

# Intervención en conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo

*Alba Lucía Meneses Báez<sup>1</sup>, Mónica Andrea Garzón, Jacquelinne Macias<sup>2</sup>,  
Universidad El Bosque*

*Dorlly Argüelles Pabón, Martha Consuelo Triana, Clemencia Rodríguez Espinosa<sup>3</sup>  
Colegio Cristóbal Colón (sede C Soratama)*

---

## Resumen

Se evaluó la efectividad de un programa de intervención en CF en el aula dirigido a 25 niños de ambos géneros entre 4 y 7 años, de primer ciclo, con un diseño cuasi-experimental de series con materiales equivalentes (Campbell y Stanley, 1991), utilizándose la prueba de CF (Meneses, et al, 2007). Se trabajó la intervención de segmentación de palabras en sílabas y fonemas, identificación de sonidos iniciales y rimas, y representación del fonema-grafema, a través de actividades con y sin modelo, con estímulos auditivos, visuales y cinestésicos. Se realizó un análisis descriptivo e inferencial de los datos, mediante la prueba de Friedman para evaluar diferencias entre las aplicaciones de CF global y por componentes resultando significativa ( $p < .005$ ), con la excepción de segmentación de sílabas. Los resultados sugieren que la inclusión de CF en el currículo de primer ciclo contribuye al desarrollo de la mayoría de sus componentes.

*Palabras clave:* conciencia fonológica, intervención, escolares, adquisición lectora

## Abstract

In this study, the effectiveness of a phonological awareness (PA) intervention program was assessed. This program was directed to 25 children –boys and girls- of first year of primary school, whose ages were ranged from 4 to 7 years old. A quasi experimental design of series with equivalent materials (Campbell y Stanley, 1991), and the PA test (Meneses, et al, 2007) were used. Segmentation of words in syllables and phonemes, identification of initial sounds and rhymes, and representation of phoneme-grapheme were the aspects worked out. It must be

---

<sup>1</sup> Docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad El Bosque, directora del proyecto, correspondencia: [menesesalba@unbosque.edu.co](mailto:menesesalba@unbosque.edu.co)

<sup>2</sup> Docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad El Bosque

<sup>3</sup> Docentes del colegio Cristóbal Colón (sede C Soratama)

Recibido: 19 de Septiembre de 2012

Aceptado: 19 de Octubre de 2012

established that it was done through activities with and without model, as well as through aural, visual and kinesthetic stimuli. Besides, data analysis was descriptive and inferential. Such analysis was carried out through the Friedman test in order to assess differences among the appliances of overall PA and by components. It was found that the difference was significant ( $p \leq 005$ ), excepting syllables segmentation. Finally, results suggest that including PA in the curriculum of first year of primary school contributes to the development of the majority of its components. *Key words:* Phonological awareness, Intervention, Primary school students, Reading acquisition

### Introducción

Colombia ha avanzado hacia las metas propuestas para el año 2015 (UNESCO, 2008) de acuerdo con el informe sobre el “Seguimiento de Educación para Todos”, en cuanto a educación de la primera infancia y la básica primaria. Sin embargo, todavía hay mucho por hacer, con la alfabetización y la calidad de la educación, especialmente con los niños de primer ciclo de zona rural y marginal de las ciudades.

Lo anterior se corrobora, por una parte, con las estadísticas del Fondo de Naciones Unidas para ayudar a los niños y niñas (UNICEF, 2009). Tales estadísticas indican que Colombia, durante el período 2003 a 2008, presentó una tasa de cobertura en básica primaria del 87%, una tasa de asistencia en el nivel de básica primaria del 92% y una tasa de retención en quinto de primaria del 88%. Por otra parte, el informe presentado por la PREAL (2006) muestra que el país tiene el desafío de continuar trabajando para reducir las tasas de deserción y de reprobación en la básica primaria (7% y 5,6%, respectivamente), especialmente en los años de primer ciclo (grado cero, primero y segundo). Adicionalmente, la tasa más alta de deserción (9%) y repetición (8%) se encuentra en grado primero (PREAL, 2006). Este hecho podría estar relacionado con las dificultades en la adquisición de la lectura, la cual se considera como la necesidad educativa con mayor prevalencia en niños en dicha etapa escolar (UNESCO, 2008).

Los datos reseñados indican que Colombia debe trabajar en el mejoramiento de la calidad de la educación en el nivel de primer ciclo si le apuesta a erradicar el analfabetismo y a hacer realidad la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (UNESCO, 2011), en cuanto a satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas), consideradas indispensables para que los seres humanos se desarrollen plenamente, vivan con dignidad, mejoren su calidad de vida y puedan tener participación informada como ciudadanos. De hecho, en una sociedad letrada como la del siglo XXI, las personas iletradas, además de no poder desarrollar sus potencialidades y de contar con menos oportunidades económicas y sociales, son más vulnerables a no tomar decisiones que les beneficien por cuanto carecen del acceso a toda la información. Por lo tanto, se necesitan intervenciones sistemáticas que contribuyan a mejorar las condiciones de los procesos relacionados con la lectura y la escritura de los niños de primer ciclo en situación de vulnerabilidad.

Para los niños, la alfabetización empieza mucho antes de recibir educación formal, en casa o en otros ámbitos como en las escuelas, jardines o guarderías y parroquias (Yaden, Rowe & MacGillivray, 1999). Según Stratton (1996), este proceso se denomina alfabetización emergente, porque permite la construcción y el reconocimiento de los símbolos involucrados en el proceso lectoescritor en diferentes

contextos. Cabe mencionar que la alfabetización emergente comienza con las interacciones verbales y no verbales; continúa con la adquisición intencional del lenguaje, la ampliación y construcción de conceptos; progresa con el entendimiento de la función de símbolos del lenguaje; y se fortalece a través de las experiencias con los libros y con la escritura.

De acuerdo con Stratton (1996), la alfabetización emergente presenta los siguientes componentes fundamentales: la lectura en voz alta a los niños, el concepto del símbolo, la escritura emergente y un medio ambiente alfabetizado. Con respecto al primer componente, la realización de esta actividad facilita que el niño comprenda que el texto escrito encierra significados; además, permite que el niño afiance lo fonológico (la rima, la aliteración y la segmentación), que comprenda que las palabras están compuestas de unidades fonológicas, y contribuye a la construcción de nuevo léxico (Wolf, Vellutino & Berko, 1999). Así mismo, facilita que los niños diferencien entre una lectura y una conversación natural (Stratton, 1996). En este punto, se debe señalar que los factores antes enunciados se consideran predictores de buen desempeño a nivel lector (Yaden, et al., 1999).

