

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

# **La escritura de palabras en las etapas tempranas de aprendizaje. Un estudio del subproceso de transcripción.**

Sánchez Abchi, Verónica Soledad.

Cita:

Sánchez Abchi, Verónica Soledad (2006). *La escritura de palabras en las etapas tempranas de aprendizaje. Un estudio del subproceso de transcripción. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/114>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/n0n>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LA ESCRITURA DE PALABRAS EN LAS ETAPAS TEMPRANAS DE APRENDIZAJE. UN ESTUDIO DEL SUBPROCESO DE TRANSCRIPCIÓN

Sánchez Abchi, Verónica Soledad  
CONICET. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo forma parte de un estudio en curso que aborda la relación entre los procesos de transcripción y composición implicados en la escritura de textos. Modelos recientes de producción textual plantean que los procesos de transcripción, de nivel inferior, inciden en los procesos de composición de nivel superior en los momentos iniciales del aprendizaje (Berninger, 1992, 1994). En este trabajo se abordó específicamente la incidencia de un componente de nivel inferior-codificación fonológica- en la escritura de palabras y se analizó el efecto de las variables de frecuencia, extensión y complejidad en dicha tarea. Participó de este estudio un grupo de 180 niños que concurrían a 1° año (EGB1) de tres escuelas de la provincia de Córdoba. Se aplicaron pruebas de escritura de: palabras aisladas, pseudo- palabras y palabras con dificultades ortográficas. Se aplicaron también pruebas para medir las habilidades de conciencia fonológica. Los resultados permitieron ponderar la incidencia de las variables de frecuencia, extensión y complejidad en la escritura de palabras en español y proporcionaron evidencia empírica para profundizar el estudio del proceso de transcripción.

## Palabras clave

Escritura Transcripción Composición Producción

## ABSTRACT

WORD WRITING IN EARLY STAGES OF LEARNING.

A STUDY OF THE SUBPRECESS OF TRANSCRIPTION

The current study is part of another one that examines the relationship between both processes or transcription and composition involved in text writing. Recent models of text production posses that lower level processes of transcription influence the higher level processes of composition in the early moments of learning (Berninger, 1992, 1994). This study focused specifically the relationship of the lower level components (spelling and handwriting) in word writing. The effects of frequency, extension and complexity variables in this task were analyzed. A total of 180 children from 1° year (EGB 1) participated in this study. Writing skills were tested with tasks of : word writing, pseudo-word writing and ortographically complex words writing. Phonological awareness and handwriting were assessed as well. The results showed the incidence of the frequency, extension and complexity variables in the word writing in Spanish and brought empirical evidence to deepen the study of the transcription process.

## Key words

Writing Production Transcription Composition

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de un estudio en curso que aborda la relación entre los procesos de transcripción y composición implicados en la escritura de textos. Numerosas investigaciones que abordaron las habilidades de escritura en las etapas tempranas de aprendizaje, han dado cuenta de la incidencia de las habilidades ortográficas y motoras en la producción textual (Juel et al., 1984; Juel, 1986; Berninger, 1982; Berninger y Swanson, 1984). Estos datos impulsaron una reformulación de los primeros modelos de escritura, planteados para adultos, que llevó a distinguir entre procesos de transcripción, de nivel inferior (trazado y conocimiento de correspondencias fonema- grafema) y procesos de composición de nivel superior. En el marco de estos modelos postula que, cuando las habilidades de codificación ortográfica no se encuentran aún automatizadas, el nivel fonológico limita las posibilidades de producción de los escritores principiantes. La incidencia del conocimiento fonológico en los procesos de alfabetización ha sido puesta de manifiesto a partir de investigaciones que identificaron una correlación positiva entre el nivel de conciencia fonológica y los logros en lectura y escritura (ver revisión en Borzone, 1999; Bradley y Briant, 1983). Desde la perspectiva de los modelos citados, las habilidades de codificación ortográfica, en estrecha relación con el conocimiento fonológico, restringen las producciones de los niños desde los primeros grados (Juel, 1984, 1986; Mc Cutchen, 1996; Berninger, 1992, Berninger y Swanson, 1994). Ehri (2001), por su parte, postula que en la escritura se ponen en juego tres fuentes de información: el conocimiento de las letras, el conocimiento del sistema de correspondencias fonema/ grafema y el recuerdo de la escritura de palabras específicas, lo que nos remite al conocimiento léxico: la secuencia de letras de palabras específicas que almacenamos en nuestro diccionario mental. Este conocimiento léxico ortográfico se desarrolla a partir de la experiencia frecuente y reiterada con las palabras, cuando se expone el escritor al contacto con material escrito (Juel, 1986; Cunningham et al., 2002). Las palabras más frecuentes tienen, entonces, más posibilidades de ser aprendidas y, por tanto, más oportunidades de que la forma fonológica, asociada a una forma ortográfica y a un significado, se almacene en el lexicon. Al escribir, las palabras que están almacenadas son recuperadas directamente del conocimiento léxico, sin necesidad de la codificación fonológica, de lo que se sigue que la escritura de palabras más frecuentes será más rápida que la de palabras menos frecuentes (Adams, 1990). Estos planteos se relacionan con las fases identificadas en el aprendizaje de la escritura (Frith, 1985; Stuart y Coltheart, 1988; Ehri, 2001). Las fases se establecen en función de las estrategias que los niños utilizan para escribir. No obstante, no se puede hablar de una secuencia estricta en la sucesión de estas fases, puesto que la carga cognitiva de la tarea que se enfrenta condiciona las estrategias que se emplearán (Borzone, 1997; Beech, 2006). Sin embargo, sí es posible reconocer las estrategias que se asocian a las diferentes fases. Así, la estrategia no analítica o logográfica, en el inicio de la alfabetización, implica que los niños escriben la palabra de memoria, sin análisis fonológico de los segmentos que la componen. Las escrituras incompletas, con la identificación de

