

# Sobre conciencia fonológica y adquisición de la escritura

Olga Belocón | Maestra. Máster en Educación con énfasis en Didáctica.

Los días 12, 13 y 14 de setiembre de 2008, en la ciudad de Buenos Aires, se llevaron a cabo las “Primeras Jornadas Docentes sobre la Enseñanza en el Primer Ciclo: tensiones, perspectivas y propuestas”, organizadas por la Red Latinoamericana de Alfabetización.

En dicho encuentro tuvimos la oportunidad, con María José Pisani, de escuchar y entrevistar -para la revista *QUEHACER EDUCATIVO*- a Sofía Vernon, quien ha realizado, en DIE-CINVESTAV<sup>1</sup>, su tesis doctoral “La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura”.

Las preguntas que realizamos en la entrevista que se presenta en este trabajo, trataron de atender a las cuestiones e interrogantes que siguieron formulando los lectores del artículo “Alfabetización temprana y conciencia fonológica” que, sobre el tema, escribiéramos en coautoría con Lilián Bentancur, publicado en la Revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 89 (Junio 2008), y que aún parecen no estar resueltas.

## Algunas precisiones antes de dar comienzo a la entrevista

**Cuando se está diciendo que se da énfasis a lo fonológico, se está haciendo referencia a un nivel de estudio de la lengua.**

Las lenguas con sistema alfabético de notación tienen algunas características que las conforman: el español tiene veintiséis grafías que funcionan a través de: el principio fonográfico (que busca la regularidad por el lado del significante), principio

que se contrapone con el ortográfico que busca la regularidad por el contenido que se indica a través de una misma raíz -etimología-, o la misma terminación -morfología-, se vale además de acentos y signos diacríticos y de diéresis, y se marca con guión la palabra compuesta.

Grafía - se denomina así a la representación gráfica de cada letra.

Fonema - se denomina así a cada sonido que corresponde a la letra.

Grafema - por contagio a la denominación de fonema se le llama a cada grafía.

Los grafemas se distribuyen en las sílabas de acuerdo a principios de contacto, frecuencia y combinación (Teberosky)<sup>2</sup>. En los textos escritos, las grafías se clasifican en vocales (a,e,i,o,u) y consonantes; la frecuencia y distribución de las mismas dentro de las palabras escritas varía según la lengua, en el español aparecen con frecuencia al final de palabras (s,l,o,n); aparecen siempre juntas (q,u); algunas se duplican (r,r) pero nunca aparece duplicada ni al principio ni al final de palabra; también se duplica (l,l), puede aparecer al principio de palabra pero nunca al final; la (h) en español no tiene valor fonético, cuando se combina (ch) es un dígrafo. La más frecuente es la vocal (e), las de menor frecuencia son aquellas que se incorporaron más tardíamente a nuestro alfabeto (k,j,w). Hay frecuencias posibles (rr) (ll) (ee) (oo) (nn) y otras imposibles (jj) (kk) (uu) (aa). La (g) cambia su valor fonético de acuerdo a la función de posición.

<sup>1</sup> Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.

<sup>2</sup> A. Teberosky (1999).

Desde la psicología se acuñó el concepto de Conciencia Fonológica (CF), «*esta es la habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas de un lexema*» (S. Vernon).

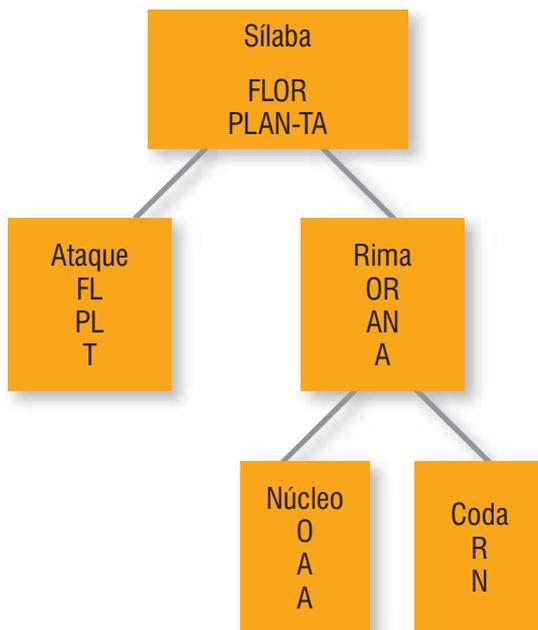
Es necesario definir las unidades fonológicas que deben o no ser tenidas en cuenta en la Conciencia Fonológica.

