Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Volume 1
Issue 5 *Diciembre 2019*

Article 2

December 2019

El desarrollo de la conciencia fonológica: una propuesta para la cotidianeidad del aula

Marielos Murillo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.fiu.edu/led

Part of the Language and Literacy Education Commons

Recommended Citation

Murillo, Marielos (2019) "El desarrollo de la conciencia fonológica: una propuesta para la cotidianeidad del aula," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1: Iss. 5, Article 2.
Available at: https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss5/2

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA: UNA PROPUESTA PARA LA COTIDIANEIDAD DEL AULA

THE DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS: A PROPOSAL FOR THE DAILY LIFE OF THE CLASSROOM

Marielos Murillo Rojas[1]

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer una propuesta didáctica para incorporar el desarrollo de la conciencia fonológica –CF– en la vida diaria del preescolar y del primer grado de la educación primaria, como una actividad de expresión oral y prerrequisito del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

La propuesta pretende que la CF forme parte de la cotidianeidad del aula, de los espacios de transición entre actividades, de las reflexiones generadas en torno de la lectura y de otros momentos en que la palabra sea objeto de atención pedagógica.

El tratamiento didáctico se aborda desde dos dimensiones: 1) la magnitud de la unidad sonora que se atiende (palabra, sílaba, fonema) y 2) la manipulación de la unidad atendida, mediante actividades que involucran las acciones de identificar, segmentar, sintetizar, sustraer, amalgamar o integrar, reemplazar e invertir sonidos del habla.

Palabras clave: *Desarrollo del lenguaje. Educación preescolar y Educación primaria. Conciencia fonológica. Propuesta didáctica.*

Abstract

The objective of this article is to offer a didactic proposal to incorporate the development of phonological awareness in the daily life of preschool and first grade of primary education, as an activity of oral expression and prerequisite of the learning process of reading and writing.

This proposal aims to make the phonological awareness is part of the everyday life of the classroom, of the transition spaces between activities, of the reflections generated around reading and other moments in which the word is the object of pedagogical attention.

The didactic treatment is approached from two dimensions: 1) the magnitude of the sound unit that is attended (word, syllable, phoneme) and 2) the manipulation of the unit studied, through activities that involve the actions of identifying, segmenting, synthesizing, subtract, amalgamate or integrate, replace and reverse speech sounds.

Keywords: *Language development. Preschool education and Primary education. Phonological awareness. Didactic proposal.*

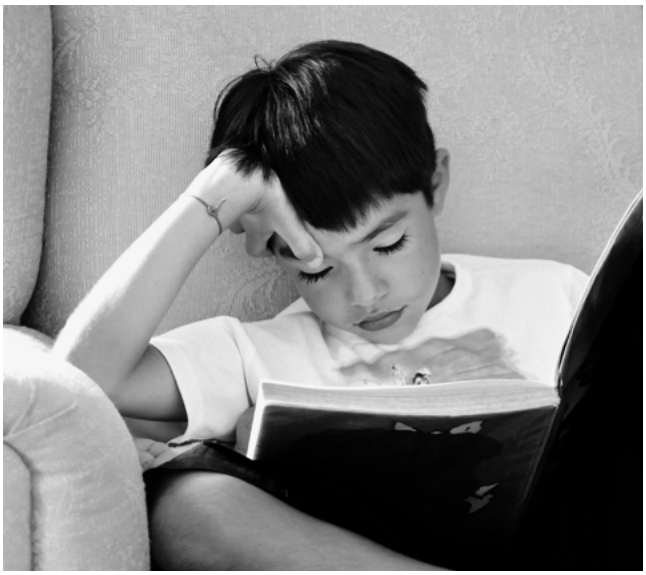
[1] *Profesora e Investigadora. Universidad de Costa Rica. Escuela de Formación Docente.*

1. Introducción

La planificación lingüística curricular dirigida a los niños de 4 a 8 años incorpora, como condición *sine qua non*, diferentes aspectos relativos a la enseñanza de la lengua materna, categorizados a partir de cuatro tópicos: expresión oral, comprensión oral, lectura y escritura; cada uno conformado por una serie de habilidades que se desarrollan en la práctica didáctica de manera específica y, a su vez, conforman los aspectos por valorar en la competencia oral en los niños.

La expresión y comprensión orales, dos caras del mismo proceso, comprenden, para su optimización didáctica, el desarrollo del vocabulario, el discurso oral –el diálogo, la conversación, la narración, la argumentación, la descripción–, la conciencia fonológica –aquella que tiene cada persona sobre los sonidos que configuran su propia lengua (Mattingly, 1972, citado por Defior, 1994)–, la escucha atencional, la escucha apreciativa y la comprensión oral. Especificando aún más, cada uno de estos aspectos se subdivide en microhabilidades, operacionalizadas en la planificación didáctica mediante objetivos y criterios de evaluación, que posibilitan el señalamiento del progreso del niño en el desarrollo de su lengua materna.

En vista de la amplitud y complejidad del tratamiento didáctico de la lengua y específicamente de la *expresión y comprensión orales* en el período de los 4 a los 8 años, este estudio atiende sólo la *habilidad metalingüística conciencia fonológica*, a fin de esclarecer su secuenciación didáctica y proponer una serie de estrategias y actividades incorporadas en la cotidianeidad del aula.



La conciencia fonológica (CF), habilidad sumada a otras correspondientes a la expresión oral, es básica para el desarrollo y reconocimiento de la producción de la oralidad y su dominio; además, en un momento específico del proceso educativo, se constituye en un predictor de éxito del aprendizaje de la lectura y la escritura iniciales. Dicho de otra manera, la conciencia fonológica, habilidad propia de la oralidad, es un eslabón fundamental para iniciar con éxito el conocimiento del código alfabético (Cfr. González, Cuetos, Vilar y Uceria, 2014).

El presente artículo propone un abordaje didáctico de la conciencia fonológica (CF), situado en una concepción de proceso educativo dinámico, interactivo, que prioriza el enriquecimiento de la capacidad comunicativa, expresiva y metacognitiva de los jóvenes estudiantes que cursan el nivel preescolar y los dos primeros años de la educación primaria. Se incorpora el desarrollo de la conciencia fonológica en la cotidianeidad, a partir del aprovechamiento de las actividades específicas del área de lengua, de las otras áreas curriculares y de los espacios de transición, cambios de actividad o durante los momentos de espera pasiva como el hacer fila para ingresar en el aula. Se toma como estructura explicativa la organización que proponen los programas de preescolar y primaria del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2013 y 2014).

En suma, la propuesta desarrollada en el punto 5 de este estudio ha sido compartida con docentes en servicio, estudiantes universitarios y asesoras de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, a partir del momento en que se incorporó el componente conciencia fonológica en los programas de estudio (2013 y 2014); también se ha socializado con colegas especialistas en el área y se ha alimentado con el diálogo académico y la investigación lingüística y educativa.

2. La conciencia fonológica: predictor para el aprendizaje lector

Defior (1994) se ha constituido en un aporte básico para comprender la relación existente entre CF y aprendizaje de la lectura y la escritura. Ofrece, además, un amplio panorama sobre la investigación realizada desde diferentes posturas teóricas y metodológicas, que ilustran los caminos transitados en este ámbito del conocimiento. Interesa, particularmente, la visión de conjunto que ofrece acerca de las principales aportaciones de las investigaciones revisadas y sus implicaciones en el campo educativo, a saber:

1. Los niños experimentan una evolución lenta y gradual en su concepción del lenguaje. El niño desplaza su atención de la función comunicativa del lenguaje a las unidades que lo componen (conciencia lingüística). En relación con el conocimiento del principio alfabético, el preescolar llega a ser consciente de que el lenguaje escrito representa los sonidos del habla y, por tanto, él necesita la capacidad de analizar el lenguaje en sus unidades más pequeñas (conciencia fonológica).

2. Las habilidades fonológicas se correlacionan altamente con la adquisición inicial de lectura y escritura.

3. Existen diferentes niveles de habilidad fonológica, dependiendo de la edad y el tipo de tarea. La habilidad para manipular sílabas precede a la correspondiente experimentación con fonemas. El desarrollo máximo de la conciencia de cada uno de los sonidos que componen la palabra se da alrededor de la edad del aprendizaje de la lectoescritura.

4. Los niños utilizan de forma predominante la vía fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura en sistemas ortográficos fonológicamente transparentes.

