

## **EL CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO EN SENTIDO AMPLIO Y SU INCIDENCIA EN LA ESCRITURA DE PALABRAS**

**Autor: Ferroni, Marina; Diuk, Beatriz y Thea, Carolina**

Institución: CIIPME-CONICET

Email: [marinaferroni8@hotmail.com](mailto:marinaferroni8@hotmail.com)

### Resumen

El presente trabajo se inscribe en el marco de la psicología cognitiva y se propuso analizar la relación existente entre el conocimiento ortográfico en sentido amplio (entendido como el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos individuales que, una vez sistematizadas por parte de los sujetos, permiten la recodificación precisa y rápida de las palabras escritas durante la lectura y la codificación sonido-letra que da lugar a las escrituras fonológicas) y los comienzos del proceso de escritura de palabras por parte de 52 niños hispano-hablantes que comenzaban su escolaridad en una escuela de Buenos Aires. Para tal fin, se administraron a dicho grupo de niños una prueba de escritura de palabras, una prueba de denominación veloz, tres pruebas que evaluaban el conocimiento de las letras y de las correspondencias G-F y tres pruebas de conciencia fonológica (reconocimiento de sonido inicial, omisión de sonido inicial y sílaba inicial y final, y síntesis de sonidos). En base al análisis de los resultados en la prueba de escritura de palabras se conformaron dos grupos de niños de distinto nivel de desempeño: un grupo de 22 niños que obtuvo puntajes correspondientes al 40% inferior de la prueba (Grupo 1) y otro grupo de 30 niños con un puntaje superior al 40% (Grupo 2).

Con el objeto de comparar el desempeño de los distintos grupos se realizó una serie de Anovas de una vía. Estos análisis revelaron diferencias estadísticamente significativas en todas las tareas. Por otra parte, se calcularon las correlaciones entre las distintas habilidades medidas. El análisis de las mismas señala un patrón diferente en cada grupo. En el grupo 1, de menor desempeño, la escritura correlacionó de manera significativa con la prueba de sonido inicial, la prueba de

denominación rápida de letras, el dictado de sonidos y el conocimiento del nombre y del sonido de las letras. En el grupo 2, la escritura de palabras también correlacionó con la prueba de denominación rápida de letras, el dictado de sonidos y el conocimiento del nombre y del sonido de las letras pero se sumó a las anteriores una fuerte correlación entre la escritura y la prueba de omisión de sonidos y sílabas y la prueba de síntesis de sonidos, correlaciones ausentes en el grupo 1. Dicho patrón de correlaciones muestra una fuerte incidencia del conocimiento ortográfico en sentido amplio en instancias muy iniciales del aprendizaje, incidencia que se reduce con el incremento del dominio de la escritura. En efecto, en el grupo 1, la escritura parece encontrarse fuertemente asociada a un nivel básico de conciencia fonológica y al conocimiento del nombre de las letras y de las correspondencias G-F y F-G así como a la denominación rápida de letras. En el grupo 2, en cambio, la asociación con tareas que evalúan la conciencia fonémica parecerían cobrar mayor relevancia. En relación al conocimiento ortográfico en sí mismo, en el grupo 1 se observó que el nombre de las letras estuvo fuertemente asociado al conocimiento de las correspondencias G-F y F-G. Sin embargo, esta correlación disminuye significativamente en el subgrupo 2 insinuando que el nombre de las letras no posee un papel en sí mismo en la adquisición de la escritura sino que facilitaría el aprendizaje de las correspondencias F-G y G-F necesarias para acceder a escrituras fonológicamente aceptables.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo poseen importantes implicancias pedagógicas ya que parecen expresar que no es importante que las instituciones educativas enseñen sistemáticamente los nombres de las letras sino que deberían poner el acento en la enseñanza de las correspondencias entre fonemas y grafemas que permiten codificar los sonidos del lenguaje oral.

---

**Palabras clave:** Escritura de palabras; conocimiento ortográfico; conciencia fonémica

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación existente entre el conocimiento ortográfico en sentido amplio y los comienzos del proceso de escritura de palabras por parte de niños hablantes de español. El estudio se incluye dentro de un proyecto de investigación más amplio que busca analizar de qué manera niños hispano-parlantes adquieren y desarrollan el conocimiento ortográfico general.