Existen dos posiciones:

Una que afirma que la palabra está constituida por unidades de distinto nivel como las sílabas, y dentro de la sílaba distinguen ataque y rima, y dentro de la rima, el núcleo (vocal) y la coda (consonante).

La otra que considera que el aprendiz logra la conciencia silábica y que luego pasaría a la conciencia fonológica intrasilábica.

## Estructura jerárquica dentro de la sílaba (Ejemplos)



El ataque está dado por todos aquellos fonemas que se encuentran antes del núcleo silábico (vocal), la rima es el elemento de mayor sonoridad (vocal) que a veces tiene una coda dada por una consonante que cierra la rima y corta la sonoridad. No todas las sílabas tienen este grado de complejidad.

*Hay sílabas que tienen solo vocal: V*

*Hay otras con consonante, vocal: C,V*

*Con vocal, consonante: V,C*

*Con consonante, vocal, consonante: C,V,C*

*Con consonante, consonante, vocal: C,C,V*

*Con consonante, vocal, vocal: C,V,V*

La sílaba es una unidad jerárquica con elementos de mayor o menor accesibilidad.

No resulta lineal automatizar lo alfabético para comprender la lectura.

El enfoque clásico de medición de desarrollo de conciencia fonológica se ha basado en actividades y en la realización de tareas de segmentación y omisión de fonemas para su diagnóstico. Dichas tareas han sido utilizadas como instrumento de diagnóstico o predictor de logros en la lectura, por quienes asumen los principios de la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura.

Llama la atención que la posibilidad de manipular los segmentos vocálicos y consonánticos como actividad previa a la lectura, sea una actividad central, cuando la investigación sobre conciencia fonológica ha demostrado que la conciencia de los fonemas no es de fácil acceso, ni de los niños ni de los adultos que se alfabetizan, y se han tenido que diseñar diferentes dispositivos de intervención para entrenarla.

Hay estudios ya clásicos que han demostrado que si existe una conciencia previa a la lectura de elementos al interior de las palabras, se trata de la conciencia de sílabas. En dichos estudios se ha demostrado que la identificación de sílabas para niños de inicial y primer año es posible de ser resuelta; por lo tanto, es más fácil que la identificación y detección de los segmentos vocálicos y consonánticos.

Para que podamos comprender en profundidad las diferencias entre una enseñanza que atiende el proceso de construcción del individuo y otra que requiere del prerrequisito de la ejercitación de la conciencia fonológica, preguntamos a Vernon sobre los fundamentos de sus diferencias.



## Con Sofía Vernon

**–¿Qué concepción de lectura se está citando cuando se habla de que para el aprendizaje de la misma es necesaria -como prerequisite- la adquisición de la conciencia fonológica?**

–La condición de un prerequisite es que es algo que va antes, es decir que, según la posición de los que abogan por la enseñanza de la conciencia fonológica como prerequisite, sería necesario que los niños sean capaces de reconocer los sonidos antes de leer. Esta es una concepción mecanicista de la lectura, donde lo más importante es realizar la relación sonido-grafema, dejando fuera a la lectura misma; no toma en cuenta la lectura como proceso y las estrategias de anticipación y de predicción e inferencia no son trabajadas.