La CF es una de las habilidades que poseen las personas para centrar su atención sobre el lenguaje y reflexionar acerca de su naturaleza, estructura y funciones. La CF, junto con el conocimiento de la palabra, la sintaxis y la pragmática, conforman el conocimiento metalingüístico. Dicho conocimiento se considera indispensable para el aprendizaje de la lectura en lenguajes alfabéticos como el castellano (Tummer et al., 1988 como se citaron en Clemente y Domínguez, 1999).

Existen diversos modelos que intentan explicar la forma en que los procesos implicados en la actividad lectora se interrelacionan. Algunos de esos modelos sostienen que la información pasa de niveles inferiores a superiores, o que los niveles de procesamiento se ordenan de manera serial en el

tiempo, mientras que otros modelos arguyen que es en paralelo (Wolf, Vellutino y Berko, 1999).

Existen diferentes modelos de lectura: de procesamiento de abajo- arriba, de arriba- abajo e interactivos. Los modelos de abajo- arriba, o ascendentes, postulan que la información discurre desde los niveles de menor a mayor complejidad (reconocimiento visual de letras hacia procesamiento semántico del texto); los modelos descendentes, o de arriba-abajo, señalan que el procesamiento de los niveles inferiores se ve afectado por la información que procede de los superiores. En este modelo se hace hincapié en la importancia de los conocimientos previos que posee el lector para formular hipótesis iniciales al interpretar un texto. Por último, los modelos interactivos señalan la bidireccionalidad y la utilización de ambos tipos de procesamiento implicados en la lectura; la diferencia radica en las características del texto, en los conocimientos previos que posea el lector y en la automatización que logre en ciertos procesos (Clemente & Domínguez, 1999; Wolf, et al., 1999).

En el proceso de la adquisición de la lectura alfabética, se privilegia los modelos de procesamiento de abajo- arriba, como a continuación lo ilustra Diuk (2007):

Para leer una palabra mediante una estrategia analítica, el niño debe identificar cada grafema, establecer la asociación con el fonema correspondiente, ensamblar la sílaba y retenerla mientras decodifica la sílaba siguiente. Debe; luego, ensamblar las sílabas entre sí para reconocer la palabra. Este proceso es más demandante que el requerido para escribir porque, en el primero, el niño debe retener en la memoria una palabra conocida mientras la analiza, identifica los fonemas que la componen y establece las correspondencias (p. 37).

El nivel de reconocimiento de la palabra escrita y la automatización de la decodificación se considera como un paso previo para la comprensión del texto (Hernández y Jiménez, 2001). La codificación de los símbolos en el proceso de adquisición de la lectura

es importante para que los niños puedan representar, reflexionar y discriminar los fonemas de la lengua que están aprendiendo, con el fin de facilitarles el proceso de segmentación de las palabras y la correspondencia grafema-fonema (Wolf, et. al, 1999).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, uno de los niveles más complejos de procesos cognoscitivos que comprende la alfabetización emergente, está conformado, según Bravo (2004), por la conciencia fonológica (CF) y la conciencia semántica. Éstas actúan mediante la activación de los procesos necesarios para la decodificación y para el reconocimiento del significado de las palabras escritas. Para ello, se requiere que los procesos metacognoscitivos estén funcionando; es decir, se refiere al conocimiento que permite que los niños reflexionen sobre su propio lenguaje (Bernstein, Berko & Narasimhan, 1999).

Estudios longitudinales realizados con preescolares y con estudiantes de primeros años de primaria indican que la CF es un buen predictor del aprendizaje de la lectura (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1998; Bravo, Villalon & Orellana, 2003; Vargas y Villamil 2007). Por otra parte, existe evidencia de que la intervención en CF ha sido efectiva. Por ejemplo, los resultados arrojados por los estudios de Herrera, Defior y Lorenzo (2007) y Gimeno, Clement, López y Castro (1994), muestran las ventajas del entrenamiento en CF en la adquisición de la lectura en estudiantes de primaria. Los niños con mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del coeficiente intelectual, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre & Pineda, 2007), mientras que un déficit en esta habilidad marca la diferencia entre malos y buenos lectores (Márquez y Osa, 2003). Según los autores mencionados, un factor relacionado con las dificultades del aprendizaje de adquisición de la lectura y la escritura es la habilidad de conciencia fonológica porque el retraso en el desarrollo o la adquisición de esta habilidad compromete el progreso en las primeras etapas de la lectura.

A continuación, se presenta una reseña teórica sobre la habilidad metalingüística de CF que sustenta el programa de intervención sometido a evaluación.

La CF es una habilidad metalingüística que permite a los niños identificar y manipular diferentes segmentos del lenguaje oral como frases, palabras, sílabas y fonemas (Anthony & Francis, 2005; Cárnio y Dos Santos, 2005; Hernández y Jiménez, 2001; Herrera, et al., 2007), e incluye el reconocimiento de las características específicas o rasgos estructurales del lenguaje escrito (Marquez y Osa, 2003).

La CF está relacionada con la adquisición de la lectura y la escritura en lenguajes alfabéticos como el castellano y se considera que el aprendizaje de algunos de sus componentes requieren de instrucción formal, como es el caso de la conciencia fonémica y de la representación fonema-grafema (Anthony & Francis, 2005; Cárnio & Dos Santos, 2005; Hernández & Jiménez, 2001; Herrera, et al., 2007; Marquez & Osa, 2003).

La conciencia fonémica es una habilidad que se considera necesaria para el desarrollo posterior de la representación fonema-grafema y la habilidad de síntesis; permite a los niños comprender cómo están formadas las palabras, identificar los fonemas que conforman una palabra a nivel oral, así como realizar transcodificación; es decir, posibilita el análisis de los componentes de las palabras a nivel oral (fonemas) para representarlos en grafemas (escritura), así como la identificación y síntesis de estos y sus correspondientes fonemas (lectura). Además, permite combinar y construir segmentos que producen nuevos vocablos, lo cual le da la facultad al niño para crear segmentos de sílabas o palabras a partir de fonemas, o frases a partir de palabras, comprendiendo que al cambiar alguna parte de la estructura a nivel oral (fonema), se produce otro significado (Hernández & Jiménez, 200; Vargas & Villamil, 2007). No obstante, cabe anotar que los niños son capaces de identificar auditivamente y manipular las sílabas, así como de identificar auditivamente los primeros sonidos que forman

una palabra, antes de tener conciencia fonémica y representación fonema-grafema (Herrera, et al., 2007). De hecho, la mayoría de los niños prelectores de cinco años han desarrollado la segmentación silábica, sin necesidad de instrucción formal (Carrillo & Marín, 1996; Defior & Herrera, 2003; Herrera, et al., 2007; Gómez et al., 2007).