5. Los estudios prueban que las habilidades fonológicas pueden entrenarse y señalan que, cuanto mayor desarrolladas estén, mayor será el éxito en los aprendizajes básicos.

6. La adquisición de la lectoescritura influirá a su vez en el desarrollo de las habilidades fonológicas.

Las implicaciones prácticas en el campo educativo, tal como señala Defior, se sitúan en tres grupos: 1) aspecto preventivo y predictivo, 2) aspecto correctivo o de tratamiento de las dificultades de aprendizaje y 3) aspecto instructivo, relativo al cómo enseñar. Para efectos del presente artículo, interesa particularmente e*l cómo enseñar* y la posibilidad de enmarcarlo en la cotidianeidad de la rutina escolar.

Al centrar la atención en la producción académica en el mundo hispánico durante los años comprendidos entre 2013 y 2019, se identifica una serie de investigaciones que, desde diferentes enfoques teóricos, se han ocupado de la CF con diversos objetivos: demostrar su valor como predictor de la lectura inicial; búsqueda de relaciones entre niños con puntuaciones altas en las tareas fonológicas y su facilidad para el aprendizaje formal de la lectura y la escritura; el procesamiento fonológico como mecanismo fundamental para el aprendizaje de la lectura y la conciencia fonológica como una de las competencias que la conforman; mostrar prácticas de mediación pedagógica integradas por el desarrollo de habilidades de CF y otros aspectos de la oralidad; documentar los efectos del entrenamiento en conciencia fonológica durante un período determinado; diagnosticar el dominio de los diferentes niveles de la conciencia fonológica, usando pruebas *ad hoc* o bien instrumentos elaborados por otros investigadores; proponer prácticas de CF desde el punto de vista clínico terapéutico; establecer relaciones entre CF y actividades musicales; entre otros. A continuación, se reseña, de forma sucinta, algunas de las investigaciones más representativas.

Tokuhama-Espinosa y Rivera-Bilbao (2013) presentan un estado del arte en el que se sistematiza los principales estudios e investigaciones sobre la CF y su implicación en el aprendizaje de la lectura, utilizando como fuentes fundamentales aquellas que se enmarcan en el ámbito de las Neurociencias, Psicología y Educación. Estas autoras, al definir la conciencia fonológica, señalan, en primera instancia, que "forma parte del procesamiento fonológico, que es el estudio de la distribución y patrones de sonido del habla en el lenguaje, así como de las reglas tácitas que

gobiernan su pronunciación" (p.22). Desde el punto de vista pedagógico, el procesamiento fonológico es una unidad que abarca tres componentes: a) la conciencia fonológica (capacidad de segmentar el habla), b) la recodificación fonológica (diccionario mental) y c) la memoria fonológica (almacén de las representaciones visuales y sonoras a largo plazo). Siguiendo esta línea de pensamiento científico, el procesamiento fonológico puede ser de carácter implícito o explícito.

El carácter explícito se expresa cuando el niño reflexiona sobre los sonidos de las palabras y reconoce la posibilidad de manipularlos; la CF es, por tanto, una habilidad explícita. El carácter implícito se da cuando se utiliza la información fonológica sin reflexionar sobre ella, utilizando la memoria fonológica y la recodificación fonológica.

Como parte de las conclusiones, las investigadoras señalan que la CF no es una competencia natural, razón por la cual es necesario enseñarla antes de que el niño inicie el aprendizaje formal de la lectura, al igual las habilidades generales de reconocimiento sonoro y visual.

Núñez y Santamarina (2014) detallan en un estudio bibliográfico los prerrequisitos para iniciar los procesos de lectura y escritura de forma eficaz, a saber: desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, las habilidades o destrezas orales de la lengua y la conciencia fonológica. Estos aspectos constituyen los conocimientos previos y las habilidades básicas que debe poseer el escolar antes de iniciar los procesos de lectura y escritura.

Respecto de la CF, se señala que cada persona va configurando y desarrollando de forma paulatina esta habilidad:

> a partir de la experiencia con el lenguaje, de ahí que el contacto de éste con el alumnado durante la infancia sea algo decisivo para su desarrollo no solo en el ámbito educativo, sino también para su crecimiento como persona. En el ámbito educativo el docente puede disponer de diversos programas de enseñanza que en los últimos años han proliferado y tienen como finalidad ayudar a los niños a hacerse más conscientes de las unidades fonológicas que componen el lenguaje y entrenarlos en la manipulación de estas unidades (p. 87).

Finalmente, se menciona que, pese a que los sistemas educativos de los distintos países difieren de manera notable en sus planteamientos y en los sistemas de mediación, es recomendable trabajar antes del inicio formal de la lectura y la escritura los prerrequisitos citados, cuya finalidad principal es potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Gutiérrez (2017), en un estudio con 448 niños de cinco y seis años, implementó un programa que integraba dinámicas de comunicación dialógica junto con el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica con el fin de favorecer la escritura. Como resultado se pondera positivamente la mediación pedagógica que trabaja de forma conjunta la conciencia fonológica y la comunicación dialógica.

González, Cuetos, López y Vilar (2017) analizan los efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. En este caso se hace un estudio longitudinal en que participan 326 escolares (171 del grupo experimental y 155 del grupo control) que cursaban 2º y 3º de educación infantil y primero de primaria al comenzar la instrucción. El grupo experimental recibió entrenamiento explícito en conciencia fonológica y velocidad de denominación durante tres cursos, dos días a la semana. El grupo control siguió el plan curricular oficial. El grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente más altas que el grupo control en las pruebas de conciencia fonológica y denominación rápida, y obtuvo mejores puntuaciones en tareas de lectura en los tres primeros cursos de primaria. Los resultados indican que la intervención explícita mejora la precisión y velocidad en la lectura de palabras y de pseudopalabras y orientan la intervención en el aula.

Gutiérrez y Díez (2017) implementan un programa de enseñanza que favorece el desarrollo de habilidades fonológicas, con un grupo de 435 alumnos de primero de primaria. Al finalizar el estudio se logra demostrar la relevancia que presenta el conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito y se recomienda de forma explícita el desarrollo de modelos de

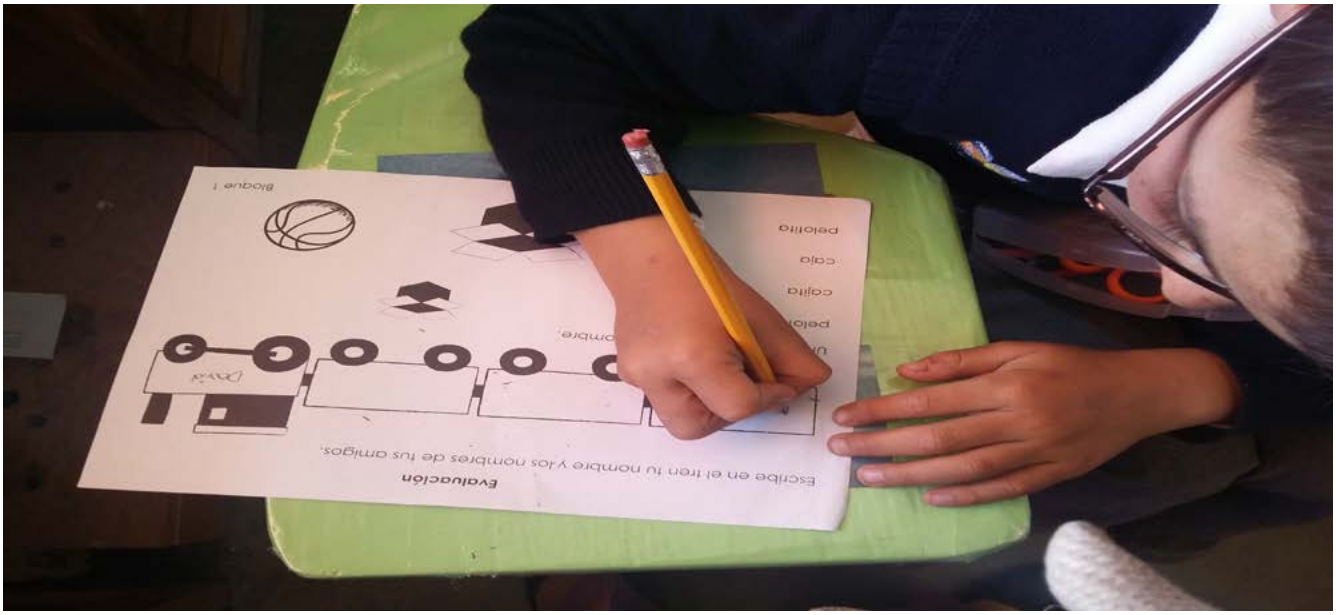
enseñanza que integren este tipo de prácticas didácticas para su aplicación en la dinámica del aula.

