

Resumen

Este trabajo pretende centrar la atención en la necesidad de desarrollar desde edades tempranas hábitos de reflexión consciente sobre las unidades del nivel fónico. El estudio de la competencia fonológica de los hablantes de una comunidad lingüística en sus diferentes niveles de adquisición de la lengua permitirá a los especialistas planificar de manera adecuada diseños curriculares y técnicas de trabajo en el aula, así como prevenir y erradicar problemas en la adquisición del código escrito. Por otro lado, la conciencia fonética y fonológica no es una habilidad que se adquiera de manera espontánea, por lo que su estimulación mediante programas específicos durante la Educación Infantil se debe convertir en una de las tareas básicas del maestro, imprescindible para otros aprendizajes.

Palabras clave

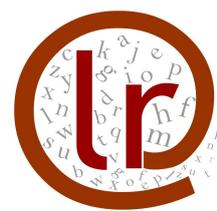
Conciencia lingüística, conciencia fonética y fonológica, adquisición de la lengua, competencia fonológica, reflexión, Educación Infantil.

Abstract

This work is intended to focus attention on the need to develop habits of conscious reflection on the phonic level units from an early age. The study of the phonological competence of the speakers of a linguistic community in its different levels of language acquisition will allow specialists plan adequately curricular designs and working techniques in the classroom, as well as prevent and eradicate problems in the acquisition of the written code. On the other hand, phonetic and phonological awareness is not a skill that is acquired spontaneously way, so its stimulation through specific programmes for pre-school education should become one of the basic tasks of the teacher, essential for other learning experiences.

Key words

Language awareness, phonetic and phonological awareness, language acquisition, phonological competence, reflection, pre-school education.



1. Introducción

El desarrollo de la conciencia lingüística durante el aprendizaje de una lengua proporciona al hablante la capacidad de utilizar conscientemente las palabras, de manejar las unidades lingüísticas, para la construcción de significados, la comunicación y la intervención en la sociedad en la que vive. La conciencia fonética, como uno de los componentes de la conciencia lingüística general, muestra un mayor grado de influencia en las fases iniciales del aprendizaje de una lengua y, sobre todo, repercute intensamente en la adquisición de otras habilidades, como la lectoescritura en edades tempranas (entre los 3 y los 8 años de edad, principalmente). Hemos de tener en cuenta además que abundantes investigaciones en diversas lenguas han mostrado que la conciencia fonética no es una habilidad que se adquiera de manera espontánea, por lo que requiere de programas específicos que estimulen y potencien su adquisición, atendiendo a las características de los aprendices y a sus diferentes procesos de maduración.

Desde este punto de vista la enseñanza de la lengua no puede realizarse sin una formación sólida en lingüística que permita crear esa conciencia en el hablante, pues el objetivo en la formación del aprendiz es que mejore su competencia comunicativa. Y para ello resulta necesario aunar el estudio sistemático del uso lingüístico, las investigaciones sobre los procesos implicados en su enseñanza y aprendizaje, y la práctica en contextos educativos; y será la denominada *lingüística educativa* la disciplina que, según defiende Van Lier (1995:20-29), puede comprender todos estos campos de trabajo, al incluir en su ámbito de acción “tanto la investigación de patrones de uso lingüístico en instituciones educativas como las prácticas pedagógicas en las clases de lenguaje”.

En las siguientes líneas pretendemos llamar la atención acerca de la necesidad de desarrollar hábitos de reflexión sobre la lengua en hablantes y en docentes, centrándonos principalmente en el ámbito fonético y fonológico; podremos analizar las implicaciones en distintos niveles de adquisición lingüística y en la elaboración de tareas y programas específicos para su enseñanza.

2. La reflexión sobre la lengua y la conciencia lingüística de los hablantes

La innovación en el ámbito de la enseñanza de lenguas se fundamenta en el desarrollo de nuevos hábitos en el universo del aprendiz y del docente; hábitos que se centran en la cooperación mutua y consciente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y estas nuevas tendencias metodológicas se observan más claramente en el aprendizaje de una lengua (sea materna, extranjera o segunda lengua), pues el alumno no se presenta ante una nueva lengua con las manos vacías, ni siquiera el niño en sus primeras etapas como aprendiz.

El docente, por tanto, debe contar en su enfoque metodológico con esa experiencia y trabajar en el aula con el conocimiento consciente que posee el individuo sobre su lengua. Por otro lado, debe lograr que el

aprendiz reflexione sobre las estrategias y recursos que ya tiene adquiridos, y, sobre esa base, enriquecer su universo lingüístico y su bagaje de herramientas e instrumentos para seguir aprendiendo. Profesor y alumno deben trabajar juntos para conseguir la mayor autonomía posible del aprendiz en los procesos de adquisición de la lengua.

La reflexión sobre la lengua o reflexión formal, metalingüística, y la reflexión sobre el uso de la lengua permitirán al alumno tomar conciencia de su propio aprendizaje y de las necesidades que posee y que debe subsanar para lograr una mayor habilidad lingüística. El desarrollo de esta conciencia lingüística en el hablante será la principal labor del profesor de lenguas, cuyo objetivo debe ser que su alumno mejore su competencia comunicativa, que aprenda a manejar conscientemente las palabras.

El término conciencia lingüística o *language awareness*, ha sido ampliamente desarrollado en el ámbito de la lingüística británica. Pero será en 1994 cuando M. Scott, S. Jones y P. Garret fundaron la *Association for Language Awareness* (ALA), con el objetivo de apoyar y promover actividades relacionadas con la conciencia lingüística en sus diferentes campos de actuación (lengua materna, aprendizaje de idiomas, formación de profesorado de lenguas y la lengua en ámbitos profesionales), en variedad de niveles educativos (primaria, secundaria, formación profesional y educación superior) y con diversos objetivos (funcionamiento y uso de la lengua, actitudes lingüísticas, etc.). En el comité inicial también se encuentran J. M. Angio y L. Van Lier. Esta asociación se detiene en el estudio de la conciencia que el hablante tiene de los recursos lingüísticos que maneja en una situación comunicativa (como receptor o como emisor) y de la función que desempeñan esos recursos. Y abarca tanto usos sociales y comunicativos de los hablantes nativos de una lengua como los procesos de aprendizaje que emplean los que la adquieren como extranjeros. Todo esto supone un nuevo acercamiento a la gramática y a la lingüística.

Es difícil definir qué se entiende por conciencia lingüística puesto que hay diferentes interpretaciones. Van Lier (1995:20-29) ya establecía en 1995 dos tendencias opuestas, una que interpreta la reflexión sobre la lengua centrada en la gramática correcta tradicional y otra en el uso conscientemente crítico y social del lenguaje. Una postura moderada que combine ambos campos de reflexión resulta ser lo más productivo para la competencia lingüística del hablante. En definitiva, el desarrollo de la conciencia lingüística en el hablante llevaría consigo el aumento de la comprensión, la consciencia y la sensibilidad ante la naturaleza y las funciones del lenguaje (Lasagabaster y Sierra 2001:13).

Esta perspectiva se basa en el aprendizaje de la lengua con un fin concreto, el de solventar unas necesidades específicas, unas tareas de comunicación ante las que se enfrenta diariamente el hablante de una lengua. Es el motivo por el que la metodología y las estrategias pedagógicas de la enseñanza de las lenguas deben tener presente que son instrumentos de poder que los hablantes deben utilizar de manera consciente para pensar, debatir, convencer, argumentar, controlar, etc. No debe enseñarse la lengua como un producto sino como una herramienta que permite al individuo construir significados e interactuar en su comunidad de hablantes. Van Lier (1996:1-23) propone un aprendizaje autónomo y consciente, sin desligarlo de la autenticidad que supone el aula como escenario en el que tanto profesor como alumno, protagonistas de este

proceso, deben intercambiar conocimientos y experiencias con el objetivo de enseñar y aprender¹. Se entiende autonomía del aprendizaje en el sentido de toma de decisiones, de asumir riesgos y por tanto cometer errores sobre los que reflexionar. Son tareas cognitivas que ayudan a la apropiación de una nueva lengua y para ello el alumno debe ser consciente del proceso en el que está inmerso.

