



María Fernanda Felice*

Psicogénesis de la escritura vs conciencia fonológica: ¿sujetos que piensan acerca de la lengua escrita o simples copistas?

RESUMEN

El presente artículo propone realizar una lectura crítica sobre dos propuestas de alfabetización diferentes: el enfoque de la conciencia fonológica y la psicogénesis de la escritura. En primer lugar, se abordan ambas perspectivas teóricas; se profundiza en sus concepciones en torno a la lengua escrita, al sujeto del aprendizaje, al proceso de alfabetización y sus implicancias en las prácticas educativas y el rol de los y las docentes en el contexto escolar. Luego se ponen en discusión ambas propuestas, con la intención de abordar el impacto que han promovido en las nociones de *normalidad* y *patología* en el campo de la educación y de la salud, al momento de interpretar las producciones infantiles y los errores observados, que pueden ser entendidos como parte imprescindible del proceso de alfabetización o como indicadores o síntomas de un trastorno. Por último, se presentan las conclusiones y fuentes bibliográficas.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización • conciencia fonológica • psicogénesis de la escritura • prácticas educativas

* Licenciada en Fonoaudiología (FCM, UNR). Especialista en Alfabetización e Inclusión (CEI, UNR). Doctoranda en Educación (FHYA, UNR). Profesora titular de la Cátedra "Lenguaje y Aprendizaje Patológico" y profesora adjunta de "Sistema de Prácticas Optativas Fonoaudiológicas" (FCM, UNR). Directora académica de la Especialización en Alfabetización e Inclusión (CEI, UNR). Filiación: Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8520-4138>. Correo electrónico: ferfelice23@gmail.com

Psychogenesis of writing vs. phonological awareness: ¿Subjects who think about written language or simple copyists?

ABSTRACT

This article proposes a critical reading of two different literacy approaches: the phonological awareness approach and the psychogenesis of writing. First, both theoretical perspectives are exposed, their conceptions of the written language, the subject of learning, the literacy process, and their implications for educational practices and the role of teachers in the school context. Both proposals are then discussed, with the aim of addressing the impact they have fostered on the notions of “normality” and “pathology” in the fields of education and health, when interpreting children’s productions and observed errors, which can be understood as an essential part of the literacy process or as indicators or symptoms of a disorder. Finally, the conclusions and bibliographic sources are presented.

KEYWORDS

Literacy • phonological awareness • psychogenesis of writing • educational practices

INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza dos propuestas alfabetizadoras distintas: el enfoque de la conciencia fonológica y la psicogénesis de la escritura. Se propone abordar las concepciones, que subyacen a cada una de estas perspectivas teóricas, y su impacto en el abordaje de los procesos de alfabetización en el contexto escolar.

Es sabido que, a pesar de los avances en las investigaciones sobre la adquisición de la lectura y la escritura, persisten prácticas educativas que reducen la complejidad de la lengua escrita a un sistema de transcripción de la oralidad, ignorando la problemática conceptual que encierra este objeto lingüístico, histórico y social, por lo que se invisibiliza la actividad constructiva y reestructiva que desarrolla quien aprende. De este modo, la enseñanza de la lengua escrita se reduce a la aplicación de una técnica, desde una concepción mecanicista, que propone entrenar determinadas habilidades sensorio-perceptivas y motoras, dejando por fuera las capacidades cognitivas de las y los niños, sus conocimientos previos y las conceptualizaciones que realizan para interpretar y producir las marcas gráficas de la escritura.

Estas concepciones y prácticas han impactado en las nociones de *normalidad* y *patología*, al momento de interpretar las producciones escritas en el contexto del aprendizaje escolar. Tiempo atrás las y los niños, que no lograban producir escrituras convencionales, corrían el riesgo de ser diagnosticados con una antigua etiqueta: la dislexia, que hoy se reactualiza bajo un nuevo nombre: las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), propuesto por los Manuales de los Trastornos Mentales, específicamente el DSM V.