La CF incluye diferentes habilidades que van de lo simple a lo complejo, en función del número de símbolos que la integran y del nivel de abstracción que requiere la tarea, aunque no hay acuerdo en cuanto a las habilidades que la componen (Escoriza, 1991; Porta, 2008; Vargas & Villamil, 2007). De acuerdo con Escoriza (1991), la CF comprende las habilidades de conciencia intrasilábica, segmentación silábica y fonémica; por otra parte, para Vargas y Villamil (2007), la CF aborda diferentes niveles de análisis de las palabras (fonema, sílaba y rima intrasilábica). Sin embargo, los componentes de la CF pueden analizarse con respecto al tipo de información lingüística (fonética y fonémica), a las habilidades de procesamiento y a las unidades fonológicas (palabra, sílaba y fonema) (Carrillo & Marín, 1992; Porta, 2008; Vargas & Villamil, 2007).

La *información lingüística* se refiere a la fonética y la fonémica. La primera tiene que ver con las propiedades acústicas y articulatorias, mientras que la segunda se relaciona con la representación fonológica en el léxico mental, la cual da lugar a la distinción de significados (Content, 1984 y Stuart citados por Carrillo & Marín, 1992). Entre tanto, las *habilidades de procesamiento* hacen referencia a la identificación de semejanzas fonológicas, por ejemplo, sonidos iniciales y rimas; la segmentación de unidades del lenguaje a frases, palabras, sílabas y fonemas; la representación de unidades del lenguaje oral en signos escritos como fonemas, sílabas, palabras; y la síntesis de unidades del lenguaje como palabras en frases, sílabas en palabras, fonemas y grafemas en palabras (Porta, 2008; Vargas & Villamil, 2007). Así, los *procesos implicados en la CF* incluyen habilidades desde

reconocer cuál palabra es más larga, hasta invertir, sustituir o inventar sílabas o palabras en lenguaje oral y escrito. Así, el desarrollo de componentes de la CF es evolutivo; es decir, unos anteceden a otros (Susano, 2006). Por ejemplo, se considera que la identificación de semejanzas y la segmentación de unidades del lenguaje, tales como segmentación de sílabas, igualación de sonidos iniciales y rimas, anteceden a la identificación y segmentación de fonemas; asimismo, se considera que ésta es previa a la representación fonema-grafema, y que esta última es predictora de la lectura y escritura de palabras.

La *segmentación* se hace a nivel auditivo y requiere que el niño trabaje con unidades cada vez más pequeñas y complejas. Se inicia por la identificación de las palabras en las frases, continua con la identificación de sílabas en las palabras, prosigue con la identificación de rima intrasilábica y; finalmente, con la segmentación fonémica, teniendo en cuenta que el desarrollo de cada habilidad metalingüística depende de la anterior. Por lo tanto, es indispensable que el niño haya desarrollado correctamente cada una de dichas sub-habilidades previamente, antes de pasar a la siguiente (Treiman, 1989, citado por Escoriza, 1991).

La *conciencia silábica* se refiere al “conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas discretas, cuya característica definitoria, es la de construir unidades articulatorias” (Dioses, et al., 2006, p.11). A su vez, la *conciencia intrasilábica* es el conocimiento que poseen los individuos sobre los componentes de la sílaba (consonante o vocal inicial o bloque de consonantes iniciales) y la rima (final) (Escoriza, 1991; Porta, 2008). Esta última habilidad demanda más recursos cognoscitivos que la segmentación de las palabras en sílabas, puesto que requiere el análisis de los aspectos estructurales de inicio y final de las sílabas, lo cual le permite al niño darse cuenta de que las palabras tienen unidades más pequeñas que las sílabas, y posiblemente su desarrollo precede a la habilidad de segmentación

más compleja (fonémica) (Treiman, 1989, citado por Escoriza, 1991).

Con respecto a las *unidades fonológicas*, la CF presenta tres categorías: fonema, sílaba y rima intrasilábica; cada una de estas categorías da cuenta de unas características específicas en las palabras (Vargas & Villamil, 2007). La primera se refiere a la habilidad que tienen los sujetos para identificar las unidades mínimas del lenguaje oral (sonidos vocálicos y consonánticos), los cuales determinan el significado de las palabras (Content, 1984, citado por Carrillo y Marín 1992). La segunda se refiere al conjunto de fonemas que se pronuncian en una sola emisión de voz, según lo cual se clasifican las palabras en monosílabas, bisílabas, trisílabas, tetrasílabas y polisílabas (Marcel, 1980; Savin y Bever, 1970, citados por Carrillo & Marín 1992); y la última se refiere a la combinación de fonemas y sílabas (Carrillo & Marín, 1992).

Como ya se mencionó, los componentes de la CF se desarrollan evolutivamente. Por ejemplo, la identificación de unidades fonológicas como la palabra y la sílaba anteceden a la identificación de fonemas, y dicho aprendizaje ocurre para la mayoría de los niños de forma espontánea, mientras que la identificación de fonemas y la representación de éstos en grafemas o en signos requiere generalmente de instrucción formal; sin embargo, algunos niños no desarrollan las habilidades que se espera ocurran de forma espontánea y solamente los adquieren si tienen acceso a instrucción formal y a sobre entrenamiento.

A continuación se presenta una serie de tareas de acuerdo con Porta (2008) y Lewkowicz (1980), citado por Lorenzo (2001) que permiten tanto evaluar cómo realizar intervención sobre la CF:

1. Aislar sílabas y fonemas en palabras: es la habilidad para identificar el primer fonema o la primera sílaba de una palabra emitida oralmente.
2. Identificación: alude al reconocimiento del fonema o sílaba (inicial o final) que es común o diferente a distintas palabras.
3. Omisión: es la habilidad para excluir, en el momento de denominar un objeto, la sílaba o el fonema en posición inicial y en posición final especificados previamente.
4. Sustitución: es la habilidad para cambiar un fonema o una sílaba en una palabra de forma tal que se construya otra palabra con sentido.
5. Juicios de comparación: se refieren al acto de reconocer, en una serie de dos o más palabras, aquellas que comienzan o terminan con un fonema o sílaba igual o diferente, o que tienen un número de fonemas o sílabas igual o diferente.
6. Segmentación: es la habilidad de identificar en una palabra sus correspondientes sílabas (segmentación silábica) o fonemas (segmentación fonémica).
7. Síntesis: Consiste en la habilidad para producir una palabra a partir de fonemas (síntesis fonémica), sílabas (síntesis silábica) o de la combinación de fonemas y sílabas (síntesis intrasilábica).
8. Representación fonema-grafema: requiere del desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica previamente reseñadas, además de un entrenamiento de instrucción formal que le haya permitido al niño representar los sonidos, en este caso, del alfabeto español; es decir, que sea capaz de asociar el signo o grafía con el fonema específico (Gómez et al., 2007). Esto implica el desarrollo de una conciencia de que el lenguaje escrito requiere de la correspondencia letra-sonido (grafema-fonema); o sea, que las palabras escritas están constituidas por fonemas que se representan por símbolos específicos (letras), que cada conjunto da lugar a un vocablo diferente y que su variación produce un número infinito de palabras (Montealegre & Forero, 2006). Se considera que esta habilidad es la que representa mayor dificultad para los niños e implica dos tipos de operaciones: las pasivas y las activas. Las primeras requieren que se identifiquen las diferencias, mientras que las segundas exigen