Aravena (2014) describe el desempeño en conciencia fonológica de un grupo de escolares chilenos de primero básico. Los resultados muestran que, al iniciar primer año básico, un 56% de los niños presenta un bajo desarrollo de conciencia fonológica. El análisis del desempeño en cada subprueba muestra diferencias significativas asociadas con la complejidad de la tarea. Por otra parte, al considerar la variable "tipo de institución escolar" se constató que los escolares provenientes de colegios particulares subvencionados alcanzaron un desempeño más favorable en conciencia fonológica respecto de los escolares de colegios municipalizados. Las implicaciones fundamentales de este estudio son tres: 1) la necesidad de continuar indagando acerca del desempeño de las habilidades metalingüísticas en los escolares, 2) reconocer la conciencia fonológica como una entidad heterogénea en la que existen diferentes niveles de dificultad según las demandas de la tarea y, 3) la CF se asocia con el tipo de establecimiento escolar y el nivel socioeconómico de los estudiantes y su relación con el éxito en el proceso de decodificación lectora.

Hayward, Annable, Fung, Williamson, Lovell y Phillips (2017) desarrollan una herramienta para la clasificación de errores de conciencia fonológica y exploran los tipos de errores cometidos por 215 niños de primer grado de bajos niveles socioeconómicos en una prueba de CF. Como resultados se encuentran 21 errores distintos, clasificados en ocho categorías. Los estudiantes con baja lectura exhibieron significativamente más errores de inserción, omisión, segmentación y sustitución. El conocimiento de los errores infantiles tiene el potencial de mejorar la comprensión e interpretación del rendimiento de la lectura infantil y así poder mejorar la manera en que se les enseña.

Galicia y Zarzosa (2014) evidencian el influjo de las actividades musicales en el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños de cuatro a siete años, en específico en el componente CF. Desde el punto de vista teórico se establece la relación entre las habilidades musicales que implican discriminaciones auditivas de elementos tonales y melódicos, y las habilidades de la lectura que involucran una sensibilidad para realizar distinciones fonológicas; asimismo, se explicita la semejanza en el procesamiento de la información de estímulos sonoros lingüísticos y musicales. En esta y otras investigaciones se ha documentado el beneficio de realizar actividades musicales para ayudar a niños en el dominio de tareas auditivo-perceptivo lingüísticas.

Yokuba-Vives, Valenzuela-Hasenohr y Renz-Tamm (2016) publican una prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológico para niños de 4 a 6 años. Este instrumento está conformado por seis subpruebas (sonidos finales de las palabras, sonidos iniciales, segmentación silábica, inversión



de las sílabas, correspondencias entre las letras y el sonido y síntesis fonémica de las palabras) y tiene como objetivo ofrecer una herramienta que permita entregar información valiosa para el buen desarrollo de la conciencia fonológica y reorientar así la mediación pedagógica de este aspecto de la oralidad.

Después de este breve recorrido, se colige que existe suficiente investigación que sostiene la relevancia de la CF para el aprendizaje lector y, por tanto, la necesidad de que la educación inicial incluya, de forma sistemática e intencionada, actividades tendientes al desarrollo de esta habilidad metalingüística.

3. Estudios sobre conciencia fonológica en Costa Rica

En primera instancia, debe señalarse que la *habilidad metalingüística conciencia fonológica* aparece en los programas de estudio oficiales de preescolar y primaria, área o asignatura de Español, en los años 2013 y 2014, fechas que marcan el inicio de la discusión académica y profesional sobre la importancia de este aspecto de la enseñanza de lengua en los niños de 4 a 8 años. Antes de ese período se estudiaba como parte de los tópicos de formación inicial docente relativos a la lectura emergente, expresión oral, lectoescritura inicial, predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura; pero sin temor a equivocarme podría afirmar que no se hacía un abordaje metodológico profundo que preparara al futuro docente para el trabajo didáctico tendiente al desarrollo de esta habilidad lingüística. Cabe destacar que la formación en Educación Especial sí ha considerado tradicionalmente este aspecto en la formación de profesionales en esta área.

Ante esta realidad, el estudio de Araya Ramírez (2009), que presenta una propuesta teórica para guiar el abordaje metodológico y la evaluación de la CF en niños que ingresan a primero de primaria, marca el inicio de una línea de investigación orientada hacia el diagnóstico, la evaluación y la mediación pedagógica de la CF en la educación costarricense.

La CF aparece como tema específico o complementario en tesis de licenciatura en educación primaria (Cfr. Cerdas Álvarez, Chinchilla Madrigal, Figueroa Loría, Torres Fernández y Valverde Mora, 2013 y Castro, 2016). El primer estudio pone de manifiesto que los escolares, al iniciar primer grado, tienen carencias en el dominio de esta habilidad metalingüística. El segundo ofrece una propuesta de actividades, con su respectiva justificación teórica y específica para docentes de Educación Preescolar; dicho documento se publica luego como libro en el año 2018.

En este mismo orden, el Estado de la Educación Costarricense (2017), al citar a Conejo (2016), destaca que en el docente *prevalecen mitos y escasos conocimientos sobre lectoescritura emergente y conciencia fonológica*. En efecto, Conejo (2016), al entrevistar a un grupo de docentes de Educación Preescolar, evidencia que el 90% asegura entender el concepto de CF, pero solo el 57% puede explicarlo de forma acertada. En este mismo documento se devela que un porcentaje significativo de docentes no posee conocimientos básicos sobre este tópico:

> De cara a la aplicación del nuevo programa de estudios en preescolar, es clave atender estas carencias. Si no se tiene claridad conceptual sobre los contenidos, se reduce significativamente la calidad de la práctica docente encaminada a transmitirlos y ayudar a los niños a construir conocimiento a partir de ellos.

Araya Ramírez (2019), ante la necesidad de consolidar la formación de docentes de educación primaria en el tema que nos convoca, presenta un ensayo académico que tiene como objetivo ofrecer un referente teórico-práctico sobre el valor de la habilidad *conciencia fonológica* en la escuela primaria costarricense. Asimismo, llama la atención sobre ideas erróneas que se han generado entre docentes de primaria y de preescolar al establecer una relación impropia entre conciencia fonológica y los métodos de lectura fonético y alfabético.

Este ensayo responde a las siguientes preguntas: ¿qué se entiende por CF?, ¿por qué es importante la CF en el desarrollo de la lectoescritura?, ¿cómo abordar los métodos o enfoques para iniciar la lectoescritura y la CF? y ¿cómo integrar los principios de la CF a los requerimientos de los métodos, enfoques y filosofías en el aprendizaje de la lectoescritura inicial, el programa curricular de español del Ministerio de Educación

Pública (MEP) y los libros de texto de primer grado más utilizados en Costa Rica?

En respuesta a las preguntas propuestas se considera que la CF es la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos, fonemas), y de efectuar operaciones complejas sobre ellos. Su importancia radica en la vinculación que se establece entre esta habilidad y el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura. El abordaje metodológico se debe realizar a partir de la secuenciación de niveles (de lo simple a lo más complejo: la palabra, la sílaba y el fonema). La integración de la conciencia fonológica y un método de lectoescritura, interpretando las ideas de la autora, se da a partir de la experimentación constante con los sonidos, los que, o bien solos o combinados, pueden formar sílabas o palabras.

En suma, la CF pasó de ser una habilidad metalingüística abordada teóricamente, a colarse en el lenguaje técnico de los docentes, a aparecer en los programas de estudio de preescolar y primaria, a constituirse en tema de estudio y de prácticas de formación inicial docente, a estar presente en los planeamientos didácticos, a ser un tópico solicitado en la formación en servicio y, desearíamos, a formar parte de la cotidianeidad en los procesos formativos de los niños costarricenses de 4 a 8 años.