Al respecto, Fusca (2017) señala que:

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un terreno en el que se transforman muy fácilmente en patología las vicisitudes del proceso de aprendizaje. Es un terrible fenómeno de patologización. Aprender a leer y a escribir es difícil porque leer y escribir son tareas complejas. El aprendizaje de la lengua escrita implica activos procesos de construcción para los niños y adolescentes en los que están involucrados aspectos psicológicos, cognitivos, psicolingüísticos, sociales y pedagógicos. Tienen que apropiarse y comprender la complejidad de nuestro sistema de representación escrito, apropiarse y ejercer las diferentes estrategias y quehaceres que se ponen en juego en los actos de lectura y escritura. (pp. 78-79)

Por su parte, Baez y D' Ottavio (2022) expresan que un problema de aprendizaje no es un concepto que pueda definirse *per se*. Si en el campo de la alfabetización entendemos que el aprendizaje se sostiene en un método de enseñanza que promueve la sucesión acumulativa de retazos de saber que, de manera transparente, son transmitidos y se espera que de igual manera sean reproducidos, más allá de la mediación psicológica del sujeto que aprende y de la incidencia de las condiciones culturales y didácticas que atraviesan, tanto a la enseñanza como al aprendizaje, entonces los errores de los y las estudiantes tienden a categorizarse como fallas –clínicas o sociales– suyas y/o de sus familias.

De este modo, las causas de los obstáculos registrados en los procesos de alfabetización suelen ser “halladas” en el interior de los y las estudiantes o en sus contextos de pertenencia. Las y los niños se convierten en portadores de un determinado déficit que condiciona sus posibilidades de aprender. En consecuencia, se tiende a buscar las soluciones por fuera del sistema educativo, las escuelas y las aulas, es decir, por fuera del contexto político, institucional y pedagógico donde se generan efectivamente las condiciones de enseñanza necesarias para promover los procesos de aprendizaje de las infancias.

DESARROLLO

EL ENFOQUE DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Esta perspectiva, originalmente llamada *phonological awareness* (Treiman, 1991), considera que es necesario que las y los niños tomen conciencia de los fonemas (unidades mínimas de la lengua oral) para establecer las correspondencias con los grafemas (unidades mínimas de la lengua escrita). Este enfoque ha sido difundido en nuestro país, por Borzone, Signorini y Diuk, entre otros y otras referentes y, de un tiempo a esta parte, los ministerios de educación de distintas provincias de la República Argentina han decidido aplicar este enfoque en las escuelas.

Treiman, Weatherston y Berch (1994) sostienen que, para aprender a leer y escribir, dos habilidades específicas son necesarias: analizar las palabras en los

fonemas que las constituyen y conocer las correspondencias entre los sonidos y las letras. En igual sentido, Borzone de Manrique y Signorini (2000) afirman que: “En las lenguas de escritura alfabética, tiene especial relevancia el acceso al fonema, puesto que este sistema representa la estructura fonológica interna de la palabra”. (p. 2)

Por su parte, Signorini (2012) sostiene que:

Una de las tareas que enfrenta el niño que aprende a leer en un sistema alfabético es comprender el principio de codificación, es decir, que los signos gráficos corresponden a segmentos sonoros sin significado. La noción de fonema, necesaria para comprender el principio alfabético, no es obvia para los niños, ya que como hemos visto, el procesamiento del lenguaje oral requiere de un conocimiento implícito de la estructura fonológica. He aquí el obstáculo, ampliamente documentado: la conciencia fonológica. (p. 2)

Mientras que Diuk (2011) asegura que:

Los niños más pequeños pueden darse cuenta de que las palabras riman, luego reconocen que dos palabras empiezan por la misma sílaba o pueden contar el número de sílabas de una palabra y finalmente empiezan a identificar sonidos (fonemas) aislados, por ejemplo, el sonido inicial de una palabra. Esta última habilidad es precisamente uno de los más importantes precursores del aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras. Es por esto que se considera que la conciencia fonológica es uno de los pilares de la adquisición del sistema de escritura. (p. 5)

Las ideas antes citadas, por un lado, permiten comprender que el enfoque de la conciencia fonológica concibe a la lengua escrita como un código de transcripción de la oralidad, constituido por grafemas que se corresponden término a término con los fonemas, que son producidos en la oralidad. Por eso, es fundamental que las y los niños desarrollen la habilidad de deslindar los sonidos, que acontecen en el habla, y logren asociarlos con las letras que son representadas gráficamente en la escritura. Y, por otra parte, es posible reconocer que la lengua escrita es reducida a un objeto de estudio escolar, en tanto se estima que los sujetos aprenden a leer y a escribir cuando se enfrentan a determinadas actividades escolares, que permiten entrenar ciertas discriminaciones perceptivas para identificar unidades menores dentro del *continuum* sonoro del habla: sílabas, palabras y fonemas.