algún tipo de manipulación sobre las palabras. Estas últimas implican un grado de dificultad mayor para los niños, puesto que además de conocer la grafía, ellos deben estar en capacidad de estructurar sílabas, palabras o pseudopalabras, de acuerdo a las demandas de la tarea (Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Porta, 2008).

Por otra parte, se ha encontrado que la omisión de fonemas permite determinar el nivel de desarrollo de la CF en sujetos que se encuentran en proceso de adquisición lectora, así como predecir el éxito o fracaso en la lectura, y se considera una tarea efectiva en el entrenamiento de esta habilidad (Calderón, Carrillo & Rodríguez, 2006). Estos autores observaron que la presencia física de la escritura permitió un mayor porcentaje de aciertos en los dos grupos que requerían tareas de conciencia fonémica, en cuanto a análisis de sílabas, pues cuando existe soporte escrito, el niño comprende más la tarea y mejora en los conocimientos que tiene. En este sentido, Cuadro y Trias (2008) proponen que el entrenamiento en CF aborde: combinación de las habilidades fonológicas con la presentación explícita y sistemática del principio alfabético; utilización de materiales concretos e imágenes; inclusión de diversas modalidades sensoriales; estructuración del programa en forma secuencial; introducción de forma paulatina de los diferentes tipos de palabras, de las unidades lingüísticas y de los sonidos/letras; aplicación del principio de sobre entrenamiento; proporcionar retroalimentación inmediata y específica; revisión sistemática de los aprendizajes; inclusión de diversos juegos del lenguaje, de situaciones y tipos de tareas dirigidos a la misma meta; aplicación del entrenamiento en forma individual o en pequeños grupos.

Finalmente, de acuerdo con Muñoz (2002), en la medida en que el fortalecimiento de las asociaciones fonema-grafema a través de la lectura de palabras se incrementen, mayor conciencia y conocimiento presenta el lector con respecto a este proceso. Así,

para la adquisición de la lectura de palabras y oraciones se requiere un alto nivel de desarrollo de la CF; es decir, los niños, además de identificar rimas y fonemas, deben ser capaces de trabajar con ellos (Bravo, Villalón y Orellana, 2003).

## Método

### Tipo de estudio

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de series con materiales equivalentes, porque se usaron los mismos materiales durante el entrenamiento; se realizó una evaluación previa a la intervención en el aula, durante el primer año, de un programa de CF; luego, se hizo evaluación y seguimiento antes de iniciar la intervención en el segundo año, y al finalizar el segundo año se realizó postprueba y seguimiento. (Campbell y Stanley, 1991).

$$O_1 M_a X_1 O_{2\dots} O_3 M_b X_2 O_{4\dots} O_5$$

### Participantes

La muestra estuvo conformada por 25 niños; el 60% fueron niñas y el 40% correspondió a niños. Las edades de los participantes oscilaban entre 4 y 7 años ( $M=5,2$  y  $DS=0,75$ ). Al momento de iniciar la investigación, tanto en el caso de los niños como en el de las niñas, el 80% de la muestra se encontraba en grado cero y el 20%, en grado primero.

### Instrumentos y materiales

Se utilizó la prueba de Conciencia Fonológica (Meneses et al., 2007), la cual está compuesta por seis dimensiones, con un total de 30 ítems que evalúan segmentación silábica, igualación de sonidos iniciales, detección de rimas, segmentación fonémica, comparación de longitud de palabras y representación fonema-grafema. Previo a la evaluación de cada una de las dimensiones de la prueba se realiza un entrenamiento que permite verificar que el

niño comprende las instrucciones. Cada una de las dimensiones tiene cinco ítems de respuesta única. Esta prueba presenta un índice de confiabilidad de consistencia interna alpha de Chronbach de 0.85.

El programa de intervención en CF es un conjunto de actividades metalingüísticas, diseñadas de forma sistemática y secuencial. Tal programa permite el aprendizaje de las siguientes habilidades: segmentación de palabras en sílabas, identificación de sonidos iniciales, detección de rimas, segmentación fonémica y representación fonema- grafema. Cabe mencionar que dicho programa se desarrolló de acuerdo con lo propuesto por Cabeza-Pereiro (2006), Anthony y Francis (2005), Cárnio y Dos Santos (2005), Hernández y Jiménez (2001), quienes proponen trabajar, en primer lugar, segmentación de frases en palabras; luego, palabras en sílabas y, finalmente, segmentación de sílabas en fonemas.

El programa hizo parte del currículo correspondiente a grado cero y grado primero. Para el desarrollo de las actividades se utilizaron los siguientes materiales: símbolos orales (frases y palabras), iconos o texto impreso (dibujos, loterías, fichas que representan símbolos –letras mayúsculas y minúsculas del abecedario español-) u objetos o artefactos concretos. Se utilizaron imágenes de objetos que los niños identificaban fácilmente como frutas, instrumentos musicales, animales, juguetes, partes del cuerpo humano, objetos de la casa y prendas de vestir.

### **Procedimiento**

Este estudio hace parte de un proyecto interinstitucional que se viene desarrollando desde un año atrás entre la Universidad El Bosque y el Colegio Cristóbal Colón. Durante ese lapso de tiempo, las profesoras de primer ciclo recibieron entrenamiento en relación con los supuestos teóricos y metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje de la CF y diseñaron actividades para incluir en el currículo de grado cero y primero. Tales actividades fueron

piloteadas en el aula durante el semestre inmediatamente anterior al inicio de este trabajo.

Además, tres psicólogos en formación, pertenecientes al semillero de Conciencia Fonológica, fueron entrenados previamente en la aplicación de la prueba de CF (Meneses et al., 2007) y evaluaron de forma individual a los niños participantes en este estudio.