Actualmente existe una abundante investigación lingüística y didáctica sobre la conciencia lingüística² y el *Cercle de Lingüística Aplicada* de la Universitat de Lleida, coordinado por Cots, es uno de los principales representantes. En el manual *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas* Cots y sus colegas (2007) hacen hincapié en la importancia de la reflexión sobre la lengua o reflexión metalingüística en el aprendizaje de las lenguas, definiendo la *conciencia lingüística* como la “capacidad de tener presentes, en un nivel más o menos alto de abstracción, los aspectos formales de la lengua y sus fundamentos lingüísticos” (2007:134). El estudiante debe ser consciente de qué formas utiliza en un mensaje, por qué las utiliza y qué efecto produce en el destinatario y/o el receptor en general.

El hecho de entender la conciencia lingüística como una capacidad del aprendiz lleva consigo la necesidad de establecer herramientas e instrumentos que le permitan al docente desarrollarla y potenciarla en el aula. La proliferación de los métodos comunicativos en la enseñanza de lenguas en general estableció como preocupación primordial el significado, por encima de la forma. Sin embargo, la práctica de la reflexión metalingüística y de la conciencia lingüística en el aprendizaje de lenguas se basa en que para lograr una competencia comunicativa amplia deba atenderse tanto al significado como a los aspectos formales.

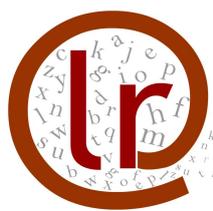
Un mayor grado de conciencia lingüística aporta al aprendiz de una lengua importantes ventajas desde distintos ámbitos (James y Garret 1991); y así los resume Cots:

“En primer lugar, dentro del ámbito afectivo, se involucra al alumnado en la actividad metalingüística, básicamente en relación con las actitudes hacia la lengua. En el ámbito social, se facilita la toma de conciencia con respecto a la propia lengua y las lenguas que nos rodean, especialmente en situaciones de lenguas en contacto. Un mayor grado de conciencia también facilita que el alumnado pueda percibir los posibles usos de la lengua como instrumento de manipulación. Asimismo, el estudio formal de la lengua ayuda en el desarrollo de las habilidades analíticas, de lo que se derivan beneficios cognitivos generales. Finalmente, un grado más alto de reflexión puede permitir que el aprendiente alcance un mejor nivel de competencia en su producción lingüística” (2007:22-23).

El hecho de que exista una clara *intención* de aprender no basta para que se produzca dicho aprendizaje, no siempre es crucial para el aprendizaje. Será la *atención* mostrada por el aprendiz condición necesaria y suficiente para la codificación de un estímulo en la memoria a largo plazo; y no depende tanto de la cantidad como de la calidad de la atención prestada (Schmidt 1993:209). La *atención* controla además el acceso a la

¹ Van Lier propone el denominado currículum de las tres AAA: *awareness, autonomy & authenticity*.

² Lasagabaster y Sierra (2001) agrupan estudios sobre la aplicación de la conciencia lingüística en la adquisición de lenguas como segundas o extranjeras en los niveles de la educación primaria, secundaria y adultos; principalmente se centran en la enseñanza del inglés, aunque en muchos aspectos sus propuestas pueden aplicarse a la adquisición de cualquier otra lengua.



experiencia consciente, y cuando el aprendiz presta atención a algo es cuando se vuelve consciente de ello. La experiencia subjetiva de *darse cuenta* de algo, *noticing*, es la condición para que se produzca el aprendizaje, al grabarlo conscientemente en la mente. El mayor nivel de conciencia o *noticing* desemboca en la *comprensión*, *understanding*, que conlleva una organización de la información en la memoria a largo plazo y como consecuencia un aprendizaje. La intención, la atención, la capacidad de darse cuenta y la comprensión podrían ser consideradas fases en el desarrollo de la conciencia lingüística del hablante.

El nivel umbral, necesario para que haya aprendizaje, lo constituye por tanto el hecho de ser consciente, de darse cuenta de los procesos que se están llevando a cabo y la interiorización de los mismos, con el fin de que se produzca la comprensión y el consecuente aprendizaje final. Contamos con experiencias en aula, en muchas ocasiones esporádicas, de especialistas dedicados a la enseñanza de la lengua que nos permiten corroborar lo que estamos exponiendo en estas páginas. Recuperamos a continuación la investigación llevada a cabo en aulas de Primaria por Ruiz de Francisco y Mentado Labao en 1997. Planificaron una actividad cuyos objetivos fueron perfeccionar la expresión escrita y reflexionar sobre los errores cometidos por los propios alumnos con el fin de corregir los aspectos gramaticales incorrectos o incompletos de los textos escritos. Concretamente para el tercer ciclo de la Educación Primaria trabajan con el siguiente texto de una niña canaria de 12 años, titulado “La locura de los escritores”:

LA LOCURA DE LOS ESCRITORES
(12 años – Las Palmas de Gran Canaria)

En 1995 los escritores se volvieron locos, todos aquellos bonitos y maravillosos cuentos se había mesclado los personajes de los cuentos unos con otros pero la verdad que el cuento que hicieron no estuvo nada mal se trataba de una guerra en el bosque que ocurrió una mañana de calor mucho calor cuando los animales y las personas de la aldea se iban poco a poco poniendo muy nerviosos hasta que se fue formando un varullo muy grande donde partisiparon el gato con botas, blancanieves y los ciete enanitos la vella durmiente, Rovin jud, Micki maus, mini, Donal, Deisi y otros muchos más os imagináis toda una bola de personajes de cuentos peleandose por pelearce pu verdad que a la jente le gustó mucho este cuento yo os lo recomiendo porque no os creais que solo pone lo que he escrito no hay otras más sorpresa y aventuras no os lo perdais ¡adios!

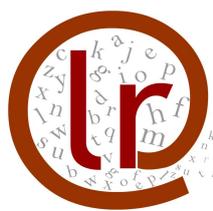
La alumna de 6º de Primaria muestra una clara intención de expresar una serie de ideas mediante la escritura de un texto. Sin embargo no presta atención a las exigencias del código escrito, refleja incluso en el

texto usos y hábitos propios de la oralidad (incisos continuos, pérdidas de concordancia,...). La intención no ha sido suficiente para lograr el aprendizaje; la alumna necesita prestar atención a las formas que utiliza, por qué las utiliza y qué efectos van a producir en el lector de su texto; en definitiva, necesita ser consciente del proceso que está llevando a cabo y la importancia de su resultado. En la experiencia presentada por Ruiz de Francisco y Mentado se logra la adquisición de la consciencia en esta alumna mediante un trabajo personalizado de reflexión sobre los problemas del texto, que comenzó con una lectura en voz alta del mismo. Y, comentan los autores, “mientras ella leía, se observaban sus expresiones: le cuesta leerlo; a veces, no entiende bien la idea que quiso expresar, y vuelve hacia atrás para volver a leer algunas líneas; sonríe, se apura, se extraña, etc. (2001:1122)”³. Puede concluirse que no ha logrado el aprendizaje de las características mínimas del código escrito, por falta de atención a lo largo de todo el proceso; no ha reflexionado sobre las características y exigencias mínimas del código escrito, sobre la peculiaridad y variedad existente en la oralidad, sobre la necesidad de redactar y puntuar correctamente un texto para que el lector pueda comprenderlo y leerlo con facilidad. No hay en definitiva una interiorización de la importancia del buen uso de la lengua en cada momento, no se ha dado cuenta de las implicaciones que pueden tener para la comprensión de su texto todos los errores en él cometidos. Bien es verdad que todavía le queda mucho por recorrer dentro del sistema educativo obligatorio, pero por el momento no ha logrado un aprendizaje consciente que le permita discernir, comprender, lo que es apropiado en un código oral que no debe utilizarse en el escrito; y ello ha impedido la adquisición e interiorización correspondiente.