4. El desarrollo de la lengua en la cotidianeidad del aula

El lenguaje, principal herramienta de comunicación humana, está presente en la vida diaria como recurso de comunicación, socialización y aprendizaje, y es, por tanto, el recurso primario para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todo ciclo educativo. Sin embargo, no basta con utilizar el lenguaje en la comunicación cotidiana para optimizar su desarrollo, es necesario también crear situaciones específicas para potenciar determinadas habilidades: conciencia fonológica, seguimiento de instrucciones, seguimiento de la temática de una conversación, creación de argumentos para defender un punto de vista, organizar una explicación, saber plantear una pregunta, entre otras.

Las habilidades y microhabilidades lingüístico-comunicativas por desarrollar en los niños de 4 a 8 años se definen a partir de la convergencia de los programas educativos y de los insumos que ofrezca la cotidianeidad del aula, mediante la observación de los modos de interacción, expresión y de comprensión de los niños. La cotidianeidad es, por tanto, fuente de información y espacio de aprendizaje dirigido, individual y puntual, en consonancia con las necesidades de cada alumno. Por ejemplo, un niño con un leve desfase en el proceso adquisitivo de la fonética y la fonología, encontrará en la cotidianeidad la oportunidad para que el docente le sirva de modelo y le retroalimente algún aspecto de su pronunciación, mediante la repetición u otro recurso. Si el modelaje no se realiza de inmediato cualquier intervención posterior pierde sentido. Asimismo, las oportunidades para estimular la conciencia de lo impreso y algunos aspectos de la conciencia fonológica emergen en la cotidianeidad, cuando el niño pregunta o cuando el docente interviene en el proceso interactivo generado de forma espontánea.

La cotidianeidad se conceptualiza como cualquier espacio integrado en la rutina del preescolar donde los niños realizan actividades variadas, sujetas o no a la programación curricular, dirigidas y no dirigidas, libres y espontáneas, pero todas constituidas en espacios propicios para el aprendizaje y la interacción comunicativa. La cotidianeidad favorece la retroalimentación, la incursión intencionada en el diálogo, el cuestionamiento sobre los proyectos que se realizan, el acercamiento a los preescolares aislados o retraídos, la incorporación de consignas para organizar al grupo, así como para dotar de sentido al rutinario lavado de

manos y dientes, dándoles contenido con juegos lingüísticos, rimas, adivinanzas, canciones, etc.

5. Ambientes de aprendizaje que promuevan el enriquecimiento del lenguaje

De acuerdo con Iglesias (2008), el término ambiente hace referencia al conjunto comprendido por el espacio físico y las relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto). En este marco, el ambiente de aprendizaje está conformado por cuatro dimensiones: *física* –espacio físico, sus condiciones y los objetos y su organización–, *temporal* –vinculada a la organización del tiempo y los momentos en que van a ser utilizados–, *funcional* –modo de utilización de los espacios y las condiciones en que se utiliza– y *relacional* –se refiere al tipo de relaciones que se desea establecer en los espacios–.

Un ambiente de aprendizaje existe en la medida en que los elementos que lo componen interactúan armónicamente en pro del cumplimiento de los objetivos para el cual fue creado. En este sentido, la creación de espacios propicios para la interacción oral, la potenciación de la escucha atencional, el surgimiento de los procesos de lectura y escritura y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica deben ser considerados como un elemento curricular más, al planear los procesos educativos tendientes al enriquecimiento de la competencia comunicativa del niño.

La planificación de un ambiente de aprendizaje propicio para la interacción comunicativa, el enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, entre ellas la conciencia fonológica, y el desarrollo de la competencia literaria suponen acondicionar el espacio físico de tal forma que se facilite la circulación de la palabra y el acceso a los materiales y recursos que promuevan el desarrollo de la conciencia de lo impreso, la lectoescritura y la conversación, entre otros.

La creación de ambientes de aprendizaje que permitan la interacción comunicativa y el desarrollo de habilidades lingüísticas están relacionados muy de cerca con el *saber pedagógico del docente,* es decir, el marco epistemológico que sustenta su ejercicio profesional. Este saber pedagógico es el producto de la convergencia dialógica de las voces de autoridad presentes en el proceso de formación inicial docente, la experiencia práctica en la mediación pedagógica, la diligente lectura sobre la actuación del niño y el acercamiento crítico y reflexivo ante la investigación en los campos de la didáctica, la pedagogía, la neurociencia, la psicología infantil y la lingüística educativa y otras disciplinas que se ocupan desde diferentes miradas de los procesos de desarrollo, de aprendizaje y educativos de los niños. En consecuencia, los ambientes de aprendizaje son propiciados por el docente y pasan necesariamente por su filtro epistemológico.

Es de esperar, a la luz de las políticas educativas actuales, que los docentes creen espacios de aprendizaje donde el componente relacional e interactivo siempre esté presente y que cada vez sean menos las concepciones de ambientes de aprendizaje como espacios decorativos y como conjuntos de recursos inertes que no invitan a la creación, al diálogo y la interacción.

6. La conciencia fonológica en la cotidianeidad del aula

Yakuba-Vives, Valenzuela-Hasenohr y Renz-Tamm (2016) reafirman que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística por desarrollar en los niños y proponen como punto de llegada de este proceso cognitivo la comprensión de la lógica del código escrito y la apropiación con éxito del código alfabético, mediante la relación grafema-fonema.

Comprobada la trascendencia de la CF en niños prelectores y lectores iniciales, se propone crear espacios de enriquecimiento lingüístico en los que de forma intencionada se inserten las actividades que promuevan su adquisición. En este contexto, el tratamiento pedagógico se abordará desde dos dimensiones: 1) *el tipo de unidad a la que se atiende* y 2) *la manipulación, reconocimiento y producción* de las diferentes unidades sonoras (Cfr. Reyes, Alatorre, Mendoza, Durand, 2014).

La primera dimensión se refiere al tamaño de la unidad sonora que se atiende: palabra, sílaba, o

fonema, denominados comúnmente como niveles, y trabajados de forma secuencial.

La segunda se refiere a la manipulación de la unidad: identificar, segmentar, sintetizar, sustraer, amalgamar o integrar, reemplazar e invertir sonidos del habla. Respecto a estas tareas, Defior (2000) señala que no todas suponen el mismo nivel de dificultad, unas aparecen antes y otras de manera simultánea con el aprendizaje de la lectura.

Seguido se describe operacionalmente el significado implícito de cada habilidad por desarrollar en los diferentes niveles de la CF: *1) identificar:* reconocer el segmento sonoro que se busca; *2) sintetizar:* agrupar o unir un segmento sonoro segmentado, por ejemplo ca – sa, para llegar a obtener casa; *3) segmentar:* dividir la unidad sonora oral que se requiere, por ejemplo dividir una palabra en sílabas y una sílaba en fonemas; *4) sustraer:* extraer un segmento sonoro de una unidad mayor, por ejemplo una sílaba de una palabra; *5) amalgamar o integrar:* formar una nueva palabra a partir de la segmentación y la sustracción de una sílaba o fonema de una palabra objeto; *6) reemplazar:* sustituir un segmento sonoro por otro; *7) invertir:* cambiar el orden de las sílabas o de los fonemas que componen una palabra y, a partir de esta, formar otra.

Situándonos en la programación curricular costarricense (2013, 2014), similar a la desarrollada en otros países latinoamericanos, la CF se aborda en tres niveles: el primero incluye ejercicios orofaciales y el desarrollo de la conciencia de la palabra o conciencia léxica; el segundo, incorpora la conciencia de la sílaba y el trabajo con sonidos iniciales, finales y rimas; el tercero inicia el acercamiento del niño a la conciencia fonémica, propiciada desde la experimentación con segmentos sonoros vocálicos y consonánticos, aprovechando como contexto las onomatopeyas. En cada uno de estos niveles se pretende que los niños experimenten y vivencien cómo se producen los sonidos del habla, en qué se diferencian unos de otros; que reconozcan palabras, sílabas y fonemas aislados y sean capaces de producirlos.

Es oportuno señalar que el abordaje metodológico de la CF en preescolar se da de forma simultánea con el desarrollo de la *conciencia de lo impreso* (familiarización con el lenguaje escrito y sus funciones), *el conocimiento del nombre de las letras, el reconocimiento del nombre propio, el desarrollo del vocabulario* y la exposición diaria a la *lectura interpretativa*; en primaria se desarrolla de forma sincrónica con el conocimiento del código alfabético y la incorporación de las reglas de correspondencia grafema fonema y fonema grafema.

