

GUÍA METODOLÓGICA PARA EL
trabajo con
conciencia
fonológica en
bribri

EN EL MARCO DEL PLAN PILOTO NAMÙ WÓKIR

Daniel Ruiz Chaverri

305.8

R934g

Ruiz Chaverri, Daniel

Guía metodológica para el trabajo con conciencia fonológica en bribri / Daniel Ruiz Chaverri. --Heredia, Costa Rica: IDESP / UNA, 2023. 38 páginas: Fotografías color; 21 x 28 cm

ISBN 978-9977-48-006-0

1. GRUPOS ÉTNICOS. 2. BRIBRI (LENGUA). 3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA. 4. GUÍAS PEDAGÓGICAS. I. Título.



**División de Educación Rural
en colaboración con la
Línea Editorial Género y Diversidad Cultural
Programa Nuevas lecturas de Centroamérica desde su mosaico cultural,
relaciones de poder e inequidades
Universidad Nacional, Costa Rica**

Comité Editorial

Ana Sofía Solano Acuña, Universidad Nacional, Costa Rica.

Kenneth Cubillo Jiménez, Universidad Nacional, Costa Rica.

Vivian Carvajal Jiménez, Universidad Nacional, Costa Rica.

Edición

Sharon Rodríguez Brenes, Universidad Nacional, Costa Rica.

Revisión filológica

Miriam Contreras Azpura, Universidad Nacional, Costa Rica.

Diagramación

Sharon Rodríguez Brenes, Universidad Nacional.

Fotografías: Daniel Ruiz Chaverri.

Publicación editada en Heredia, Costa Rica, Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, Apartado 86-3000.

Año de publicación: 2023.

programa.genero.etnicidad@una.ac.cr



Esta publicación se comparte con una licencia Creative Commons de tipo Atribución-No Comercial-Compartir Igual

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Presentación División de Educación Rural | 5 |
| Presentación Programa Nuevas lecturas de Centroamérica | 7 |
| Introducción | 9 |
| ¿Qué es la conciencia fonológica?..... | 9 |
| ¿Por qué trabajar con conciencia fonológica?..... | 10 |
| Conciencia fonológica en el Proyecto Namù Wókir..... | 11 |
| Metodología de trabajo | 13 |
| El habla es una cadena continua..... | 14 |
| Propuesta de trabajo con conciencia fonológica | 19 |
| Sección 1: La oración y las palabras..... | 19 |
| Sección 2: Separar la palabra en sílabas..... | 24 |
| Sección 3: Segmentos consonánticos y vocálicos..... | 33 |
| Sección 4: Tonos..... | 38 |
| Referencias | 40 |



Presentación

División de Educación Rural

La Universidad Nacional, Costa Rica (UNA), mediante la División de Educación Rural (DER), ha logrado importantes avances en relación con la educación formal para pueblos indígenas, entre los cuales se encuentra el proyecto en conjunto con la Dirección Regional Educativa de Sula' (DRE-SULA'): "Acompañamiento del Plan piloto escolar Namù Wókir: Aportes para una Educación Intercultural Bilingüe en Talamanca" (código SIA 0230-16), el cual se ejecutó desde enero de 2017 hasta diciembre de 2019, con el objetivo de desarrollar procesos investigativos de carácter participativo y reflexivo para el fortalecimiento de la Educación Intercultural bilingüe en el territorio de Talamanca.

Dicho proyecto, inicialmente formulado para la escuela de Namù Wókir, logró extender su metodología y dar acompañamiento a un total de nueve escuelas: Namù Wókir, Alto Katsi, Bris, Alto Urén, Alto Kachabri, Duchabri, Tsoki, Dababri y Duriñak, las cuales actualmente siguen participando de este maravilloso plan gracias al apoyo que ha recibido la DRE-SULA' desde el "Programa de Apoyo Permanente a Escuelas Indígenas" (código SIA 0300-19) de la DER.

El plan piloto se desarrolló en concordancia con la situación sociolingüística y cultural de la población, por lo que sumó los esfuerzos de forma interdisciplinaria entre las ciencias de la Educación, la Antropología Social y la Lingüística, conllevando a generar productos de alto valor académico que fortalezcan la construcción del conocimiento pedagógico en ambientes bilingües, siendo uno de ellos la presente Guía metodológica para el trabajo con conciencia fonológica.

En las siguientes páginas se encontrarán explicaciones claras y ejemplos que guían a las personas docentes por el camino para el desarrollo de la conciencia fonológica en el aula. Con ello, el autor ha generado un material de apoyo a los procesos de Educación Intercultural Bilingüe posible de replicar por docentes bribbis de otros circuitos escolares quienes, realizando pequeños ajustes en los ejercicios, lograrán respetar y fortalecer la variante dialectal de su propia zona.

Solo me queda agradecer al M.L. Daniel Ruiz Chaverri por su dedicación en la elaboración de esta guía.