Pero no todo es culpa suya, por supuesto. En las aulas de los niveles de enseñanza básica (infantil y primaria) no son habituales las prácticas de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua, ni sobre los diferentes usos que el hablante hace de la misma, y sus consecuentes repercusiones en los destinatarios de los mensajes. No suele ser común encontrar, entre los manuales y materiales de enseñanza de estos niveles, prácticas que preparen al alumno para el uso crítico y consciente de la lengua, que desarrollen en el estudiante la capacidad de reflexión sobre qué formas utiliza, por qué las utiliza y qué repercute en las personas que reciben los mensajes, pese a que, como hemos visto, existan desde hace varias décadas experiencias esporádicas que permiten comprobar los buenos resultados de estas prácticas⁴. Bien es verdad, como reflejan los autores en las conclusiones de su experiencia, que para realizar estas tareas de corrección de errores es necesaria una atención individualizada o personalizada en muchos casos imposible como consecuencia del elevado número de alumnos que posee cada maestro en el aula. Por ello, resulta imprescindible que no nos enfrentemos a estos trabajos como tareas de corrección, sino que se programe el acercamiento al uso y función de la lengua desde una perspectiva consciente y reflexiva desde el comienzo, de manera preventiva.

³ La falta constante de atención puede observarse en los diferentes niveles de análisis; en el nivel fonético mediante el reflejo de la variedad dialectal en la escritura de algunas palabras (**mesclado*, **pelearce*,...); se pueden observar palabras mal formadas como **setrataba*, **oslo* o **pu*. Desde el punto de vista sintáctico habría que detenerse en la estructuración del enunciado, en cuanto a redacción y puntuación, con reformulaciones constantes (**todos aquellos bonito y maravillosos cuentos se había mesclado los personajes de los cuentos unos con otros*). Contamos también con términos inapropiados para el tipo de texto que se está elaborando, como *toda una bola de personajes, ¡adíos!* (sic), por ejemplo. Y no hemos de pasar por alto la poca atención prestada a la acentuación y a la ortografía de la palabra en español y en inglés.

⁴ Puede leerse el resultado final del texto, corregido por la alumna, tras el trabajo realizado de reflexión y corrección de errores en Ruiz de Francisco y Mentado (2001:1123-1124).



De esta manera en lugar de tareas de corrección el maestro realiza actividades de concienciación, de reflexión, previas al uso de la lengua en sus distintos códigos.

3. Conciencia fonética y fonológica

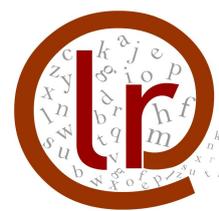
Uno de los componentes de la conciencia lingüística general es la conciencia fonética y fonológica. La distinción entre los términos conciencia fonética o conciencia fonológica no está del todo determinada en las publicaciones que trabajan este aspecto. Sin embargo, siguiendo a García Lecumberri (2001:238), podríamos definir conciencia fonológica como el conocimiento de las unidades fonológicas segmentales (vocales y consonantes) y suprasegmentales (sílabas, acentuación, entonación, ...), así como su funcionamiento y valor dentro del sistema de la lengua; mientras que la conciencia fonética se refiere al conocimiento de las propiedades y características articulatorias, acústicas y de percepción de los sonidos, y de las diferentes realizaciones que las unidades fonológicas pueden presentar en el habla.

En el ámbito europeo y británico, sobre todo, en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, viene siendo habitual el uso del término *phonetic awareness* (conciencia fonética) en un sentido amplio para hacer referencia tanto al aspecto fonológico como al fonético, especificando cuando resulte necesario; y se refiere a la habilidad para ejecutar operaciones mentales sobre el habla que conllevan distinto grado de complejidad cognitiva⁵. No hemos de entenderla como el simple reconocimiento de ruidos ambientales, ni de letras, sino como el *procesamiento fonológico* por el cual el hablante es capaz de “poder romper la palabra en sílabas y fonemas, identificar sonidos comunes, contar los sonidos, tomar conciencia de cómo y dónde se articulan, etc.”, acogiendo tanto la denominada conciencia fonética como la fonológica (Domínguez y Clemente 1993:72).

El *Marco Común Europeo de Referencia*, documento generado por el Consejo de Europa con el fin de orientar a los profesionales de la enseñanza de la lengua hacia la uniformidad de criterios y de descriptores de contenidos por niveles, considera que el usuario de la lengua, para la realización de las intenciones comunicativas, emplea la competencia fonológica como uno de los componentes de la competencia comunicativa general; y supone el conocimiento y la destreza de la percepción y la producción de (MCER 2002:113):

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).

⁵ Otros términos con los que suele nombrarse son *metaconocimiento fonológico*, *conocimiento metafonológico*, *conocimiento fonológico*, *concienciación fonológica*, *conocimiento fonético*,... Ya en 1987 Moraís, Alegría y Content propusieron el término *conciencia segmental* (*segmental awareness*) para describir esta misma habilidad en el hablante. Por otro lado, en la enseñanza del inglés, ámbito en el que también se trabaja el procesamiento fonológico sobre todo para la enseñanza de la lecto-escritura, suele denominarse a estos métodos de concienciación fonológica *phonics* (Lázaro Ibarrola 2007).



- La comprensión fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - o Acento y ritmo de las oraciones.
 - o Entonación.
- Reducción fonética:
 - o Reducción vocal.
 - o Formas fuertes y débiles.
 - o Asimilación.
 - o Elisión.

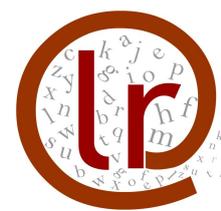
La investigación sobre el procesamiento fonológico y sus aplicaciones al aula ha sido muy abundante en los últimos años, sobre todo, en el ámbito de la comunicación y expresión oral como actividades previas y de preparación para la enseñanza de la lectura y escritura a niños⁶. De la misma manera se trabaja la estimulación lingüística mediante estas actividades en los casos de dificultades de adquisición del lenguaje oral y escrito. Pero no tenemos que olvidar la reflexión sobre la pronunciación de una lengua de cara a su aprendizaje cuando se estudia como extranjera o segunda lengua⁷, o con el fin de conocer, comprender y valorar la diversidad inherente a la propia lengua materna mediante el autoanálisis y la observación⁸. Por ello, en primer lugar es imprescindible distinguir si el estudio de la conciencia fonética y fonológica se lleva a cabo dentro de la lengua materna o en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En el primer caso se trabaja de manera asociada al desarrollo cognitivo general y a fenómenos de maduración y suele ir relacionada, como hemos dicho, con las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, cuando el centro de interés es el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas, las habilidades necesarias para el desarrollo de la conciencia fonética ya están adquiridas en muchos casos por el aprendiz.

El docente que se enfrenta a la enseñanza de la pronunciación de una lengua debe, en primer lugar, conocer los principales problemas fonéticos y dificultades con los que podrá encontrarse el aprendiz. Para ello una reflexión y estudio de la teoría fonológica le permitirá conocer la norma que debe enseñar, la diferencia que podría darse respecto a su propio sistema y cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes con

⁶ Sobre la conciencia fonológica como precursora de la lectura en niños de lengua materna española se está investigando en varios países (España, México, Colombia, Argentina, Chile, Perú y Estados Unidos), aunque con criterios metodológicos y pruebas de medición basadas en unidades de análisis fonológico y tareas difícilmente comparables entre los distintos equipos de investigación (Leal Carretero y Suro Sánchez 2012).

⁷ No se adquiere la competencia fonológica de una lengua igual cuando el aprendiz se enfrenta a ella desde niño y como lengua materna, que si la intenta adquirir ya adulto y como segunda lengua o lengua extranjera. En el primer caso el niño consigue una competencia fonológica perfecta que no puede diferenciarse de la de otros hablantes de la misma comunidad lingüística; sin embargo, en el segundo caso el aprendiz puede obtener una muy buena competencia fonológica de la lengua no nativa, pero lo más probable es que en palabras de Lleó “sucumba a un acento extranjero, y que salvo excepciones no desaparecerá a pesar de muchos años de experiencia en esa lengua” (1997:13).

