tina* y *tela*. Para el caso de *pino* hubo siete desaciertos: tres niños eligieron B; otros tres eligieron D (ambas gráfica y fonológicamente semejantes), y uno eligió X. Aunque todos sabían que faltaba “*pi*” o “/p/”, dos intentaron dar otra denominación: “*pi... de*” y “*pi... be*”. Esos dos niños fueron capaces de empatar la letra elegida con el nombre de la letra mencionada. Para la letra T (en ambos contextos) hubo 13 desaciertos: cinco eligieron J; cuatro eligieron Y; dos eligieron F (todas letras con un alto parecido gráfico) y, por último, otros dos eligieron la letra M, que no presenta ningún parecido con la letra correcta. Vale destacar, entonces, que solo seis de las 38 elecciones incorrectas no presentaron parecido con la letra correcta.

### Tarea de escritura

En esta tarea analizamos el uso de consonantes iniciales, medias y finales. La tabla 5 muestra los contextos de aparición de cada consonante usada correctamente.

Como se puede observar en la tabla 6, que muestra el uso de consonantes al inicio de palabra, las letras S, B y T fueron más empleadas en el contexto que se ajusta al nombre de la letra (o nombre aproximado, SE, BE y TE). Por otro lado, las letras P y M fueron ligeramente más empleadas en los contextos de PA y MA, respectivamente. La S tiene resultados prácticamente iguales en los contextos SE y SA.

Los resultados fueron similares para las consonantes intermedias (véanse tablas 7 y 8). Independientemente de la posición de la sílaba (inicial, media o final), en los contextos en las que aparecen las vocales /i/, /o/ y /u/, las consonantes aparecen menos frecuentemente. En esos casos, hubo un mayor uso de vocales correctas para representar la sílaba, excepto para ZO. La representación del fonema /s/ fue muy alta en todos los contextos. El desempeño más bajo correspondió a /si/, que no aparecía en la sílaba inicial.

**TABLA 5. Lista de palabras empleadas y sílabas que se analizan en la tarea de escritura**

Consonante	Inicio de palabra			Sílaba intermedia o final		
P	Paleta	Pelota		Zapato		Mariposa
B	Vacuna	Venado	Buzo			Cebolla
T	Tinaco	Telaraña		Paleta	Pelota	Zapato
S	Zapato	Cebolla		Mariposa	Medicina	Buzo
M	Mariposa	Medicina				

**TABLA 6. Frecuencias de uso de consonantes correctas al inicio de palabra (13 niños entrevistados)**

Consonante	P		B			T		S		M	
Sílaba inicial	Pa	Pe	Ba	Be	Bu	Te	Ti	Sa	Se	Ma	Me
Emplean consonante y vocal correcta	3	4	5	3	2	3	2	6	4	5	5
Emplean consonante correcta	9	6	1	6	2	7	3	6	9	6	2
Emplean vocal correcta	1	1	4	2	7	3	7	1	0	1	5
Emplean otra consonante	0	2	3	2	2	0	1	0	0	1	1

**TABLA 7. Frecuencias de uso de consonantes correctas en sílabas intermedias y finales (13 niños entrevistados)**

Consonante	P			B	T			S		
	Zapato	Mariposa	Cebolla	Zapato	Paleta	Pelota	Buzo	Mariposa	Medicina	
Emplean consonante y vocal correcta	3	3	2	2	4	2	9	8	5	
Emplean consonante correcta	8	3	2	0	1	1	2	3	4	
Emplean vocal correcta	2	7	7	9	6	7	2	2	4	
Emplean otra consonante	0	0	2	2	1	3	0	0	0	
Emplean otra vocal	0	0	0	0	1	0	0	0	0	

**TABLA 8. Comparación de respuestas correctas al inicio de palabra vs. sílabas intermedias y finales (13 niños entrevistados)**

Consonante	P			B				T				S			
	Pa	Pe	Po	Ba	Be	Bo	Bu	Ta	Te	Ti	To	Sa	Ce	Ci	Zo
Inicial	12	10	-	6	9	-	4	-	10	5	-	12	13	-	-
Intermedias y finales	11	-	6	-	-	4	-	8	-	-	2	11	-	9	11

Cuando los niños escribían una consonante no convencional para la palabra, los errores eran, en su mayoría, debidos a una fuerte semejanza fonológica o gráfica: D o F para P (en la muestra solamente aparecen dos errores de este tipo); P, D, F para B; N para M. La letra T tuvo mayor dispersión: de las siete consonantes alternativas, aparecen S y D en dos ocasiones cada una, y X; P y L en una ocasión.

