

RESUMEN

Este trabajo busca recopilar información sobre la enseñanza de la lectura y escritura considerando la conciencia fonológica y la escritura emergente. Cuando enseñamos a leer y escribir es importante tener claridad en el método de enseñanza, el cual deberá contemplar los procesos perceptivos visuales, conciencia fonológica, reglas de conversión grafema-fonema y niveles ortográficos, sintácticos y semánticos, pues esto marcará el éxito o el fracaso futuro, ya que la lectura es más que hacer un proceso de decodificación. La conciencia fonológica es la llave para adquirir un código alfabético y gracias a la transparencia de la lengua castellana y de su sistema fonológico podemos pasar de la decodificación a la comprensión de una manera más rápida. Además, será muy importante considerar los niveles de escritura de los niños para fortalecer la conciencia fonológica. Por lo tanto, la escritura emergente acompañará desde la conciencia del lenguaje escrito hasta la decodificación, donde la conciencia fonológica configurará un umbral del aprendizaje formal.

Palabras claves: conciencia fonológica, escritura emergente, escritura, lenguaje escrito, alfabetización, enseñanza de la escritura, lenguaje oral, niveles de escritura, aprendizaje de lectura

ABSTRACT

This work seeks to collect information on the teaching of reading and writing considering the phonological awareness and emerging writing. When we teach reading and writing, it's important to be clear about the teaching method, which should contemplate visual perceptual processes, phonological awareness, grapheme-phoneme conversion rules and orthographic, syntactic and semantic levels, as this will mark success or failure in the future, since reading is more than doing a decoding process. Phonological awareness is the key to acquiring an alphabetic code and thanks to the transparency of the Spanish language and its phonological system, we can move from decoding to understanding more quickly. In addition, it will be very important to consider children's writing levels to strengthen phonological awareness. Therefore, the emergent writing will accompany from the conscience of the written language to the decoding, where the phonological awareness will configure a threshold of the formal learning.

Keywords: phonological awareness, writing, written language, literacy, teaching writing, oral language, writing levels, reading learning.



Cualquier uso que se haga de este artículo debe incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN.

Recibido: 15-11-20
Aceptado: 30-12-20

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA: UNA MIRADA DESDE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA ESCRITURA EMERGENTE

TEACHING OF READING AND WRITING: A VIEW FROM PHONOLOGICAL AWARENESS AND EMERGENT WRITING

María Claudia Valencia Salinas
<https://orcid.org/0000-0001-8508-7085>
maria.valencia@mariaclaudia.edu.pe
Centro “Pasión por la Educación” - Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del aprendizaje de la lectura y escritura es de vital importancia sobre todo en el periodo escolar. La mayor parte de conocimiento se encuentra a través del lenguaje escrito y lo que nosotros debemos lograr es que el niño pueda dominar de manera perfecta la lectura, ya que ello tendrá grandes repercusiones con el resto de las materias escolares (Vega, 2017). Cuando un niño logra dominar tanto la lectura y la escritura, no solamente hablamos de hacer este proceso de decodificación de grafema-fonema, sino que, hablamos de una lectura comprensiva cuando se trata de la lectura, y de una escritura por composición cuando se trata de la escritura. Cuando un niño sabe leer y escribir, definitivamente sabe más que decodificar, sostener un lápiz y trazar unas grafías.

En ese sentido, este artículo consiste en una revisión bibliográfica que tiene como objetivo analizar el proceso lector y escritor, considerando la conciencia fonológica y la escritura emergente. Para ello se ha tomado como referencia las investigaciones de diversos autores, entre ellos: Sylvia Defior, Cuetos Vega, Emilia Ferreiro, entre otros.

DESARROLLO

Métodos para enseñar a leer y escribir

Existen muchos métodos diferentes para enseñar a leer y escribir, por ejemplo tenemos el método

alfabético que enseña el nombre de las letras. Este método fue bastante conocido en tiempos pasados y se le enseñaba al niño el nombre de las letras más no el sonido, por ejemplo, se le decía: la “eme” con la “a”, la “eme” con la “a” es mamá o la “efe” con la “e” es fe. Actualmente, este método cuenta con pocos adeptos y definitivamente el hecho de que el niño sepa el nombre de la letra no ayuda ni garantiza que él pueda comprender o pueda leer correctamente una palabra. Luego, tenemos el método global, el cual está orientado a enseñar que el niño lea directamente palabras o frases. Al inicio puede fortalecer las palabras familiares, y se busca que pueda incrementar el vocabulario visual de las palabras. El problema con este método es que tenemos decenas de miles de palabras, por lo tanto, este periodo de aprendizaje va a ser mucho más largo, además de que el niño debería tener una excelente memoria visual para poder memorizar todas las palabras. Luego, tenemos el método silábico que es bastante usado, y lo que busca esta metodología es que el niño pueda identificar las sílabas. En este caso, en el castellano el número de sílabas supera el millar, y por lo mismo, debemos tener en cuenta que el niño tendría que aprender más de 1000 asociaciones entre formas escritas y pronunciación para poder entender las palabras, esto definitivamente no garantiza que pueda leer diferentes composiciones de palabras. Otro método es el método fonético, para ello, el niño requiere aprender la pronunciación de cada grafema y tiene que entender que por ejemplo nosotros tenemos 27 letras pero tenemos 30 grafemas ya que tenemos 3 grafemas que están compuestos por dos letras la “ch”, “ll” y la “rr”. Para que este niño pueda convertirse en un lector competente, es necesario que deba entender algunas reglas en cuanto a la pronunciación de cada letra en función de cada palabra (Vega, 2017).