El concepto de *conocimiento ortográfico* ha sido definido de diversas formas. Stanovich (2000), por ejemplo, establece que dicho conocimiento se relaciona con la habilidad para percibir patrones visuales ortográficos específicos que permite identificar palabras individuales en su forma escrita. Frith (1985) define al conocimiento ortográfico como la capacidad de realizar análisis instantáneos de las palabras sin utilizar la ruta de conversión.

Por su parte, Signorini, Borzone & Diuk (2001) proponen una distinción entre el conocimiento ortográfico en sentido amplio y el conocimiento ortográfico en sentido estricto. Este último estaría conformado por el conocimiento de los patrones ortográficos que conforman el sistema de escritura convencional. El concepto de *conocimiento ortográfico en sentido amplio* se referiría al continuo que comprende desde el aprendizaje de las correspondencias entre letras y sonidos individuales, hasta el dominio del sistema de correspondencias que permite la recodificación precisa y rápida de las palabras escritas durante la lectura y la codificación sonido-letra que da lugar a las escrituras fonológicas.

Por lo tanto y en relación a esta última definición, en este trabajo se buscó analizar la relación entre el conocimiento de las letras, su automatización y la escritura temprana.

Resulta necesario establecer, sin embargo, que el conocimiento de las letras incluye, al menos, dos tipos de habilidades distintas: la habilidad por parte de los niños de evocar el nombre de la letra y, a su vez, la habilidad para reproducir el sonido que la misma representa. Estos dos tipos de saberes diferentes parecen

adquirirse, asimismo, en diferentes momentos del desarrollo del niño. Mientras que el nombre de las letras es un conocimiento estrechamente relacionado con la experiencia de los niños ya que se trasmite, generalmente, en el ambiente familiar, se encuentra culturalmente establecida la idea de que el aprendizaje del sonido de las letras quede reducido exclusivamente al ambiente escolar. Siguiendo este razonamiento, se podría esperar que los niños comiencen su escolaridad sabiendo algunos nombres de letras y que luego, gracias a diferentes intervenciones docentes, aprendan sus sonidos. De hecho, diferentes investigadores han sugerido que, por lo general, este es el orden con que se adquiere el conocimiento de las letras (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996; Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis; 1998).

Investigaciones realizadas con niños hablantes de inglés han mostrado que el conocimiento de las correspondencias y la sensibilidad fonológica son los mejores predictores del aprendizaje de la escritura (Ehri et al., 2001). Ahora bien, el inglés es una ortografía opaca, en la cual las primeras estrategias lectoras tienen un fuerte componente visual. En español, en cambio, el aprendizaje de la escritura está fuertemente sesgado hacia el procesamiento fonológico (Borzzone & Signorini, 2002; Signorini, 1997; Signorini & Borzzone, 1996; Signorini & Piacente, 2001), por lo que la incidencia del conocimiento ortográfico amplio podría ser menor.

En efecto, los modelos de aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés sostienen que los niños comienzan su proceso de escritura utilizando una estrategia logográfica, que implica la representación de la forma gráfica de la palabra en base al recuerdo de las letras que la componen y su orden (Frith, 1985). Es posible pensar que el uso de esta estrategia esté más asociado al conocimiento ortográfico amplio que el empleo de una estrategia analítica, típica de la adquisición inicial de la escritura en español, dado que el desarrollo de una estrategia analítica depende del análisis fonológico de las palabras.

Uno de los objetivos de este trabajo es precisamente explorar en qué medida el conocimiento ortográfico amplio incide en la adquisición de la escritura en español.

Para ello se tomaron distintas pruebas a un grupo de niños que comenzaba primer grado de la Educación General Básica en la provincia de Buenos Aires. Por un lado, se evaluó la escritura de palabras y el conocimiento del nombre y del sonido de 25 letras. Por otro lado, se administraron tres pruebas para evaluar la conciencia fonológica: una prueba de reconocimiento de sonido inicial, una prueba de síntesis de sonidos y una prueba de omisión de sílaba inicial y final y de sonido inicial. Con el objetivo de evaluar la integración entre los procesos visuales y verbales, se administró la prueba de denominación rápida de letras elaborada por Denckla y Rudell (1976).