Las siguientes escrituras infantiles ejemplifican estos usos no convencionales de las consonantes:

D o F para P: como en **FEOA** y **DELOTA** para *pelota*.

P, D, F para B: como en **DENO** para *venado* y **SEPOYA** para *cebolla*.

N para M: como en **NESINA** para *medicina*.

S, D, X, P y L para T: como en **PELODA**, **PEOPA** para *pelota* y **SPLO** para *zapato*.

Un ejemplo interesante se puede observar en el siguiente extracto de entrevista:

**Entrevistador:** -Ahora escribepelota

**Niño:** -Pe, pe, pe, la pe... es...[escribe D], pe, pee, la E [escribe E]. Peeel-lo-/l/, ¿Cuál es la /l/?... Ya sé, es está [escribe L]. Pe-lo, lo, lo, lo la O, la de Omar [escribe O]. /p/, /e/, /l/, /o/...ta, ta [escribe P]. No...[borra P]. Pe-lo-/t/, /t/, /t/, /t/... la /t/... la ta, la ta, la /t/... ¿Cuál es la ta?... es como un sonido de música... como tau [escribe T]. Pe- lo-ta, ta, ta, ta, la A [escribe A].

Como se puede observar en el ejemplo anterior, al escribir invitamos a los niños a ir haciendo verbalizaciones que indicaran qué es lo que iban a escribir. Estos recortes fueron analizados como una especie de denominación en acción. En el conjunto de datos, solamente dos letras no fueron denominadas (el 1% de las respuestas posibles).

Cuando la denominación que daban a la primera letra que escribían era correcta, los resultados fueron semejantes a las otras tareas de denominación: las respuestas que denotaban una sola denominación (segmento fónico, nombre de letra o una sílaba con una vocal diferente a /e/) equivalen al 54.6% del total. Para el conjunto de palabras (tanto las que iniciaban como el nombre de la letra como aquellas que iniciaban con una sílaba no coincidente con el nombre de la letra), las respuestas más comunes, con el mismo número de ocurrencias, fueron el segmento fónico (el 19.2%) y la sílaba (el 19.2%). El nombre de la letra fue usada en el 16.2% de los casos. La diferencia entre el uso del nombre de la letra y la sílaba probablemente se deba a que había una palabra menos con inicio =L. Si consideramos por separado los dos tipos de palabra (con inicio igual al nombre de la letra, o inicio no coincidente al nombre de la letra), esta perspectiva cambia ligeramente. Aunque el uso del segmento fónico permanece prácticamente igual para ambas condiciones, el uso del nombre de la letra resulta más común en las palabras =L, mientras que el uso de la sílaba es más frecuente en palabras  $\pi$ L. De hecho, para las denominaciones simples, no aparece ningún caso de denominación por medio del nombre de la letra en la condición  $\pi$ L, ni la denominación a través de la sílaba en la condición =L.

Otro porcentaje importante de respuestas, el 35.4%, correspondió a denominaciones dobles (SR, FS, NR, FR, FN, o SN). Para las letras en sílabas no coincidentes con el nombre de la letra ( $\pi$ L), los casos más frecuentes fueron SR (el 8.1% del total de respuestas), SN (el 5.1%) y FS (el 3%). Para aquellas que iniciaban con el nombre de la letra (=L), las respuestas se concentraron en las denominaciones NR (el 12.1%) y FN (el 5.1%). Por último, la combinación FR aparece en ambas condiciones con muy baja frecuencia (el 1% en cada una de las condiciones). Es posible observar que para las palabras con inicio =L no aparecieron casos en donde se

usara una sílaba diferente al nombre de la letra como denominación combinada, mientras que en las palabras con inicio  $\pi$ L aparecen algunas respuestas SN.