M.Sc. Federico Guevara Víquez
Coordinador del Programa 0300-19 Apoyo Permanente a Escuelas Indígenas
División de Educación Rural
Universidad Nacional



Presentación

Programa Nuevas lecturas de Centroamérica

El “Programa Nuevas lecturas de Centroamérica” nace en el marco del Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO), como una apuesta para el estudio de las poblaciones desde una perspectiva interdisciplinaria, donde la situación étnica, de género y el contexto histórico cultural son el marco de las posibilidades de agencia de los diferentes sectores sociales.

En ese sentido la Misión ha sido *“contribuir a la visibilización y la toma de decisiones de y con sectores poblacionales que han sido históricamente excluidos de los discursos, las políticas públicas, la legislación y en general de los proyectos nacionales, comprendiendo que reflejar, divisar, distinguir, vislumbrar, percibir y recordar son acciones necesarias para la construcción de sociedades más inclusivas y con sentido de identidad regional centroamericana, mediante procesos de investigación compleja y extensión junto a redes de trabajo regional e internacional, para el abordaje de situaciones actuales o problemas desde una perspectiva histórica, que se encuentran articulados en el principio de reconocimiento y puesta en valor de la memoria social”*.

Durante los últimos 10 años la agenda de investigación ha estado enmarcada en tres subáreas a saber: las estadísticas de género, los estudios etnohistóricos y antropológicos, y la producción y circulación de conocimiento desde los criterios de la Ciencias Abierta y el Acceso Abierto. Esta última surgió como un encuentro entre las dos primeras, dando como resultado la línea editorial *“Género y diversidad cultural”*, comprendida como un espacio alternativo de comunicación de resultados científicos, con una importante inclinación hacia la mediación en diferentes formatos y hacia múltiples públicos.

Se parte entonces de que la Ciencia Abierta es una propuesta ético-científica a partir de la cual los conocimientos son accesibles para todas las personas, reproducibles y reutilizables. Además, sean construidos en ambientes de colaboración científica, y no pierdan de vista en ningún momento el beneficio social. En complemento a esto se propone la promoción del Acceso Abierto, como la disponibilidad de los conocimientos científicos, sin ninguna barrera financiera, legal o técnica, más allá del reconocimiento de los derechos de autor, tal y como lo propone la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta del año 2021.

En este contexto, el presente esfuerzo titulado *Guía metodológica para el trabajo con conciencia fonológica en bribri* del autor Daniel Ruíz Chaverri, se ofrece al público como parte del este proceso de democratización del conocimiento científico generado en el marco de las Universidades Públicas, el acceso amigable y fácil, y la articulación

de recursos inter-unidades entre la División de Educación Rural y el programa *Nuevas Lecturas de Centroamérica* (IDESPO).

Es así como se pone en la senda del público especializado y general, un producto para el que diferentes actores sociales e institucionales han puesto su contribución, iniciando por las comunidades, las personas docentes, las administraciones de los centros educativos, el programa *“Apoyo Permanente a Escuelas Indígenas”*, la editora de este trabajo -que además se encargó de la diagramación- y por supuesto, el autor.

Para la mediación de esta guía, también se contó con el apoyo de la estudiante Miriam Contreras en revisión filológica, quien forma parte del *“Semillero de investigación”* del programa *Nuevas Lecturas de Centroamérica*, donde ha desarrollado especial sensibilidad y maestría para la producción académica sobre y para, comunidades indígenas.

Dra. Ana Sofía Solano Acuña
Coordinadora
Programa Nuevas Lecturas de Centroamérica.
IDESPO
Universidad Nacional

Introducción

¿Qué es la conciencia fonológica?

Los planes de estudio del Ministerio de Educación Pública (MEP) nos dicen que la conciencia fonológica es una habilidad que deben desarrollar los alumnos que inician su proceso de lectoescritura en primer grado. Al leer esto es posible que usted se esté preguntando: ¿Qué es la conciencia fonológica? ¿Para qué sirve? ¿Cómo puedo lograr que mis estudiantes desarrollen esta habilidad? El objetivo de esta pequeña guía metodológica es facilitar un sencillo marco de trabajo para familiarizar al cuerpo docente que participa en el plan piloto *Namù Wókir* con los fundamentos de la conciencia fonológica, así como para contribuir a implementar de manera efectiva diversas actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica en el aula.

La conciencia fonológica es el reconocimiento de que la lengua que hablamos (sea cual sea) tiene una estructura sonora.

Esto puede sonar extraño o muy técnico, pero no es otra cosa que decir que cuando hablamos, cuando hacemos uso de nuestra lengua, no emitimos sonidos de manera confusa y caótica, sino que todos los sonidos que producimos para comunicar nuestro mensaje, tienen una estructura bien definida, conformada a partir de la relación entre unidades de diferentes tipos o niveles. Un ejemplo nos puede servir en este punto: tanto en bribri como en español, la melodía o entonación con que decimos una afirmación y una pregunta no son iguales. La pregunta tiene una curva de entonación diferente, que nos ayuda a percibir ese mensaje como pregunta y no como afirmación.

Ejemplo: Note la diferencia de entonación entre las oraciones siguientes:

- Be' alà t_a.
- Be' alà t_a?

