

Alfabetización temprana y conciencia fonológica

Olga Belocón | Maestra. Profesora de Didáctica Taller de Lenguaje en IINN. Máster en Educación con énfasis en Didáctica.
Lilián Bentancur | Maestra de Educación Inicial. Profesora de Idioma Español. Doctora en Educación.

En los últimos tiempos se ha reavivado, en nuestro medio, el debate acerca del lugar de la decodificación en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta discusión, originada a partir de los resultados de investigaciones realizadas en el marco de la psicología cognitiva, aunque llega a nuestro país de forma algo tardía¹, se ha instalado con fuerza. Un breve repaso a las conclusiones de esos trabajos permitirá entender, en parte, los motivos del resurgimiento de estas preocupaciones.

De manera general puede decirse que estas investigaciones parten del supuesto de que una de las dificultades que encuentran los lectores principiantes en los sistemas alfabéticos de escritura es la comprensión de que las letras representan los sonidos de las palabras (fonemas), y que es necesario reconstruir la estructura de estas para comprender su significado. La idea de fonema no es obvia para los niños, de ahí que sea necesaria una actividad reflexiva sobre este concepto. Esta habilidad para reflexionar sobre las unidades mínimas del habla y manipularlas se denomina **conciencia fonológica**.

Respecto del lugar que ocuparía la conciencia fonológica en el proceso de aprendizaje de la lectura, Rozin y Gleitman señalan que esta es un prerrequisito para aprender a leer. En sus investigaciones se identifica el habla con la lengua escrita y se prioriza la lectura sobre la escritura. La lectura es considerada como código de correspondencia a nivel de los fonemas,

y la escritura es considerada como actividad de segundo orden.

Por su parte, según Simons-Murphy, citado en Elichiry (1991): «*La adquisición de estas habilidades en la escuela obliga a los niños a utilizar el lenguaje de un modo diferente de como lo utilizan en su comunicación normal. En lugar de concentrarse en el contenido o en el significado del lenguaje, deben concentrarse en su forma, en especial al nivel fonológico, a fin de adquirir aptitudes de decodificación y, (...) desarrollar una conciencia fonológica*».

Lo característico de todas estas investigaciones es que no trabajan con verdaderos textos, sino que lo hacen con palabras sueltas e indagan la “sonorización” en lugar de la comprensión lectora. En muchos de ellos, la conciencia fonológica es medida a través de un trabajo de segmentación fonémica, se pide a los niños que escuchen una palabra, la repitan y luego digan la palabra, quitándole el elemento inicial o final. Si no producen la respuesta correcta se prueba una segunda vez. A modo de ejemplo, en uno de los trabajos, las tareas que se piden incluyen veintidós palabras, once reales y las otras once, monosílabos sin sentido. Subyace a estos estudios, la concepción de que luego de la etapa del descifrado preciso, de manera automática, vendrá la comprensión.

A pesar de que existe abundante literatura que señala la existencia de una vinculación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje

¹ Desde la década del setenta se vienen realizando estudios que vinculan el aprendizaje de la relación fonema-grafema con el aprendizaje de la lectura.

de la lectura, no existe consenso en las investigaciones respecto del tipo de vínculo existente. Algunos autores afirman que la conciencia fonológica es prerequisite del aprendizaje, mientras que otros afirman que existe una relación de interdependencia.

Existe una tercera perspectiva en el análisis de estos vínculos, que sostiene que es posible determinar **niveles de conciencia fonológica**. En los niveles de menor exigencia se encontraría la sensibilidad a rimas y sílabas, que puede anteceder al aprendizaje de la lectura, y en el rango de mayor dificultad se encontrarían las habilidades para manipular fonemas que requerirían del aprendizaje de la lengua escrita.

Cualquiera de los tres puntos de vista señalados considera, de manera más o menos explícita, que la lengua escrita es una transposición de la lengua oral. Es por esto que ponen el énfasis en la necesidad de reconocimiento de los fonemas en la cadena hablada, para luego establecer su correspondencia con los grafemas en la escritura. Esta noción de prerequisite trae de la mano, propuestas pedagógicas orientadas en la línea de identificar sonidos y hacerlos corresponder después, para trabajar a partir de estas unidades mínimas con las palabras aisladas a través de tareas descontextualizadas y sin sentido para el niño.

En nuestro medio se propone, desde algunos ámbitos, que la conciencia fonológica no

solo es un prerequisite, sino también el predictor más fuerte del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura. A partir de la afirmación de este vínculo relacional se elaboran propuestas de enseñanza centradas en la ejercitación de la conciencia fonológica a través de rimas, sonidos iniciales y finales, segmentación de palabras en sonidos, así como la omisión del sonido inicial de palabra.

En realidad, desde el año 1970, en EEUU se ha insistido en este tipo de ejercitación, Read² advierte sobre la percepción de sonidos próximos y sin sentido para el niño, que aumentan los errores de discriminación auditiva. Ya en 1970, el autor señala que la anticipación juega un papel importante en la discriminación y deestima el rol de la conciencia fonológica.

