

## LA CONCIENCIA FONOLÓGICA: ¿UNA CONDICIÓN PARA LEER?

Fernando Llanos Masciotti  
Marzo, 2007

El poeta inglés John Milton, autor de Paraíso Perdido (1667) había enseñado a sus hijas a descifrar textos escritos en griego, aunque ellas no comprendían ni una palabra de griego. Cuando Milton se quedó ciego, sus hijas le releían esos textos clásicos. Al escucharlas, el poeta revivía la lectura. La pregunta es: ¿quién lee realmente en este caso? ¿Milton o sus hijas?<sup>1</sup>

Diversas investigaciones sobre conciencia fonológica (o fonémica)<sup>2</sup> postulan que el aprendizaje del lenguaje escrito está compuesto por “diversos procesos que van desde el reconocimiento visual y fonológico de las letras y fonemas hasta el reconocimiento de las palabras aprendidas con cierto grado de velocidad y fluidez lectora y comprensión”. (Bravo, 2006). Esto quiere decir, en buen cristiano, que para aprender a leer y escribir, el sujeto debe saber desde cómo suena cada una de las letras del alfabeto (incluso saber el nombre de la letra) hasta reconocer rápidamente cada palabra aprendida. Esto lo llevará supuestamente a una buena comprensión lectora. Asimismo es común en estos estudios el uso de términos como *automatización*, *memorización*, *decodificación*, *pronunciación*, *ejercitación*, *entrenamiento*.

Sin embargo, detrás de estas investigaciones sobre conciencia fonológica se esconde una concepción tradicional de la lectura y la escritura: la idea de que la lengua escrita es una transcripción de lo oral, un código que solo copia los sonidos de una lengua, una técnica que se reduce a convertir los sonidos en letras. Por otro lado, estos estudios tienen una concepción mecánica del aprendizaje del niño: se lo reduce a un par de ojos, a un par de oídos, a una mano capaz de agarrar un lápiz, a una garganta que emite sonidos. Nada más lejos de la verdad, pues no podemos exigirles a los niños lo que quisiéramos que hagan los loros y los monos para divertirnos.

En primer lugar, la lengua escrita no puede ser reducida a un código de transcripción gráfica de los sonidos (o como ingenuamente llaman *fonemas*) pues la lengua escrita –y,

---

<sup>1</sup> Ejemplo tomado de Tolchisky, Liliana “Escribir y leer a través del currículo”, extraído a su vez de L’Art de Lire, Morais (1994) y antes de de R.G Crowder (1982) The psychology of Reading: An introduction.

<sup>2</sup> Kavanagh-Mattingly (1972), Rozin y Gleitman (1977), Ehri (1999), Morton (1989), Badian (1998, 2001), entre otros. Esta línea de estudios realmente trata de revivir viejas concepciones sobre adquisición de lectura de los años 40 y 50 (Bloomfield, Osgood) que identifican lengua oral y lengua escrita.

por lo tanto, la lectura y la escritura- es una representación del lenguaje, es decir, es un “modo particular de representar el lenguaje” (Ferreiro, 1997). Si ello es así, entonces no es cuestión solo de decodificar sino de poder comprender sus reglas de construcción, la naturaleza de su sistema; esto implica, por ejemplo, comprender por qué algunos elementos esenciales de la lengua oral, como la entonación y las pausas, no son retenidos en la representación de la lengua escrita (Ferreiro, 1997).

Por otro lado, ¿de qué equivalencia sonora con las letras se está hablando? Si es así, ¿cuál es la equivalencia sonora de *b* y *v*? ¿se pronuncian de distinta forma? Si no se pronuncian de forma distinta, ¿para qué están dentro del alfabeto? ¿Y *casa* y *caza* se debería distinguir sonoramente? Si escuchamos la primera sílaba de las palabras *jefatura* y *gerente* ¿por qué tenemos la sospecha auditiva y visual de que hay dos letras para un mismo sonido (*g/j*)? ¿y qué hacemos con el primer sonido de las palabras *casa*, *queso*, *kilo* ¿no es el mismo?, etc.