Sin embargo, Vernon (1997) señala que “el desarrollo de la segmentación por parte de los niños estaría interrelacionado con sus conocimientos del sistema de escritura” (p. 174). La investigación realizada por esta autora confirma que cuanto mayor sea su conocimiento sobre la escritura, mayores son las posibilidades de reconstrucción de segmentaciones más analíticas vinculadas al recorte total o parcial de las palabras, y que la presencia de los materiales escritos favorece la posibilidad de realizar segmentaciones más finas. En palabras de la autora: “Es notable que solamente los niños con más conocimientos acerca de



la lengua escrita puedan recortar las palabras fonológicamente. Pero aun ellos muestran que la tarea no les es fácil y les es posible hacerlo cuando se refieren a la escritura (Vernon, 1997, p. 175).

El enfoque de la conciencia fonológica ha logrado imponerse en las prácticas educativas desarrolladas en el contexto escolar e incluso en las intervenciones clínicas abordadas en el campo de la salud, al momento de acompañar los procesos de alfabetización de las infancias. En este sentido, Vernon (s/f) sostiene que el enfoque de la “enseñanza directa” es el más difundido mundialmente y proviene de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de “conciencia fonológica”. Desde esta perspectiva, se propone una especie de entrenamiento antinatural que pretende segmentar el lenguaje en fonemas fuera del contexto de una situación comunicativa real, que solamente se centra en la unión de grafemas y sonidos. Los ejercicios remiten a la presentación de las mismas palabras (generalmente cortas) en los textos una y otra vez, el vocabulario es controlado y las palabras son incorporadas poco a poco, poniendo el foco en la primera letra, luego, en la última y, más tarde, en las centrales. El texto, como unidad de sentido, pierde su función comunicativa e interpretativa. El aprendizaje se reduce a la ejercitación sistemática de discriminaciones perceptivas y coordinaciones motoras, que son prerequisite para la alfabetización. La lectura es entendida como el mero descifrado de marcas gráficas; se pondera la reproducción oral en voz alta mientras que la interpretación queda en segundo plano. La escritura se limita a la copia de grafemas y se atiende, fundamentalmente, a la caligrafía y la ortografía.

Esto conduce a graves problemas. Por un lado, se desestima la complejidad de la lengua escrita, en tanto sistema de representación lingüística que permite construir e interpretar sentidos en aquello que se escribe y lee, como así también se niegan los procesos psicológicos, cognitivos, psicolingüísticos, sociales y pedagógicos que deben desplegarse. Vernon (s/f) sostiene que no se reconoce una evolución paulatina en la construcción de los conocimientos sobre la lectura y la escritura. Solo se hace hincapié en los estímulos que deben presentarse para obtener determinadas conductas.

En este sentido, el enfoque de la conciencia fonológica se trata de una propuesta asociacionista, que no se interesa por contemplar los procesos que subyacen a las respuestas brindadas por los sujetos. En efecto, las respuestas que se alejan de lo esperable, es decir, aquellas producciones que muestran errores evolutivos y que no responden a las escrituras convencionales, suelen ser sancionadas como “incorrectas”. En reiteradas ocasiones, las y los niños corren el riesgo de convertirse en portadores de un determinado trastorno del aprendizaje, que puede adoptar diferentes nombres, según las épocas.

Los estudios sobre conciencia fonológica han hecho énfasis en investigar las posibilidades que los niños en distintos momentos de su desarrollo tienen para identificar o “manipular” unidades lingüísticas como la sílaba, el fonema o unidades intrasilábicas (ataque y rima). [...] Estas tareas intentan probar si los niños con ciertas características son capaces de “operar” con unidades sonoras predeterminadas por

el investigador. En este tipo de diseño experimental usado, las respuestas obtenidas son clasificadas simplemente en la dicotomía correcto/incorrecto. El aprendizaje de la lectura y la escritura se describe con una dicotomía similar (saber o no saber, a partir de las pruebas estandarizadas de reconocimiento de palabras o pseudopalabras). La conclusión reiterada de esta literatura es que la capacidad real de leer (y ocasionalmente, de escribir) se correlaciona solamente con la correlación de hacer recortes fonológicos explícitos (Vernon 1997, pp. 7-8).