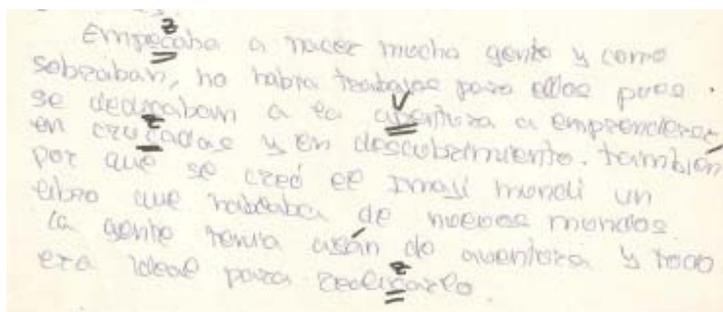
⁸ Resulta interesante la perspectiva planteada por Cots (2007:71-78) como respuesta a la pregunta “¿Se puede reflexionar sobre la pronunciación?”, con interesantes propuestas para el desarrollo de un aprendizaje consciente de la trascendencia de la propia pronunciación y de las posibles fuentes de un uso erróneo, pensando en hablantes con buen nivel de uso de la lengua.



los que trabajará en función de su nivel de conciencia fonética⁹. El conocimiento de todos estos aspectos ayudará al profesor a actuar y tomar decisiones más acertadas en la realización de sus programaciones. Por ejemplo, impedirá que un docente de la zona centro peninsular insista en la diferencia de pronunciación entre el fonema mediopalatal /y/ y el palatal lateral /ɸ/ cuando al ser una zona yeísta, sólo ocasionalmente poseen los hablantes dicha oposición fonológica.

Por su parte el estudiante también debe ser consciente de la importancia de una buena pronunciación en el aprendizaje de una lengua (sea la materna o una extranjera), pues sólo desde un estudio crítico y reflexivo de su propia competencia fonológica puede un hablante modificar hábitos erróneos de su pronunciación o simplemente comprender las bases de su propio sistema fonológico con el fin de evitar problemas de transcripción en el código escrito correspondiente.

Una reflexión adecuada y una sensibilización sobre los problemas principales de adquisición fonológica del hablante y su repercusión en los hábitos escritos, por el docente y como consecuencia también por el aprendiz, habría permitido corregir a tiempo errores como los siguientes, detectados en una prueba escrita del área de Ciencias Sociales en un alumno de 3º de ESO de Madrid¹⁰.



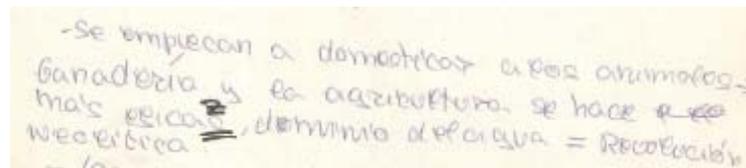
A lo largo de la prueba se puede observar cómo el alumno confunde la grafía *c* y la *z* en su expresión escrita. En este fragmento se pueden leer **Empecaba* “empezaba”, **crucadas* “cruzadas” y **realizarlo* “realizarlo”, pero también se registran **evangelicación* “evangelización”, **eficaz* “eficaz”, **empieca* “empieza”, **caca* “caza”, **troco* “trozo”, **nobleca* “nobleza” y **naturaleca* “naturaleza”. Ejemplos semejantes a estos ya habían sido detectados y analizados hace más de cuatro décadas por Quilis (1972). Ya entonces y ante ejemplos como **adacto* “adapto”, **dictongo* “diptongo”, **Concección* “Concepción”, **optiene* “obtiene”,

⁹ Quilis ya apuntaba la necesidad de la verdadera formación del profesorado de lenguas en fonética y fonología, en contenidos en general: “Hay que enseñar, hay que saber enseñar, pero antes y, sobre todo, hay que saber lo que debemos enseñar. Lo demás, con vocación y paciencia, se nos dará por añadidura” (1991:259-273). En cuanto a la formación del docente y desde la perspectiva de la conciencia fonética, García Lecumberri (2001:242-244) destaca tres niveles en los que debería hacerse hincapié: metaphonetic awareness, self-awareness y awareness of the level of students’awareness.

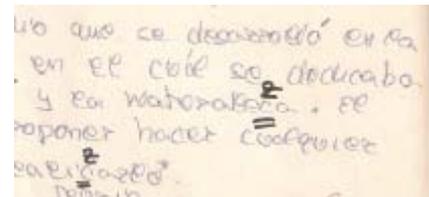
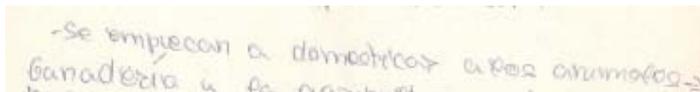
¹⁰ En los fragmentos del examen se pueden observar las correcciones ortográficas que el profesor de la asignatura fue anotando durante la evaluación del mismo. Los alumnos no habían sido avisados previamente de que sus pruebas escritas iban a ser utilizadas para un estudio de hábitos gráficos.

**abmire* “admire”, **abjetivo* “adjetivo”, **acquirir* “adquirir”, etc., apelaba por la reflexión sobre la competencia fonológica tanto por parte del profesor como de su alumno. Y ante un caso como **utilicación* por “utilización”, Quilis plantea el siguiente razonamiento:

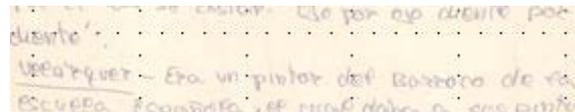
- Por regla general en español los fonemas oclusivos en posición implosiva se neutralizan; así, el archifonema velar /-G/ que podría tener las siguientes realizaciones [k], [g], [ŋ], como resultado de esa neutralización e influido por la neutralización también de los fonemas dentales e interdentes en posición implosiva final de palabra, puede dar como resultado la articulación de la interdental [θ]: acto: /áGto/ - [áktɔ], [ágtɔ], [áŋtɔ] - [áθtɔ].
- Este hábito fonológico constante lleva consigo que, como la grafía -c en posición implosiva en interior de palabra se pronuncia [θ], el hablante puede generalizarlo en la escritura de palabras que llevan el sonido interdental también en final de palabra como *eficaz* > **eficac*.



- El paso siguiente es la confusión de la grafía z con la c, dado que ambas las utiliza el hablante para el mismo fonema /θ/, y la generalización en todos los contextos: **naturaleca*, **realicarlo*, etc.



En el caso del texto escrito del alumno de 3º de ESO que estamos comentando cabe descartar la posibilidad de un error caligráfico, puesto que en varias ocasiones escribe con perfección la -z, en *Velázquez*, por ejemplo.



Una sensibilización por parte del profesorado ante los principales problemas fonéticos, como hemos comentado más arriba, y un análisis detenido del nivel de conciencia fonética y fonológica de su alumno, habría permitido detectar las causas de tales errores ortográficos, concienciar al estudiante de la importancia de reflexionar sobre los usos fonéticos y su repercusión en el resto de las competencias y, como consecuencia,

paliar y corregir de manera consciente el error. En definitiva, la reflexión sobre la competencia fonológica de los hablantes permitirá a los especialistas erradicar problemas en la adquisición del código escrito.

4. Desarrollo de la conciencia fonética en edades tempranas¹¹

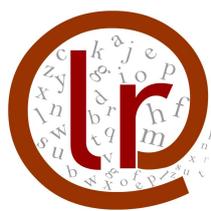
La conciencia fonética y/o fonológica en edades tempranas se entiende como la capacidad de llegar a manipular y reconocer la existencia de unidades lingüísticas básicas. Habitualmente se ha considerado la conciencia fonética o el conocimiento fonológico como la habilidad para identificar y manipular los fonemas de las palabras, mediante tareas basadas en la unión, segmentación, categorización y omisión de los fonemas. Sin embargo, abundantes trabajos de estimulación lingüística basados en la conciencia fonética diversifican las tareas abarcando los ámbitos subsegmental y suprasegmental a través de la manipulación de un mayor número de unidades fonológicas desde el segmento a la oración (Ortiz Cobo 2007, Leal Carretero y Suro Sánchez 2012).