Respecto de las *letras* es fundamental que el niño no solo conozca su nombre, sino también cuál es su pronunciación como fonema aislado: la letra "ese" se escribe "S" y suena así [s].

La lectura es una actividad integrada a la cotidianeidad del preescolar y, en el caso de Costa Rica, se solicita en la programación oficial que se incluyan espacios de lectura diaria (MEP, 2014, p. 32). En la educación primaria, de conformidad con la misma política educativa, el escolar debe recibir una sesión diaria de lectura oral modelada de al menos 20 minutos.

Grosso modo, la postura teórica en que se enmarca la enseñanza de la lengua española en Costa Rica responde a un modelo comunicativo e integral, que requiere una práctica profesional docente orientada hacia el enriquecimiento de la competencia comunicativa y una disposición de asumir cualquier espacio escolar como oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

7. Propuesta: la conciencia fonológica en la cotidianeidad del aula

La presente propuesta está organizada por niveles: palabra, sílaba y fonema, considerando como actividad preparatoria los ejercicios orofaciales. Es oportuno señalar que el paso de un nivel a otro no supone necesariamente el dejar de atender el estadio previo para pasar al siguiente; dicho de otra manera, la recursividad debe ser una constante en el desarrollo de esta habilidad metalingüística.

Las actividades propuestas para cada nivel suponen distintos tipos de análisis, propiciados mediante ejercicios que irán creciendo en complejidad, tendientes al desarrollo de las habilidades de identificación, segmentación, síntesis o reagrupación, sustracción,

amalgama o integración, reemplazo y adición de un elemento sonoro.

Es imperativo recalcar que, para el dominio de los diferentes aspectos comprendidos en la CF, se requiere de prácticas frecuentes, breves e incorporadas en las diferentes actividades curriculares.

A. Ejercicios orofaciales

Los ***ejercicios orofaciales*** tienen como objetivo que el niño tome conciencia de los órganos articuladores y su importancia para la producción del habla. La motricidad orofacial se aborda con una metodología lúdica, pues se pide al niño que sienta los labios (cuando sopla, cuando infla un globo, cuando muerde una paleta con los dientes e intenta articular alguna palabra, cuando llena la boca de aire y luego lo libera rápidamente, cuando silva, etc.), que mueva la lengua hacia diferentes direcciones (la saque lo máximo que pueda, la arrolle, la balancee, que limpie los dientes con la lengua, etc.), que sienta los dientes y su importancia al pronunciar algunos fonemas (se le solicita que sienta cómo están colocados los dientes y los labios al hacer sssss, ffff, etc.). De manera adicional es necesario que el niño tome conciencia de la sonoridad de las cuerdas vocales, para esto se le pedirá que coloque la palma de la mano en el cuello y pronuncie las vocales, de esta forma sentirá la vibración, contraria con la pronunciación de la /f/ y la /s/, pues en estos casos vivenciará su ausencia.

Este tipo de ejercicio forma parte de la cotidianeidad y puede hacerse en diferentes momentos de la jornada: cuando se hace fila, como parte de una consigna al hacer la transición entre una actividad y otra, para atraer la atención de los niños o recuperar su atención (por ejemplo, inflemos un globo grande, grande; apaguemos una llama rebelde), entre otras actividades.

Los juegos lingüísticos, el canto, las rondas, las consignas, la poesía con rimas consonantes constituyen recursos valiosos para iniciar el proceso *de atención* acerca de la musicalidad del lenguaje, de las semejanzas y diferencias entre las palabras y de la forma en que se produce el habla.

B. La conciencia de la palabra o conciencia léxica

La ***conciencia de la palabra o conciencia léxica*** consiste en la habilidad de segmentar un enunciado tomando como criterio las palabras que lo conforman, con el fin de que el niño pueda cuantificarlas, cambiarlas de orden en la frase y consecuentemente tomar conciencia de los cambios de significado que puedan generarse al alterar el orden establecido. El proceso metodológico propuesto para el abordaje de este nivel está ligado al desarrollo del vocabulario y de las diferentes temáticas por estudiar, ligadas a los intereses de los niños y a las necesidades curriculares. La secuencia metodológica sería:

- **Conjuntos de palabras:** identificar la palabra que no pertenece al conjunto, por ejemplo: vaca, toro, helado; amarillo, árbol, rojo; bola, raqueta, muñeca, pantalón. Los conjuntos aumentarán dependiendo de la edad y período de atención de los niños. El vocabulario que se elegirá debe formar parte del vocabulario básico de los preescolares. Esta estrategia puede combinarse con alguna respuesta física: "cuando diga el nombre de un color deben tocarse la cabeza (piña, celeste, rojo, anillo)"
- **Campos semánticos:** solicitar a los niños que digan palabras relacionadas con diferentes universos temáticos: animales, plantas, juguetes, etc.
- **Frases cortas:** cuantificar el número de palabras de frases u oraciones formadas por vocablos con contenido léxico y palabras gramaticales. Por ejemplo, cuántas palabras tenemos en la frase "la casa bonita", "yo me llamo Víctor", etc.
- **Relación entre la palabra oral y la representación gráfica:** representar mediante una línea horizontal las palabras que conforman una frase u oración

simple, la cual puede ser dictada por los niños. Este ejercicio asegura la identificación de los espacios en blanco entre una palabra y otra. Ejemplo: Yo soy bonita/ ___ ___ ____.

- **Agramaticalismos provocados:** se instará a los niños a cambiar el orden de las palabras de algunos versos de poesías conocidas, consignas o rimas que forman parte de los textos repetidos que se usan en el aula para diferentes fines, por ejemplo: "luna lunera" / lunera luna; comer arroz / arroz comer; quiero comer arroz / arroz comer quiero, etc. La actividad se complejiza al trabajar con enunciados de mayor longitud.

C. La conciencia silábica

La ***conciencia silábica*** consiste en la segmentación de una palabra en sílabas. La sílaba, definida como la unidad de habla pronunciada en un solo golpe de voz, se segmenta de forma casi natural. Sin embargo, el docente debe tener claro que en español existen diferentes tipos de sílabas y que su clasificación se hace a partir de tres criterios distintos: por ubicación de las letras, por terminación y por concurrencia vocálica.

Clasificación por ubicación de las letras:

Sílaba directa: formada por una o dos consonantes seguidas de una vocal (ma, pla).
Sílaba inversa: formada por una vocal seguida de una consonante (ar, or).
Sílaba mixta: formada por la secuencia consonante-vocal-consonante (can/dela, ver/de).

Clasificación por terminación:

Sílaba abierta o libre: equivale a la sílaba directa.
Sílaba cerrada o trabada: equivale a la sílaba inversa y mixta (can, ar).

Clasificación por concurrencia vocálica:

Diptongos: unión de dos vocales pronunciadas en un solo golpe de voz y que pertenecen a la misma sílaba (ai-re).
Triptongos: secuencia de tres vocales en una misma sílaba (buey).
Hiatos: vocales juntas que se pronuncian en sílabas separadas (baúl).

Al tomar en consideración la clasificación silábica, se recomienda iniciar con la segmentación a partir de la *ubicación de las letras* en este orden: sílabas directas, inversas y posteriormente mixtas. Los pasos para trabajar la conciencia de la sílaba serán los siguientes: desarrollo de la habilidad de segmentación, de síntesis y de las triadas segmentar-sustraer-amalgamar y segmentar-adicionar-amalgamar.

I. Desarrollo de la habilidad de segmentación y de síntesis

- Realizar un pequeño corpus de palabras constituidas por sílabas directas; primero de dos sílabas y luego de tres (ca-sa, ma-sa, ta-za, ni-ño, ma-má, pa-pá, to-ma-te, cha-yo-te, pa-pa-ya, ce-bo-lla) y trabajar la segmentación con palmadas u otros recursos –maracas, etc.–.
- Con el corpus constituido se realizará el proceso inverso a la segmentación, o sea, el de síntesis: ¿qué palabra formo al unir las siguientes sílabas to-ma-te?
- Formar un pequeño corpus de palabras constituidas por sílabas inversas y mixtas; primero se trabajará con palabras de dos sílabas y luego de tres (ár-bol, lá-piz, can-ción, ver-de, Ar-tu-ro). Trabajar la segmentación con palmadas y otros recursos.
- Con el corpus de palabras formadas por sílabas inversas y mixtas se realizan ejercicios de síntesis silábica.