Cuando hablamos de la elección de la metodología en las escuelas infantiles y primarias, muchas veces estas escuelas eligen su manera de enseñar a leer y escribir a partir de costumbres del colegio (porque en teoría el método que eligen viene “funcionando” hace muchos años), o en función a la oferta de las editoriales, las cuales presentan un “proyecto globalizador”, es decir, con estética y complementos que ofrecen al profesor materiales diversos en el aula. Cada profesional bajo este marco, defiende lo que sería su propio método de enseñar a los niños a leer y escribir, porque los niños “aprenden”, es así que los problemas de lectura se trasladan a los años superiores, y no se tiene en cuenta

que el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura va a ser determinante en cuanto al “éxito o fracaso de un alumno en toda la primaria. El método utilizado será uno u otro, así como también, los problemas que aparecen serán diferentes: silabeo, omisiones y confusiones de letras, ortografía, falta de comprensión y entonación” (García de Castro Valdés & Cuetos Vega, 2005, p. 8).

Tres momentos para leer y escribir

Aunque existen muchos niños que pueden aprender a leer sin mayor dificultad, podemos contemplar tres momentos claves en los cuales se da este proceso de aprender a leer: un antes, durante y después. En el primer momento, que consiste en un antes, es muy importante que se pueda considerar el trabajo de la conciencia fonológica o habilidad metalingüística, como lo dicen algunos autores. El segundo momento es durante el aprendizaje, donde se tendrá que elegir el mejor método que nos permita o permita al niño hacer una decodificación de manera más simple y más rápida para que este proceso pueda ser superado con mayor velocidad. El tercer momento, consiste en el después del aprendizaje, después de haber automatizado el proceso de decodificación, en que los niños puedan dedicar todos los recursos cognitivos a la parte comprensiva de la lectura, que es lo que finalmente buscamos al momento que los niños puedan aprender a leer y escribir (Vega, 2017).

Mena (2020), nos habla sobre el programa de escuelas lectoras de la universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, el cual comprende tres momentos: un primer momento que es absolutamente oral, un segundo momento cuyo “objetivo es establecer la relación entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas y un tercer momento que consiste en lograr que los estudiantes construyan la ortografía convencional del idioma castellano a partir de una reflexión fonológica y semántica.” (p. 2).

Bravo (2005) explica tres niveles que ocurren en los niños para aprender a leer y escribir.

Considerando que la lectura no se adquiere de manera espontánea sino mediante un proceso, y considerando propuestas de diversos autores, podemos decir que, la lectura tiene tres niveles: un nivel básico, un nivel medio, y un nivel alto. Cuando nos enfrascamos en

los procesos de bajo nivel vamos a considerar los procesos perceptivos visuales ya que los niños tienen que identificar y observar los rasgos de las letras y transformarlos en diversos códigos. Ese proceso perceptivo visual lo vamos a realizar a través de diversos movimientos oculares, tanto de fijación como sacádicos. Estos movimientos van a permitir que los niños puedan identificar los signos o las letras y se podrán realizar tanto de izquierda a derecha como de arriba hacia abajo, de tal manera que, esta información gráfica va a poder ser “almacenada en su memoria sensorial, primero en una memoria a corto plazo y luego en una memoria a largo plazo, donde los datos más importantes serán convertidos en códigos lingüísticos. En este nivel el niño va a lograr diferenciar un grafema de un dibujo.” (Pinzón & Cabral, 2018, p. 45)

En un nivel medio lo que vamos a buscar son las representaciones ortográficas en significados, y para esto, vamos a utilizar dos vías: una que va a conectar todos estos signos gráficos con el significado, y otra que nos va a ayudar a conectar los signos gráficos con el sonido. Es aquí donde trabajaremos la ruta visual y fonológica. En este nivel fortaleceremos la decodificación que requiere una mayor demanda de memoria verbal o memoria de trabajo. En la ruta visual, también denominada golpe de vista se irá almacenando a través de la memoria verbal, las diferentes palabras para ser decodificadas luego por el niño. En la ruta fonológica, se utilizarán pseudopalabras o palabras nuevas para hacer el proceso de decodificación y fortalecer las reglas de conversión grafema-fonema o fonema-grafema. Por último, tenemos el nivel alto, donde tenemos dos propuestas o procesos, un proceso sintáctico y un proceso semántico. Aquí, nos vamos a enfrascar en la comprensión. Los dos primeros procesos nos invitaban al proceso de decodificación, sin embargo estos dos últimos procesos nos invitaran a la comprensión. Es por ello que, si nosotros quisiéramos darle mayor énfasis a la comprensión, tenemos que tomar bastante consideración del proceso sintáctico como del semántico. En el proceso sintáctico se “trabaja todo lo que es la oración, los tipos de oraciones, los signos de puntuación y algunos conectores; y en el proceso semántico se trabaja todo lo que son los conceptos y significados” (Pinzón & Cabral, 2018, p. 45).