Los siguientes son algunos ejemplos de estas “denominaciones dobles en acción” (los ejemplos corresponden a niños diferentes, y entre paréntesis se indica la palabra que escribía el participante en ese momento):

SR: “*la ma de mamá*” (mariposa); “*la ti de tina, de tiburón*” (tinaco); “*la me de México, de ma - má*” (medicina)

NR: “*La ce de Camila*” (cebolla); “*la te de dienes*” o “*la te de te quiero*” (telaraña).

FS: “*La /s/, la sa*” o “*la sa, la /s/*” (zapato).

Finalmente, el 9% de las respuestas correspondieron a denominaciones triples (FSR, con el 4% de aparición en el conjunto de las denominaciones; SNR, con el 3% y FNR, con el 2%). Por ejemplo:

FSR: “*La /s/, la sa de saso, de sapo*” (zapato); “*La BU de bubu... la /b/... de Abril*” (buzo); “*la /s/, la ce, la ese de Cecilia y semilla*” (cebolla).

SNR: “*La ti, la te de teto*” (tinaco).

FNR: “*La /b/, la be de bebé*” (venado).

Para las letras intermedias, los resultados fueron coincidentes. Un ejemplo del juego que hacían los niños con los diferentes tipos de denominación a lo largo de la producción es el siguiente fragmento de la escritura de PALETA: “*pa [P], pa, pa-l...[L], let, pa-let... te, te, palet... te, te, te, te... la te, la te de tierra [T]*”.

Hay que recordar que ninguna de las letras intermedias estudiadas estaba en un contexto silábico coincidente con el nombre de la letra (tablas 7 y 8, como referencia). Las denominaciones simples (el 58.1% del total de respuestas) ocurrieron con las siguientes frecuencias: F (el 33.9%) y S (el 24.2%). Las denominaciones dobles correspondieron al 32.3%. Las más frecuentes de este tipo fueron SR (el 14.5%) y FS (el 12.9%). Por último, las denominaciones triples corresponden al 8.1% (FSR con el 6.5%).

En este conjunto de datos, solamente aparecieron dos ocurrencias de denominaciones por nombre de letra, siempre en combinación con otras denominaciones: SN y FNR. Por ejemplo, (SN) “*La PA, la PE*” (para zapato).

Por último, en el conjunto de las respuestas correctas (letras iniciales e intermedias, incluidas en sílabas coincidentes y no coincidentes con el nombre de la letra), y tomando en cuenta todos los tipos de denominación, el nombre de la letra apareció en el 28% de las denominaciones, aunque solo una quinta parte de ellas apareció en palabras que no iniciaban como el nombre de la letra. Hay que considerar, por otra parte, que solo una cuarta parte de todos los contextos silábicos estudiados corresponden a la condición =L.

## Conclusiones

A pesar de no haber recibido instrucción directa sobre las letras o su nombre convencional, ni sobre la correspondencia entre letras y segmento fónico, los datos de esta investigación sugieren que los niños entrevistados tenían un conocimiento muy amplio de las letras. En general, los niños las denominaban usando el segmento fónico que estas representaban. Sin embargo, fue muy frecuente también que usaran el nombre de la letra o la sílaba que iban a escribir o a identificar como denominación. Aunque la mayoría de las denominaciones eran simples (en el sentido de que solamente nombraban la consonante en cuestión de una sola manera), muchas veces los niños recurrían a nombrar la letra usando denominaciones combinadas (por ejemplo, la sílaba más el segmento fónico). Estas combinaciones iban seguidas, en muchos casos, de una palabra que contenía la consonante deseada (referente).