- Constituir un pequeño corpus de palabras que contengan una vocal silábica: a-rroz, a-ni-llo, a-jo, o-jo, o-re-ja, u-ña, i-mán, hi-jo, etc. Trabajar la segmentación con palmadas y otros recursos. Posteriormente realizar ejercicios de síntesis silábica.
- Hacer un pequeño corpus integrando las palabras ya trabajadas: casa, árbol, oreja, imán, papá, tomate, etc. Trabajar la segmentación con palmadas y otros recursos.
- Realizar ejercicios de síntesis silábica con el corpus integrado.
- Preparar un pequeño corpus con palabas que contengan sílabas más complejas, por ejemplo, grupos consonánticos –ccv, cvc–: ti-gre, fri-jo-les, blu-sas, etc. Trabajar la segmentación con palmadas y otros recursos.
- Retomar la segmentación de palabras con vocales silábicas e iniciar simultáneamente la búsqueda, con el apoyo de los niños, de palabras que inicien con diferentes vocales:
  Busquemos palabras que empiecen con A: anillo, amarillo, amor, atol, etc.
  - » Con E: elefante, helado…
  - » Con I: imán, hilo, hijo…
  - » Con O: oso, hormiga…
  - » Con U: uña, uno…

  Una vez que se tenga la seguridad de que el niño identifica la vocal inicial en diferentes palabras se continúa con el siguiente tipo de ejercicio.
- Se inicia la identificación de vocales en palabras con secuencias vocálicas que forman hiatos, pues son ocurrencias vocálicas que se pronuncian como sílabas distintas, lo cual facilita su identificación. Siguiendo el mismo procedimiento se prepara un corpus de palabras que contengan hiatos: ba-úl, Ma-rí-a, a-é-re-o, rí-o, ma-íz, pa-ís, le-er, pe-or, bú-ho, a-ho-rro, san-dí-a, etc. La maestra, junto con los niños, segmenta las palabras solicitadas.
- Se continúa con la segmentación de palabras que contienen diptongos, o sea, secuencias vocálicas que pertenecen a la misma sílaba. Se prepara un corpus previo, por ejemplo: ai-re, bai-le, jau-la, au-xi-lio, pia-no, pie-dra, no-vio, len-gua, i-gua-na, mons-truo, etc.

II. Desarrollo de la habilidad segmentar - sustraer - amalgamar

Una vez que el niño haya trabajado la segmentación de diferentes tipos de sílabas, está preparado para iniciar el desarrollo de la habilidad de ***segmentar-sustraer-amalgamar***, dicho de otra manera, se segmenta una palabra, se le sustrae una sílaba y se forma una nueva palabra. A continuación, se proponen dos series de actividades:

Serie 1

- ¿Qué digo si le quito a *casa* la sílaba *ca*?
R/ sa
- ¿Qué digo si le quito a *casa* la sílaba *sa*?
R/ ca
- ¿Qué digo si le agrego a *casa* una *S* al final (el docente pronuncia una S, no debe decir el nombre de la letra, debe pronunciar el sonido de forma exagerada)?
R/ casas

Esta serie se repite varias veces con palabras distintas, hasta que los preescolares logren apropiarse de la estrategia señalada.

Serie 2

- ¿Qué nueva palabra formo si digo *tomate* sin la sílaba *to*?
R/ mate
- ¿Qué nueva palabra formo si digo *tomate* sin la sílaba *te*?
R/ toma
- ¿Qué nueva palabra formo si digo *tomate* sin la sílaba *ma*?
R/ tote

La serie dos es mucho más compleja que la anterior, requiere del dominio de la habilidad de segmentar y sustraer para al final amalgamar y ofrecer como producto una nueva palabra o pseudopalabra. Dado lo señalado se propone otra forma de iniciar este proceso:

- Se solicita a los niños que dividan en silencio, solo en su mente, la palabra tomate.
- Una vez que la han dividido, se les pide que borren o escondan la sílaba to y piensen en la nueva palabra que formaron.
- Para finalizar se pedirá que digan en voz alta la palabra formada.

III. Desarrollo de la habilidad segmentar-adicionar-amalgamar.

Se continúa segmentando sílabas, pero con la idea de adicionar sílabas a pseudopalabras o a palabras propuestas por el docente, esto con el fin de que el niño continúe con la manipulación de las palabras para formar otras nuevas, según el siguiente procedimiento:

Serie 1

- ¿Qué digo si le agrego a la sílaba *ma* una *sa*?
R/ masa
- ¿Qué digo si le agrego a la palabra *casi* la sílaba *ta*?
R/ casita
- ¿Qué digo si le agrego a la palabra *piña* una *l*? (el docente pronuncia una l, no debe decir el nombre de la letra)
R/ piñal.

Serie 2

- ¿Qué nueva palabra formo si le agrego a *toma* la sílaba *te*?
R/ tomate
- ¿Qué nueva palabra formo si antes de decir *mate* pongo la sílaba *to*?
R/ tomate
- ¿Qué nueva palabra formo si a la palabra *tomate* le quito la sílaba *te* y agrego la sílaba *tal*?
R/ tomatal

Una vez que el niño ha experimentado con las sílabas vocálicas, las directas, inversas, mixtas y las ocurrencias vocálicas, se pasa a analizar unidades mayores, en este caso las rimas.

D. El nivel de la rima

El nivel de la rima agrega el elemento de la identificación de secuencias sonoras semejantes o idénticas en unidades de habla mayores. El niño debe retener las terminaciones de las palabras que conforman el enunciado e identificar los segmentos semejantes, por ejemplo:

- El gato con b**otas** tiene medias r**otas**. ¿En qué se parece botas a rotas?
- Una señora ros**ada** en su casa aprision**ada**. ¿En qué se parece rosada a aprisionada?
- Diga **mora,** mañana se ena**mora**. ¿En qué se parece mora a enamora?
- Diga **casa**, mañana se **casa**. ¿cuáles palabras se repiten?, ¿significan lo mismo?
- La hormiguita r**oja** de sudor se m**oja**. ¿En que se parece m**oja** a r**oja**?

El niño debe decir cuáles son los segmentos que comparten las palabras b**otas**/r**otas** y ros**ada**/aprision**ada**. La rima se suele trabajar con poesías, adivinanzas y con todo tipo de verso rimado. Desde el punto de vista metodológico se requiere que el niño identifique las palabras que riman en diferentes versos, que invente rimas a partir de sus nombres propios u otros elementos del contexto.

Tipos de actividades posibles:

- Buscar parejas de palabras que rimen: trepón/horcón, subió/ayudó, canción/camión, etc.
- Buscar las rimas que aparecen en las canciones que cantan regularmente en el aula.
- Crear rimas a partir del nombre propio: Carolina/Cristina camina por la cocina, Daniela se congela y se calienta con la franela.

E. La conciencia fonémica

La conciencia fonémica tiene como objetivo que el niño explore los segmentos sonoros que componen las sílabas, o sea, los fonemas. Este nivel guarda una estrecha relación con el conocimiento del código alfabético, razón por la cual su desarrollo asegurará éxito en el proceso inicial de la lectura. Si el niño ha vivenciado de forma sistemática el nivel de la palabra y el silábico y ha explorado ampliamente la función de las vocales en la palabra –como sílaba o como parte de una sílaba– y las identifica, la incursión en el nivel fonémico se tornará muy simple. Las tareas fundamentales que corresponden a este nivel son:

- Segmentar sílabas o palabras en unidades menores.
- Realizar síntesis fonémica.
- Reconocer cómo se escuchan los fonemas aislados.
- Identificar la presencia de un fonema específico en una palabra o grupo de palabras.
- Ubicar la posición de un fonema en una palabra: inicio, final o en medio.