La conciencia fonológica es la capacidad de identificar estas diferentes características sonoras (la entonación es solo una de ellas) y manipularlas conscientemente. Así, pronunciar las mismas palabras alternando entre una entonación afirmativa y una interrogativa es un típico ejercicio de conciencia fonológica, tal como lo podría ser un ejercicio de escucha una cierta entonación e identificar si se trata de una afirmación o de una pregunta.

Otra forma de ejemplificar cómo funciona la conciencia fonológica es señalando la capacidad que las personas adultas alfabetizadas desarrollamos para manipular (alterar, reconocer, repetir, eliminar, insertar) segmentos sonoros en nuestras expresiones. Por ejemplo, en la palabra *kàlwö* podríamos identificar las sílabas *kàl* y *wö* y darles la vuelta: *wökàl*. O podríamos segmentar las consonantes y vocales y

eliminar el primer segmento: *àlwö*. O podríamos alargar el sonido final tanto como podamos: *kàlwööööö*. Y así sucesivamente.

¿Por qué trabajar con conciencia fonológica?

Ahora bien, usted podrá preguntarse: ¿Qué importancia tienen estos juegos de sonidos? ¿Para qué quiero yo poder cambiar de orden las sílabas de una palabra o eliminarle el último elemento? ¿Tiene todo esto algún sentido, alguna utilidad práctica? Nos gustaría ofrecer dos respuestas a estas preguntas. Pero antes de plantear algunas ideas centrales, ¿podría usted intentar encontrar su propia respuesta a esas preguntas, aunque sea de tentativamente?

Ejercicio de reflexión 1

¿De qué le sirve a mi grupo de estudiantes de primer grado aprender cosas como alargar la última vocal de una palabra o eliminarle la primera consonante?

La primera respuesta que queremos proponer para esta pregunta tiene que ver con la importancia que implica para todas las personas, sobre todo en edad escolar, la posibilidad de reflexionar sobre su propia lengua. Todas las operaciones verbales que acabamos de realizar tienen una enorme importancia en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas: cuando aprenden a segmentar las diferentes unidades que componen una determinada expresión lingüística, están reflexionando sobre su propia lengua, que es una de sus más importantes formas de expresión y contacto con el mundo que les rodea. Entonces empiezan a darse cuenta de que la lengua que hablan está compuesta por piezas o unidades, y que estas unidades se pueden separar o dividir en otras unidades o elementos menores. Y lo más importante: se apropian conscientemente de la herramienta más importante que tienen para actuar en el mundo social: la lengua.

Sin embargo, así como nadie nace sabiendo leer y escribir, tampoco nadie nace con una conciencia fonológica desarrollada. Estas son habilidades que adquirimos únicamente si nos las enseñan mediante procesos de aprendizaje planificados y estructurados -como sucede en la escuela-, pues el trabajo con conciencia fonológica implica una reflexión sobre la lengua propia y sobre cómo está constituida nuestra expresión lingüística.

La segunda respuesta está relacionada con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. La conciencia fonológica se considera un prerrequisito para el éxito del proceso de lectoescritura inicial o alfabetización (Roselli, Matute y Ardilla, 2006). Esto se debe a que tanto el bribri como el español son lenguas que se escriben usando sistemas de escritura alfabéticos. La conciencia del análisis (segmentación) y la manipulación de la estructura fónica de la lengua es fundamental para aprender a leer y a escribir. Aunque no solemos ser conscientes de este hecho, las personas que sabemos leer y escribir hemos desarrollado un alto nivel de conciencia fonológica.

Una oración se puede separar en palabras, una palabra se puede separar en sílabas, y esas sílabas se pueden separar en vocales y consonantes. En español, podemos distinguir palabras por la posición en que llevan el acento: no es lo mismo *camino* que *caminó*. En bribri, podemos distinguir palabras por su tono. No es lo mismo *alà* que *alá*. Al hablar, producimos cadenas de unidades puestas una detrás de la otra, formando unidades mayores. Y cada una de estas unidades tiene una particular forma sonora, su “sonido propio”. Ahora bien, cuando empezamos nuestra etapa escolar no éramos conscientes de lo que hemos señalado aquí. Si las personas adultas y alfabetizadas somos capaces de identificar que la palabra *gato* se puede dividir en las sílabas *ga* y *to* es porque hemos aprendido a ser conscientes de ello. Hemos pasado por procesos de instrucción formal en nuestra propia escolarización que nos han permitido reflexionar sobre la constitución de nuestra propia lengua. En una palabra: hemos desarrollado conciencia fonológica.

En español juega un rol importante el identificar la sílaba tónica, gracias a la cual podemos distinguir entre las formas *camino* ('Yo camino media hora todas las mañanas') y *caminó* ('Ignacio caminó hasta Amubre'). En bribri, además de la sílaba tónica, debemos prestar atención al tono con que se pronuncia una determinada sílaba: por ejemplo, *alà* y *alá*.

En resumen: la conciencia fonológica es una competencia metalingüística que nos permite como hablantes, reconocer el hecho de que la realidad fónica de la lengua presenta estructuras cuyas unidades son segmentables y compuestas por unidades menores y también segmentables hasta llegar a unidades mínimas (Defior y Serrano, 2011). El trabajo con conciencia fonológica implica una reflexión sobre la lengua propia -sobre cómo está constituida nuestra expresión lingüística-, y la capacidad de manipular (alterar, reconocer, repetir, eliminar, insertar) segmentos fónicos de dicha expresión.