En todos los casos, recurrir a otra denominación (por ejemplo, el segmento fónico o la sílaba, seguida del nombre de la consonante) o recurrir a un referente que contenía la letra, usualmente (pero no necesariamente) en posición inicial, parecía ser el recurso que usaban los niños para saber cuál letra era la pertinente. Es decir, los datos sugieren que cuando un niño debe elegir entre varias letras de un repertorio, le es útil pensar en diversas denominaciones, o, dicho en otras palabras, pensar en diferentes contextos posibles de esa letra para elegir rasgos semejantes de utilización y eliminar aquellos más discrepantes.

La información destacada en esta investigación también sugiere que, en este proceso, los niños cometen equivocaciones inteligentes. En

la mayoría de los casos, los errores tuvieron que ver con la elección de una consonante que representaba fonemas con rasgos semejantes, aunque también aparecieron errores por semejanza de forma gráfica.

Otra de las conclusiones que se puede sacar de esta investigación es que el contexto vocálico parece ser también importante para la elección de la letra correcta. Los datos sugieren que una misma consonante tiene diferentes grados de dificultad si está seguida de /i/, /o/ y /u/. Algunas letras, como P y M, tuvieron prácticamente la misma probabilidad de ser elegidas en combinación con /a/; probablemente porque hay referentes muy disponibles, como “*mamá*” y “*papá*”. Sin embargo, aunque sea tangencialmente, parecería que las combinaciones con /e/, que coinciden con el nombre convencional o aproximado de la letra, favorecen la aparición de la consonante correcta.

Si bien en este trabajo propusimos solamente dos contextos en la tarea de escritura donde se repetía la misma sílaba (PA y SA), se puede ver, en general, que el número de respuestas correctas fue mayor al inicio de la palabra que en las sílabas intermedias y finales. La excepción fue el caso de la letra S, en el que, sin importar el contexto de uso, la mayoría de los niños lograron emplear S o C de manera correcta. En el caso en que la sílaba inicial coincidiera con el nombre de la letra, el éxito fue ligeramente mayor. Esto tal vez se deba a que los niños pueden aislar o encontrar la letra pertinente de manera más fácil al inicio de la palabra, ya sea porque es el primer recorte (usualmente silábico) o por la facilidad para relacionarlo con un referente.

Por último, las letras que representan consonantes continuas (/m/ y /s/) parecen ser fácilmente aislables e identificables. Una excepción es la letra P. Estas tres letras (M, S y P) tuvieron un porcentaje de uso en la escritura superior al 69%, mientras que B y T alcanzaron un porcentaje de aparición correcta menor al 45%.

Los datos revelan que los niños de la muestra poseen una “conciencia fonológica” bastante desarrollada. Este es un dato que podría sorprender, dado que los niños entrevistados no habían tenido entrenamiento en esta “habilidad”, ni habían recibido instrucción directa sobre el nombre de las letras ni los sonidos que estas representan. De hecho, como se mencionó anteriormente, la escuela a la que los niños asistían

hace énfasis en la escritura y lectura de textos completos, con un fin generalmente comunicativo. La escuela, sin embargo, trabaja también para que los niños escriban de la mejor manera posible, sin esperar que la convencionalidad de la escritura surja de manera rápida. Esto implica actividades de escritura individual o en pequeños grupos (muchas veces con una consigna por medio de la cual uno de los niños debe escribir, mientras que otros toman el papel de ayudantes). También se hace énfasis en actividades de corrección de sus propias escrituras, ya sea de manera individual o grupal. Otras veces, los niños dictan a la maestra, a quien le van dando indicaciones precisas de qué y cómo hay que escribir.

En estos intercambios, los niños deben hacer una toma constante de decisiones de qué letras usar. Estas situaciones implican, a su vez, la búsqueda de semejanzas y diferencias con palabras conocidas (los nombres propios, por ejemplo), y el pedido de información a la maestra sobre palabras que sirvan de “pista” para escribir lo deseado. Este parece ser un espacio de intercambio muy importante en el que los niños establecen relaciones entre sus propios conocimientos (los aprendidos en la escuela y los ambientales, adquiridos en ámbitos cotidianos fuera de la escuela).