El programa de intervención fue llevado a cabo por las profesoras de grado cero y grado primero. La profesora de grado cero incluyó actividades en CF que abordaban el entrenamiento de las subhabilidades de: segmentación silábica, identificación de sonidos iniciales y detección de rimas, en cada una de las asignaturas. Este entrenamiento se llevó a cabo durante los meses de marzo a octubre de 2008. En cada una de las actividades se realizó la demostración de la tarea, inicialmente sin apoyo visual (de manera oral). Luego, se incluyó apoyo visual (imágenes de objetos), utilizando palabras bisílabas y trisílabas; primero se utilizaron palabras que tuvieran estructura silábica directa (C-V), y luego se avanzó con palabras de estructura silábica indirecta (CCV); igualmente, se privilegiaron vocablos que fueran significativos para el niño, de acuerdo con la asignatura que se encontraba trabajando. Se realizaron tantos ejercicios como la profesora consideró necesario. El mismo programa fue desarrollado por la profesora de primero para cinco niños que requerían esta intervención.

En octubre de 2008, todos los niños de grado cero, además de los niños de primero que habían recibido el entrenamiento enunciado en los componentes de CF, fueron evaluados de forma individual. Esta evaluación se realizó mediante la prueba antes reseñada, por los mismos psicólogos en formación que habían aplicado la prueba anteriormente. En marzo de 2009, se le realizó evaluación de seguimiento al grupo de niños en mención.

Durante el año 2009, entre los meses de marzo y noviembre, la profesora de grado primero implementó las actividades de CF dentro de los componentes



del currículo de este grado que abordaban el entrenamiento de las sub-habilidades de segmentación silábica, identificación de sonidos iniciales, detección de rimas, segmentación fonémica y representación fonema-grafema. El entrenamiento incluyó trabajo con sonidos onomatopéyicos mediante el juego del “eco” (los niños repiten el sonido que la profesora emite). La actividad se apoyó en material gráfico que contenía figuras de animales. Adicionalmente, se utilizaron imágenes para identificar los sonidos que componían la palabra, así como adición y omisión de sonidos finales, adición y omisión de sonidos iniciales, segmentación de palabras en fonemas, igualación y comparación de palabras, de acuerdo con su longitud, en fonemas de manera oral y con apoyo de material visual.

Por último, para el trabajo con la representación fonema-grafema, la profesora realizó tareas de identificación de signos en función del fonema, dibujo de los grafemas, sustitución de grafemas al inicio, en el centro o al final de las palabras, dictado de palabras fonema por fonema, construcción de palabras con fichas que contenían los signos y lectura de grafemas, entre otras. En el anexo A se describe un ejemplo del trabajo de la CF en el currículo de primer año. Durante el mes de noviembre de 2009, los niños volvieron a ser evaluados (post-prueba) con la prueba mencionada anteriormente. Finalmente, en marzo de 2010, se realizó una evaluación individual de seguimiento.

## Resultados

Se realizó un análisis de los datos con base en el desempeño en CF, y por cada uno de sus componentes, de 25 niños que recibieron entrenamiento en el aula por las docentes, como parte del currículo de grado cero y primero, desde febrero de 2008 hasta marzo de 2010. A continuación se presenta el análisis descriptivo e inferencial a la luz de los objetivos propuestos.

Con relación al primer objetivo de identificar el nivel de desempeño en CF antes y después del programa de intervención en CF, se presenta el nivel de desempeño en CF pre intervención (marzo de 2008), post intervención (octubre de 2008), evaluación de seguimiento (marzo de 2009), post intervención (noviembre de 2009) y en la evaluación de seguimiento (marzo de 2010).

En la figura 1, se observa que el nivel de desempeño en CF pre intervención fue bajo (21%); que después de ocho meses del entrenamiento (2008) se presentó un incremento del 34%, el cual se mantuvo en la evaluación de seguimiento (marzo de 2009). También se observa que la evaluación posterior al entrenamiento de nueve meses en el 2009 presentó un incremento del 72%, que se mantiene en la evaluación de seguimiento (marzo de 2010).

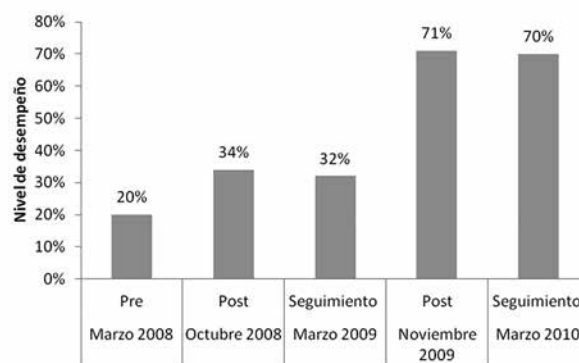


Figura 1. Conciencia fonológica

## Nivel de desempeño en conteo de sílabas

En la figura 2, se observa que los niños, antes del entrenamiento del primer año, ya presentaban conteo de sílabas (62%). Este desempeño no mostró modificaciones en la evaluación post entrenamiento (2008), ni en el seguimiento (2009). No obstante, se presentó un incremento del 87% en la evaluación posterior al entrenamiento de nueve meses (marzo a noviembre de 2009), incremento que se mantiene en la evaluación de seguimiento (marzo de 2010).

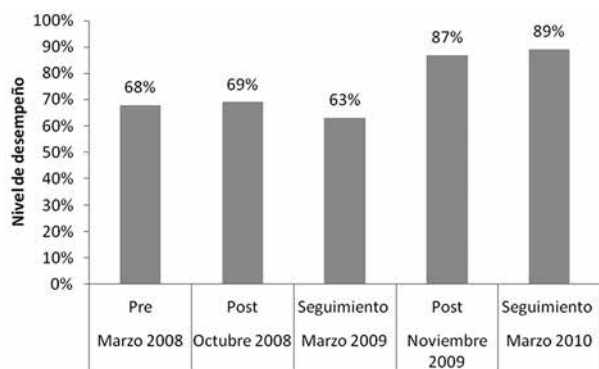


Figura 2. Conteo de sílabas Nivel de desempeño en identificación de sonidos iniciales

En la figura 3, se presenta la evaluación de identificación de sonidos iniciales. En la pre intervención se observa que los niños presentaban un bajo desempeño (30%); luego, se presentó un incremento del 47% en la evaluación post entrenamiento (2008), que se mantiene en la evaluación de seguimiento (marzo de 2009). En la evaluación posterior al entrenamiento de nueve meses (marzo a noviembre de 2009), se presenta un incremento del 73%, que se mantiene en la evaluación de seguimiento (marzo de 2010).