Conciencia fonológica en el proyecto *Namù Wókir*

El sistema educativo en Costa Rica tiene una deuda histórica con las comunidades indígenas. A lo largo de la historia de nuestro país, ha habido una serie de factores socioculturales que han contribuido a desplazar las lenguas y las culturas locales. La escuela no se ha visto exenta de participar como un factor más en esta problemática. Por este motivo, la escuela indígena de hoy se ve llamada a contribuir con el esfuerzo de detener y revertir estos procesos de pérdida del patrimonio lingüístico y cultural indígena.

Desde el proyecto *Namù Wókir* se trabaja con escuelas en escenarios sociolingüísticos en que aún se da un uso intenso de la lengua indígena, escenarios comunitarios donde el estudiantado de las escuelas utiliza de manera altamente competente el bribri (al punto de que no siempre hablan español al iniciar la escolaridad, sino que empiezan a aprender esta lengua al comenzar el primer ciclo).

En un contexto así, el uso del bribri como vehículo de instrucción no es solo posible sino incluso necesario: social, cultural y políticamente necesario.

Es responsabilidad de diferentes instancias, entre ellas la escuela indígena, accionar de modo que se logre revertir el proceso de pérdida de la lengua local. La creación de un Currículo Intercultural Bilingüe es una medida que va encaminada hacia esta meta. En efecto, un currículum en bribri -en el que no solo las clases de lengua, sino también las de matemáticas, ciencias naturales o Estudios Sociales se den en bribri- constituye una poderosa herramienta para dar a esta lengua un papel central en el desarrollo social y cognitivo del alumnado. Un currículum así permite generar oportunidades de reflexión sobre la propia lengua, que inciden en una más profunda valoración socioafectiva de los elementos de la propia cultura. Aprender a leer y escribir en bribri desde el inicio, incluso antes que aprender estas habilidades en español, forma parte de este proceso de revalorización y rescate de la lengua.

El sistema de escritura bribri, al igual que el del español, es alfabético. Eso quiere decir que las habilidades por desarrollar para aprender a leer y escribir en bribri son muy similares a las que se necesitan en el caso del español. Existen, por supuesto, algunas diferencias específicas en cada lengua, pero, en general, el grueso del conocimiento desarrollado es transferible de una lengua a la otra, por lo que no hay motivos para pensar que el aprendizaje de la lectoescritura en bribri ha de obstaculizar de alguna manera el poder leer y escribir en español. Al contrario, se trata de habilidades complementarias que enriquecen cognitivamente al individuo que las desarrolla.

En este proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura, el trabajo con conciencia fonológica será una útil herramienta, pues permitirá a cada estudiante ejercitarse en la reflexión sobre la estructura de su propia lengua. De este modo, el bribri será un vehículo de instrucción escolar central y no subordinado al español. El bribri adquiere un papel primario y ya no secundario, como había sido hasta ahora.

Metodología de trabajo

Cuando se trabaja con conciencia fonológica hay al menos **tres reglas de oro o principios** que son de vital importancia:

- La conciencia fonológica se trabaja desde la oralidad.
- La “ruta” de trabajo debe ir de mayor a menor: de las unidades más grandes a las más pequeñas.
- En conciencia fonológica es común jugar con el lenguaje. Por ejemplo, se suelen usar palabras inventadas (pseudopalabras) o pronunciar palabras existentes de una manera un tanto “extraña”.

Es muy importante tomar en cuenta estas tres reglas y, precisamente por eso, hay que entender sus implicaciones. Empecemos por la primera regla: trabajar desde la oralidad. La conciencia fonológica, como su nombre lo dice, tiene que ver con el sonido, la pronunciación, la oralidad, no con la escritura (no es conciencia ortográfica). Lo que se debe aprender y entrenar aquí es una conciencia que pase por el dominio y la capacidad de identificar unidades sonoras, sustituirlas, moverlas y jugar con ellas simplemente escuchando y hablando (o cantando, gritando, susurrando, jugando con la voz también), sin depender de la palabra escrita.

Esto no quiere decir que el trabajo con conciencia fonológica sea incompatible con el aprendizaje de la escritura, es decir, con la alfabetización; sino simplemente que cuando se está trabajando con conciencia fonológica, esa sesión se concentra en la oralidad sin recurrir a la escritura, aún cuando en una sesión diferente con el mismo grupo sí se enseñe lectoescritura.

Esto va a depender, naturalmente, del nivel del grupo. Hay que tomar en cuenta que la conciencia fonológica se puede trabajar en todos los niveles, no solo de escuela, sino incluso desde el kínder. Así, queda claro que la conciencia fonológica puede empezar incluso antes de que los niños empiecen a aprender a leer y escribir. De hecho, se considera la conciencia fonológica como un recurso que permite un mejor aprendizaje de la lectoescritura.