En las numerosas investigaciones que se están llevando entorno a la reflexión consciente de la estructura sonora del habla se considera la existencia de diferentes niveles de conciencia lingüística. Sin embargo, contamos con distintas interpretaciones acerca de los criterios para establecer dicha nivelación (Jiménez 1996:110-111). Algunos autores se basan en la dificultad de las tareas en las que se ve involucrado el hablante al usar la lengua, mientras que otros se centran en la conciencia que poseen los sujetos de las diferentes unidades lingüísticas. Así, desde el primer punto de vista contamos con tareas de clasificación o emparejamiento, las de menor dificultad, y tareas de segmentación, en las que se requiere producción o manipulación de elementos aislados. Por su parte, según la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación contamos con los siguientes niveles en el desarrollo de la conciencia fonética y fonológica:

- Conciencia silábica o habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- Conciencia intrasilábica o habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima (constituida por el núcleo vocálico y la coda): /fl/ y /or/ en *flor*¹².
- Conciencia fonémica o habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, abstractas y manipulables (fonemas).

¹¹ No es el objetivo del presente estudio describir la competencia fonológica del niño, ni en cuanto a los procesos fonológicos propios de la adquisición del lenguaje (sustituciones, elisiones, metátesis, inserciones,...), ni en cuanto a los métodos de medición al uso (número de tipos léxicos de un niño a lo largo de una secuencia de puntos temporales, inventarios de sonidos,...). Para una descripción de todos estos aspectos, así como una revisión de los diferentes modelos de adquisición de la lengua materna sobre la base de una teoría fonológica, puede consultarse Lleó (1997:15-40).

¹² El nivel de conciencia intrasilábica en niños de Educación Infantil está ampliamente demostrado para el inglés; también se encuentran evidencias en lengua española (véase la documentación bibliográfica que al respecto aporta Jiménez 1996) de la existencia de un nivel intermedio de conciencia fonológica entre la conciencia silábica y la fonémica.



La incidencia de los niveles de conciencia fonética en los distintos aprendizajes dependerá de las características de cada lengua; cuanto más transparente sea una lengua mayor influencia tendrá la conciencia fonémica. Así, en el aprendizaje del código escrito y en la decodificación de la cadena hablada en español es necesario desarrollar la conciencia fonémica, mientras que para el inglés, ejemplo de lengua opaca, presenta mayor incidencia la conciencia intrasilábica.

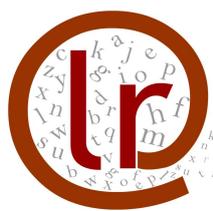
El estudio de la conciencia fonética debería abordarse contemplando conjuntamente ambos enfoques (el tipo de tarea y la unidad lingüística a segmentar). Sin embargo, las pruebas de evaluación, sus objetivos, incluso los grupos de intervención en los que se implementan, presentan una gran disparidad y por ello bastantes investigadores llaman a un consenso sobre los procedimientos y recursos utilizados con el fin de poder contrastar de manera fiable los resultados de los distintos estudios (Leal Carretero y Suro Sánchez 2012, Aguilar Villagrán *et al.* 2010).

En edades tempranas y dentro de los procesos de maduración de un niño se atiende principalmente a la influencia y repercusión del desarrollo de la conciencia fonética en el aprendizaje del código escrito, pues en muchos casos las dificultades en el aprendizaje de la lectura no se encuentran en problemas de percepción visual o espacial relacionados con las formas de los grafemas, sino en entender dichos símbolos gráficos como unidades fonológicas, con lo que cada uno representa; esto es, las dificultades se presentan al lograr el procesamiento fonológico de lo escrito.

Son numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la base del inglés y del francés que corroboran esta relación causal. Algunos autores, como Bravo Valdivieso, consideran la conciencia fonética o fonológica como una “Zona de Desarrollo Próximo”, desde el punto de vista vyotskiano, entre el lenguaje oral y el aprendizaje inicial del código escrito, debido a que “por una parte, aparece indispensable para el dominio del proceso de decodificación y por otra, porque su intervención pedagógica incide directamente en el aprendizaje de la lectura. En la medida en que los niños dominan los procesos fonológicos pueden dominar el proceso de decodificación inicial” (Bravo Valdivieso 2004:23)¹³. De esta manera se convierte en una zona de intervención pedagógica en edades tempranas, con enseñanzas explícitas en el aula de Infantil, complementadas con aprendizajes implícitos y juegos psicolingüísticos.

Veamos a continuación una muestra escrita de una alumna de 3º de Educación Infantil a la que se le ha pedido que escribiera un pequeño texto y realizara un dibujo libre con el fin de evaluar su grado de preparación para la escritura:

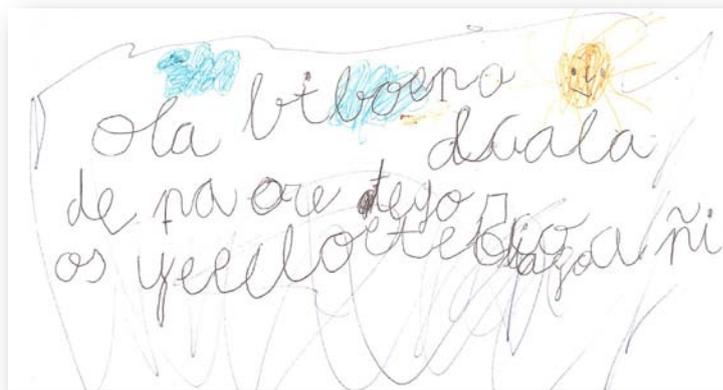
¹³ Véase también el estudio de Bravo Valdivieso (2004:26-28) para una revisión de importantes investigaciones que avalan la interacción que se produce entre el desarrollo de la conciencia fonética y el aprendizaje de la lectura.





PRUEBA ESCRITA
3º EDUCACIÓN INFANTIL
ESTUDIO SOBRE LA PREPARACIÓN
PARA LA ESCRITURA

No se ha trabajado con esta alumna la conciencia fonética y fonológica específicamente, pero si nos fijamos en el pequeño texto escrito podemos comprobar que posee una gran sensibilidad auditiva. Hemos de tener en cuenta que los niños que están aprendiendo a hablar en muchas ocasiones pronuncian exactamente lo que han oído de los adultos, y más concretamente su percepción del idioma del adulto¹⁴. Ante la



¹⁴ Cantero (1997:180-186) analiza acústicamente algunas muestras de habla espontánea con el objetivo de reivindicar en la enseñanza de la lengua una perspectiva fonética en lugar de fonológica, puesto que parte de la idea de que “la pronunciación *normal* no coincide con la pronunciación *normativa*”; por ello considera que los profesores de lengua se deben centrar en la pronunciación real de los hablantes, pues estos serán los sonidos con los que se enfrentarán los aprendices. Cantero en principio se refiere a los profesores de lengua extranjera, pero finalmente lo generaliza a los maestros que se encargarán de estudiar las características del habla infantil. Analiza concretamente unas frases extraídas de una grabación original y las somete a una prueba auditiva ante un grupo de estudiantes universitarios: “que tengo que escribir” y “Juega contra el Atlético de Madrid”, comparando la pronunciación “normativa” con la realizada por el informante, que en una adaptación libre ortográfica podría ser: “teo ge escribir” y “juá gontra lético de maerid”;

producción relajada y espontánea del hablante el adulto realiza una tarea de decodificación del mensaje en la que recupera gran parte de la información que no está explícita; y su conocimiento fonético y fonológico (junto con otra serie de información general compartida) le permitirá, si fuera necesario, reproducir oralmente y por escrito el mismo mensaje de manera correcta. Sin embargo, el niño que todavía carece de gran parte de esos conocimientos compartidos, junto a su pobre conciencia fonética y fonológica, es incapaz de recuperar la información no presente y reproduce exactamente lo que ha percibido. Así, en el fragmento que estamos analizando la niña reproduce por escrito lo que está acostumbrada a oír a los adultos que la rodean, y por ello escribe:

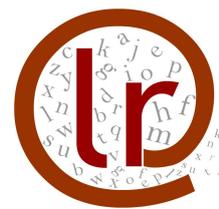
ola biboena / alcalá / de na are tego 5 (*girado hacia la izquierda*) co añi/os yeechoete (*ilegible*)¹⁵.