De ese modo, parecería que el espacio de intercambio que se crea en el aula propicia que las letras se relacionen con palabras y contextos silábicos diferentes y que reciban denominaciones muy diversas, siempre al servicio del interés de escribir una palabra inmersa en un texto. Aunque esta investigación se mantuvo en el nivel de la palabra para lograr un mayor control de los datos, las respuestas de los niños muestran esta constante búsqueda de relaciones que les permitan dar sentido a sus escrituras. No es extraño, en este contexto, que los niños hicieran relaciones entre una diversidad de contextos de uso y a una variedad de denominaciones para elegir las letras correctas en sus escrituras.

En síntesis, los datos parecen plantear que hacer ejercicios de conciencia fonológica no es la única vía para adquirir esta “habilidad”, y que las letras pueden ser conocidas también por medio de caminos alternativos a la presentación de letras sueltas que se hacen corresponder a los sonidos que representan. La actividad misma de escribir, concebida como un espacio de reflexión, sirve a los mismos fines.

En otras palabras, la conciencia fonológica es un proceso importante en la adquisición del sistema de escritura, pero esta parece también poder desarrollarse a partir de la escritura; siempre y cuando la producción escrita implique, por parte de los niños, una constante toma de decisiones y una actividad inteligente que requiera de la relación de las informaciones disponibles. La ventaja que parece ofrecer esta vía didáctica es la de permitir no perder de vista el objeto de enseñanza (la lectura y escritura de textos presentes en la cultura escrita, mediada por las prácticas sociales de la lengua), a la vez que permitir el acceso y la comprensión del sistema de escritura.

## Referencias bibliográficas

- Adams, M. (1990). **Beginning to Read: Thinking and Learning about Print**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Burgess, S.R. y Lonigan, C.J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. **Journal of Experimental Child Psychology**, 70, 117-141.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1989). Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. **Journal of Educational Psychology**, 82, 805-812.
- Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, 91, 77-111.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. *et al.* (1982). **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura: las relaciones entre el texto como totalidad y sus partes** (Fascículo 4). México: SEP-OEA.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABC's of the ABC's: The development of letter-name and letter-sound knowledge. **Merrill-Palmer Quarterly**, 45, 285-308.
- Pennington, B.F. y Lefly, D.L. (2001). Early reading development in children at risk for dyslexia. **Child Development**, 72, 816-833.
- Quinteros, G. (1997). **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético**. México: DIE-CINVESTAV.



Share, D.L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. **Journal of Experimental Child Psychology**, 88, 213-233.

Stuart, M. y Colheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? **Cognition**, 30, 139-181.

Treiman, R. y Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. **Journal of Experimental Child Psychology**, 70, 97-116.

Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A. y Francis, D.J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. **Child Development**, 69, 1524-1540.

Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. En R.M. Joshi y P.G. Aaron (Eds.), **Handbook of Orthography and Literacy** (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Treiman, R., Kessler, B. y Pollo, T.C. (2006). Learning about the letter name subset of the vocabulary: Evidence from U.S. and Brazilian preschoolers. **Applied Psycholinguistics**, 27, 211-227.

Vernon, S. y Calderón, G. (1999). **Letras y sonidos en la alfabetización inicial**. Reporte de investigación no publicado. Sistema de Investigación Miguel Hidalgo. CONACYT.

Wagner, R., Torgesen, J.K. y Rashotte, C. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. **Developmental Psychology**, 30, 73-87.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en enero de 2008 y aceptado para su publicación en abril del mismo año.*

\* **Susana Cano Muñoz:** Licenciada en Psicología Educativa y magíster en Desarrollo y Aprendizajes Escolares por la Universidad Autónoma de Querétaro. Profesora de preescolar en la Escuela Maxei desde 2001.

\*\* **Sofía A. Vernon:** Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco). Magíster y Doctora en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México. Profesora del posgrado de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

**PEDIDOS**  
**Asociación Internacional de Lectura**  
**Lavalle 2116, 8° B**  
**C1051ABH Buenos Aires, Argentina**  
**Telefax: (011) 4953-3211 -**  
**Fax: (011) 4951-7508 -**  
**E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)**