¿Qué es la conciencia fonológica?

Para poder explicar la conciencia fonológica consideraremos varios autores que han coadyuvado en una misma idea.

En primer lugar, la conciencia fonológica es definida como un prerequisite importante para el aprendizaje de la lectura y escritura, quizá el más influyente, ya que es una habilidad metalingüística que permite reconocer la existencia de elementos discretos no significativos del lenguaje oral y así manipular los sonidos de una emisión verbal (Ardila, Rosselli, Matute, & Guajardo, 2005, p. 35).

En otra definición de conciencia fonológica, se pone de manifiesto que: “se concibe como una habilidad metalingüística cuando los niños son conscientes del lenguaje oral y de sus componentes” (Bravo, 2003, citado en Pinzón & Cabral, 2018, p. 43), “ya que esta habilidad le permite al usuario darse cuenta sobre las unidades mínimas sin significado”, (Calderon, Carrillo & Rodríguez, 2006, p. 83), y poder reflexionar y manipularlas intencionalmente. “Cuando hablamos de estas unidades nos referimos a las palabras, las sílabas, los fonemas” (Mattingly, 1972; citado en Defior & Serrano, 2011a; Ramos, 2004; Cannock & Suárez, 2014 p. 11). Existiría una secuencia universal en el desarrollo de la conciencia fonológica que iría desde las unidades más grandes a las más pequeñas (Gutiérrez-Fresneda & Díez Mediavilla, 2018).

Dentro de nuestra literatura científica podemos encontrar diversos criterios para poder indicar los niveles de segmentación fonológica, dentro de ellos, Treiman (1991) propone tres niveles en este proceso de adquisición de la conciencia fonológica, los cuales son: la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011, Defior y Serrano, 2011).

“En estos niveles se incluyen diversas unidades subléxicas, tales como sílabas, rimas, ataques y fonemas, considerando que la conciencia silábica hace referencia a la habilidad de segmentar identificar y manipular de manera consciente las sílabas que componen una palabra” (Gutiérrez-Fresneda & Díez Mediavilla, 2018, p. 399).

En un análisis de 70 diversas publicaciones acerca de la conciencia fonológica encontraron que esta es un predictor importante de la lectura (Bravo, Villalón, & Orellana, 2011), y “sugieren que la calidad de las representaciones fonológicas en el léxico mental, es un factor determinante en el desarrollo tanto de la conciencia segmentaria, por ejemplo el fonema, como de la adquisición de habilidades de recodificación fonológica en la lectura” (Elbro, Borstrøm, & Petersen, 1998, p. 53).

Transparencia de la lengua castellana

La lengua castellana tiene características de transparencia, es decir, el castellano, como el alemán y el holandés, entre otras lenguas, mantiene una relación regular de correspondencia entre fonemas y grafemas. La mayoría de los fonemas tienen una sola representación, es decir, tienen una correspondencia biunívoca. En cambio, las lenguas opacas, como el inglés y el francés, por ejemplo, mantienen relaciones irregulares respecto a esta correspondencia; es decir varios grafemas representan un solo fonema. Esta característica de transparencia que tiene el castellano, “por el alto grado de correspondencias grafema-fonema que tiene, y los pocos casos en los que el sonido y su representación no son biunívocos, como en el caso del sonido /k/ que puede ser graficado con las letras “k”, “c” y “qu”. “ (Mena, 2020, p. 4). Hace que la relación fonema-grafema sea muy fácil de aprender.

Esta propuesta, entonces, explota esta característica que ofrece la estructura fonológica del castellano y logra que el aprendiz comprenda fácilmente el principio alfabético o la correspondencia fonema-grafema, mediante el desarrollo de la conciencia fonológica a separación de las palabras en sus fonemas. Mediante este principio, el aprendiz evidencia la letra que representa al fonema y simplifica el proceso de adquisición del código. (Mena, 2020). “Estos sistemas de escritura se conocen como sistemas transparentes. En cambio, en inglés y en menor grado en francés, una letra se pronuncia, a menudo, de forma diferente en diversas palabras” (Vaessen y Blomert, 2010, citado en Seijas, Vega, Larrosa, & Fernández, 2017, p. 157).