En ese sentido, las letras (o grafemas) no siempre tienen un correlato sonoro exclusivo, pues la lengua escrita se ha convertido, con el tiempo, en un sistema autónomo que tiene sus propios recursos comunicativos. Solo el alfabeto fonético internacional (AFI) es un código especialmente creado por los lingüistas para, precisamente, transcribir los fonemas de todas las lenguas del mundo. Por ejemplo, *casa*, *queso* y *kilo* son codificados fonéticamente así : [kasa], [keso], [kilo]. Esto quiere decir que el primer fonema (una consonante oclusiva velar sorda) es representada por /k/. O en el caso de *jefatura* y *gerente*, cuyo primer fonema (una consonante fricativa velar sorda) es representada por /x/. Exigirle a los niños a que sean entrenados para distinguir fonemas es una tarea de lingüistas o de expertos fonetistas. Pensemos cómo podríamos enseñarle a un niño a que pronuncie fonéticamente las consonantes aisladas.

Por otro lado, el niño puede conocer el nombre de las letras o el valor sonoro de las letras<sup>3</sup>, pero no comprender demasiado la naturaleza de la lengua escrita; en cambio, otro niño puede tener grandes avances en comprender el sistema de la escritura, sin

---

<sup>3</sup> La equivalencia sonido-letra realmente el niño la hace a partir de la sílaba (quizás porque el castellano es principalmente una lengua de periodización silábica; a diferencia del inglés, que es de periodización tónica). Por otro lado, no queremos decir que la “fonetización” de la representación escrita sea innecesario, pero más que un prerrequisito es la etapa final de todo un proceso para apropiarse de la lengua escrita a nivel alfabético.

saber necesariamente el valor sonoro de lo escrito. No se llega al significado de lo que se lee por medio de la pronunciación de letras y palabras, pues, como Decroly menciona, “la lectoescritura es una tarea fundamentalmente ideo-visual” y no sonora (Ferreiro, 1979)

En segundo lugar, el niño no solo pone en juego la capacidad de relacionar ideas y signos gráficos (tarea ideo-visual), sino que hay que considerar sus capacidades cognoscitivas y sociales que le permiten aproximarse a la lengua escrita. Esto puede observarse desde las primeras lecturas y escrituras infantiles sin ayuda instruccional de la escuela, aunque sí con ayuda indirecta de la diversidad de mensajes escritos a los que está expuesto el niño en una sociedad letrada (prototípicamente occidental). En estas primeras aproximaciones a la lengua escrita se puede distinguir, por ejemplo, que el niño, desde los tres o cuatro años, puede diferenciar lo dibujado y lo escrito, saber que algo se puede leer siempre que tenga por lo menos dos o tres letras y que estas sean distintas, que lo escrito debajo de lo dibujado es posiblemente el nombre, saber que lo escrito en los textos es algo que tiene una utilidad y que, por eso, tiene sentido, etc<sup>4</sup>.

Lo cierto es que los niños no llegan ignorantes como ingenuamente creemos muchos adultos alfabetizados; los niños tienen algunos conocimientos específicos, aunque todavía no comprenden la naturaleza convencional del sistema alfabético. Son precisamente esos conocimientos e hipótesis iniciales que manejan los niños los que definen el punto de partida del aprendizaje escolar. (Ferreiro, 1997)

Estas hipótesis infantiles de la lectura y la escritura representan un avance sustancial hacia la apropiación conceptual de la lengua escrita y, por otro lado, demuestran que el niño “no pide permiso para aprender” (Ferreiro, 1997) y, sobre todo, que el niño no es un mero receptáculo pasivo y mecánico de información de letras y sonidos, sino que demuestra su competencia lingüística de apropiación de la lectoescritura. Así, el niño es un sujeto cognoscente que necesita encontrar explicaciones a lo que ve y que trata de encontrar regularidades y reglas de construcción.

### **Conciencia fonológica: ¿prerrequisito para leer?**

---

<sup>4</sup> Para mayor información sobre las hipótesis infantiles de la lengua escrita: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ferreiro E. y A. Teberosky (1979)

Por otra parte, estas investigaciones fonocéntricas postulan que el “predictor más potente de la lectura es la conciencia fonológica” (Bravo 2006), por lo que esta es tomada como un prerrequisito fundamental y condición para el aprendizaje de la lectura y escritura. Para llegar a esta afirmación, se citan diversos estudios que comprueban “estadísticamente” que si el niño logra conocer el nombre de las letras y su pronunciación equivalente, este tendrá mayor éxito en un proceso de lectura posterior. (Bravo, 2004; Carrillo, 1994; Goswami, 2000,2002; Muter & Snowling, 1998) Por lo tanto, el niño debe adquirir, previamente, la destreza de hacer las equivalencias entre letras y fonos para que luego inicie su aprendizaje en la lectura.