La posición psicogenética atiende a la concepción de que el sujeto que aprende construye conceptualizaciones sobre la lengua escrita. Ferreiro<sup>3</sup> sostiene que la verdadera dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura es la adquisición del principio alfabético según el cual formas sonoras diferentes se representan con letras diferentes, y formas sonoras iguales se representan con letras iguales. Podría pensarse que sería suficiente aprender las técnicas para comprender el sistema, pero escribir no es transformar lo que se escucha en formas gráficas, como tampoco leer es reproducir los sonidos que el ojo recoge visualmente, la relación fonema-grafema deja de ser simple cuando se analiza el sistema alfabético. Al ser la escritura un sistema de representación, las dificultades que encaran los niños en su aprendizaje pasan por entender qué representa la escritura. El niño aporta elementos conceptuales y, a su vez, el objeto también aporta sus características, y ese aprendizaje solo es posible en la interacción con textos escritos.

**–¿Por qué cree usted que surge nuevamente el debate sobre el lugar de la decodificación en la enseñanza de la lectura?**

–Algunos teóricos han tomado de la investigación sobre el sistema de notación de la lengua (alfabético) y sobre la enseñanza de lenguas con características diferentes al español (inglés) que son de una gran densidad consonántica, y las

han traspasado a la enseñanza de la lengua escrita del español, como si tuvieran una relación de simetría; por ejemplo, en inglés, en la canción infantil, *HUMPTY* es una sílaba, *DUMPTY* es otra, las vocales y consonantes no tienen el mismo patrón de distribución que en el español. Desde la posición que toma en cuenta el ataque y la rima como partes del desarrollo para la conciencia fonológica en la enseñanza del inglés, si bien se acepta que los niños acceden a diferentes segmentos (sílaba, etc.), no se considera que sean precedente para la toma de conciencia del fonema y creen que la única vía para percatarse de las unidades mínimas es el entrenamiento fonológico.

Ferreiro y Alvarado<sup>4</sup> defienden la hipótesis de que el patrón de conciencia fonológica en español es diferente que el del inglés; desde su punto de vista, el ataque y la rima no parecen tener en español la importancia que Treiman<sup>5</sup> les adjudica en inglés. Sin embargo, hay investigadores Jiménez y Ortiz<sup>6</sup>, que han argumentado a favor de que en español el desarrollo de la conciencia fonológica es semejante al inglés, utilizando como argumento la omisión de consonantes en la escritura de sílabas complejas, de los niños que escriben alfabéticamente pero que aún omiten alguna consonante del ataque o la consonante de la rima o ambas. Este hecho, repetido en las aulas de quienes enseñan a escribir a los niños pequeños, ha sido interpretado como evidencia que en el español se estaría cumpliendo la hipótesis de semejanza con el inglés. Sin embargo, en la posición de Quinteros<sup>7</sup>, aunque se constata una mayor dificultad para la escritura de sílabas complejas en el comienzo de la etapa de escritura alfabética, no significa que ataque y rima sean unidades intermedias en el análisis de vocales y consonantes en el español; se sostiene que esa clase de omisión puede ser el resultado de un nuevo patrón de escritura (C,V) en la evolución hacia la adquisición del principio alfabético, que pasaría a sustituir el patrón “una letra, una sílaba” en la representación de las sílabas en español. En esta dirección se está investigando en DIE, en breve tiempo se darán a conocer nuevas conclusiones.

<sup>3</sup> E. Ferreiro; A. Teberosky (1981).

<sup>4</sup> M. Alvarado (1998).

<sup>5</sup> R. Treiman, citada por A. Teberosky (1999).

<sup>6</sup> Juan E. Jiménez (1992).

<sup>7</sup> G. Quinteros (1994).

–¿Cómo cree usted que los procesos de anticipación, predicción e inferencia se ensamblan con el concepto de prerrequisito de la conciencia fonológica?

–Directamente, **no ensamblan**, ya que cuando se está dando énfasis a lo fonológico, el lector no atiende a lo semántico; por lo tanto, la anticipación, predicción e inferencia de significado se congelan. Al hacer énfasis en lo fonológico no se están favoreciendo los procesos de comprensión, sino los de relación de sonidos. Estos ejercicios proponen una serie de tareas orales de omisión, agregado o sustitución de segmentos consonánticos y vocálicos, se piensa que realizando estos ejercicios se puede ayudar a evitar problemas de lectura, sin trabajar la lectura. ¡Paradoja!