sólo algunos fonemas, caracteriza una estrategia analítica parcial. La estrategia analítica completa, por su parte, implica reconocer, y representar con su correspondiente grafema, todos los fonemas que conforman la palabra. Las escrituras son más completas y las sustituciones de letras son fonológicamente aceptables. Por último, cuando los niños recurren a las representaciones ortográficas almacenadas en su lexicón para escribir las palabras, se entiende que apelan a una estrategia automática. Las fases de escritura fueron propuestas originalmente para el inglés. El aprendizaje de la escritura en una lengua de gran complejidad ortográfica presenta, necesariamente, diferencias respecto de lenguas más transparentes y con relaciones de correspondencias más consistentes, como el francés, el alemán o el español. Sprenger-Charolles et al. (1997) plantean que en las etapas tempranas de escritura del francés y el alemán, los niños utilizan una mediación fonológica sin pasar por una etapa logográfica de procesamiento visual directo, no analítico. El sesgo hacia una estrategia de codificación fonológica se manifiesta en la escasa incidencia del factor léxico frecuencia que se observó en las escrituras de los niños. Los autores plantean que el efecto de estos factores debería manifestarse más tardíamente. Otras investigaciones sobre la adquisición de los procedimientos ortográficos en francés y en español (Alegria & Musty, 1996; Alegria et al., 2003) encuentran también que el factor frecuencia se observa sólo cuando los niños han adquirido cierta autonomía de lectura. En el presente trabajo se focalizaron los procesos de nivel inferior y se abordó, específicamente, la incidencia de la codificación fonológica en la escritura de palabras. Se analizó, también, el efecto de las variables de frecuencia, extensión y complejidad en dicha tarea, en los primeros meses de aprendizaje de la escritura. El objetivo fue ponderar el peso de estas variables, en tanto indicadores de las estrategias de escritura de los niños. Se hipotetizó que, de prevalecer una estrategia analítica, el factor "frecuencia" tendría una incidencia menor en los logros de escritura de los niños, en relación con los factores de "complejidad" y "extensión", relacionados con el procesamiento fonológico. Por el contrario, una diferencia importante en la escritura de palabras familiares cortas y simples respecto de aquellas menos frecuentes, con iguales características de complejidad y extensión, debería considerarse evidencia suficiente de una preponderancia de las estrategias léxicas. Asimismo, la escritura de pseudopalabras debería evidenciar un desempeño menos eficiente respecto de las palabras frecuentes, puesto que su codificación ortográfica no puede ser recuperada del lexicón.

#### **METODOLOGÍA PARTICIPANTES.**

Participó de este estudio un grupo de 180 niños que concurrían a 1° año (EGB1) de tres escuelas de la provincia de Córdoba. **Materiales.** Se utilizaron: A) prueba de escritura de palabras (Borzone y Diuk, en preparación) organizadas en cuatro series: 1- palabras frecuentes simples, 2-frecuentes complejas, 3-poco frecuentes simples 4-poco frecuentes complejas. En cada serie se distinguían cuatro palabras cortas (de dos sílabas) y cuatro largas (de tres y cuatro sílabas). B) Prueba de escritura de pseudopalabras (Borzone y Diuk, en preparación) constituida por 10 ítems formados por secuencias de letras, frecuentes y poco frecuentes en el español. En ambas pruebas se computaron las palabras completas con ortografías correctas o con sustituciones fonológicamente apropiadas. C) Conciencia fonológica: elisión (Borzone y Diuk, en preparación) y segmentación (Borzone y Gramigna, 1984). Las pruebas de escritura se aplicaron hacia el final del año escolar.