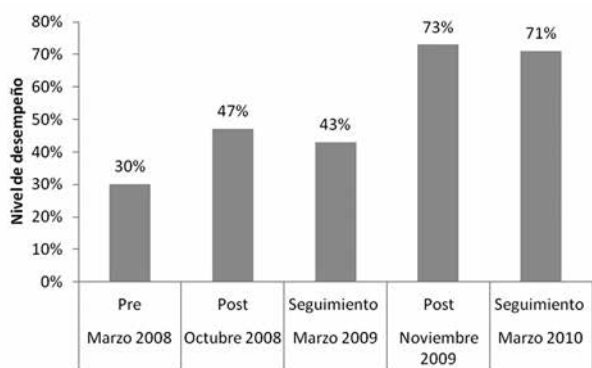


Figura 3. Identificación Sonidos Iniciales

La evaluación la detección de rimas (ver figura 4) presenta un bajo desempeño en la primera evaluación (pre 2008); posterior al entrenamiento, ésta presenta un incremento del 87% (octubre 2009), que se mantiene hasta el último seguimiento (marzo 2010).

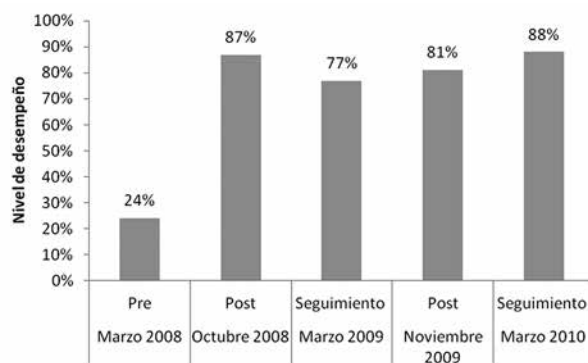


Figura 4. Nivel de desempeño en detección de rimas

En la figura 5, se observa que los niños presentaban un nivel de conteo de fonemas muy bajo (3%) antes del entrenamiento. Este desempeño se mantiene hasta la evaluación de seguimiento (marzo de 2009). La evaluación posterior al entrenamiento de nueve meses (marzo a noviembre de 2009) presenta un incremento del 52%, que se mantiene hasta la evaluación de seguimiento (marzo de 2010).

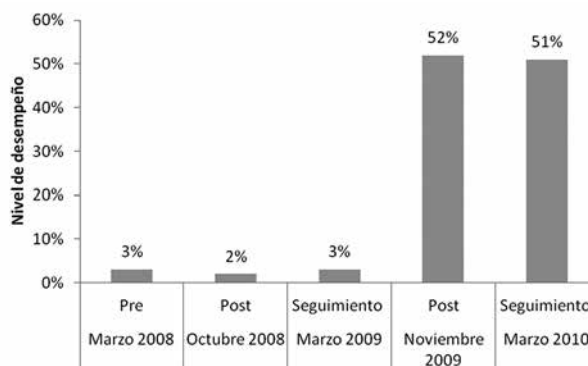


Figura 5. Nivel de desempeño en conteo de fonemas

### Nivel de desempeño en comparación de longitud de palabras

En la figura 6, se observa que los niños, antes del entrenamiento y durante la primera evaluación post entrenamiento, presentaban un nivel nulo de comparación de longitud de las palabras. En la evaluación de seguimiento de 2009 presentaron un desempeño bajo (6%). En la evaluación posterior

al entrenamiento de nueve meses (marzo a noviembre de 2009) presentaron un incremento del 70%, incremento que se mantiene en la evaluación de seguimiento (marzo de 2010).

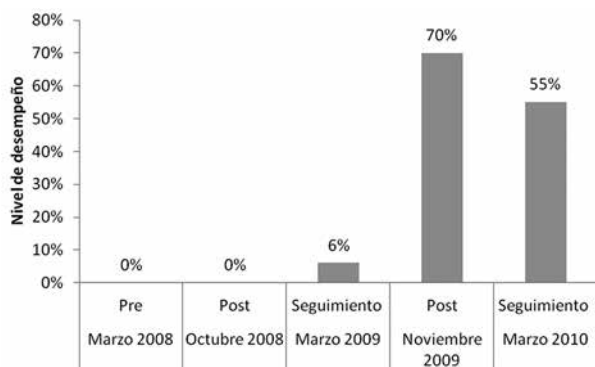


Figura 6. Comparación longitud de las palabras

### Nivel de desempeño en representación fonema/grafema

En la figura 7, se presenta la evaluación del nivel de desempeño en la representación fonema-grafema. En la evaluación pre y post intervención del año 2008, el nivel de desempeño fue nulo; en la evaluación de seguimiento de 2009, presentaron un nivel de desempeño muy bajo (4%). En la evaluación posterior al entrenamiento de nueve meses (marzo a noviembre de 2009), presentaron un desempeño moderadamente alto (68%), que se mantuvo en la evaluación de seguimiento (marzo de 2010).

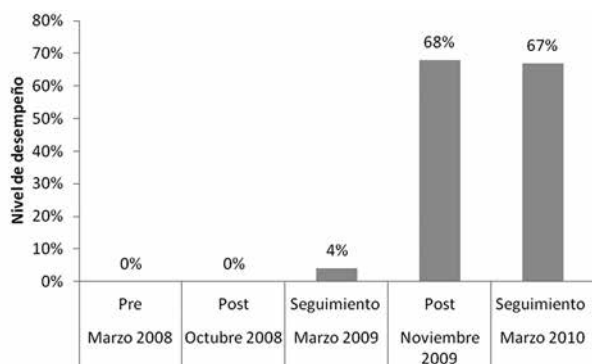


Figura 7. Representación fonema - grafema

### Análisis Inferencial

Se realizó la evaluación del ajuste de los datos a la curva normal, de la variable dependiente CF, y de cada uno de sus componentes (segmentación de palabras en sílabas (CS), detección de rimas (DR), segmentación de Fonemas (CF), comparación de la longitud de las palabras (LP) y representación fonema grafema (FG), utilizando la prueba de Shapiro-Wilk ( $N > 30$ ). Los resultados indican que los datos de esta variable no se ajustan a la curva normal, por lo cual se calculó el test de Friedman que permite evaluar  $k$  muestras relacionadas cuando las variables son cuantitativas y no se ajustan a la curva normal, como ocurre en este caso.