Por otra parte, es posible advertir que, desde el enfoque de la conciencia fonológica, las y los niños son concebidos como individuos que cumplen un papel pasivo en el aprendizaje, pues son simples receptores de los estímulos que se les ofrecen. No se valoran sus saberes previos ni las conceptualizaciones que realizan para producir e interpretar las marcas gráficas de la escritura. Se desestiman sus capacidades cognitivas, porque lo que prima es el estímulo que se brinda para el aprendizaje del objeto que, en este caso, es la lengua escrita. Se dejan de lado las etapas y los tiempos del desarrollo infantil, la singularidad y la diversidad inherente a todos los sujetos y todos los aprendizajes. Mientras que las y los docentes se convierten en aplicadores de técnicas o métodos. Sus saberes no son puestos a disposición para la construcción de experiencias de aprendizaje que promuevan diferentes prácticas de lectura y escritura; solo deben presentar ejercicios vinculados a determinadas destrezas que favorezcan el acceso a la conciencia fonológica.

La lengua escrita, entendida como un sistema de comunicación gráfico y un sistema de representación lingüística, es reducida a un código de transcripción de la oralidad, dejando de lado su verdadera función, que implica construir sentidos en aquello que se lee y escribe.

PSICOGÉNESIS DE LA ESCRITURA

Ferreiro y sus seguidores y seguidoras se han ocupado de indagar acerca del proceso de construcción de la lectura y la escritura. Sus investigaciones tuvieron como objetivo comprender la evolución de los sistemas de ideas, que las y los niños construyen sobre la naturaleza de la lengua escrita. Para lograrlo, crearon situaciones experimentales en las que utilizaron el Método Clínico o Método de Exploración Crítica propio del marco epistemológico piagetiano.

Los estudios psicogenéticos muestran que las y los niños no solo son sujetos de aprendizaje, sino que, además, son sujetos del conocimiento, debido a que realizan un trabajo cognitivo para interpretar las marcas gráficas de la escritura, que se encuentran presentes en su vida cotidiana, tratando de comprender las propiedades formales del sistema y su modo de existencia en la sociedad, mucho antes de ingresar a la escolaridad primaria.

Se comprende que la escritura es parte de la cotidianeidad de las infancias, que son parte de la cultura letrada. La escuela –espacio donde se desarrollan efectivamente actividades de lectura y escritura– interviene en la reconstrucción de los



saberes previos de las niñas y los niños. Es por ello que, desde esta perspectiva, se destaca que las prácticas educativas deben acompañar y promover los procesos de alfabetización, tomando en cuenta la inteligencia de la niñez y concibiendo a la lengua escrita como un complejo objeto cultural y no como un rudimentario instrumento de codificación.

En este sentido, Ferreiro (1991) asegura que es posible hablar de un proceso de construcción de la lengua escrita, porque se ha podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por la transmisión de otros sujetos alfabetizados, aunque sean fundamentales las prácticas de lectura y escritura que acontecen en su vida diaria. Esta autora explica que los sistemas de ideas, construidos por las y los niños, actúan como esquemas asimilatorios, a través de los cuales la información es interpretada con la intención de dar sentido a sus experiencias con la lengua escrita. Cuando la nueva información no puede ser asimilada a partir de estos esquemas, se genera un conflicto cognitivo que lleva a la necesidad de reorganizar sus sistemas, manteniendo algunos de los elementos precedentes y redefiniendo otros. De este modo, las conceptualizaciones infantiles van evolucionando progresivamente. El orden en que se presentan estas ideas no es azaroso: las primeras construcciones son constitutivas de las siguientes, las cuales se incluyen en un nuevo esquema asimilatorio.