## **METODOLOGÍA**

### Sujetos

Participaron en este estudio 52 niños de NSE medio-alto que ingresaban a primer año de la Educación General Básica en un colegio de la provincia de Buenos Aires.

### Materiales y procedimiento

*Conocimiento de letras:* se presentaron a los niños 25 letras impresas en imprenta mayúscula y en tamaño 72. Las letras fueron expuestas de a una ante cada niño. A continuación, se le preguntaba si conocía el nombre. Luego, y sin importar si la respuesta del niño había sido correcta o incorrecta, se le preguntaba si conocía el sonido de la misma. Las evaluadoras iban apuntando las respuestas de los niños en planillas individuales. Se puntuó por separado el conocimiento del nombre y el conocimiento del sonido de las letra, asignando un punto por cada respuesta correcta.

*Dictado de letras:* se dictó a los niños 16 letras. La experimentadora pronunciaba el sonido de la letra y los niños debían escribir la grafía correspondiente.

*Pruebas de conciencia fonológica:* se administraron las pruebas de reconocimiento de sonido inicial y de omisión de sílaba y de sonido de Jiménez y González (1997). Asimismo, se utilizó una prueba de síntesis de sonidos que constaba de 10 ítems. En esta prueba, las investigadoras reproducían el sonido de una palabra pero letra por letra (por ejemplo, m-e-s-a). Luego, se les

preguntaba a los niños si habían podido reconocer la palabra que la evaluadora “decía”.

*Denominación rápida de letras:* se administró la prueba tradicional de denominación rápida (RAN) elaborada por Denckla y Rudell (1976).

*Prueba de escritura de palabras:* la prueba de escritura constaba de 7 palabras. 4 de ellas eran palabras simples en relación a su estructura fonológica (*mamá, papá, oso y mesa*) y 3 palabras eran fonológicamente más complejas (*pelota, escuela y brazo*). El puntaje consistió en el número de letras correctamente representadas en cada palabra con un criterio fonológico.

El conjunto de pruebas fue administrado de forma individual en un espacio tranquilo en el colegio adonde asistían los niños. El grupo de niños fue evaluado en el mes de abril del año 2009 por las autoras de este trabajo y por un grupo de colaboradoras entrenadas para tal fin.

### Resultados

En base al análisis de los resultados en la prueba de escritura de palabras se conformaron dos grupos de niños de distinto nivel de desempeño: un grupo de 22 niños que obtuvo puntajes correspondientes al 40% inferior de la prueba (Grupo 1) y otro grupo de 30 niños con un puntaje superior al 40% (Grupo 2).

En la tabla 1 se presentan los datos estadísticos descriptivos correspondientes a cada grupo.

Tabla 1: Puntaje promedio obtenido por cada grupo de niños en las pruebas administradas

|                       | Grupo bajo desempeño |         | Grupo alto desempeño |         |
|-----------------------|----------------------|---------|----------------------|---------|
|                       | Media                | DS      | Media                | DS      |
| <b>Escritura</b>      | 15.7273              | 8.45257 | 31.2000              | 2.07448 |
| <b>Sonido inicial</b> | 3.8182               | 1.22032 | 4.6333               | 1.12903 |
| <b>Síntesis</b>       | .6818                | 1.80967 | 6.1333               | 3.45147 |
| <b>Omisión</b>        | 4.3636               | 2.78680 | 7.2000               | 3.41801 |
| <b>Nombre letra</b>   | 19.7727              | 5.03258 | 22.7667              | 1.79431 |
| <b>Sonido letra</b>   | 13.0000              | 7.18464 | 19.3333              | 4.00287 |
| <b>Dictado letra</b>  | 11.5455              | 3.78880 | 14.6333              | 1.51960 |

**RAN** | .9255 .33170 1.0960 .27520

Con el objeto de comparar el desempeño de los distintos grupos se realizó una serie de Anovas de una vía. Estos análisis revelaron diferencias estadísticamente significativas en todas las tareas: escritura ( $F(1, 51) = 93.486$   $p = .000$ ), sonido inicial ( $F(1, 51) = 6.179$   $p = .016$ ), síntesis de sonidos ( $F(1, 51) = 45.530$   $p = .000$ ), omisión ( $F(1, 51) = 10.172$   $p = .002$ ), nombre de letras ( $F(1, 51) = 9.098$   $p = .004$ ), sonido de letra ( $F(1, 51) = 16.437$   $p = .000$ ), dictado de letra ( $F(1, 51) = 16.424$   $p = .000$ ), y RAN ( $F(1, 51) = 4.096$   $p = .048$ ).