#### **RESULTADOS**

En primera instancia, se observó un alto porcentaje de logro en la escritura palabras frecuentes simples cortas (FSC): 96.75%. Estas palabras presentan las características de las palabras familiares que los niños son capaces de escribir

utilizando la estrategia logográfica. Es decir, las escriben independientemente de poder utilizar el conocimiento de las correspondencias de manera productiva, lo que indicaría el uso de la estrategia logográfica para las palabras más sencillas. Sin embargo, no parece haberse alcanzado una estrategia de escritura automática, sino que se hace evidente la mediación fonológica. En efecto, la extensión y la complejidad, variables consideradas como indicadores de la codificación ortográfica, parecen afectar de manera importante la tarea. De hecho, la diferencia que existe entre palabras FSC (96.75%) y frecuentes complejas largas (80.25) es mayor (16 puntos) que la que se observa entre palabras frecuentes y poco frecuentes con las mismas características en cuanto a complejidad y extensión (ver tabla). De tener la variable frecuencia una incidencia importante, esta diferencia debería ser más amplia. Los resultados muestran que las diferencias entre palabras frecuentes con mayor nivel de complejidad y diferente extensión son siempre mayores que las diferencias entre palabras de iguales características pero distinta frecuencia. No obstante, los contrastes se agrandan en tanto se complejizan las palabras, lo que pone de manifiesto que la frecuencia tiene mayor incidencia en tanto se incrementa la extensión y la complejidad. La frecuencia parece potenciar la incidencia de las otras variables, pero su peso se relativiza si se considera de manera aislada. En cuanto a la extensión, este factor parece relativizar el peso de la complejidad, puesto que las palabras simples largas no presentan una diferencia importante respecto de las complejas cortas. Esto puede relacionarse con la carga que implica la escritura para la memoria operativa. Al parecer, conservar en el bucle fonológico de la memoria de corto plazo combinaciones fonológicas complejas puede ser tan costoso cognitivamente como mantener combinaciones sencillas pero de una extensión mayor. Por otra parte, se observa que, el porcentaje de escritura de pseudo-palabras (59.1%) es significativamente menor al de la escritura de palabras simples (FSC: 96.75%, FSL:80.25%, PFSC: 88.25%, PFSL74.5%) y al de las complejas cortas, frecuentes o no (82.75% y 72.75 respectivamente). Pero la diferencia es menos importante en relación con las palabras frecuentes largas complejas (70, 25%) y superior al porcentaje de las palabras poco frecuentes largas complejas (50,25%). Por último, se observó una correlación entre el nivel de conciencia fonológica y los logros de escritura, lo que reafirma el planteo que le atribuye un rol fundamental a la mediación fonológica en la tarea de escritura de palabras.

#### **DISCUSIÓN FINAL**

Los datos de este trabajo confirman lo observado en las etapas tempranas de escritura en lenguas más regulares que el inglés. Los estudios de Charoles et al. (1997), para el francés, y de Wiemmer (1997) para el alemán, ponen de manifiesto que, en lenguas en las que las correspondencias fonema/ grafema son más transparentes y estables que en el inglés, la mediación fonológica desempeña un papel más importante en el inicio del aprendizaje de la escritura que las estrategias léxicas. En otras palabras, la transparencia de la lengua lo lleva al niño a confiar más en la codificación que en la ruta automática, aún después de nueve meses de escolaridad. En el presente estudio, esta tendencia se pone de manifiesto en la relativa incidencia que parece tener el factor frecuencia en la escritura. De hecho, la diferencia entre palabras conocidas y desconocidas se pone de manifiesto con claridad cuando se comparan palabras con mayor complejidad y extensión. Es decir, la frecuencia se vuelve considerablemente importante si, además, la escritura requiere mayores habilidades de codificación (grupos consonánticos, diptongos, consonantes en posición implosiva o una extensión superior a dos sílabas). Los niños deben retener en su memoria operativa la imagen fonológica de una palabra que no les resulta familiar, deben prestar recursos atencionales a la codificación fonológica y mantener activada una cadena relativamente extensa de fonemas. Es la combinación de factores