Esto se logra debido al tipo de sistema fonológico que poseemos pues su simplicidad favorece la

identificación temprana de los componentes sonoros más resaltantes del lenguaje al ser nuestro idioma transparente y de naturaleza silábica (Defior, 1991; Defior & Serrano, 2011a; Herrera & Defior, 2005, citado en Cannock & Suárez, 2014, p. 11)

A continuación, se adjunta 2 tablas que sintetizan la transparencia de la lengua castellana, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Transparencia de la lengua castellana

Fonemas que tienen solo una representación

| SONIDO | CASO | LETRA | EJEMPLOS |
|------------------------|-----------------------|-------|---|
| Suena como /a/ | En cualquier posición | a | avión, ángel, mapa, caballo, mulata, pepa |
| Suena como /ch/ | En cualquier posición | ch | chocolate, chocho, chancleta, poncho, Pacheco |
| Suena como /d/ | En cualquier posición | d | dinero, diamante, Canadá, ladera, mandil, ciudad |
| Suena como /e/ | En cualquier posición | e | Emma, elegante, esfera, café, copete |
| Suena como /f/ | En cualquier posición | f | faro, fonema, café, fósforo, Rafael, defensa |
| Suena como /l/ | En cualquier posición | l | loma, lápiz, pelo, pálido, canela, papel, melón |
| Suena como /m/ | En cualquier posición | m | muñeca, manta, cama, camello, jamás, álbum |
| Suena como /n/ | En cualquier posición | n | niña, Natalia, cangrejo, ganas, pan, Simón, corazón |
| Suena como /ñ/ | En cualquier posición | ñ | ñaño, ñandú, caña, peña, lacaño, pañuelo |
| Suena como /o/ | En cualquier posición | o | oreja, Olmedo, pozo, costa, mazo, salto, cajón |
| Suena como /p/ | En cualquier posición | p | Pedro, pómulo, espacio, campo, capilla, capataz |
| Suena como /r/ (suave) | En cualquier posición | r | caro, pera, corona, María, esfera, fosforera |
| Suena como /t/ | En cualquier posición | t | Tapa, tomate, Tambillo, catapulta, estómago |
| Suena como /u/ | En cualquier posición | u | último, urna, humo, mula, puesto, oscuro |

Fuente: Andrade (2020)

Fonemas que tienen más de una representación

| SONIDO | CASO | LETRA | EJEMPLOS |
|-----------------------|----------------------------------|---|---|
| Suena como /x/ | Al final de la palabra | j - g | Reloj, zigzag |
| | Antes de vocal | j | jirafa, jefe, paja, jota, jugo |
| | Antes de e, i | g | Germán, gerente, agente, agitar, gitano |
| Suena como /rr/ | Entre vocales | rr | Arroz, carro, arrancar, cerro, perra |
| | Al comienzo de la palabra | r | Rosa, rata, rico, rueda, ropa |
| | Después de una consonante | | Enrique, enredo, alrededor, subrayar |
| Suena como /s/ | Antes de consonante | s - z | Lista, costa, hallazgo |
| | Al final de la palabra | | Mas, redes, costa, cruz, pez, coz |
| | Antes de vocal | | sano, subir, sonar, sitio, serena, zona, zinc, zumbar |
| | Antes de e, i | c | ciego, cénit, cima, celo |
| Suena como /k/ | Antes de e, i | qu | Quito, queso, quiero, aquí, pequeño |
| | Antes de a, o, u | c | coco, cama, cuna |
| | Antes de consonante | | cráneo, clavo, cruz, cloro, acto |
| | Al final de la palabra | | coñac |
| | Antes de vocal | k | kiosko, kilómetro |
| Suena como /i/ | Entre dos palabras | y | mamá y papá |
| | Al final de la palabra | i - y | oi, lei, aji, ley, rey, hoy, cuy |
| | En cualquier parte de la palabra | i | imán, miedo, radio, piña, maní, aji |
| En cualquier posición | ll - y | Según la pronunciación regional: llave, yema, calle, papaya | |
| Suena como /b/ | Al final de la palabra | b | club |
| | Antes de una consonante | | cabra, blanco, brinco, pobre |
| | Antes de vocal | b - v | boca, abarcar, beso, vino, caverna, vaso, voz |
| Suena como /u/ | En cualquier parte de la palabra | w | Extranjerismos: Walter, kiwi, whisky, Kuwait |

Nota: Tomado de Andrade (2020)

Lenguaje oral y escrito

Es importante poder analizar el proceso de la lectura y la escritura y el vínculo que tienen ambos, y para esto debemos determinar cuál es la relación que tendría el lenguaje oral con el lenguaje escrito. Por ello, primero tenemos que considerar que el lenguaje oral está constituido por componentes formales, de contenido y

de uso; y que estos componentes se van adquiriendo y se van desarrollando tanto a través de un lenguaje oral como de un lenguaje escrito. De este modo, el lenguaje oral como el lenguaje escrito a pesar de que podrían tener una naturaleza diferente, se tienen que examinar de manera conjunta. Entonces, como consecuencia, podemos decir que,