Respecto de las etapas relativas a este proceso, Ferreiro (1991) explica que, en el primer nivel, las y los niños buscan criterios para diferenciar entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Así, consiguen comprender que las letras permiten representar los nombres de los objetos, mientras que los dibujos reproducen las formas de los objetos. Luego comienzan a elaborar las condiciones necesarias para interpretar las marcas gráficas de la escritura. Entonces sostiene que, para que una escritura represente adecuadamente algo, no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; requiere de ciertas condiciones formales: una condición cuantitativa y una condición cualitativa. Es decir, para que una escritura signifique algo necesita contar, al menos, con tres letras que deben ser distintas. En el segundo nivel, se observa un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas que permite realizar nuevos modos de diferenciación entre escrituras. Ferreiro (1991) explica que todos los esfuerzos de las y los niños en crear modos de diferenciación gráfica, para representar distintas palabras, son previos al conocimiento de la relación alfabética que existe entre el sonido de una palabra y su representación escrita. El tercer nivel corresponde a la fonetización de la escritura. Durante esta etapa las y los niños buscan relaciones entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. En el caso de lenguas como el español, se caracteriza por la construcción de tres hipótesis bien diferenciadas: silábica, silábico-alfabética y alfabética. Al alcanzar este último subnivel, las y los niños han comprendido la naturaleza del sistema alfabético, aunque aún no pueden manejar los rasgos ortográficos de la escritura. Es decir, las escrituras alfabéticas iniciales dejan en suspenso todo lo que no es alfabético en la representación alfabética del lenguaje. Recién más tarde, conseguirán reflexionar acerca de las reglas ortográficas, el uso

de las diferentes tipologías de letras, de las marcas gráficas que acompañan a la escritura, de las mayúsculas y las minúsculas, la distribución de blancos gráficos, como así también las normativas propias de cada género discursivo.

Ferreiro y Teberosky (1997) señalan que, para introducir a las y los niños en la lengua escrita, es necesario permitir exploraciones activas de los distintos tipos de objetos materiales que pueden contener escritura (periódicos, revistas, diccionarios, calendarios, agendas, libros ilustrados, libros sin ilustraciones, libros de poesías, libros de canciones, enciclopedias, cartas, recetas, recibos, telegramas, etc.); acceder a la lectura en voz alta de los distintos registros de lengua escrita que pueden aparecer en diversos objetos materiales; escribir con variados propósitos y sin miedo a cometer errores, en contextos donde las producciones son aceptadas, analizadas y comparadas sin ser sancionadas; participar en actos sociales de utilización funcional de la escritura; tener la posibilidad de preguntar y ser entendido, poder preguntar y ser respondido.

Por todo lo expuesto, se comprende que las propuestas desarrolladas en el contexto escolar y las intervenciones clínicas realizadas en el campo de la salud debieran promover prácticas sociales de lectura y escritura que se interesen por sus usos cotidianos, por el sentido que contienen los textos, las diversas tipologías textuales y los diferentes soportes materiales, considerando a las y los niños como interlocutores válidos, como sujetos que piensan acerca de la lengua escrita.

No obstante, estas concepciones suelen ser desestimadas en el diseño de las intervenciones pedagógicas destinadas al abordaje de la alfabetización. Tal como lo expresa Ferreiro (1975): “aunque algunos documentos oficiales digan utilizar la Psicología Genética como fundamento, y aunque la mayoría de los maestros hayan tenido algún contacto con la obra de Piaget, la práctica escolar sigue respondiendo a una concepción asociacionista” (p. 3). Según ese enfoque, las y los maestros son los únicos que saben y pueden, los únicos que corrigen, evalúan y sancionan. Mientras que las y los niños son, por definición, quienes no saben. Su misión es recibir un saber ajeno, sin comprender jamás los mecanismos de producción de ese saber, esa ciencia, esa cultura, que se les transmite sin que puedan recrearla.

Además, la responsabilidad vinculada al rendimiento escolar (la valoración acerca de los aprendizajes conquistados y los conocimientos no logrados) tiende a recaer exclusivamente sobre las y los estudiantes, sin mediación alguna que permita reflexionar acerca de las prácticas educativas implementadas y las decisiones tomadas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica reconocer la participación de todos los actores: docentes, alumnos y alumnas, equipos directivos y sistema educativo.