El procedimiento didáctico recomendado es el siguiente:

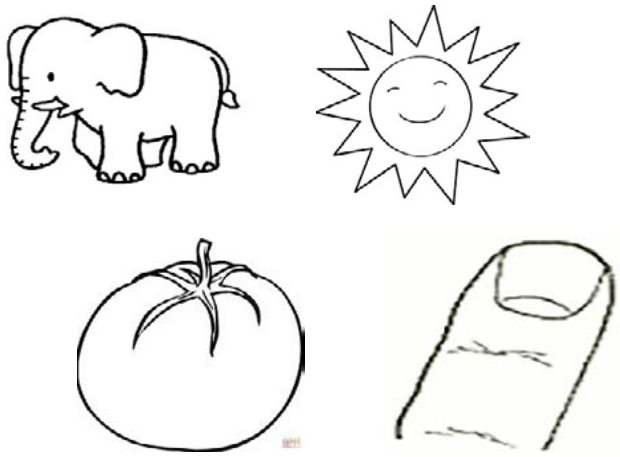
Serie 1

1. Retomar los ejercicios de reconocimiento auditivo de las vocales en diferentes posiciones en la palabra (cas**a**, ros**a**, hij**o**, helad**o**, bamb**ú**, man**í**, etc.): ¿Cómo se llama la vocal con que termina la palabra casa?, ¿cómo se llama la vocal con que empieza la palabra **e**lefante?, ¿cuántas vocales tiene la palabra **u**ñ**a**?, ¿cuántas vocales aparecen en la palabra t**o**m**a**t**e**?, ¿cuáles son?

2. Conformar un pequeño corpus de 12 palabras que servirán para reconocer y sustraer las vocales en diferentes posiciones, por ejemplo: sol, faja, casa, uña, gato, dedo, bota, papel, rosa, tomate, jirafa, elefante.

3. Confeccionar un pequeño set de láminas que servirán para reconocer fonemas aislados, se recomienda que los dibujos sean simples, en blanco y negro y con un único foco de atención, tal como se ejemplifica a continuación.

Ejemplo:

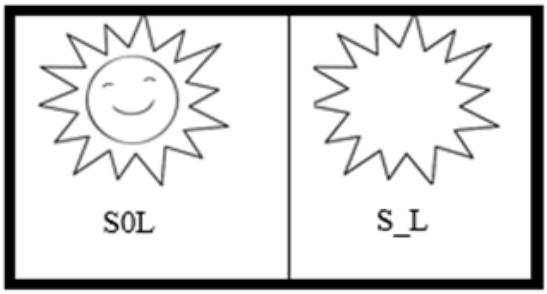


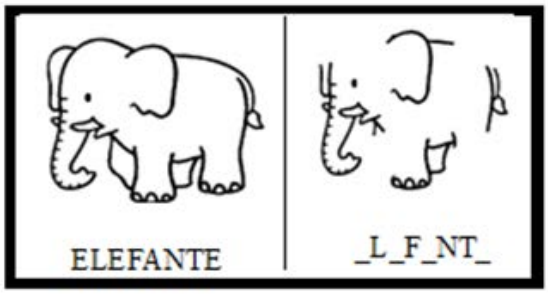
4. Completar el set de láminas con las palabras: faja, casa, gato, bota, papel, rosa, tomate, jirafa.

5. Confeccionar cada lámina con la imagen completa (por ejemplo, sol, elefante) y en el reverso dibujar

la misma imagen (sol o elefante), pero seccionando una parte que representará la ausencia de una o más vocales (s_l / _l_f_nt_).

Ejemplo:





6. Una vez que se cuente con el set de láminas se inicia el desarrollo de las actividades para aislar las vocales ubicadas en diferentes posiciones en la palabra, iniciando con las palabras de menor longitud (casa, uña) y finalizando con las más largas (tomate, elefante, jirafa) . De esta manera y de forma natural, el niño escuchará y pronunciará las consonantes aisladas

La actividad inicia con la presentación del material, el cual se acompañará de las siguientes preguntas y solicitudes:

- ¿Cuántas veces está la "**o**" en la palabra s**o**l?
- ¿Cómo se escucha la palabra **sol** si pronunciamos la "**o**" con volumen muy bajo? (Se sugiere que el docente no haga énfasis en la pronunciación de la vocal "o")
- Se solicita a los niños que hagan una prueba: -Digamos "sol" sin la "**o**" S_L. En este caso el docente modela alargando las consonantes /s/ y /l/, de tal forma que el niño la pueda imitar sin ninguna dificultad. Posteriormente se agrega la vocal "o", pero pronunciando de forma independiente y alargada cada segmento de la palabra: SSS OOO LLL.

7. Una vez que concluyan los ejercicios anteriores se voltea la lámina y se muestra a los niños cómo se ve el dibujo del sol sin la vocal "o", lo que estimulará la repetición del ejercicio.

Esta actividad constituye un formato que se replicará con las siguientes láminas, a fin de que el niño logre escuchar y producir todas las vocales y consonantes de forma aislada.

A continuación, se muestra la secuencia con la palabra elefante:

- ¿Cuántas veces está la "e" en la palabra elefante? R/ Tres veces.
- ¿Cómo se escucha la palabra elefante sin la primera "e"? R/ Lefante.
- ¿Cómo se escucha la palabra elefante sin la última "e"? R/ Elefant.
- ¿Cómo se escucha la palabra elefante sin la primera y la última "e"? R/ Lefant.
- ¿Qué pasa si quitamos todas las vocales "e" en la palabra elefante? R/ _l_fant.
- ¿Qué otra vocal tiene la palabra elefante? R/ La "a".
- ¿Cómo se escucha la palabra elefante sin vocales? R/ _l_f_nt.
- Pronunciemos la palabra elefante con todas sus vocales, pero de forma lenta: EEE LLL EEEE FFF AAA NNN TTT EEE.

Algunos manuales recomiendan un orden específico para introducir las consonantes, generalmente a partir de su facilidad articulatoria, pero tenemos la certeza de que, si se trabaja de forma consistente el nivel silábico y si el niño logra identificar y sustraer las vocales de una palabra, no tendrá ningún problema para producir y reconocer las consonantes aisladas, razón por la que se prefiere no sugerir un orden en particular.

Serie 2

El segundo nivel de actividades de orden fonémico tiene como objetivo que el preescolar identifique un segmento sonoro sustraído intencionalmente. Las palabras cercenadas se incluyen en oraciones, con el fin de facilitar su identificación. En seguida algunos ejemplos propuestos.

1. Palabras incompletas

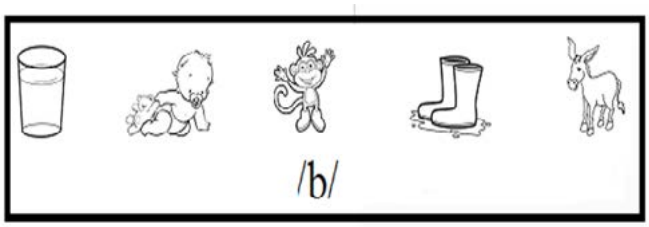
¿Cuál fonema o "parte de algunas palabras" se quedó perdida en las siguientes oraciones? Escuchen:

- Mi mascota es un _erro _equinés, de color blanco y negro. /p/
- La _iña y la _apaya se usan para preparar ensalada de frutas. /p/
- _aperucita Roja lleva una _anasta con frutas para la abuela. /k/
- Los niños de este _índer _omen mucho. /k/
- El _ol _ale todas las mañanas de verano. /s/
- El gato con bota_ tiene media_ rota_. /s/
- Diga _ora, _añana se ena_ora. /m/
- Mi _ascota se lla¬_a Pelota. /m/

2. ¿Cómo empiezan las palabras?

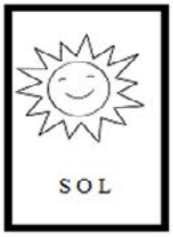
Los niños deben identificar, a partir de un grupo de imágenes, cuál es el fonema con que inician las palabras propuestas. La consigna sería:

¿Cuál de estas palabras inicia con el mismo sonido? (vaso, bebé, mono, botas, burro).
Ejemplo:



3. Palabras largas y palabras cortas

Los niños identificarán, a partir de un grupo de imágenes, el número de fonemas que conforman las palabras representadas en cada ilustración.



Las actividades variarán según la creatividad del docente, la motivación que se logre generar en el grupo y la mediación integrada de las diferentes habilidades lingüísticas por enriquecer.

4. Formar nuevas palabras

Quizá la actividad de mayor complejidad es la que se propone en este último punto, pero si se logra que el niño sustituya un fonema por otro y forme una nueva palabra o una pseudopalabra, se estaría aproximando con un presumible éxito al proceso de apropiación del código alfabético y al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Actividades propuestas

1. Formar un corpus de palabras que contengan el fonema /s/ en diferentes posiciones: sapo, sala, sal, saltar, casco, pasta, más, sapos, salas, sales, cascos, pastas, matas, etc.