En cuanto a la segunda regla, se trata de una recomendación fundamentada en la observación de que, en educación, es mejor partir de aquello que les resulta más evidente, cercano y natural a quienes aprenden. En este caso, las expresiones completas tienen un significado inmediato que no tienen los sonidos individuales: la oración *ie’pa tso ali’ kuá tkök* tiene sentido en sí misma, mientras que la sílaba *bo* o el sonido *f* no significan nada. Así, lo más recomendado es planificar un proceso en el que partamos de unidades con sentido -las oraciones- y poco a poco nos vamos moviendo a unidades más abstractas y sin un significado propio -los segmentos indi-

viduales-. Para una persona en proceso de aprendizaje tiene mucho más sentido empezar por separar la oración *ie'pa tso ali' kuá tkök* en elementos claramente distinguibles como *ie'pa* o *ali'*, por ejemplo, que separar en sonidos consonánticos y vocálicos la palabra *ali'* e identificar un segmento *a*, otro *l*, otro *i* y un cierre glotal o saltillo al final.

Por este motivo, hemos dividido la propuesta metodológica de esta guía en cuatro subsecciones en las que se pueden encontrar actividades para trabajar en cada nivel de análisis, desde la oración hasta los segmentos, prestando, además, especial atención a los tonos, tan importantes en el sistema fonológico del bribri.

Por último, la tercera regla es también importante de respetar porque al jugar con los sonidos, manipulándolos, nuestras alteraciones darán como resultado una gran cantidad de sonidos, combinaciones, sílabas o palabras que no existan en nuestra lengua o que suenen “como si estuvieran mal pronunciadas”. En realidad, lo importante en conciencia fonológica no es tanto usar únicamente palabras reales de la lengua, sino guiar los procesos de manera consciente e intencionada, aún cuando el resultado pueda ser una pronunciación “extraña”. En la segunda parte veremos algunos casos que ilustren este principio del trabajo con conciencia fonológica.

El habla es una cadena continua

Habiendo hecho las observaciones anteriores podemos empezar propiamente el trabajo con conciencia fonológica. Para ello, es necesaria una breve reflexión sobre la naturaleza oral y sonora de la lengua. Empecemos, pues, con un pequeño ejercicio:

Ejercicio de reflexión 2

A continuación se le presenta una expresión en alemán:

seitzweitagenwillmeinhundgarnichtsmehressen.

¿Cuántas palabras hay en esta expresión?

¿Qué respuesta dio a esta pregunta? ¿Una, dos tres, diez? ¿O acaso no pudo responder a la pregunta porque usted no sabe alemán y cualquier respuesta sería totalmente inventada, de modo que da igual si dice cuatro o quince? Pues bien, la razón por la que proponemos este ejercicio es para tratar de acercarnos a lo que podría ser una simulación de cómo un grupo de estudiantes que aprenden a leer y escribir pueden sentirse al inicio de su proceso de lectoescritura. Antes de continuar explicando este proceso, proponemos un segundo ejercicio mental:

Ejercicio de reflexión 3

A continuación se le presenta la misma expresión del ejercicio anterior, pero esta vez la hemos escrito respetando las reglas ortográficas de segmentación, mayúsculas y puntuación propias del alemán:

Seit zwei Tagen will mein Hund gar nichts mehr essen.

Ahora repetimos la misma pregunta: ¿Cuántas palabras hay en esta expresión?

Si en esta ocasión usted respondió con toda seguridad que hay diez palabras en esa oración, es porque usted se ha familiarizado con la noción de que una palabra es aquello que podemos leer un texto y que está separado por espacios en blanco. Así, aunque usted no sepa alemán, puede contar cuántas secuencias de letras están juntas entre sí, pero separadas por espacios en blanco. Aun sin saber alemán, puede contar diez de estas unidades y dar por sentado que se trata de palabras.

Pues bien, esta es una capacidad que hemos adquirido gracias a que sabemos leer y escribir y a que conocemos nociones básicas de lo gráfico. Sin embargo, recordemos uno de los puntos más importantes que hay que tomar en cuenta a la hora de trabajar en conciencia fonológica: **trabajos desde la oralidad, no desde la escritura**. Todas las actividades de conciencia fonológica que desarrollamos en esta guía se centran en el habla y en la escucha, no en la forma gráfica, escrita de las palabras.

Esto quiere decir que en conciencia fonológica nuestras herramientas son la boca para pronunciar y el oído para escuchar. No vamos a escribir palabras en pizarras ni cuadernos, ni vamos a fijarnos en ortografía, mayúsculas, puntuación ni espacios en blanco. Nos interesa, más bien, abrir bien los oídos para identificar las características de la pronunciación, las melodías las entonaciones, todas las texturas del habla.

Y no, en esta guía no van a volver a aparecer palabras en alemán. Aquí lo único que nos interesaba era recurrir a un ejemplo externo y por eso tomamos este ejemplo tan lejano. Pero en el resto del presente documento centraremos nuestra atención en la medida de lo posible en el bribri y, cuando sea necesario, haremos comparaciones con el español.

Al trabajar con conciencia fonológica, nos centramos en la **oralidad**, no en la escritura. Nos interesa desarrollar capacidades de **manipulación en el habla** y de identificación **en la escucha y en la pronunciación**, no en la forma gráfica de las palabras.