DISCUSIÓN

Las propuestas alfabetizadoras presentadas exponen diferentes concepciones en torno a la lengua escrita, a los sujetos del aprendizaje y al proceso de alfabetización. Y, si bien se considera que la teoría psicogenética permite comprender que



las y los niños construyen hipótesis –que acontecen en estadios que muestran el pasaje de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento– a fin de interpretar y producir las marcas gráficas de la escritura, la escuela suele desestimar estas nociones que son fundamentales para acompañar y promover el proceso de construcción de la lectura y la escritura.

[...] es la falla de la visión mecanicista de la alfabetización la que se cuestiona, porque ella, que se encuentra desprovista de todo contenido lingüístico efectivo respecto de la palabra escrita, hace una confusión sistemática entre la escritura y la reproducción de formas gráficas, confundiendo además el verdadero acto de leer (que implica interpretar realmente), con la reproducción en voz alta de una serie de letras. Y lo que es peor aún, esta visión tradicional deja totalmente de lado las capacidades cognitivas de los niños ya que prohíbe toda reflexión antes de haber establecido las asociaciones “correctas” (Ferreiro 1993, p. 27).

En consonancia con estas ideas, Baez y D’ Ottavio (2022) afirman que se observa un fenómeno reivindicatorio de modelos didácticos de base asociacionista, que se sustentan en el aprestamiento, los ejercicios de caligrafía, en la fonetización antes en que el valor significativo que justifica la existencia de prácticas y objetos escritos, en las escuelas. De este modo, la lengua escrita es reducida a un código de transcripción. El aprendizaje se convierte en mero adiestramiento. Las y los docentes reproducen los ejercicios propuestos, transformándose en aplicadores de estímulos, mientras que las y los estudiantes son concebidos como individuos que reciben pasivamente los estímulos presentados y que deben reproducir las respuestas esperadas.

Estas concepciones han promovido efectos en la concepción acerca del error y de las nociones tradicionales de *normalidad* y *patología* al momento de interpretar las producciones infantiles. Al respecto, Ferreiro (1975) explica que los “errores” –que responden a una búsqueda de coherencia interna dentro del sistema de escritura y que son parte del proceso de construcción de un nuevo sistema de representación lingüística– suelen ser sancionados. Al ignorarse la secuencia y el tiempo necesario para el aprendizaje de la lectura y la escritura, se obstaculiza el desarrollo infantil mediante la memorización sin razonamiento y la ejercitación a modo de adiestramiento. Porque, como lo afirma Ferreiro (1975), el concepto de trastorno siempre depende de las concepciones acerca del aprendizaje. Es decir, si el objetivo del aprendizaje es lograr determinadas conductas, independientemente del proceso que subyace a la obtención de esas respuestas, no se comprende que hay un tiempo necesario para que la construcción de los conocimientos se realice. Entonces surgen los llamados “trastornos del aprendizaje escolar”, al priorizarse los programas y el calendario escolar por sobre el desarrollo infantil.

Las dificultades, que la escuela presenta para abordar las prácticas educativas destinadas a promover los procesos de alfabetización, para aceptar que las niñas y los niños piensan acerca de las marcas gráficas de la escritura y para abandonar la idea de que la lengua escrita puede ser reducida a un rudimentario código de

transcripción, obstaculizan el desarrollo infantil y entonces suele responsabilizarse a las y los estudiantes de los obstáculos que la propia escuela ocasiona, al momento de desarrollar propuestas pedagógicas enmarcadas en el paradigma de la homogeneidad, que estima que todos los sujetos aprenden lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, y desde el enfoque asociacionista del aprendizaje, que insiste en la presentación de estímulos que buscan determinadas respuestas, sin interesarse por el proceso de construcción de los saberes que realizan las y los sujetos del aprendizaje.