Si la lectura y la escritura son procesos lingüísticos, lo que significa que sus componentes están dentro del lenguaje oral, entonces ambos estarían dentro del marco oral y escrito y definitivamente poseen diferencias, pero están relacionados, y tienen influencias bilaterales entre ellos en términos de habilidades específicas (Reyes & Pérez, 2014, p. 24),

Pero se constata que existe un vínculo entre el desarrollo oral y el desarrollo escrito. Esta relación nos permite considerar la importancia del aprendizaje de la escritura como de la lectura no como procesos aislados, sino como procesos que van de la mano, que deben aprenderse de manera conjunta (Mendoza, 2005; Gutiérrez-Fresneda & Díez, 2018).

“En consecuencia, se constata el vínculo existente entre el desarrollo del lenguaje oral y lenguaje escrito, en donde destaca este vínculo infalible entre la capacidad lingüística oral y el aprendizaje del sistema de escritura” (Mendoza, 2005; Gutiérrez-Fresneda & Díez, 2018, p. 409).

Conciencia fonológica y lenguaje oral

La literatura científica viene efectuando últimas aportaciones (Bizama, Gutiérrez, & Sáez, 2011; Bravo, Villalón, & Orellana, 2011), dentro de las cuales “se ha podido comprobar la fuerte relación entre el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades que favorecen el conocimiento fonológico en los alumnos de 4 y 6 años” (Gutiérrez-Fresneda & Díez, 2018, p. 409), “además, se ha comprobado la existencia de una relación causal entre el conocimiento fonológico y la lectura temprana, ya que las intervenciones sobre la conciencia fonológica en niños de preescolar tienen un real impacto positivo en la lectura” (Gillon, 2005, p. 309) (National Early Literacy Panel, 2006, citado en Seijas, Vega, Larrosa, & Fernández, 2017, p. 158).

Al decir intervenciones de la conciencia fonológica consideramos que se debe seguir un curso de desarrollo el cual sería aprender a manipular elementos más grandes como las palabras que riman, las sílabas y el conocimiento del sonido antes de manipular las pequeñas, es decir inicios, rimas y fonemas finales (Hindson, Bryne, Fielding-Barnsley, New-man, Hine y

Shankweiler, 2005, Schuele & Boudreau, 2008, citado en Seijas, Vega, Larrosa, & Fernández, 2017, p. 158).

Conciencia fonológica y niveles de escritura

Desde que el niño y la niña no conocen nada sobre la escritura hasta que logran usarla de forma convencional, Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez Palacio, (1982); Tolchinsky y Levin, (1982); Teberosky y Bellés, (1984), entre otros autores, han podido categorizar cual es el desempeño en la producción escrita en diferentes etapas. A continuación presentamos una breve síntesis basada en Teberosky (1989): a) escritura presilábica a.1) escritura indiferenciada, dentro de la cual se encuentran las escrituras indiferenciadas, que consisten en una serie de grafías que el niño puede escribir, y pueden ser convencionales, pseudoconvencionales o garabatos. a.2) escrituras diferenciadas, que consisten en una serie de grafías diferentes, tienen dos objetivos o estímulos diferentes y no pueden representar la misma letra. En este caso, el niño empieza a hacer diferentes hipótesis y va a presentar una variación con relación a la posición y al número de grafías, en función al almacenamiento de su memoria visual que le permita recordar algún modelo. b) escrituras silábicas, aquí las grafías se representarán en relación con los sonidos correspondientes al enunciado, enfocada en la sílaba, primero se verán las vocales y luego las consonantes. En un primer momento esta representación no es de todas las letras, y poco a poco va siendo una representación cuantitativa. c) escrituras alfabéticas: en este caso existe una correspondencia entre la producción gráfica y al análisis sonoro, pero a nivel de fonema. Aquí ya se evidencia la regla de conversión grafema fonema. Durante su proceso de aprendizaje el niño desarrolla, su capacidad de interpretar, escribir y se van presentando diferentes tipos de exigencias, las cuales dependerán del desempeño del escritor y de cómo pueden resolver de una u otra forma los conflictos que se le presenten en función de estas exigencias (Teberosky, 1989, p. 165) (Cortés, 1992, p. 63).