La niña es capaz de detectar la fuerza del núcleo silábico tónico presente, por ejemplo, en *de na are* (de Henares); escribe la palabra *tengo* tal y como la ha percibido, con la pronunciación relajada de la *-n* implosiva que habitualmente realizan los hablantes; de igual manera omite la *-s* en *este*, relajada e incluso aspirada en algunos hablantes de la zona centro peninsular en la que se encuentra; percibe el alargamiento en la pronunciación de la letra *e* en *eecho* (he echo) y consecuentemente omite la *e-* en la secuencia *de Henares*, al emitirla el hablante de la zona por regla general en un solo tiempo; remarca con una *-i-* la palatalización que percibe en el fonema /*ɲ*/ pero que no reconoce en la simple grafía *ñ*, muy semejante a la *n*.

El texto se encontraría dentro de los parámetros establecidos por Garriga (2003) para el desarrollo fonológico normal en su edad, tal y como se muestra en la adaptación que hemos realizado de su programa para la conciencia fonológica en el siguiente cuadro:

producciones ambas que bien nos recuerdan al habla infantil.

¹⁵ Texto que correspondería con: "¡Hola! Vivo en Alcalá de Henares; tengo 5 años y he hecho este dibujo". No es el momento de detenernos ahora en si posee o no las capacidades grafomotrices básicas para la escritura (coordinación visomotora, percepción espacial y temporal, etc.).



INDICADORES DE DESARROLLO FONOLÓGICO NORMAL POR EDADES (E.GARRIGA 2003)

3-4 años	5-6 años
Discriminación de sonidos	Segmentación y pronunciación de sonidos en palabras de 2, 3 y 4 fonemas
Discriminación de palabras en frases	Identificación de sonidos en palabras de 4 fonemas con grupos consonánticos al inicio de palabra
Discriminación de palabras y pseudopalabras	Manipulación de sonidos iniciales y finales de palabras de 3 y 4 fonemas
Identificar rimas	
Generar rima sencilla	
4-5 años	6-7 años
Discriminación de palabras largas/cortas	Segmentación y pronunciación de sonidos de palabras con grupos consonánticos iniciales: p-l-a-t-o
Recuento de sílabas	Segmentación de sonidos en palabras con grupos consonánticos iniciales, finales e intermedios
Segmentación y manipulación de sílabas iniciales y finales	
Segmentación en fonemas (palabras de 2-3 fonemas): pan (p-a-n)	

Sin embargo, el hecho de tener una buena percepción auditiva no asegura la adquisición de la conciencia fonética que le permitirá crear hábitos de reflexión sobre el uso de las unidades sonoras y desarrollar paralelamente las habilidades propias del código escrito. Resulta también de gran interés para el estudio de la maduración de la alumna, la transcripción del número 5 en *forma de espejo*, es decir, girado hacia la izquierda; y, mucho más interesante todavía, el que añada la segunda sílaba de la palabra, *-co*, dudando de que un simple símbolo sea capaz de representar las dos sílabas que componen la palabra.

Contamos con múltiples estudios acerca de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y el déficit en el conocimiento fonológico, que nos han permitido extraer importantes conclusiones; no obstante, compartimos con González (1996) la idea de potenciar la realización de investigaciones que se centren en la necesidad de prevenir dichas dificultades mediante la creación de programas y modelos de enseñanza basados en *cómo* y *cuándo* influye el conocimiento fonológico en el proceso de aprendizaje. En sus investigaciones, realizadas con una muestra de 145 sujetos malagueños de edades comprendidas entre los seis y siete años, que fueron estudiados hasta alcanzar la edad de ocho años, comprueba que el conocimiento fonológico influye decisivamente en la lectura entre los seis y los ocho años, siendo más relevante la influencia del conocimiento silábico a los seis y ocho años concretamente; mientras que a los siete, al encontrarse el niño en una fase alfabética o de traducción fonológica de las palabras, resulta más importante el desarrollo del conocimiento fonémico.

Un mayor desarrollo de la conciencia fonética influye sobre todo en un aumento de la velocidad lectora en los inicios del aprendizaje de esta destreza, aproximadamente a los 6 años; aunque donde realmente se

produce un importante avance mediante la realización de tareas de conciencia fonética (identificación, recuento, omisión y adición de sílabas y fonemas en palabras) es en el logro de una mayor exactitud lectora. También se produce una importante mejora en la comprensión lectora en niños que han trabajado de una manera consciente la fonética de su lengua; y esto se detecta sobre todo ya a la edad de 8 años.

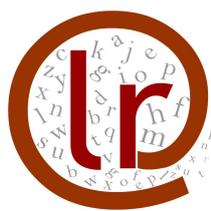
La relación que se establece entre estas dos habilidades es bidireccional. Por un lado, el desarrollo de la conciencia fonética antes del aprendizaje de la lectura lo facilita y lo potencia; y por otro, la conciencia fonética se desarrolla y amplía cuando se aprende a leer y escribir (Domínguez 1996a:70-71). Obviamente la conciencia fonológica o fonética determina de manera directa un mejor aprendizaje de la lectura, pero no es el único requisito para el aprendizaje de esta habilidad; la atención y la capacidad de concentración, la identificación de las letras del alfabeto, la velocidad de nombrar, el desarrollo del lenguaje oral, los procesos visuales y gráficos, la memoria inmediata, conocimientos sobre el mundo, capacidad de razonamiento,... tienen una gran importancia en la adquisición de la habilidad, basada en muchos momentos en el reconocimiento de estructuras e ideas.

De la misma manera, hay también trabajos que demuestran que es posible desarrollar en niños de Educación Infantil un conocimiento fonético y fonológico fuera del contexto de la enseñanza de la lectura y que por supuesto es posible lograrlo mediante la enseñanza explícita de actividades de reflexión que deben ser incluidas en las programaciones de los primeros niveles educativos con carácter preventivo. En este sentido Domínguez (1996b) ha mostrado que el nivel de conocimiento fonológico de los niños en Educación Infantil es un buen indicador para predecir el rendimiento en lectura y escritura en los primeros años de Educación Primaria y por ello considera indispensable la elaboración de programas específicos para el desarrollo de estas habilidades metalingüísticas de reflexión sobre la naturaleza y estructura del lenguaje.

5. Programas para el desarrollo de la conciencia fonética en edades tempranas

Independientemente del coeficiente intelectual, del vocabulario y del nivel socioeconómico que posea el niño, el desarrollo de la conciencia fonética potencia la adquisición de habilidades para segmentar y manipular las unidades del sistema, convirtiéndose en el “motor de partida” para la decodificación del texto escrito (Bravo Valdivieso 2004:22); pero no hemos de olvidar que dicho proceso necesita ser activado por mediación pedagógica.

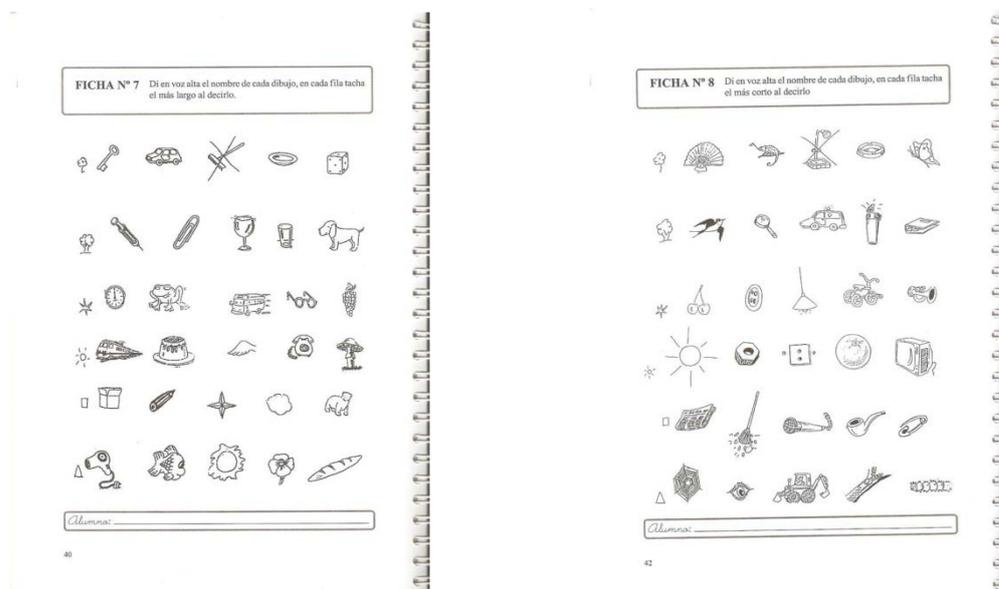
La conciencia fonética comienza a emerger alrededor de los 3 años de edad y se desarrolla a través del ejercicio y práctica de una serie de áreas relacionadas con la percepción auditiva o capacidad para reconocer, discriminar e interpretar estímulos auditivos. Desde los equipos docentes de las Escuelas Infantiles se generan recursos didácticos con el objetivo de fomentar en los alumnos la reflexión sobre los segmentos del habla, creando así una conciencia lingüística fonética que garantice el éxito en los procesos de lectoescritura que se realizarán más adelante. Por ejemplo, los materiales elaborados por Ortiz Cobo (2007), programas específicos de estimulación lingüística que intentan vivenciar la articulación de los sonidos de las letras y tomar conciencia