Pero entonces, si en conciencia fonológica solo se trabaja desde la oralidad, ¿será posible aún contar las palabras de una oración tal como lo hicimos con la frase en alemán en el ejercicio anterior? ¿Cómo sería esto posible si ya no tenemos la pista de los espacios en blanco para ayudarnos? Hagamos una prueba en español:

Ejercicio de reflexión 4

Apréndase de memoria la siguiente oración. Tómese el tiempo que necesite para decirla de memoria sin leerla:

Desde hace dos días mi perro no quiere comer nada.

¿Aprendida? Bien, ahora pídale a cualquier persona que sepa español que le ayude.

Dígale en voz alta, y de memoria, la oración a esta persona (¡no se la lea y mucho menos se la muestre! y solicítele que le diga cuántas palabras tiene esa

oración. ¿Qué le responde esa persona? ¿Por qué cree usted que la persona dio esa respuesta? ¿Habría usted respondido igual? ¿Sigue siendo posible contar las palabras desde la oralidad?

Lo más probable es que la persona a la que le preguntó le dio la misma respuesta que daríamos nosotros; en esa oración hay diez palabras. ¿Cómo pudo esta persona identificar la cantidad de palabras si no tuvo oportunidad de ver la oración escrita? Quizás buena parte de la respuesta radique en que esta persona, al igual que usted y yo, sabe leer y escribir. Aun, a pesar de no tener frente a sí la oración escrita, podemos **segmentar** un enunciado en sus componentes, podemos contar esos componentes y podemos hacer más cosas más. Pero la respuesta que damos entonces está influenciada por nuestra capacidad ya aprendida de leer y escribir.

Piense ahora usted en qué pasaría si hiciéramos este mismo ejercicio con un niño o una niña de su comunidad que aún no sabe leer ni escribir. ¿Recibiríamos la misma respuesta de que en la oración había diez palabras? Está claro que no. Y esto porque este niño o niña no ha recibido entrenamiento que le permita segmentar los componentes de los que están formados los enunciados que escucha o emite.

Ahora bien, recordemos que el tema que nos interesa en esta guía es la conciencia fonológica, y recordemos que la conciencia fonológica se trabaja **desde la oralidad**, y no desde la escritura. Es decir, que como docentes debemos desarrollar técnicas de trabajo en el aula que permitan a nuestras alumnas y alumnos, entre otras cosas, darnos una respuesta certera a una pregunta como la de cuántas palabras hay en una determinada oración.

La razón por la cual iniciamos esta sección con un ejemplo en alemán es que nos interesa ganar consciencia sobre el hecho de que, al hablar, emitimos una cadena sonora continua en la que **las pausas no se corresponden con las divisiones visibles en la lengua escrita como espacios en blanco**. Este hecho es de suma importancia para entender la esencia del trabajo con conciencia fonológica. Usted puede comprobarlo por su propia cuenta: lea en voz alta la oración del perro que no quiere comer. ¿Realmente hacemos pausas entre cada palabra emitida? ¿Se entrecorta nuestra pronunciación de tal manera que realmente se escuchen silencios entre una palabra y la siguiente? Por supuesto que no. Si así fuera, usted podría escuchar una oración pronunciada en alemán en voz alta y sería capaz de contar las palabras. Sin embargo, si usted o yo escuchamos personas hablando en un idioma que no conocemos, no seremos capaces de identificar dónde comienzan y dónde terminan las palabras, sino que solo escuchamos un fluir constante de sonidos.

El habla es una **cadena sonora continua**.

Todo lo anterior no quiere decir, por ningún motivo, que no hagamos pausas del todo. Por supuesto que hacemos pausas, pero estas no aparecen ahí donde esperaríamos encontrar espacios en blanco en la versión escrita de lo que decimos. Las pausas ocurren en la oralidad por muchas razones: necesitamos respirar, estamos pensando qué más vamos a decir, hemos acabado nuestro turno de habla y quedamos a la espera de una respuesta, o incluso a veces dejamos entrecortado lo que estamos diciendo sin algún motivo aparente.

Por ilustrarlo de algún modo, podríamos decir así:

Elhablaesunacadenasonoracontinua.

Pues bien, el camino que va desde esta cadena continua hasta el trazado consciente de las fronteras entre palabras, entre sílabas, entre sonidos individuales, es lo que se pretende abordar en las páginas siguientes. Esperamos que esta guía sea de provecho para la comunidad docente del programa Namù Wókir.



Propuesta de trabajo con conciencia fonológica

Sección 1: La oración y las palabras

Como ya hemos visto, el primer nivel de trabajo en conciencia fonológica es el que parte de las unidades llamadas oraciones para segmentarlas, de modo que nos sea posible encontrar sus componentes inmediatos, las palabras. Aquí trabajaremos con técnicas de elisión (eliminación) y sustitución, conteo, representación mediante objetos concretos, entre otros.

Actividad 1: Tantas personas como palabras

Intención:

Tomar conciencia del hecho de que el habla implica emitir cadenas sonoras continuas y que esas emisiones están compuestas por unidades menores segmentables y manipulables.