Ferreiro (2013), nos brinda las contribuciones a la investigación sobre la conciencia fonológica:

- a. La variable independiente en este estudio es el nivel de conceptualización de los niños sobre el sistema

de escritura, niveles previamente descritos en niños hispanos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Hemos demostrado que el modo en que los niños abordan las tareas de segmentación oral, presentan una fuerte correlación con esta variable independiente, sin importar la edad. A nuestro entender, es la primera vez que se descubre una relación tan fuerte entre las actividades de escritura, definidas como lo hemos hecho, y las tareas de conciencia fonológica. Para evaluar los niveles de conceptualización de la escritura, utilizamos palabras conocidas cuyas representaciones escritas eran desconocidas por los niños. Además, para evaluar dichos niveles tomamos en cuenta todos los aspectos del proceso de escritura, incluida la lectura en voz alta del producto escrito. Esta tarea no se podía resolver recordando una cierta sucesión de letras. En principio, la actividad alentaba a los niños a adoptar una actitud analítica (¿Cuántas letras? ¿Cuáles?) sin imponer un análisis en particular. De hecho, los niños en periodos presilábicos no hacen corresponder unidades de sonido con letras.

- b. Las respuestas de los niños a las tareas de segmentación oral parecen estar ordenadas evolutivamente: van de la imposibilidad de encontrar “partes” en una palabra a un análisis silábico. A esto sigue la posibilidad de realizar análisis intrasilábicos del final de la palabra y, por último, aparece el aislamiento completo en fonemas.
- c. La presencia de cada uno de estos tipos de segmentación depende, fundamentalmente, de los niveles de escritura de los niños, pero está modulada por la tarea a realizar. En cada nivel de escritura, los niños actúan de un modo más analítico cuando se les pide que tomen en cuenta cada una de las letras en las tarjetas impresas. Incluso los niños en los niveles evolutivos inferiores dan respuestas más analíticas cuando hay letras en el estímulo.

Según lo descrito con anterioridad podemos fundamentar la relación que tiene la conciencia fonológica con la etapa silábica de la escritura. Gutiérrez-Fresneda & Díez (2018), considerando la estructura fonológica del habla y con la intención de ofrecer algunas propuestas y soluciones didácticas para el proceso de enseñanza de la escritura, plantean algunas sugerencias:

- A los cuatro años, si es que los niños presentan una etapa silábica de escritura podemos incorporar el uso de letras dentro de la propuesta de conciencia fonológica y fomentar la conciencia de las unidades silábicas de la palabra. Por ello, vamos a realizar ejercicios de segmentación, omisión, sustitución y adición, todo esto considerando la unidad silábica.
- A los cinco años, trabajaremos las unidades mínimas, en este caso serían los fonemas, buscando que estos puedan ser insumos importantes para la construcción del sistema de la escritura, para esto, será recomendable que de manera previa se puedan fortalecer habilidades fonológicas de las unidades mayores de los elementos hablados, tanto silábicos e intrasilábicos. Por lo tanto, si el niño no ha superado su etapa silábica no podremos continuar con esta siguiente etapa.
- A los seis años, se afianza el proceso de construcción de la escritura a través de experiencias lúdicas y propuestas contextualizadas que partirán desde la expresión oral (lenguaje oral) y aterrizarán en un lenguaje escrito, desde pequeños mensajes, cartas, cuentos, expresiones con sentido para el niño en las cuales pueda manifestar sus emociones, opiniones y deseos a través del lenguaje escrito y a partir de ellas se logrará la corrección, adecuación, coherencia y eficacia consecuentemente con los diferentes contextos comunicativos escritos. (Gutiérrez-Fresneda & Díez, 2018, p. 410).

Escritura emergente

El concepto de emergencia de la lectura y escritura sirve como modelo cognitivo para explicar el proceso psicológico que va desde la toma de conciencia del lenguaje escrito hasta la decodificación. El concepto de lectura emergente no implica solamente el aprendizaje del lector convencional, sino el desarrollo de los procesos psicolingüísticos previos y necesarios para este aprendizaje. Entre estos procesos cognitivos se encuentran con frecuencia la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica y el conocimiento de letras los cuales configurarían un umbral para el aprendizaje formal. (Whitehurst & Lonigan, 1998, p. 849)

Escritura emergente: también definida como iniciación a la escritura en las bases curriculares (Pacheco et al., 2005), se trata de una habilidad importante para el desarrollo de la alfabetización temprana. La investigación indica que, de hecho, la escritura facilita la adquisición de la lectura (Scott, 1999). Se ha demostrado que la escritura emergente funciona mejor cuando los niños tienen conciencia del propósito de la escritura, y que es importante tener estrategias adecuadas para corregirla, para así no desmotivar la escritura en los niños. (Graves & Graves, 2006)

Cuando los niños escriben libremente, también analizan el habla (Quinteros, 1997). Los docentes que alientan a los niños a escribir y reflexionar sobre su propia escritura también propiciarán actitudes hacia el habla (Ferreiro, 2013).