Prevalece la idea de que se realizarán la representación y la relación grafema-fonema, derivadas desde el lenguaje oral. Es quizás por ello que las investigaciones sobre conciencia fonológica hayan tomado la relación con la edad de los niños y no con el proceso de alfabetización que estén realizando.

–*En su investigación, ¿puede usted contestar cuándo el niño establecería las relaciones fonológicas?; ¿qué sucede, entonces, con la conciencia fonológica como prerrequisito?*

–El propósito de la investigación era:

- evaluar si la presencia física de la escritura en las tareas de segmentación y omisión facilita respuestas más analíticas que en las tareas puramente orales;
- examinar las relaciones entre el desarrollo de la escritura y las capacidades de conciencia fonológica.

Se realizó una investigación en detalle de la relación entre el nivel de conceptualización de la escritura y la manipulación de segmentos vocálicos y consonánticos intrasilábicos.

En la investigación puede verse que los niños con mayor grado de adquisición del sistema de escritura son los que pueden realizar con más facilidad y menor grado de error los trabajos de segmentación de palabras. Parecería, entonces, que el problema de **la habilidad para manipular las vocales y consonantes de la sílaba no depende de la edad, sino de la adquisición del sistema de escritura.**



La segmentación presentó mayor dificultad para los niños en nivel presilábico, ya que en esta etapa los aprendices no relacionan lo escrito con lo oral; cumplir el ejercicio de omisión del primer fonema de una sílaba es de imposible resolución, ya que para entender que tiene que quitar un sonido, si tiene cinco años y es analfabeto, no tiene herramientas para la comprensión de la tarea que se solicita y, por lo tanto, es muy difícil de realizar.

Los niños que se encontraban en el nivel silábico, esto es, que al escribir ponen una letra por cada sílaba de la palabra, pueden aislar en la emisión oral las sílabas; es decir que a medida que están más avanzados en la adquisición del proceso de escritura, van siendo capaces de manipular los fonemas dentro de la sílaba. La variable más importante es el nivel de escritura que el niño ha alcanzado, si es capaz de escribir Pto por pato, es decir que está en la transición silábico-alfabética, puede separar sílabas, vocales y cierto tipo de consonantes, es capaz de realizar la separación de los fonemas primero en la segunda sílaba, más tarde en la primera.

Únicamente los niños que escriben alfabéticamente tienen la capacidad de separar consonantes y vocales de las sílabas que conforman una palabra, y no siempre será en forma exhaustiva; por ejemplo, en “flor”, al principio no reconocen la l como parte de la palabra.

También se evaluó el efecto de la presentación de las palabras escritas como ayuda para la realización de la segmentación, los resultados dicen que los niños de todos los niveles de adquisición de la escritura mejoran su comprensión y el nivel de la tarea si cuentan con el apoyo de la palabra escrita para su segmentación, incluso los niños que están en la etapa presilábica dan respuestas más analíticas aunque no fonémicas, es decir, no aíslan segmentos consonánticos ni vocálicos. Los ejercicios de omisión del primer fonema de una palabra solo pudieron realizarlo bien los niños que se encontraban en el nivel alfabético de adquisición de la escritura.

**–¿Qué sugieren estos datos?**

–Que el desarrollo de la conciencia fonológica está en relación directa al desarrollo del proceso de la escritura en el niño, y no a la edad.

Que las respuestas de los niños no dependen del entrenamiento ni de la ejemplificación del ejercicio propuesto para la adquisición de la conciencia fonológica, pues únicamente los niños en etapas silábico-alfabética y alfabética pueden realizar las tareas de segmentación y reconocimiento fonológico.

Que la práctica de reconocimiento de fonemas que integran una palabra desde lo oral es absurda.