Dado el interés que en el presente trabajo reviste el conocimiento ortográfico, se comparó el conocimiento del nombre de las letras con el conocimiento de los sonidos en cada subgrupo. En ambos grupos se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas dado que todos los niños conocían más nombres que sonidos de las letras (grupo bajo desempeño:  $t = 5.984$   $p = .000$  y grupo alto desempeño  $t = 4.899$   $p = .000$ ).

Por otra parte, se calcularon las correlaciones entre las distintas habilidades medidas, que se presentan en la tabla 2.

|                  | <b>Escritura</b> | <b>Son.In.</b> | <b>Omisión</b> | <b>Síntesis</b> | <b>Nom.let</b> | <b>Son.let</b> | <b>Dict.let</b> | <b>RAN</b>    |
|------------------|------------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|
| <b>Escritura</b> | -                | .457**         | .053           | .340            | .551**         | .539**         | .684**          | <b>.610**</b> |
| <b>Son.In</b>    | .150             | -              | .258           | .210            | .039           | .391           | .218            | <b>.303</b>   |
| <b>Omisión</b>   | .446**           | .109           | -              | .279            | -.113          | .076           | -.087           | <b>.184</b>   |
| <b>Síntesis</b>  | .584**           | -.005          | .340           | -               | .342           | .568**         | .374            | <b>.500*</b>  |
| <b>Nom.let</b>   | .421*            | .127           | .289           | .195            | -              | .674**         | .878**          | <b>.531*</b>  |
| <b>Son.let</b>   | .511**           | .257           | .386*          | .588**          | .314           | -              | .689**          | <b>.545**</b> |
| <b>Dict.let</b>  | .473**           | .160           | .340           | .674**          | .107           | .537**         | -               | <b>.651**</b> |
| <b>RAN</b>       | <b>.679**</b>    | <b>.074</b>    | <b>.329</b>    | <b>.651**</b>   | <b>.492**</b>  | <b>.581**</b>  | <b>.477**</b>   | -             |

Las correlaciones correspondientes al grupo 1 se presentan sobre la diagonal y las del grupo 2, debajo de la diagonal.

El análisis de las correlaciones muestra un patrón diferente en cada grupo. En el grupo 1, la escritura de palabras estuvo asociada al reconocimiento de sonido inicial, a las tres medidas que evalúan el conocimiento de letras y a la denominación rápida de letras. Por otra parte, se obtuvieron correlaciones

moderadas y altas entre las tres medidas de conocimiento de letras y entre éstas y la denominación rápida de letras. En el grupo 2, la escritura de palabras presentó correlaciones significativas con todas las pruebas, con la excepción del reconocimiento de sonido inicial. No se observaron correlaciones entre el nombre de las letras y el sonido o el dictado de letras tan significativas como las evidenciadas en el grupo 1.

## **DISCUSIÓN**

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación existente entre el conocimiento ortográfico en sentido amplio y los comienzos del proceso de escritura de palabras en niños hablantes de español que ingresaban al primer año escolar.

A partir del análisis de los resultados de las pruebas de escritura, se identificaron dos grupos con niveles de desempeño desigual. El procesamiento estadístico de los datos permitió reconocer, en cada grupo, patrones diferentes de correlación entre las distintas habilidades evaluadas. En el grupo 1, de menor desempeño, la escritura correlacionó de manera significativa con la prueba de sonido inicial, la prueba de denominación rápida de letras, el dictado de sonidos y el conocimiento del nombre y del sonido de las letras. Por otro lado, en el grupo 2, la escritura de palabras también correlacionó con la prueba de denominación rápida de letras, el dictado de sonidos y el conocimiento del nombre y del sonido de las letras pero se sumó a las anteriores una fuerte correlación entre la escritura y la prueba de omisión de sonidos y sílabas y la prueba de síntesis de sonidos, correlaciones ausentes en el grupo 1. Dicho patrón de correlaciones muestra una fuerte incidencia del conocimiento ortográfico en sentido amplio en instancias muy iniciales del aprendizaje, incidencia que se reduce con el incremento del dominio de la escritura. En efecto, en el subgrupo 1, la escritura parece encontrarse fuertemente asociada a un nivel básico de conciencia fonológica y al conocimiento del nombre de las letras y de las correspondencias G-F y F-G así como a la denominación rápida de letras. En el grupo 2, en cambio, la asociación con tareas que evalúan la conciencia fonémica parecería cobrar mayor relevancia.