Conciencia fonológica, lectura y escritura

Como sugiere Olson (1994), la escritura puede actuar como un modelo para el análisis del habla. La participación en juegos con el lenguaje puede permitir a los niños aprender sobre rimas y otros fenómenos lingüísticos, pero lo cierto es que la escritura y la lectura son únicas actividades cotidianas que exigen conciencia de los fonemas. (Olson, Forsberg, Wise, & Rack, 1994)

La conciencia Fonológica es la habilidad metalingüística que nos permite manipular todos los segmentos de lenguaje oral de manera intencional. Cuando nos referimos a todos los segmentos del lenguaje oral nos referimos a la palabra, la sílaba y el fonema, con la finalidad de que podamos segmentar, identificar, omitir, sustituir y adicionar todas estas unidades lingüísticas (Defior, 1996). El gran reto de la conciencia fonológica será el de mantener un contexto lúdico e interesante para que los niños no pierdan el interés en jugar con los segmentos de la lengua.

Según Defior & Tudela (1994), “después de 30 años de investigación en este campo se sabe que las habilidades fonológicas influyen en el aprendizaje de la lectura de un sistema alfabético; esta influencia es mayor en el caso de la escritura”

Hoy sabemos que existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de las habilidades fonológicas y que la conciencia fonémica no se desarrolla

espontáneamente (Serrano et al., 2005). Así, en primer lugar aparecería la capacidad para manipular las palabras, luego las sílabas y por último los fonemas (Lieberman et al., 1974), todas ellas altamente correlacionadas entre sí y con la habilidad lectora. Las más fáciles se desarrollan antes del aprendizaje de la lectura y otras se adquieren al aprender a leer, existiendo unas relaciones causales recíprocas (Bradley & Bryant, 1991). Dicho de otro modo, el aprendizaje de la lectura y de la escritura de un sistema alfabético contribuye igualmente al desarrollo de las habilidades fonológicas (Defior, 2006, p. 15).

Por otra parte, es un hecho comprobado que las habilidades fonológicas pueden ser entrenadas en contextos puramente orales (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988). Sin embargo, la enseñanza directa y sistemática del análisis en fonemas, el entrenamiento en conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias entre letras y fonemas quizás carezcan de utilidad para todos los niños. Puede beneficiar a aquellos que ya han alcanzado niveles avanzados (invented spellers, que corresponde a los silábicos-alfabéticos en español). Pero los niños en niveles evolutivos menos avanzados quizás no comprendan la información sobre fonemas. Estos niños son capaces de analizar el habla, pero de otra manera, y este análisis no les impedirá llegar a la conciencia fonológica. Sin embargo, las capacidades analíticas previas no se pueden reconocer cuando se considera que la única manera legítima de segmentar palabras, es en fonemas. (Ferreiro, 2013)

Si hablamos de la conciencia fonológica, la mayor parte de los investigadores coincide en que ella tiene el más alto peso para las diferencias en el aprendizaje de la lectura (Stanovich, 2000) y las investigaciones efectuadas en la etapa escolar inicial concluyen en que el desarrollo fonológico forma parte del desarrollo de la lectura emergente (Lonigan & Whitehurst, 1998).

Son numerosas las investigaciones (Jiménez y Ortiz, 1995; Herrera y Defior, 2005; Defior y Serrano, 2011; Suárez, 2014; Escotto, 2014; Ysla y Ávila, 2017) que han puesto de manifiesto la relación que existe entre la conciencia fonológica y el aprendizaje. Éstas han concluido que el logro de las buenas habilidades fonológicas van a permitir hacer una reflexión y manipulación del lenguaje oral, y esto va a favorecer

el aprendizaje de la lectura y escritura (Gutiérrez-Fresneda & Díez Mediavilla, 2018).

En resumen, Defior (2005) pone de manifiesto que existe un desarrollo temprano de la conciencia fonológica, sobre todo en español, y esto se asocia tempranamente con el conocimiento del lenguaje escrito, ya que se va a ver afectado por la estructura fonológica del propio lenguaje (Herrera & Defior, 2005).

Son las edades tempranas un momento óptimo para la enseñanza de la lengua escrita ya que el aprendizaje se encuentra en perfectas condiciones para que pueda apropiarse del código escrito. En este punto hay que considerar que el niño deberá presentar un nivel de escritura silábico al momento de iniciar el código escrito. Este momento será importante puesto que, se producirá una mayor relación entre sus habilidades en conciencia fonológica y esto fortalecerá el proceso de adquisición de la escritura (Gutiérrez-Fresneda & Díez Mediavilla, 2018).