Que para lograr el desarrollo de la conciencia fonológica se debe lograr el desarrollo del proceso de escritura; la toma de decisiones sobre qué y cómo escribir cada vez ayuda a desarrollar el proceso de escritura y la conciencia fonológica. Escribir hace bien.

Que con jueguitos orales no se aprende qué sonido sirve para qué letra, ni qué letra para qué sonido (quedó como un juego de palabras, pero se trata de entender la pertinencia de la elección grafema-fonema).

Se deberán leer y escribir no solo palabras, el mundo letrado pasa por trabajar los discursos, los textos, las oraciones, las palabras. Leer para comprender y no solo mirar cómo están escritas las palabras para buscar el sonido de sus grafías.

**–¿Cómo se relacionan las prácticas para la adquisición de la conciencia fonológica y la adquisición de la conciencia ortográfica?**

–No se relacionan, ya que la ortografía es una cualidad de los textos escritos de los niños que ya han adquirido el principio alfabético, y su enseñanza se relaciona con la enseñanza de convenciones gráficas tales como «los signos de puntuación, las alternancias gráficas o sistema poligráfico, el sistema de mayúsculas, los blancos gráficos y el sistema acentual» (Vaca, 1992). Enseñar la escritura y la ortografía debe abarcar toda la escolaridad, de modo que los aprendices se apropien de las prácticas de revisión de los textos que escriben. La revisión es responsabilidad de los autores de los textos, esto no se aprende espontáneamente, requiere del trabajo docente para que se instale esa responsabilidad frente al texto que va a ser público de alguna manera (porque se envía el escrito,

o se hace un afiche, o se recomienda un libro a otro grupo, o se escribe un cuento que circulará en la escuela, o se realizará un informe sobre lo que se aprendió sobre la Civilización Maya).

**–En un enfoque comunicativo y textual de la enseñanza y en un aprendizaje constructivo del conocimiento de la lectura y la escritura como proceso, la conciencia fonológica, ¿qué lugar ocupa?, ¿se enseña?, ¿se adquiere?**

–Queda claro que nunca es un prerrequisito para enseñar lectura, sino que es una habilidad que los niños alfabetizados son capaces de realizar; trabajar con el reconocimiento de las sílabas complejas, por ejemplo, te-a-tro (C,C,V) al principio de la etapa alfabética puede ayudar al niño a darse cuenta que la r se debe escribir y no omitir. Cuando los niños operan con el valor sonoro están en el principio alfabético (según el cual formas sonoras diferentes se representan con letras diferentes, y formas sonoras iguales se representan con letras iguales), aún no toman en cuenta el principio ortográfico. Ayudar a observar las características de las palabras que comienzan igual, las que terminan igual, que si le quito la primera se convierte en otra palabra (rato), que si le quito la última va a ser otra cosa, sustituir el fonema inicial o final, puede convertirse en un juego que ayude a darse cuenta de regularidades (pato, gato, rato, dato); darse cuenta por qué riman amable, indomable y probable, trae el estudio de las palabras que riman y por qué riman, pero saber si va con b y no con v, ya es campo de lo ortográfico, al igual que averiguar que todo lo que suena /s/ se puede escribir con ese, ce o zeta. Si conciencia fonológica es la *habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas de un lexema*, podemos decir que una vez que los niños adquieren el principio alfabético, al escribir son capaces de aislar, reconocer, manipular esas unidades mínimas. Los ejercicios de manipulación de las unidades mínimas sin significado se podrán enseñar, proponer, si interesa que los aprendices se den cuenta qué deberán solucionar si escriben “capo” por “campo”, o “tino” por “trino”.

Siempre hemos escrito y hablado que no se necesita de prerequisites para el aprendizaje de la lectura, sino que se necesita poner a los niños en situación de leer.

Nuestra intervención será para proponer situaciones que generen la lectura, y no situaciones que “preparen para la lectura”. Dentro de las propuestas de enseñanza de la lectura tenemos situaciones donde el maestro lee a los niños, y otras donde los niños leen por sí mismos.