Esta concepción instrumental de la lectura ha sido fundamentada por los autores “fonocéntricos”, pues han visto una correlación positiva entre esta destreza fónica y el posterior rendimiento de la lectoescritura, es decir, que la destreza fónica en identificar y pronunciar las diversas letras del alfabeto es la **principal causa** de (o el factor que predice) una mejor habilidad lectora en el futuro. Foulin (2005) publicó un estudio sobre el efecto predictivo del conocimiento de las letras en la etapa preescolar y el éxito en la lectura posterior. Señala varios estudios de seguimiento que muestran que el conocimiento de las letras en kindergarten fue el mejor predictivo individual de la lectura en el primer año junto con la segmentación del primer fonema. También Compton (2000) encontró que los niños que en kindergarten conocen el nombre de las letras e identifican el fonema inicial de las palabras tienen mayor éxito en la lectura en el primer año. Por su parte, Muter y Snowling (1998) señalan que el conocimiento del nombre de las letras a la edad de 5 y 6 años fue el predictor significativo de la lectura a los 9 años. Incluso encontró que el conocimiento de las letras también predice la habilidad aritmética a esa edad.

Sin embargo, no toda correlación positiva es una relación de causa-efecto, es decir, que un factor A acompañe siempre a un factor B no quiere decir necesariamente que un factor sea causa o efecto de otro. Esto también puede ser llamado una falacia causal, pues se hace inferencias a partir de coincidencias o correlaciones entre fenómenos. No se puede decir, entonces, que saber el sonido o el nombre de las letras es la causa de la habilidad lectora por solo haber una correlación positiva entre ambas. Es tan absurdo como decir que alguien no puede ser futbolista si primero no fortalece sus piernas porque se ha demostrado que los que saben jugar fútbol tienen piernas atléticas. El

hecho de que los futbolistas tengan piernas atléticas no quiere decir que para saber jugar fútbol haya que tener piernas atléticas. No es tener piernas atléticas la causa o el prerequisite o el predictor de que alguien va a aprender a jugar fútbol. Es simplemente un elemento que aparece concomitantemente cuando alguien tiene la experiencia sostenida en el tiempo de jugar fútbol. No es una relación causal (un elemento no es causa de otro elemento) sino simplemente una correlación positiva (los elementos aparecen al mismo tiempo o uno siempre va acompañado de otro). De esta manera, un niño que ha desarrollado su lectura comprensiva tendrá mayor probabilidad de tener una adecuada “conciencia fonológica”, pero no por aparecer simultáneamente, se deberá deducir que esta última es causa de la primera.

Asimismo, es claro que a mayor capacidad lectora, se hacen saltos visuales más veloces y estables cuando leemos. Si no se tiene cierta velocidad lectora, el lector posiblemente desgastaría demasiada energía mental en el desciframiento en vez de dirigirla más al significado del mensaje. Pero esto no quiere decir que se va a entrenar niños veloces en el descifrado, a pesar de que puede haber una correlación positiva entre la velocidad lectora y la buena comprensión lectora. La correlación positiva no quiere decir que la velocidad lectora sea causa de una habilidad lectora futura. Es simplemente que a mayor comprensión lectora, surge naturalmente una mayor velocidad visual.

Finalmente, otros estudios han demostrado que estas concepciones fonológicas son insostenibles, pues en general, no se trabajan con textos reales sino con listas de palabras o pseudo-palabras. “Los estudios realizados, en preescolar, por Read<sup>5</sup> sobre percepción de sonidos acústicamente próximos, demostraron que el uso de palabras sin sentido (en los diseños experimentales) aumentaban los errores en la discriminación auditiva. El autor señala que la anticipación juega un papel importante en la discriminación y desestima el rol de la conciencia fonológica” (Elichiry, 1991). Asimismo Frank Smith manifiesta que deletrear sonidos es extremadamente complicado y bastante irrelevante en la lectura en cualquier idioma. “La lectura es menos un asunto de extraer sonidos de lo impreso que de darle significado” (Smith, 1983).

## **Introducir al niño en la lengua escrita**

---

<sup>5</sup> Read C, “Children`s perceptions of the sounds of English: phonology from three to six”, Doctoral dissertation, Harvard U., 1970.