Conclusiones

- Al analizar el proceso lector y escritor, considerando la conciencia fonológica y la escritura emergente, podemos concluir que:
- Es importante que la escuela y los maestros en infantil, tengan la claridad del método a elegir durante el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura, pues este marcará el éxito o fracaso de un alumno para toda la primaria.
- Existen tres momentos claves para aprender a leer y escribir, un primer momento donde entran a tallar el procesamiento perceptivo visual y la conciencia fonológica, un segundo momento donde se prioriza la relación grafema-fonema y se trabaja la decodificación, y un tercer momento donde se busca construir y reflexionar a nivel ortográfico, sintáctico y semántico.
- La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite al niño manipular intencionalmente las unidades del lenguaje oral, dicha habilidad influye en el aprendizaje de la lectura y escritura de un sistema alfabético.
- Los niveles de segmentación fonológica incluyen componentes silábicos, intrasilábicos y fonológicos.
- La habilidad de la conciencia fonémica es la llave para adquirir el código alfabético.
- La lengua castellana es transparente y mantiene una relación regular de grafemas-fonemas, por lo que, tanto su lectura como escritura es transparente, y su sistema fonológico favorece la identificación temprana de componentes sonoros resaltantes. Por lo tanto, enseñar la relación grafema-fonema es importante para el desarrollo de la lectura y escritura.
- El lenguaje oral como el escrito están constituidos por componentes formales de contenido y uso, donde existe una estrecha relación entre su desarrollo.
- Se ha podido comprobar la fuerte relación que existe entre el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades que favorecen el conocimiento fonológico.
- Según Ferreiro y Teberosky la presencia de un tipo de segmentación fonológica depende fundamentalmente de los niveles de escritura de los niños. En cada nivel de escritura los niños actúan de un modo más analítico. Los niños en periodos presilábicos no hacen corresponder unidades de sonido con letras, sin embargo, los niños en periodos superiores toman en cuenta las propiedades cuantitativas y cualitativas teniendo una segmentación fonológica completa
- Es aconsejable ofrecer propuestas didácticas concretas que vayan desde la oralidad hasta la escritura mediante el desarrollo de la conciencia fonológica y que favorezcan el aprendizaje de la lectura y escritura. En los niños que presentan un nivel de escritura presilábico, se deberá fomentar el uso de unidades silábicas a nivel fonológico, los niños que presenten un nivel silábico de escritura se deberá fomentar el trabajo de unidades mínimas como fonemas, y a los niños que presenten un nivel alfabético de escritura se deberá fomentar la construcción de la escritura considerando al lenguaje oral fuente del lenguaje escrito.
- La escritura emergente acompañará al niño desde la conciencia del lenguaje escrito hasta la decodificación, donde la conciencia fonológica configurará un umbral de aprendizaje formal.
- Es importante dar prioridad a los recursos cognitivos y a los procesos superiores de comprensión,

considerando que los métodos fonéticos son los ideales, pues no sólo son más rápidos, sino que favorecen y facilitan la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. Manual Moderno.
- Bizama, M., Gutiérrez, B. A., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 23(1), 81-103. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/23/4_Bizama.pdf
- Bradley, L., & Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. Phonological processes in literacy: *A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 37-45.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2011). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19635>
- Bryant, P., & Bradley, L. (1985). Phonetic analysis capacity and learning to read (reply). *Nature*, 313(5997), 74-74.
- Calderón, G., Carrillo, M., & Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(13), 81-100. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601305>
- Cannock, J., & Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 9-48. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>
- Cortés, N. R. (1992). Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos y alumnas discapacitados. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(16), 61-82. https://sid.usal.es/docs/F8/ART5385/desarrollo_aprendizaje_escritura.pdf
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 19(73), 49-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48517>
- Defior, S. (2006). Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector. *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/002072_ot_los_problemas_de_lectura_b.pdf
- Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6(3), 299-320.
- Elbro, C., Borstrøm, I., & Petersen, D. K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading research quarterly*, 33(1), 36-60. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1598/RRQ.33.1.3>
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.
- García de Castro Valdés, M., & Cuetos Vega, F. (2005). *Aprendizaje simultáneo de la lectura y del vocabulario mediante el método informático Mil-Infantil. Paper presented at the V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- Gillon, G. T. (2005). Facilitating phoneme awareness development in 3-and 4-year-old children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/031))
- Graves, R., & Graves, H. (2006). *Writing centres, writing seminars, writing culture: Teaching writing in Canadian universities*. Winnipeg, MB: Inkshed Publications.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.13256>

- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 81-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental child psychology*, 18(2), 201-212. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-0965(74)90101-5)
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 263-284. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Mattingly, I. G., Kavanagh, J., & Mattingly, I. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: ERIC.
- Mena, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 2-7. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1>
- Morais, J. (1991). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. In *Phonological awareness in reading* (pp. 31-71): Springer.
- Olson, R., Forsberg, H., Wise, B., & Rack, J. (1994). Measurement of word recognition, orthographic, and phonological skills.
- Pinzón, A. S., & Cabral, G. R. (2018). Programa “Jugando con los sonidos” y conciencia fonológica en niños de grado de transición de una institución educativa colombiana. *Revista Muro de la Investigación*, 3(1). <https://doi.org/10.17162/rmi.v3i1.1113>
- Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://psycnet.apa.org/doi/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.
- Seijas, R. M. G., Vega, F. C., Larrosa, S. L., & Fernández, J. V. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>
- Serrano, F., Defior, S., & Jiménez, G. (2005). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 10(3), 15.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*: Guilford Press.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de educación*, 288, 161-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18697>
- Vega, F. C. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers* (370), 61-67. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.010>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.