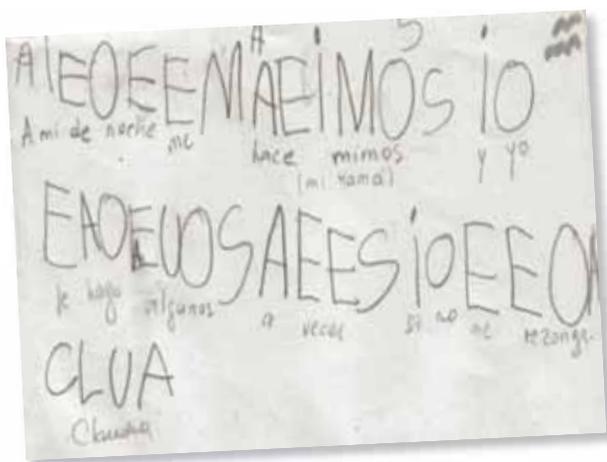
Se enseña a leer cuando se hace que los niños participen de la escucha de la lectura en voz alta por parte del maestro, de cuentos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, etc.

## Situaciones de lectura por sí mismos

### Primeras situaciones de lectura en el Jardín

Es implicancia pedagógica de la Investigación que han realizado Ferreiro y Teberosky (1979), **Lectura de sus propias producciones.**

Ya que los niños escriben en un sistema propio que no es la escritura convencional, aunque utilicen grafías convencionales, lo hacen en un sistema no alfabético, y si no preguntamos sobre lo que significa, podríamos estar interpretando significados que el niño no quiso escribir. Algunas veces escribimos debajo de lo escrito por los niños; otras, escribimos al final, separado del texto de los niños; y en otras ocasiones escribimos en la bitácora o cuaderno de observaciones lo que él interpreta de su propio texto.



Escritura de niña de cinco años, Escuela Pública, Maestra Claudia Quintela.

Los maestros que atienden el proceso que los niños van desarrollando, escuchan lo que los niños saben de la escritura, los ven evolucionar a raíz de los problemas que tienen que resolver al escribir, aunque el texto que producen aún no sea convencional.

Desde hace más de veinte años, al tiempo que los aportes de las investigaciones psicolingüísticas se difundían, se empezó la investigación didáctica para la elaboración de propuestas que destacan la importancia que tiene ofrecer al niño entornos alfabetizadores, es decir, donde se leen y se escriben textos sociales con las mismas finalidades y características que tienen dichas acciones en los contextos letrados, o sea, en los que tanto leer como escribir forman parte de la vida cotidiana<sup>8</sup>. En consecuencia, esas propuestas resaltan la necesidad de disponer en las aulas de la mayor cantidad y variedad posible de textos verdaderos, de soportes y de instrumentos de escritura y, claro está, de un docente entusiasta y comprometido con su rol alfabetizador. Es así que lo que se propone es enseñar a leer y a escribir, utilizando los textos y los instrumentos que se emplean en el mundo social, entre los que también están los textos y los soportes informáticos. 

## Bibliografía de referencia

- ALVARADO, Mónica (1998): “Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento” en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 19, N° 3, pp. 42-50. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1981): “La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos” en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 2, N° 1, pp. 6-14. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- JIMÉNEZ, Juan E. (1992): “Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar” en *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 57, pp. 49-66. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- LERNER, Delia (1998): “Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular” en *Textos en Contexto*, N° 4, *La escuela y la formación de lectores y escritores*, pp. 24-39. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.
- NEMIROVSKY, Miriam (1992): “Leer no es lo inverso de escribir” en Ana Teberosky; Liliana Tolchinsky (comps.): *Más allá de la alfabetización*. Barcelona: Santillana.
- QUINTEROS, Graciela (1994): “El uso y función de las letras en el período pre-alfabético. Sección Tesis” en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 15, N° 4, pp. 28-38. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- TEBEROSKY, Ana (1999): *Curso Red de Alfabetización*. Rosario, Argentina.

<sup>8</sup> D. Lerner (1998).