lo que complejiza la tarea y no sólo el hecho de que sea poco frecuente. De hecho, los niños pueden escribir palabras simples que no les resultan familiares (como pipa o sogá) mejor de lo que escriben palabras frecuentes fonológicamente complejas. Si bien no puede decirse que la frecuencia no tiene ningún peso, como sugiere el estudio de Charoles (1997), los factores fonológicos parecen tener el peso decisivo. Esto parece reafirmarse si se observan los niveles de conciencia fonológica, que se relacionan, de manera estrecha, con los logros de escritura: a mayor dificultad de escritura, menor nivel de conciencia fonológica. Por otra parte, a diferencia de lo observado por Sprenger-Charoles (esperable para el español por las similitudes entre las lenguas) no puede decirse que en este trabajo no se observó evidencia de la estrategia logográfica. El alto porcentaje alcanzado en la escritura de palabras muy familiares y de escasa complejidad, así como la importante diferencia que se observa con los otros grupos de palabras, podría indicar que los niños las escriben de memoria, confirmando lo observado por otros estudios en las etapas tempranas del aprendizaje de escritura del español (Borzone, Diuk 2001). Los datos aquí expuestos aportan evidencia sobre la importancia de la codificación fonológica en las etapas tempranas de la adquisición de la escritura. Así mismo, corroboran los resultados de trabajos previos que postulan una incidencia relativa del efecto frecuencia en las etapas tempranas de adquisición de la escritura y ponen de manifiesto que la estrategia analítica parece seguir empleándose a lo largo de todo el primer año de escolaridad. No puede desatenderse, pues, la importancia de la instrucción en el sistema alfabético, puesto que la transparencia de la lengua lleva a los niños a confiar fuertemente en la codificación fonológica para la escritura de palabras. No obstante, es necesario también atender a las escritura específica de las para promover el aprendizaje ortográfico, puesto que los encuentros casuales con palabras de ortografía compleja no parecen suficientes, en las primeras etapas del aprendizaje, para garantizar un desarrollo espontáneo de la estrategia automática. (Bear & Templeton, 1998; Adam, 1990)

Béchenned (1997). Beginning to read and spelling acquisition in french: a longitudinal study. En Perfetti, Ch.; Rieben, L y Fayol, M. (Edit). Learning to spell. New Jersey: LEA.

Ehri (2001) The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. Journal of language disabilities. Vol 22. N°6. 356-365

Hayes y Flower, L. (1980) Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds), Cognitive processes in writing (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Juel, C.; Griffith, P.; Gough, P. (1986) Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. Journal of Educational Psychology 78, 243-255.

Mc Cutchen, D. (1996) A capacity of writing: Working Memory in Composition. Educational Psychology Review, 8:299-325. -Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall, y M. Coltheart (eds.), Surface dyslexia. London: Erlbaum Associates.

Stuart, M. y Coltheart, M. (1988). Does reading develop as a sequence of stages?. Cognition, 30 :139-181.

Wiemmer, H. y Landerl, K. (1997) How learning to spell German differs from learning to spell English. En Perfetti, Ch.; Rieben, L y Fayol, M. (Edit). Learning to spell. New Jersey: LEA.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Alegría, J., Marín, J., Carrillo, S. & Mousty, P. (2003) Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique : comparaison entre le français et l'espagnol. En Romdhane, M.N., Gombert, J.E. & Belajouza, M. (Eds) L'Apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Alegría, J. & Mousty, P. (1996) The development of spelling procedures in French speaking normal and reading disabled children. Effects of frequency and of lexicality, Journal of Experimental Child Psychology, 63, 312-338.

Adam, M. (1990) Beginning to read. Thinking and learning about print. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press. -Bear, D. & Templeton, S. (1998) Explorations in developmental spelling: Foundations for learning and teaching phonics, spelling and vocabulary. The Reading Teacher V.52, N°3

Berninger, V, Swanson, L. (1994) Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled writing to explain beginning and developing writing. Advances in cognition and educational practice Vol. 2, 57-81.

Berninger, V.; Yates, C.; Cartwright, A.; Rutberg, J.; Elizabeth, R.; Abbott, R. (1992) Lower-level developmental skills in beginning writing. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 4:257-280.

Borzone de Manrique, A.M. (1997) El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales. Tesis doctoral inédita. U.B.A.

Borzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1984) La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. Lectura y vida 5:4-13.

Borzone, A. M. (1999) Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. Lingüística en el Aula N°3: 7-30.

Borzone, A. y Diuk, B. (2001) El aprendizaje de la escritura en español: Un estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. Interdisciplinaria, 18: 35-63.

Cunningham, A., Perry, K.; Stanovich, K. Share, D. (2002) Orthographic learning during reading: examining the role of self-teaching. Journal of experimental child psychology 82 , 185- 199 -Sprenger-Charolles, Siegel y