En los últimos años se observa, con preocupación, el creciente aumento de trastornos psiquiátricos diagnosticados en la infancia. Estos remiten a las clasificaciones propuestas por los Manuales de los Trastornos Mentales (DSM),¹ fundamentalmente la última versión: el DSM V. Tal es el caso de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), las cuales remiten a un trastorno de base neurobiológica que afecta la lectura, la escritura, las operaciones matemáticas y el cálculo. Aparece en escena un nuevo rótulo para nombrar a una vieja etiqueta: la dislexia. En ambos casos, se desconoce la complejidad de las etapas del desarrollo infantil y del proceso de construcción de la lengua escrita, la singularidad y diversidad propia de los sujetos. Al respecto, Baez y D' Ottavio (2022) explican que estas nuevas etiquetas intentan domesticar la complejidad conceptual de la lengua escrita, la lógica de las diferencias de saberes y modos de aprender, así como también el efecto de las prácticas didácticas en esos modos de aprender.

A partir de todo lo expuesto, se destaca que la escuela debe conocer y respetar las etapas del proceso de construcción de la lectura y la escritura; y debe valorar a la lengua escrita como un sistema de representación lingüística, que no puede reducirse a la enseñanza de una técnica. El análisis de los obstáculos y los desafíos registrados en la alfabetización debe contemplar a toda la comunidad educativa, tomando en cuenta la realidad histórica, social y política de la cual es parte, a fin de evitar buscar las causas de las dificultades en el interior de las y los estudiantes o, lo que es aún más grave, adjudicar el nombre de un trastorno o una patología a los errores que son parte imprescindible de los procesos de desarrollo y aprendizaje.

CONCLUSIONES

Luego de analizar las propuestas formuladas por el enfoque de la conciencia fonológica y la psicogénesis de la escritura, se presenta una tabla que expone las diferencias relativas a las concepciones acerca de la lengua escrita, la lectura, la escritura, los sujetos del aprendizaje, el proceso de aprendizaje, la noción de *error*, el rol de las y los docentes y las prácticas educativas.

1 Se trata de una serie de manuales creados por la Asociación Americana de Psiquiatría que propone una clasificación de trastornos psiquiátricos o mentales.



Tabla I: Análisis de las concepciones propuestas por la psicogénesis de la escritura y el enfoque la conciencia fonológica

Concepciones	Psicogénesis de la escritura	Enfoque de la conciencia fonológica
Lengua escrita	- Es un sistema de representación lingüística, que se diferencia del lenguaje oral y que no puede reducirse a un código de transcripción. - Es un objeto cultural y social, patrimonio del esfuerzo colectivo de la humanidad. - Es un complejo objeto conceptual.	- Es un código de transcripción constituido por grafemas, que se corresponden término a término con los fonemas de la oralidad. - Es un objeto de estudio del ámbito escolar, que requiere de la ejercitación de habilidades específicas.
Unidad de sentido	Textos.	Palabras.
Lectura y escritura	Leer y escribir son prácticas sociales y culturales, que remiten a producir e interpretar mensajes de diverso tipo y complejidad.	La lectura se reduce al descifrado de las marcas gráficas y la escritura implica la copia del diseño de las grafías.
Proceso de aprendizaje	- Es un proceso de construcción, en el cual el sujeto participa activamente, al interactuar con la lengua escrita. - Acontece en una sucesión de etapas que muestran el pasaje de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento.	- No se reconoce una evolución en la construcción de los conocimientos sobre la lectura y la escritura (etapas del desarrollo). - Es un enfoque asociacionista, basado en la presentación de estímulos que buscan ciertas respuestas.
Sujeto de aprendizaje	- Es cognoscente y epistémico. - Cuenta con saberes previos y capacidades cognitivas. - Construye sistemas de ideas para interpretar y producir las marcas gráficas de la escritura.	- No existe una concepción de sujeto. Las y los niños son concebidos como individuos que cumplen un papel pasivo en el aprendizaje, deben responder a los estímulos presentados y reproducir las respuestas esperadas.
Error	Es parte del proceso de aprendizaje, no es sancionado como un fracaso o un déficit. Por el contrario, los errores que cometen las y los niños muestran sus ideas en torno a la reconstrucción de la lengua escrita.	Las escrituras no convencionales son sancionadas como incorrectas. En reiteradas ocasiones, el error es interpretado como indicador de una patología o un trastorno, que le pertenece al niño o niña, y que afecta sus posibilidades de aprendizaje.
Rol de las y los docentes	Deben proponer prácticas sociales de lectura y de escritura, que propicien avances en la construcción de los conocimientos acerca de la lengua escrita.	Se convierten en aplicadores de métodos, técnicas y estímulos (ejercicios que propicien la habilidad de manipular los sonidos del habla y su correspondiente asociación con las letras).