Muchas de estas investigaciones fonológicas y muchas actividades en el aula asumen que la lengua escrita es un objeto que solo tiene sentido dentro de la escuela y que solo puede ser asimilado por el entrenamiento de habilidades individuales (coordinación motora, aprestamiento, conciencia fonológica, discriminación visual y auditiva, etc.). Sin embargo, la lengua escrita es un objeto sociocultural cuyo mayor sentido y funcionalidad se encuentra fuera de la escuela. Al respecto, cabe agregar que “una de las desigualdades importantes que ocurre en este primer ciclo y que genera gran parte de los fracasos tiene que ver con el hecho de que la escuela no ha considerado el origen extraescolar de la lengua escrita y el trayecto diferencial recorrido según pertenencia social” (Elichiry, 1991)

De esta manera, la lengua escrita, por ser un objeto social, requiere de un aprendizaje social y, por lo tanto, exige un contexto social. “En términos educativos, el problema de las actividades preparatorias se plantea de manera radicalmente diferente si aceptamos que es función de la lengua escrita introducir a la lengua escrita como tal. (...) En ese sentido, introducir la lengua escrita quiere decir, al menos, permitir al niño exploraciones activas de mensajes escritos como periódicos, revistas, diccionarios, agendas, cartas, recetas, etc., tener acceso a la lectura en voz alta de los distintos registros de lengua escrita, poder escribir con variados propósitos y sin miedo a cometer errores (...), poder anticipar el contenido de un texto escrito, utilizando inteligentemente los datos contextuales y -en la medida en que vaya siendo posible- los datos textuales, participar en actos sociales de utilización funcional de la escritura; poder preguntar y ser entendido; poder preguntar y ser respondido (Ferreiro,1997). Todos estos aspectos, entre otros, se orientan y ayudan a encontrar el sentido, la función social y la interpretación de los textos escritos. Todos estos aspectos no son prerequisites que debe cumplir primero el niño antes de que inicien su aprendizaje formal de la lectoescritura; son formas de iniciar significativamente a los niños en la lengua escrita, pues, como cualquiera de nosotros, ellos también desean buscarle significado a lo que leen y a lo que escriben.

En suma, la lengua escrita no es un código que se reduce a un copiado de la lengua oral, sino un sistema distinto y particular de representar el lenguaje. La lengua escrita es un objeto de conocimiento social y cultural; y precisamente, por ello, demanda del niño un acercamiento socio-cultural dado en un ambiente letrado: los actos de lectura que el

niño descubre en los adultos (formas de leer, funciones de la lectura, intenciones, etc.) lo ayudan a imitar y reconstruir lo letrado para significativamente apropiarse de la lengua escrita. Asimismo la habilidad aislada de pronunciar fonéticamente las letras del alfabeto y de ser veloces al decodificar no es un prerrequisito ni indicador consistente de que el niño tenga éxito posterior en una lectura comprensiva. Llegar a leer y comprender textos no necesita de prerrequisitos sino de formas de inicio a la lectura que partan de los conocimientos previos que un niño tiene de la lengua escrita. Estas ideas previas no son prerrequisitos sino que son aproximaciones legítimas desde el punto de vista del niño a la lengua escrita. Comprender cómo el niño va descubriendo y construyendo diversas ideas e hipótesis sobre la lengua escrita desde su propia lógica nos puede ayudar a darle sentido a cómo nosotros, docentes, cooperamos con ellos para un aprendizaje significativo de la lectoescritura. Ello sí será un gran predictivo para el éxito en la posterior lectura comprensiva y no hará de los niños simples decodificadores al estilo de las hijas de Milton y de los partidarios de la “conciencia fonológica”.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Bravo, L.** (2002) *La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura*, *Estud. pedagóg.*, 2002, no.28, p.165-177. ISSN 0718-0705. Disponible en:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext)

**Bravo, L., M. Villalón y E. Orellana** (2006) *Diferencias en la Predictividad de la lectura entre primer y cuarto año básicos* *Psyche*, mayo 2006, vol.15, no.1, p.3-11. ISSN 0718-2228.  
Disponible en:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000100001&script=sci_arttext)

**Elichiry, N.** (1991) *Alfabetización en el primer ciclo escolar : dilemas y alternativas*, Chile, UNESCO/OREALC

**Ferreiro, E. y A. Teberosky** (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.

**Ferreiro, E.** (1997) *Alfabetización: teoría y práctica*, México, Siglo XXI.

**Goodman, Y.** (1991) *Los niños construyen su lectoescritura*, Argentina, Aique.

**Smith, Frank** (1971) *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas, 1983.

**Tolchinsky L. Y R. Simó** (2001) *Escribir y leer a través del curriculum*, Barcelona, Horsori.