de las unidades básicas de la lengua (fonema, sílabas y frases). Pero para la elaboración de dichos programas y materiales es necesario establecer unos criterios que, tras varias investigaciones, han diseñado Domínguez y Clemente (1993):

a. El primer criterio a tener en cuenta es la complejidad de las tareas planificadas, que depende del nivel lingüístico de la unidad que se trabaje y de los requisitos cognitivos que se pongan en juego; a medida que sea mayor el grado de abstracción más compleja resulta la tarea. Una secuencia de tareas escalonada de menor a mayor dificultad consistiría en trabajos de sensibilización ante rimas en primer lugar y actividades de identificación, adición y omisión (primero de sílabas y después de fonemas). La rima es la tarea que menor carga cognitiva precisa puesto que requiere una manipulación de segmentos menos consciente y deliberada que otras tareas. Es una actividad atractiva y llamativa para las primeras etapas del desarrollo fonológico, aunque resulta poco rentable, pues no incrementa el nivel de conocimiento fonético, al no realizarse una explícita segmentación de la palabra en fonemas.

Ejemplificaremos las tareas tomando como base el programa para el desarrollo del conocimiento fonológico *Komunica* (2002), que trabaja en primer lugar juegos de discriminación auditiva para después manipular los segmentos del habla. Comienza con la rima, seguida del conocimiento de la sílaba y culminando en el nivel fonológico, por ser el de mayor complejidad lingüística y cognitiva. Las actividades que propone se basan en el reconocimiento de la rima, identificar, contar, invertir, combinar, añadir, sustituir y omitir segmentos silábicos y/o fonemas:



DISCRIMINACIÓN DE LA LONGITUD DE PALABRAS (DURACIÓN DEL SONIDO)

FICHA N° 9 Di qué es cada dibujo, luego colorea tantos cuadros como sílabas (palmas) tengan cada palabra.

Alumna: _____

RECUESTO DE SÍLABAS

FICHA N° 61

Alumna: _____

CREACIÓN DE PALABRAS A PARTIR DE SÍLABAS

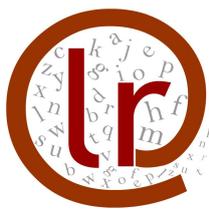
FICHA N° 51 Di en voz alta el nombre de cada pareja de dibujos, después escríbelos en el espacio correspondiente.

Alumna: _____

FICHA N° 40 Fíjate bien, lee en voz alta cada grupo de palabras y tacha la que corresponda al dibujo.

Alumna: _____

DISCRIMINACIÓN ENTRE PALABRAS SIMILARES



Las tareas que conllevan una mayor complejidad lingüística y cognitiva son las de adición y omisión de fonemas, pues precisan una instrucción específica, no surgen espontáneamente y es necesario ayudar a los niños a identificarlos y aislarlos. Sin embargo, son estos programas los que producen mejores resultados en el incremento de estas habilidades.

b. La posición de la unidad lingüística que se va a identificar, añadir u omitir dentro de la palabra será el segundo criterio a tener en cuenta. Según los estudios realizados por Domínguez y Clemente (1993) la posición inicial, media o final de la unidad dentro de la palabra resulta igual de efectiva, pues lo aprendido se generaliza a las demás posiciones. Si se combina este criterio con el anterior se puede concluir que la tarea de identificación es más sencilla cuando se trata de identificar fonemas a comienzo de la palabra, mientras que las tareas de adición y omisión de sílabas o fonemas son más sencillas a final de palabra.

FICHA N° 13 Di en voz alta el nombre de cada dibujo, alargando al decirlo el fonema (sonido) final. Luego tacha en cada fila el que no termina igual.

Alumno: _____

52

IDENTIFICACIÓN DE FONEMA FINAL

FICHA N° 14 Di en voz alta el nombre de cada dibujo, alargando al decirlo el fonema (sonido) inicial. Luego rodea en cada fila el dibujo que empieza con el mismo sonido que el primero.

Alumno: _____

54

IDENTIFICACIÓN DE FONEMA INICIAL



c. Un tercer criterio lo constituye el tipo de fonema con el que se va a trabajar. Los fonemas consonánticos fricativos son más fáciles de aislar en la corriente acústica y por ello resultan más útiles en las primeras etapas del desarrollo fonológico que los fonemas oclusivos.

Por último, respecto al tipo de sílabas es necesario trabajar todos los tipos posibles en las palabras que utilizemos para las diferentes tareas.

FICHA Nº 16 ¿Qué es cada cosa? ¿Qué sonidos tienen en común en cada fila? ¡Fíjate en el ejemplo!

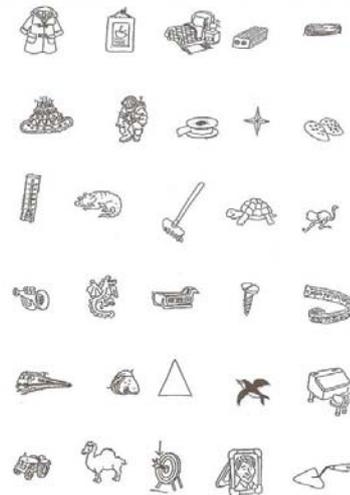


Alumno: _____

38

IDENTIFICACIÓN DE GRUPOS CONSONÁNTICOS

FICHA Nº 37 Di en voz alta el nombre de cada dibujo. Luego siguiendo el ejemplo rodea los que tengan el sonido /t/, subraya los que tengan el sonido /d/ y tacha aquellos que no lleven ninguno de los dos sonidos.



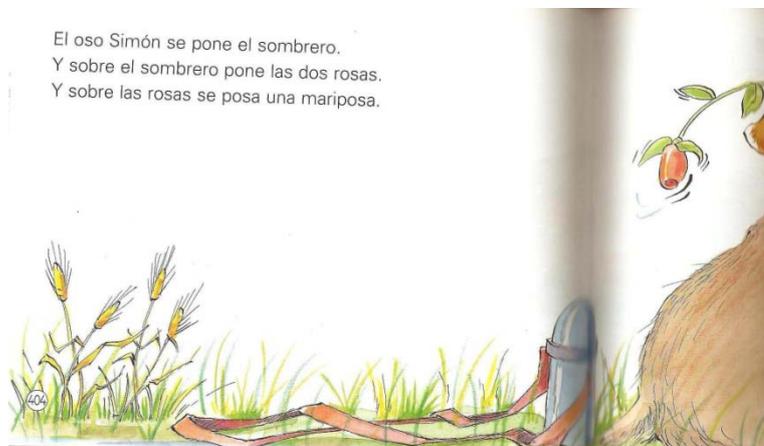
Alumno: _____

100

DISCRIMINACIÓN DE FONEMAS

La especificación de estos criterios ayuda sin lugar a dudas a todos los especialistas y docentes encargados de elaborar los materiales específicos para el aula que deben ser incluidos en los programas y diseños curriculares de estas etapas educativas.