2. Se les solicitará a los niños que encuentren el fonema /s/ en una lista de palabras. Debe tratarse de exagerar su pronunciación e iniciar seguidamente el juego de sustracción: al quitar la /s/, ¿qué nueva palabra tendremos?

3. Se repite el paso 1 con otro fonema, por ejemplo /d/, y se propone otra lista de palabras: dedo, dedito, diente, don, doña, dama, dormir, duende, etc.

4. Se repite el paso 2, o sea, se debe sustraer el fonema /d/ de las palabras en sus diferentes posiciones.

5. Una vez agotada la práctica con los fonemas /d/ y /s/, se retoma la serie de palabras con el fonema /s/ y se solicita que se sustituya por el fonema /d/ para formar nuevas palabras o pseudopalabras, de esta forma la línea de experimentación tendría la secuencia: sapo II s -apo II /d/ II dapo II

6. Para finalizar se mezclan las palabras de los dos pequeños corpus (con los fonemas /s/ y /d/) para enriquecer los procesos de sustitución.

7. Una vez agotados los fonemas elegidos se adicionan otros, siguiendo el mismo procedimiento.

8. Conclusiones

La propuesta desarrollada responde a la necesidad de formación teórico-práctica de los docentes de educación preescolar y de primero de educación primaria para atender las demandas curriculares concernientes al desarrollo de la CF, razón por la cual se ha atendido con cuidado tanto el tipo de unidad objeto de estudio –palabra, sílaba y fonema- y a la f*orma de analizarlo: manipulación, reconocimiento y producción.*

En el caso del proceso de aprendizaje y estudio de la CF, la organización por niveles requiere necesariamente de la práctica de la recursividad; no se debe asumir que se concluyó en su totalidad con un nivel, al contrario, ya en la práctica educativa, con frecuencia, se deben retomar aspectos que podrían suponerse incorporados.

Ya sea que se trate de niños de preescolar o de primaria, el realizar ejercicios orofaciales y juegos lingüísticos permite desarrollar la conciencia del cómo se produce el habla, la función de los diferentes órganos articuladores, la sonoridad cuando vibran las cuerdas vocales y la función del aire en la producción oral; todo ello redundará en beneficio de la articulación, fluidez y ritmo al hablar.

El nivel de la palabra, que pareciera muy simple, no debe obviar las palabras funcionales –preposiciones, conjunciones, pronombres, artículos–, las cuales podrían ocasionar dificultades de comprensión. Por ejemplo, la conjunción copulativa *y* es una palabra cuya pronunciación es igual a la de la vocal *i*, pero con funciones gramaticales diferentes. Por tanto, estos dos segmentos sonoros, representados de forma gráfica i – y, con la misma pronunciación, se atienden en el nivel de la palabra como una palabra –y, conjunción– y en el nivel de la sílaba como una sílaba vocálica (la sílaba i en la palabra iba) o como parte de una sílaba (la i en la sílaba mi) y en el nivel del fonema como fonemas que conforman palabras rey: /r/, /e/, /i/ o hijo: /i/, /x/, /o/. Sirva este párrafo de muestra para ejemplificar la necesidad de la recursividad en el desarrollo de la CF.

Si bien la segmentación de la palabra en sílabas es una actividad que se realiza casi de forma natural, su práctica didáctica requiere del reconocimiento de los tipos de sílaba y su clasificación, a fin de que no se propicien procedimientos de segmentación erróneos, principalmente cuando de concurrencias vocálicas se trata (hiatos y diptongos); razón por la cual la segmentación se inicia con palabras conformadas por sílabas simples (consonante y vocal), seguida de palabras con vocales silábicas (i-mán) y al final concurrencias vocálicas, primero hiatos y luego diptongos (hielo, Elia).

El ejercicio de segmentar una palabra en sílabas es el primer eslabón del nivel de la conciencia silábica. El segundo y el tercero: segmentar-sustraer-amalgamar y segmentar-adicionar-amalgamar, respectivamente, demandan tiempo, atención y seguimiento. Para su desarrollo se requiere almacenar en la memoria de trabajo la palabra objeto para luego aplicar diferentes estrategias de adición o sustracción. Sirva como ejemplo la palabra tomate, a partir de la cual se formarán palabras distintas según la consigna indicada: "divida en su mente la palabra tomate", "ahora borre o elimine la sílaba ma", "¿qué nueva palabra se puede formar?". Por tanto, se recomienda trabajar de forma consistente, frecuente y ordenada la segmentación y recordar que ésta en sí misma requiere de un proceso organizado en pasos con complejidad progresiva.

El nivel de conciencia fonémica, considerado de mayor dificultad, pierde ese matiz si se profundiza en el desarrollo de las habilidades de segmentación, sustracción, adición y amalgama a nivel silábico. Es fundamental retomar el estudio de las vocales y, mediante el mecanismo de sustracción vocálica, llegar al aislamiento de los fonemas consonánticos.

Esta propuesta tiene la intención de aportar a la formación inicial docente y en servicio, mostrando una ruta didáctica que facilite los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la conciencia fonológica al comienzo de la escolaridad.

9. Referencias

Araya Ramírez, J. (2009). La valoración del componente fonológico en niños que inician el proceso de lecto-escritura. Sección especial: aportes a la didáctica. *Káñina, 33*(2), 33-41.

Araya Ramírez, J. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. *Revista de Lenguas Modernas,* (30), 163-183.

Aravena, T. (2014). Conciencia fonológica en escolares de primero básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología, 13*, 40-49.

Castro Guzmán, S. (2016). *Propuesta para el desarrollo de la conciencia fonológica en las aulas de educación preescolar.* San José: Asociación Libros para todos.

Cerdas Álvarez, J.; Chinchilla Madrigal, A.; Figueroa Loría, A.; Torres Fernández J. y Valverde Mora, G. (2013). *La conciencia fonológica en escolares que inician el proceso formal de la lectura y la escritura.* [Tesis de Licenciatura], Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Conejo, L. D. (2016). *Concepciones y conocimientos sobre inteligencia, éxito escolar y conciencia fonológica de las docentes de preescolar ubicadas en zonas de atención prioritaria en Costa Rica.* Consejo Nacional de Rectores. Disponible en: http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/683

Consejo Nacional de Rectores. (2017). *Sexto informe del Estado de la Educación.* Capítulo 2, Educación preescolar en Costa Rica. Estado de la Educación.

Defior, S. (1996). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje* (67-68), 90-113.

Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo.* Málaga: Aljibe.

Galicia, I. y Zarzosa, L. (2014). La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica. *Perfiles educativos, 36*(144), 157-172.

González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta, 43*(1),1-8.

González, R. M., Cuetos, F., López, S. y Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. Universidad de Navarra, *Estudios sobre Educación, 32*, 155-177.

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(2), 30-45.

Gutiérrez, R. (2017). Efectos de la comunicación dialógica y la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la escritura de palabras en español. *Onomázein*, (37), 170–187.

Hayward, D., Annable, C., Fung, J., Williamson, R., Lovell, M. y Phillips, L. (2017). Beyond the total Score: A Preliminary Investigation into the Types of Phonological Awareness Errors Made by First Graders. *Early Childhood Education Journal, 45*(6), 809–820.

Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación,* (47), 49-70.

Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de Educación Preescolar. Ciclo materno infantil (grupo interactivo II).* Ciclo de transición. San José: Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2014). *Programa de estudio de Español. Primer ciclo de la Educación General Básica.* San José: Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

Murillo Rojas, M. (2006). Pasado y presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 6*(3), 1-35.

Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Revista Lengua y Habla* (18), 72-92.

Reyes Logarreta, C., Alatorre Miguel, E., Mendoza Barrera, G. y Durand Rivera, A. (2014). Conciencia fonológica desde el punto de vista clínico terapéutico. *Fuentes Humanísticas.* Año 28, (49), 85-95

Tokuhama-Espinosa, T. y Rivera-Bilbao, G. (2013). *Estado del arte sobre conciencia fonológica.* Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana: CECC/SICA.

Yakuba Vives, P., Valenzuela Hasenohr, M. F. y Renz Tamm, M. (2016). *PHMF Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Fonológico 4 a 6 años.* Ediciones Santiago: Universidad Católica de Chile.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.