Según Ferreiro (2002), la conciencia fonológica no se desarrolla por sí misma como un hecho evolutivo, no es necesaria para aprender la lengua oral, pero es contemporánea del aprendizaje de la lectura en los sistemas alfabéticos. Si bien ha sido investigado su papel en el aprendizaje de la lectura³, no existe igual preocupación acerca de su papel en el aprendizaje de la escritura. La autora afirma también que no es posible hablar de un pasaje directo de lo oral a lo escrito y denomina conciencia metalingüística al conocimiento reflexivo sobre el sistema de escritura que el niño construye y sobre el que puede hablar.

² Ch. Read (1970).

³ Según la autora, este hecho se explica porque la mayoría de los trabajos provienen del mundo anglosajón donde tradicionalmente se enseña primero a leer y luego a escribir.

Es necesario insistir en el hecho de que la lengua escrita es **mucho más que la representación del lenguaje oral**. Por una parte existe el *sistema de escritura* que se compone no solo por una dimensión fonográfica, sino que abarca también aspectos ortográficos y textuales. Por otra parte, el empleo de la lengua escrita permite tomar conciencia del mundo y del lenguaje (Olson, 1991). Así como la escritura permite “objetivar” el lenguaje, las formas de la cultura escrita tienen efecto sobre la cognición, la posibilidad de usar la lengua escrita tiene consecuencias profundas en los procesos mentales: aparecen formas diferentes de simbolizar la realidad y de estructurar el conocimiento que tenemos del mundo (Colomer y Camps, 1996).

Según Luria (1995), el primer período importante en el desarrollo verbal del niño se caracteriza por el hecho de que utiliza correctamente el lenguaje gramatical y traduce correctamente en palabras los objetos y las acciones, pero todavía no es capaz de hacer de la palabra y de las relaciones verbales, un objeto consciente de análisis. En este período puede usar una palabra sin fijarse en ella, sin que la palabra sea objeto de su conciencia, sin sospechar que tiene su propia existencia. El lenguaje es para los niños pequeños como una ventana de cristal, pueden ver a través, pero no tienen conciencia de las palabras que lo conforman.

Respecto del conocimiento del sistema de escritura en todas sus dimensiones, es posible afirmar que **todos los niños serán capaces** de reconstruirlo, si la escuela trabaja a partir de las diferencias que tienen en cuanto a la familiaridad con lo escrito en su vida de relación. Mientras algunos niños han tenido adultos “informantes” sobre lo escrito, se les ha leído cuentos, se les ha hecho participar de eventos donde la lectura es natural, lectura de historias, cuentos, periódicos, otros llegan a la escuela sin las experiencias de los primeros, son niños que no han experimentado el placer de leer o de que les lean. Es la escuela pública la que puede, a través de sus docentes, permitir a todos los niños descubrir las relaciones entre lo que se escribe, lo que se piensa y lo que se dice. Este aprendizaje sólo se logrará con propuestas que permitan una participación directa en eventos de escritura que hagan disfrutar del lenguaje y de la literatura.

Desde esta propuesta entonces, no es posible hablar de prerequisites para aprender a leer y escribir, sino que es necesario poner el énfasis en todos los aspectos que componen el sistema de escritura: fonográfico, ortográfico, textual, y en la lengua escrita en su acepción más amplia, tal como aquí se ha definido.

El trabajo con las dimensiones del sistema de escritura de manera aislada, bajo el argumento de que unos constituyen requisitos de los otros, no hace más que aislar la decodificación de la comprensión. Ya los estudios de Cazden, Scribner y Cole, Ferreiro, Goodman, han señalado, por el contrario, que es necesario poner el énfasis en la comprensión, relegando a segundo plano la sonorización.

Por último cabe preguntarse si, tras la aparición de distintos puntos de vista respecto de las relaciones entre la lengua oral y la escrita, y de cómo se aprenden y se enseñan, no se esconden viejas prácticas que, bajo el argumento de partir de lo más fácil para llegar a lo más complejo, no hacen más que reproducir en la escuela, las diferencias de origen de los alumnos. Aquellos que ya conocen la lengua escrita, cuyo desarrollo cognitivo se ha potenciado por ese conocimiento, seguirán progresando, no porque la escuela lo promueva, sino porque su hogar lo favorece; y aquellos que no gozan de tales privilegios, los seguirán, cada vez a mayor distancia, mientras ocupan su tiempo en ejercitaciones con letras y sonidos sin sentido alguno. 

Bibliografía

- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/MEC.
- ELICHIRY, Nora E. (1991): *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- FERREIRO, Emilia (comp.) (2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa Editora.
- LURIA, Alexander R. (1995): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor.
- OLSON, David; TORRANCE, Nancy (comps.) (1998): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa Editora, 2ª reimpresión.
- READ, Charles (1970): “Children’s perceptions of the sounds of English: phonology from three to six”, Doctoral dissertation. Harvard University.
- SIGNORINI, Ángela (1998): “La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja” en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 19, N° 3, pp. 15-22. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.