Concepciones	Psicogénesis de la escritura	Enfoque de la conciencia fonológica
Prácticas educativas	- Prácticas de lectura y escritura que permitan la interacción entre las y los niños y la lengua escrita, a través de la presentación de diferentes tipologías textuales y soportes materiales. - Se pretende que los sujetos puedan poner en juego sus saberes previos y sus capacidades cognitivas, para dar cuenta de sus hipótesis y argumentarlas, para generar nuevos desafíos cognitivos que promuevan avances en el proceso de alfabetización y en la reflexión sobre las legalidades que impone el sistema de escritura.	- Ejercicios para promover la conciencia silábica (identificación de las sílabas en el continuum del habla), la conciencia fonológica (asociación entre fonemas y grafemas) y la conciencia lexical (reconocimiento de los vocablos que acontecen en la oralidad y que deben ser segmentados gráficamente). - La conciencia fonológica permite comprender la naturaleza alfabética del sistema, reduciendo así la complejidad de la lengua escrita, su funcionamiento y sus normativas.

A partir de las diferencias antes explicitadas, se considera que el enfoque de la conciencia fonológica –que suele aplicarse en el contexto educativo– desconoce la complejidad inherente a los procesos de desarrollo infantil y del aprendizaje de la lengua escrita, como así también desestima los saberes de las y los docentes, en tanto profesionales de la educación, y de las y los niños, en tanto sujetos del aprendizaje y del conocimiento.

En este sentido, resulta imprescindible que la escuela valore el trabajo cognitivo, que las y los niños realizan para interpretar y producir las marcas gráficas de la escritura. Es necesario, además, abandonar la concepción asociacionista y homogeneizante del aprendizaje, para poner en el centro de la escena a la lengua escrita, entendida como un objeto social, cultural y conceptual. Para lograrlo, es fundamental contribuir a la formación de lectores y escritores que cuenten con experiencias que les permitan pensar de manera reflexiva y que no se conviertan en simples copistas. La lectura y la escritura son complejas actividades intelectuales, lingüísticas, culturales y sociales que no pueden limitarse a reproducir, en voz alta, los grafemas impresos en un texto (dejando de lado los significados allí expresados), ni pueden reducirse a la copia servil del correcto diseño de las letras y su ortografía (eludiendo la construcción de sentido que a todo autor o autora le corresponde asumir).

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *DSM 5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Baez, M. y D' Ottavio, M. E. (2022). La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares. *SEYS. Revista Salud, educación y sociedad*, 1(1), 46-60. <https://revistaseys.ugr.edu.ar/index.php/inicio/article/view/10>



- Borzzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (2000). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como forma de transición natural. *Lectura y vida*, 9(2), 5-9. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09_02_Borzzone.pdf
- Diuk, B. (2011). El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura. Ciclo de capacitación en áreas curriculares. Clase 9.
- Ferreiro, E. (1975). Problemas de Psicología Educacional. Instituto de Investigaciones IPSE Epistemología y Genética. Serie Ensayos, (1), pp. 2-24.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Los niños construyen su lectoescritura*. Aique Didáctica.
- Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de los niños en América Latina. Proyecto Principal de Educación. Unesco. Boletín, (32), 25-30.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida*, año 2, (1). <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/sumario>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno.
- Fusca, C. (2017). Dislexia. Deconstruyendo un constructo que subsiste. Cuestiones de infancia, (19), 78-94. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/4269/Dislexia_Fusca.pdf
- Signorini, A. (2012). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja, s/d. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Signorini.pdf
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer y B. Fox (eds.), *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspective* (pp. 1-30). Springer-Verlag.
- Treiman, R., Weatherston, S. y Berch, D. (1994). The role of letter name in children's in learning of phoneme-grafeme relations. *Applied Psycholinguistics*, (15), 97-122.
- Vernon, S. (s/f). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. <https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf>
- Vernon, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura* [Tesis de Doctorado, Cinvestav]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/4875?locale-attribute=es>

Recepción: 21/05/2025

Aceptación: 16/07/2025