Materiales:

Una lista de oraciones para asignar al grupo. Es importante trabajar de manera correlacionada, de modo que si en la clase de Ciencias, por ejemplo, se está trabajando en ese momento del año con el cuerpo humano, entonces en esta clase se pueden utilizar oraciones sobre la misma temática. Las oraciones deben ser breves y sencillas, para que sean fáciles de recordar, además de que deben adecuarse al nivel del grupo con el que se trabaja. En este ejemplo damos frases redactadas por docentes del plan piloto durante uno de los talleres en 2017:

Frases sobre animales:

1. tkabè tso kãñík a.
2. kano' dör kàlwö katèke.
3. kàsír dör íyiwak kañìru, pûs dör ùru.
4. í sérke íyök a.
5. dawé dör dù bêrie, batsù dör dù tsítsi.
6. kaè tkêr kâl tsáka.
7. urri sérke ká bata a.
8. íyiwak e' rō chkò katèke ena di' yèke.
9. kòchi chkò dör chamù.

Descripción:

El o la docente tiene previamente una lista de oraciones (en este caso son oraciones sobre animales). El primer paso consiste en explicarle al grupo que se va a decir una oración en voz alta y que quien lo quiera puede levantar la mano y pedirla. Entonces se dice la oración y se asigna a quien la pida voluntariamente. Cuando la oración ya le pertenece a alguien, esta persona debe pasar al frente y armar un equipo. Para decir cuántas personas necesita para su equipo debe identificar cuántas palabras tiene la oración y escoger de entre sus compañeros y compañeras tantas personas como palabras tenga la oración (debe contarse a sí misma). Por eso es tan importante que la persona docente diga la oración de forma lenta y pausada, separando las palabras, y que se la repita al equipo tantas veces como sea necesario.

Ejemplo:

Supongamos que la primera oración es la siguiente:

kano' dör kälwö katèke

Esta oración tiene cuatro palabras. Entonces quien lidera el equipo debe escoger de entre sus compañeros y compañeras a tres personas más que le ayuden en su grupo, para ser cuatro en total.



Figura 1. Cuatro participantes de pie forman un equipo con una oración de cuatro palabras.

Una vez que se ha formado el equipo, se le da un tiempo para que se prepare y, cuando esté listo, el equipo pasa al frente y dice la oración completa, de manera que cada persona diga únicamente una palabra. Es decir, cada persona dice una palabra en su respectivo orden, de modo que, entre todos, al final, hayan dicho la oración entera, como si hubiese sido una sola emisión de voz.

Continuación del ejemplo:

Dayana ha escogido a Marcos, Wardy y Yaritcel para ayudarle en su equipo. A Dayana le toca la palabra *kano'*, a Marcos *dör*, a Wardy *kälwö* y a Yaritcel *katèke*. Entonces el equipo pasa al frente y cada quien pronuncia su palabra de modo que parezca que la oración fue dicha por una misma persona.

Esta misma dinámica se repite con otros grupos que pasan al frente y con el resto de las frases o con otras frases sobre otros temas (recordar que es bueno que en la clase de lengua trabajemos de manera correlacionada con los temas que se están viendo en otras materias en ese momento del año).

Reflexión final

Es importante que se reflexione con el grupo de estudiantes sobre por qué hacemos esta actividad, enfatizando el hecho de que en la vida real no hablamos entrecortado, sino que al hablar emitimos cadenas continuas de sonidos, y que las actividades que vamos a estar realizar en la escuela son para partir en pedazos esa cadena y encontrar de qué está hecha, jugar con sus piezas y conocer mejor la lengua propia.

El hecho de asignar una persona por palabra permite que el estudiantado relacione un referente concreto y externo a las palabras que oyen y pronuncian. Otra manera de lograr esto es sustituir esos referentes concretos por aplausos, golpes de pie en el suelo o incluso objetos concretos tomados del salón de clases.

Actividad 2: Manipulación: mover, sustituir, eliminar e insertar**Intención:**

Una vez que se practicó la identificación de las palabras que componen una emisión como piezas individuales y segmentables de una cadena, representables con referentes concretos como una persona por palabra (o con aplausos, pisotones u objetos concretos), esta segunda actividad nos permite manipular a nuestra voluntad esas piezas individuales, de modo que podamos jugar con las posiciones de las piezas, moviéndolas y cambiándolas de orden, eliminando algunas para ver qué resultado da, etc. Este juego es importante para el desarrollo cognitivo de cualquier aprendiente, debido a que permite entrenar la memoria, desarrollar hipótesis, comprobarlas y reflexionar sobre los distintos resultados.

Materiales:

Para realizar esta actividad no se necesita ningún material.

Descripción:

El inicio de esta actividad es exactamente el mismo que en la actividad 1: se asig-

nan oraciones, pasan al frente tantas personas como sean necesarias (una persona por palabra) y, por último, las personas de la cadena dicen en voz alta exactamente como en la actividad 1. Es aquí donde vamos a empezar a jugar, descomponer, mover, sustituir, eliminar, insertar, cambiar...