Los resultados indican que el promedio de rangos para las medidas de CF global difieren significativamente ( $\text{Chi cuadrado}_{\text{obt.}} = 36,721$ ;  $p = 0,000$ ). Lo mismo ocurre para los componentes de identificación de sonidos iniciales ( $\text{Chi cuadrado}_{\text{obt.}} = 15,604$   $p = 0,004$ ), detección de rimas ( $\text{Chi cuadrado}_{\text{obt.}} = 33,156$ ;  $p = 0,000$ ), conteo de fonemas ( $\text{Chi cuadrado}_{\text{obt.}} = 30,055$ ;  $p = 0,000$ ), comparación de longitud de las palabras ( $\text{Chi cuadrado}_{\text{obt.}} = 38,888$ ;  $p = 0,000$ ) y representación fonema-grafema ( $\text{Chi cuadrado}_{\text{obt.}} = 32,961$ ;  $p = 0,000$ ). Sin embargo, en el componente de conteo de sílabas ( $\text{Chi cuadrado}_{\text{obt.}} = 8,276$   $p = 0,082$ ), no hay diferencias significativas entre las evaluaciones.

### Discusión

Los resultados obtenidos en CF que evalúan el programa de intervención en esta habilidad (test de Friedman para CF global difieren significativamente  $\text{Chi cuadrado}_{\text{obt.}} = 36,721$ ;  $p = 0,000$ ), sugieren que dicho entrenamiento facilita la adquisición del código alfabético en los niños participantes, lo cual es consistente con estudios anteriores desarrollados en el aula (Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Calderon, Carrillo y Rodríguez, 2006; Cuadro y Trías, 2008; Defior, 2008; Gimeno et al, 1994).

El entrenamiento en CF durante grado cero facilitó el desarrollo de las subhabilidades de igualación de sonidos iniciales y detección de rimas consistentes con la intervención trabajada durante el año 2008 (Carrillo y Marín, 1996; Defior y Herrera, 2003; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007); y la intervención en grado primero, aportó a los participantes al desarrollo de las subhabilidades de segmentación fonémica, y representación fonema/grafema consistentes con la intervención, lo cual es acorde con los resultados de otros programas desarrollados en el aula (Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2006; Cuadro y Trías, 2008; Defior, 2008; Gimeno et al., 1994; Gómez et al., 2007). Por otra parte, los resultados también son consistentes con la literatura que afirma que la CF incluye habilidades metalingüísticas en las que unas anteceden a otras e implican un desarrollo evolutivo (Susano, 2006). Además, los resultados obtenidos en la prueba de conteo de sílabas (desempeño inicial de 68%, el cual fue confirmado mediante ANOVA) no fueron significativos ( $p \leq ,05$ ). Lo anterior concuerda con otros estudios que señalan que el componente de segmentación de sílabas, en la mayoría de los niños, no requiere instrucción formal (Carrillo & Marín, 1996; Defior & Herrera, 2003; Herrera, et al., 2007; Gómez, et al., 2007).

En adición, las evaluaciones de seguimiento posteriores a los periodos de receso de fin de año, las cuales fueron efectuadas en los meses de marzo de 2009 y 2010, sugieren que la intervención en CF en el aula es probablemente el factor determinante que desarrolla habilidad metalingüística, por cuanto no hay diferencias significativas entre las evaluaciones post intervención y las evaluaciones de seguimiento (período en el cual no hubo entrenamiento). Estos datos son consistentes con el señalamiento de algunos autores sobre la necesidad de incluir los contenidos de CF en el aula (Anthony y Francis, 2005; Cárnio & Dos Santos, 2005; Hernández & Jiménez, 2001; Herrera, et al., 2007; Marquez & Osa, 2003).

Los hallazgos de este estudio sugieren, una vez

más, la importancia de incluir en los programas de primer ciclo (grado cero y primero) actividades de juegos de lenguaje que promuevan el desarrollo de la CF como parte de la instrucción formal (Gómez et al., 2007).

Asimismo, los contenidos de CF deberían ser incluidos en los planes de estudio de las licenciaturas de Pedagogía Infantil y de Educación Básica Primaria, con el fin de que los docentes de dichos niveles contaran con la formación específica en esta habilidad metalingüística. Esto les permitiría desarrollar actividades de promoción y prevención cuando se reconoce que el déficit en esta habilidad está asociado a un bajo desempeño lector (Márquez & Osa, 2003). Por otra parte, en razón a que la CF está en función de la percepción auditiva, es necesario que los docentes de primer ciclo incluyan en el currículo juegos asociados al manejo del ritmo, los tiempos y las pausas en el habla. Estos son facilitadores del desarrollo posterior del código alfabético, como se evidencia en el presente estudio, lo cual es consistente con otras investigaciones (Anthony y Francis, 2005; Cárnio y Dos Santos, 2005; Hernández y Jiménez, 2001; Herrera, et al., 2007). Particularmente, la estimulación de los aspectos anteriores dentro del habla espontánea e inducida, debería ser obligatoria para el currículum de preescolar como estrategia de promoción de las habilidades metalingüísticas iniciales (Wolf, et al., 1999; Yaden, et al., 1999).

De acuerdo con lo anterior, y desde la perspectiva de los docentes que desarrollaron el programa de intervención en este estudio, cualquier palabra o situación pueden ser objeto de trabajo en cualquier momento de la secuencia didáctica. Así, más que una clase formal y rígida, el proceso de enseñanza aprendizaje de la CF, se caracteriza por ser permanente y flexible, en cuanto permea cualquier tema a tratar. No obstante, dicho proceso también es riguroso ya que debe atender la secuencia obligada en el desarrollo de cada sub-habilidad. Así mismo, es necesario que a diario se trabaje la CF, tanto en

grupo como individualmente, dentro del horario de clase. Lo anterior obedece a que hay niños que no desarrollan la sub-habilidad al mismo ritmo que la mayoría del grupo. En consecuencia, se debe tratar de no avanzar muy rápido para evitar que sean muy pocos los rezagados. Adicionalmente, una fortaleza que tiene el trabajo para desarrollar la CF es la facilidad para involucrarla en todas las actividades del currículo. Esto se convierte en un juego pedagógico con un propósito definido. No obstante, fue difícil para las maestras de este estudio tomar la decisión de respetar en el proceso de CF el ritmo de desarrollo de cada estudiante y trabajar una a una cada sub-habilidad, por cuanto el sistema les pide resultados. A esto se suma la dificultad que presentan algunos niños por la escasez de vocabulario y por la poca inmersión en el mundo de la lectura y la escritura cuando llegan a la escuela. Además, se debe señalar que, desde bebés, la mayoría tiene un contacto logográfico con las letras.