También hemos de tener presente otra serie de materiales complementarios que favorecen y afianzan estos aprendizajes, como los materiales de lectura que ayudan a potenciar la sensibilidad auditiva en los niños, centrándose en la discriminación de sílabas y fonemas. En estos casos contamos con diferentes metodologías; así hay materiales que trabajan tan solo la discriminación de un determinado fonema mediante la aparición abundante del mismo en un texto. Este es el caso del texto reproducido más abajo de Doumerc y García Franco (2002) en el que se pretende lograr la sensibilización hacia el fonema /s/; como se puede apreciar a través del estudio de la legibilidad tipográfica del texto, esta publicación está diseñada para que el adulto sea el encargado de realizar la lectura en voz alta del cuento y que el niño discrimine el sonido durante la audición.



“EL OSO SIMÓN”, DOUMERC Y GARCÍA FRANCO (2002: 404)

Contamos también con otro tipo de materiales didácticos en los que se trabaja la asociación del fonema con su correspondiente grafema, identificando en el texto en color rojo cada aparición. De nuevo si analizamos los aspectos tipográficos de la página (tamaño y formato de la letra, separación interlineal, etc.) podemos apreciar que la intención del autor en este caso es la lectura por parte del aprendiz o al menos que el niño siga con la vista cómo avanza el texto; de esta manera tomará conciencia de la relación entre la grafía y su correspondencia fonética. Veamos algunos ejemplos extraídos de la colección *El zoo de las letras* de la editorial Bruño, en los que se puede apreciar cómo se destaca en rojo la grafía correspondiente a los fonemas /u/ y /b/:



“LA MULA PIRULA”, DOUMERC (1998)



“LA BRUJA BELINDA”, DOUMERC (1998)

En esta misma línea, pero sin destacar las diferentes grafías asociadas al fonema, encontramos los materiales de la editorial Vicens Vives, un ejemplo de los cuales reproducimos a continuación:



LA VACA BAILARINA. CUENTOS DE APOYO A LA LECTURA Y ESCRITURA.
RODRÍGUEZ JORNADA Y FERNÁNDEZ BUÑUEL (2001)

Un análisis exhaustivo de las técnicas docentes, materiales curriculares y publicaciones complementarias que se están utilizando en los centros escolares a la luz de las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia fonética y fonológica, su nivelación y la tipología de las tareas facilitadoras permitirá mejorar las prácticas educativas y ahondar en el cumplimiento y tasa de éxito de las propuestas sugeridas por los especialistas.

6. Conclusión

El desarrollo de la conciencia fonética y fonológica en edades tempranas, que conlleve hábitos de reflexión sobre las unidades del nivel fónico, debe convertirse en una tarea básica del maestro de Educación Infantil, incluso del primer ciclo de la Educación Primaria. Esta habilidad conlleva importantes ventajas para la adquisición de las destrezas relacionadas con el código escrito, además de las propias de la producción y comprensión oral. La elaboración de materiales específicos y la inclusión de tareas en las programaciones curriculares de estos niveles educativos deben ser imprescindibles para la estimulación de estos aprendizajes.

Como consecuencia de ello, en la formación del docente encargado de la enseñanza de estas habilidades, debe incluirse una sólida formación lingüística en fonética y fonología descriptiva, junto a las herramientas metodológicas necesarias para lograr una reflexión consciente de su propia competencia fonológica, de la realidad fonética del entorno en el que ejercerá su labor, así como de los niveles de conciencia fonética de los alumnos con los que trabajará. Y todo este bagaje, junto al estudio e investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre las prácticas educativas apropiadas al nivel de maduración cognoscitiva del alumnado, le permitirá adentrarse con seguridad y criterio en la elaboración de materiales y en el desarrollo de programaciones curriculares adecuadas al desarrollo de la plena competencia comunicativa de los aprendices.

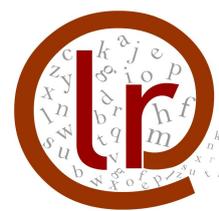
Sólo en el ámbito de la lingüística educativa, como disciplina que combina un estudio exhaustivo del uso lingüístico, investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia lingüística de los hablantes y sus aplicaciones al aula y a los contextos educativos, podrá lograrse la plena formación del profesorado que ha de encargarse de la enseñanza de la lengua.

M^a del Carmen Fernández López

Profesora Titular de Universidad

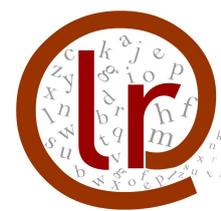
Universidad de Alcalá

carmen.fernandez@uah.es



Referencias bibliográficas

- Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J. I., Penacho Jiménez, I., Alcalde Cuevas, C., Marchena Consejero, E. y Ramiro Olivier, P. (2010): "Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura", *Psicothema*, vol. 22, nº 3, pp. 436-442.
- Bravo Valdivieso, L. (2004): "La conciencia fonológica como una posible 'zona de desarrollo próximo' para el aprendizaje de la lectura inicial", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36:1, pp. 21-32.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Editorial Anaya.
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irán, M. y Llurda, E. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona: Graó.
- Domínguez, A. B. (1996a): "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 76, pp. 69-81.
- Domínguez, A. B. (1996b): "Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 76, pp. 83-96.
- Domínguez, A. B. y Clemente, M. (1993): "¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, pp. 171-181.
- Doumerc, B. (1998): "La mula Pirula" y "La bruja Belinda", Colección *El zoo de las letras*, Madrid: Bruño.
- Doumerc, B. y García Franco, P. M. (2002): *Cuentos cortos para dormir*, Madrid: Bruño.
- García Lecumberri, M. L. (2001): "Phonetic Awareness". En Lasagabaster, D. y Sierra, J. M., *Language Awareness in the Foreign Language Classromm*, Guipuzkoa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, pp. 237-251.
- Garriga, E. (2003): *Conciencia fonológica en els infants. Un programa de classe* (Adaptació al català del programa *Phonemics Awareness in Young Children* de M. J. Adams, B. R. Foorman, I. Lundeborg i T. Beeper). Recogido en <http://www.xtec.cat/formacio> el 27 de octubre de 2012.
- González, M^a J. (1996): "Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 76, pp. 97-107.
- Jiménez, J. E. (1996): "Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 76, pp. 109-121.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2001): *Language Awareness in the Foreign Language Classromm*, Guipuzkoa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Lázaro Ibarrola, A. (2007): "Enseñanza de la lectura a través de *phonics* en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria", *Porta Linguarum* 8, junio, pp. 153-167.



- Leal Carretero, F. y Suro Sánchez, J. (2012): "Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: Una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 54, pp. 729-757.
- Lleó, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- Ortiz Cobo, M. (2007): "La expresión oral en Educación Infantil desde el marco de la conciencia fonológica", *Revista Digital Práctica Docente*, 8, octubre-diciembre, pp. 178-184.
- Quilis, A. (1972): "Neutralización, a nivel ortográfico, de consonantes postnucleares en el español de Madrid", *Festschrift für Michael de Ferdinandy*, Wiesbaden: Guido Pressler Verlag, pp. 575-580.
- Quilis, A. (1991): "La enseñanza de la pronunciación de la lengua materna", H. López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, pp. 259-273.
- Rodríguez Jordana, C. y Fernández Buñuel, A. (2001): *La vaca bailarina. Cuentos de apoyo a la lectura y escritura*, Barcelona: Vicens Vives.
- Ruiz de Francisco, I. y Mentado Labao, T. (1997): "La enseñanza de la gramática: experiencias en el aula". En F. J. Cantero y cols. (coords), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, SEDLL/Universidad de Barcelona, pp. 1119-1128.
- Schmidt, R. (1993): "Awareness and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 206-226.
- Torre Prados, M. del C. de la, Guerrero Gancedo, M. D., Conde Melgar, M. I. y Claros Torres, R. M. (2002): *Komunica. Programa para el desarrollo del conocimiento fonológico*, Málaga: Aljibe.
- Van Lier, L. (1995): "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14, pp. 20-29.
- Van Lier, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, Applied Linguistics and Language Study, New York: Longman.