Los resultados expresados anteriormente coinciden con investigaciones previas que atribuyen un fuerte rol predictor de la escritura al conocimiento de las correspondencias. Algunos autores sostienen, incluso, que el conocimiento de las letras es un mejor predictor de la lectura que la conciencia fonológica en los primeros años de educación formal (Muter, Hulme, Snowling, & Taylor 1998; Scarborough, 1998).

Ahora bien, los resultados obtenidos dan lugar a un interrogante que estudios futuros deberán profundizar: interesa saber si el conocimiento de las correspondencias, es decir el acceso al conocimiento ortográfico en sentido amplio, es un precursor directo de los procesos de codificación o si incide sobre estos procesos de manera indirecta, al permitir acceder a cierto nivel de conciencia fonémica que, a su vez, mejora los niveles de escritura. En este sentido, existe evidencia de que los niños con escaso conocimiento de las correspondencias tienen un bajo desempeño en las pruebas de conciencia fonológica, particularmente en aquellas que evalúan la conciencia fonémica (Bowey, 1994). En relación a dicha afirmación, en este trabajo se encontró una mayor asociación entre conciencia fonémica y escritura en el grupo de mayor conocimiento de las correspondencias sugiriendo que, de hecho, la conciencia fonémica cumple un rol mediador entre el conocimiento ortográfico amplio (correspondencias entre fonemas y grafemas) y la escritura.

Otro aspecto relevante se refiere al conocimiento ortográfico en sí mismo. En el subgrupo 1, el nombre de las letras estuvo fuertemente asociado al conocimiento de las correspondencias G-F y F-G. Sin embargo, esta correlación disminuye significativamente en el subgrupo 2 sugiriendo que el nombre de las letras no posee un papel en sí mismo en la adquisición de la escritura sino que facilitaría el aprendizaje de las correspondencias F-G y G-F necesarias para acceder a escrituras fonológicamente aceptables. En este sentido, diversas investigaciones (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996; Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis; 1998) señalan que los niños se sirven de la iconicidad del nombre de las letras (es decir, de la propiedad de la mayoría de los nombres de las letras de poseer el sonido de las mismas) para inferir implícitamente el sonido de las

mismas. El fundamento de esta idea reside en el hecho de que los nombres de las letras poseen indicios que les permiten a los niños acceder al sonido que éstas representan. Cuando los niños son capaces de notar dichos indicios, se sirven de dicha de información para comenzar a escribir.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo poseen importantes implicancias pedagógicas ya que parecen expresar que no es importante que las instituciones educativas enseñen sistemáticamente los nombres de las letras sino que deberían poner el acento en la enseñanza de las correspondencias entre fonemas y grafemas que permiten codificar los sonidos del lenguaje oral.

## REFERENCIAS

Borzzone, A. M. & Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5, 29-48.

Bowey, J. (1994). Phonological sensitivity in readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134-159.

Denckla, M. B. & Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.

Ehri, L. C., Nunes, S.R., Willows, D. M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp. 67 – 84). London: Erlbaum.

Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.

Scarborough, H. S., (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. En

Shapiro B. K., Accardo, P. J., y Capute A. J., (eds.) *Specific Reading Disability the view of spectrum*. Timonium, MD: York Press.

Signorini, A., Borzone, A. M. & Diuk, B. (2001). Del conocimiento fonológico al conocimiento ortográfico. Alcance y limitaciones de la perspectiva “fonocéntrica” en el procesamiento de palabras escritas. *Lenguas Modernas*, 28, 7-28.

Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.

Signorini, A. & Borzone, A. M. (1996) Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.

Signorini, A. & Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: Las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista Irice*, 15, 5-29.

Stanovich, K. E., (2000). *Progress in understanding reading reading: Scientific foundations and new frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.

Treiman, R., Tincoff, R. & Richmond-Welty, E. D. (1996). Letters names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32, 505-514.

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