Otra dificultad con la que se encontraron las docentes fue el manejo conceptual de la rima asonante y la habilidad para organizar el tiempo de manera que les permitiera atender de forma individual a los niños que así lo requerían. También, cabe anotar el poco apoyo por parte de los padres, quienes no ayudaban en casa, pero presionaban de manera constante para que los niños leyeran y escribieran rápido.

Finalmente, sería necesario realizar estudios longitudinales que incluyeran un grupo control, con el fin de poder establecer con mayor robustez la hipótesis sometida a evaluación en este trabajo.

### Referencias

- Anthony, J. y Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Arnaiz, P., Castejón, J-L., Ruiz, M. y Guirao, J-M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (1) 29-51.
- Bernstein, N., Berko, J. y Narasimhan, B. (1999). Una introducción a la psicolingüística: ¿qué saben los hablantes?. En Berko, J. y Bernstein, N. (Eds.), *Psicolingüística*. (pp. 1-51). España: Mc Graw Hill
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A. y Oyarzo, E. (1998). Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 31-47.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhé* 11: 175-182
- Bravo, L., Villalón, M. Orellana E. (2003). El retardo inicial para leer: un déficit en el desarrollo cognitivo y verbal de los niños. *Boletín de Investigación Educativa*, 18, 13-27
- Cabeza-Pereiro E. (2006). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. Actas del primer congreso nacional de lingüística clínica. Vol 2: *Lingüística y evaluación del lenguaje*. C. Hernández y M. Veyrat. Valencia: Universitat.
- Calderón, G., Carrillo, M. y Rodríguez, M. (2006) la conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Revista Límite*, 1 (13), 81 – 100
- Campbell, D. y Stanley, J. (1991). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación Social*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Cárnio, M. y Dos Santos, D. (2005). Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino Fundamental. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17 (2), 195-200.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1992). *Desarrollo meta fonológico y adquisición lectura: un estudio de entrenamiento*. Madrid. Centro de publicaciones - Secretaria general técnica.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1996). *Desarrollo meta fonológico y adquisición de la lectura: Un*

- programa de entrenamiento*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999) *La Enseñanza de la lectura: enfoque sicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Cuadro, A. y Trias, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología* 11, 1-8.
- Defior, S. y Herrera, L. (2003). Les habiletés de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En M.N. Rondhane, J.E. Gombert & M. Belajonza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue* (pp. 161-176). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Defior, S. (2008) ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333 – 345.
- Dioses, A., García, L., Matalinares, M., Cuzcano, A., Panca, N., Quiroz, J., Fernández, C. y Castillo, J. (2006). Análisis psicolingüístico del desarrollo fonético-fonológico de alumnos preescolares de lima metropolitana. *Revista IIPS*. 9 (2) 9 - 32
- Diuk, B. (2007). El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de palabras en español: un estudio de caso. *Psykhé*, 16 (1), 27-39.
- Escoriza, J. (1991). Niveles de conocimiento fonológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 269-276.
- Gimeno, A., Clemente, A., López, T. y Castro, A. (1994) ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 87 – 95.
- Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D. y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 571-580.
- Hernández, M. y Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje*, (24), 379 – 395.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y Tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 39-54.
- Lorenzo, J. (2001) Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Revista Interdisciplinaria*, 18 (1), 1 - 33.
- Márquez, J. y Osa, P. (2003) Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario Psicológico*, 3, 357-370.
- Meneses, A., Garzón, P., Casas, M., Ramírez, A., De la Cruz, S., Moreno, E., Osorio, D., Medellín, C. y Sánchez, A. (2007) *Prueba de Conciencia Fonológica*. Universidad Católica de Colombia
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006) Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psykhé*, 11 (1), 29-42.
- Porta, M. (2008). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de Orientación Educativa*, 22 (42), 87-103.
- PREAL (2006). *Informe de progreso educativo Colombia: hay avances pero quedan desafíos*. Bogotá. San Martín y Obregón Cía Ltda.
- Stratton, J. M. (1996). Emergent literacy: a new perspective. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 177-183.
- Susano, J. (2006). *Conciencia fonológica durante la edad preescolar*. Tomado el día 10 de Agosto de 2009 de [www.ila.pe/download.php?tmp...conciencia\\_fonologica.pdf](http://www.ila.pe/download.php?tmp...conciencia_fonologica.pdf)
- UNESCO (2008). *Educación para Todos hacia el 2015: ¿Alcanzaremos la meta?*. Tomado el 26

- de junio de 2009 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- UNESCO. (2011). Décima reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos (EPT). Declaración de Jomtiem, Tailandia: Jomtiem. Tomado el 29 de agosto de 2012 <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191931s.pdf>
- UNICEF (2009). *Colombia-Estadísticas*. Tomado el 26 de junio de 2009 de [http://www.unicef.org/infobycountry/colombia\\_statistics.html](http://www.unicef.org/infobycountry/colombia_statistics.html)
- Vargas, A. y Villamil, W. (2007) El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de la lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 009, 163-174.
- Wolf, M., Vellutino, F., Berko, J. (1999). Una Explicación Psicolingüística de la Lectura. En Berko, J., Bernstein, N. (Eds) *Psicolingüística*. (pp. 433-468). España: Mc Graw Hill
- Yaden, D., Rowe, D., MacGillivray, L. (1999) *Emergent Literacy: a polyphony of perspectives*. CIERA REPORT 1-005 University of Michigan – Ann Arbor.

## Apéndice A

### Ejemplo Trabajo de la habilidad de CF en grado primero

A continuación se presenta un ejemplo de la propuesta de trabajo llevada a cabo por la profesora de primero, como parte del currículo utilizando la metodología de proyectos.

En la planeación de las actividades la profesora tuvo en cuenta: preparar actividades lúdicas con un propósito de aprendizaje claro y que los niños estuviesen en capacidad de desarrollar.

Para cada día, la profesora realizó una secuencia didáctica que integraba variadas actividades tendientes a desarrollar diferentes procesos entre ellos la CF. La profesora inicia con la lectura de un cuento que favorece no sólo el proceso lector sino que prepara y afina otros procesos. Teniendo en cuenta lo anterior y según el tema que se estu-

viese trabajando, ella desarrolla el trabajo para cada sub-habilidad de CF. A continuación se presentan algunas temáticas.

**MASCOTAS:** nombra animales que pueden ser mascotas, los presenta en imágenes para que los niños los identifiquen, encuentren el sonido inicial, el final y el medio de los nombres de los animales, construyen sus nombres utilizando loterías.

**SUMA:** Cuando se trabaja suma se puede abordar las sub habilidades de CF con el nombre de los operadores.

**SALIDAS DE CAMPO:** se trabaja con el nombre de los lugares, y a medida que se avanza en las sub-habilidades los juegos se van haciendo más complejos.