Antes de continuar, no está de más recordar que todas las actividades que realizamos aquí dependen de la oralidad y que no se usa la escritura como recurso: no se escribe nada en la pizarra ni en los cuadernos, sino que se trabaja desarrollando la escucha (¡por eso se llama conciencia fonológica!).

Supongamos que la oración con la que estamos trabajando en este momento con el grupo es í sérke iyök a. En este caso habrá, entonces, cuatro personas al frente:

| | | | |
|----------|----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| í | sérke | iyök | a |
| Armando | Mayra | Alexander | Alejandra |

Pues bien, para empezar a manipular esta frase, podemos iniciar, por ejemplo, pidiéndole a Alejandra que se separe del equipo y que deje a sus compañeros solos al frente, y entonces se le pide al resto del grupo que responda qué “dice” la frase ahora. Evidentemente, la frase ahora está incompleta, pues consiste únicamente en los siguientes elementos:

| | | |
|----------|----------|-----------|
| 1 | 2 | 3 |
| í | sérke | iyök |
| Armando | Mayra | Alexander |

En este momento, entonces, se le solicita a Alejandra que vuelva a pasar al frente con su equipo, pero que esta vez se coloque en la primera posición, es decir, antes que Armando. Dado que la palabra de Alejandra era la posposición a, al quedar colocada ahora en primera posición, la frase se leería muy diferente:

| | | | |
|-----------|----------|----------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| a | í | sérke | iyök |
| Alejandra | Armando | Mayra | Alexander |

Resulta obvio que esta frase no tiene ningún sentido en bribri: es incorrecta. Pero aquí no afecta el hecho de que las oraciones sean gramaticalmente correctas o incorrectas, sino jugar con los sonidos, de modo que podemos seguir haciendo todo tipo de alteraciones y observar (pronunciar y escuchar) los resultados. Por ejemplo, ahora les podemos pedir a Armando y a Mayra que intercambien posiciones, o a Alexander que se vaya y regrese a su asiento, etc. Todas estas combinaciones deben ser dichas en voz alta, a fin de afianzar el trabajo cognitivo de memoria y de manipulación, que son objetivos importantes en el trabajo con conciencia fonológica.

Incluso podríamos añadir palabras a la oración que no estaban ahí originalmente, sino que vengan de otras oraciones con las que ya hemos trabajado.

Reflexión final

También aquí es importante darle al grupo un espacio de reflexión sobre el porqué hacemos estas actividades y para qué nos sirven. Podemos enfatizar el hecho de que estamos aprendiendo a jugar y manipular las palabras y que eso nos permitirá tener un dominio y una conciencia mucho más profundos de nuestra lengua, además de facilitarnos el proceso de aprendizaje y de la lectoescritura. Es importante también que, como docentes, seamos capaces de modificar y adaptar esta actividad. Por ejemplo, podemos sustituir los referentes concretos que son las personas físicas que pasan al frente para el juego por otros referentes concretos que son las personas físicas que pasan al frente para el juego por otros referentes materiales, como objetos de la clase o los mismos materiales de clase de los niños: lápices, borradores, etc. Así, una frase de cuatro personas puede estar representada ya no por cuatro personas, sino por cuatro lapiceros, por ejemplo. También podemos utilizar referentes como aplausos, golpes al piso con los pies, entre otros.

Sección 2: Separar la palabra en sílabas

Una vez que se ha aprendido a separar una emisión en sus palabras constituyentes, podemos pasar al siguiente nivel y segmentar las palabras en sílabas. De hecho, podemos separar no solo las palabras sino cualquier emisión, por larga que sea. Para ello, practicaremos primero con una actividad de conciencia rítmica y posteriormente con varias actividades de conciencia silábica.

Actividad 3: Creando nuestra propia canción para escoger turnos

Intención:

La intención de esta actividad es que alumnas y alumnos puedan crear, de manera libre y espontánea, una canción en bribri para escoger turnos antes de empezar un juego, como la canción de 'zapatito cochinito', que es una canción usada para definir quién empieza un juego, en qué orden siguen las demás personas, quién sale, etc.

Con esta canción se trabajará la conciencia rítmica y silábica, de modo que es muy importante que la canción sea en bribri y no en español. La persona docente puede llevar, si lo desea, un ejemplo propio ya hecho de una canción inventada que pueda cantar para el grupo. Aquí proponemos una canción hecha por un grupo de docentes del plan piloto durante una sesión de trabajo en Amubre, en 2017:

dúla, dúla, dúla, dúla tsè̀n̄a bua'ë
dúla túrke wòjka, dúla túrke tsijka

Materiales:

Canción ejemplo. Puede ser la propuesta aquí o puede ser cualquier otra.

Descripción:

Se les solicita a todos y todas en el grupo que se pongan de pie, hagan un círculo y pongan un pie en el centro del círculo. Cada integrante debe tener un pie dentro del círculo y todos los pies deben tocarse en el centro. Entonces se les enseña la canción para que la aprendan y, mientras se canta la canción, se va tocando el zapato de cada participante. La idea es tocar los zapatos con un ritmo uniforme, por ejemplo, en este caso nos interesa separar las palabras en sílabas, entonces el rimo puede ser de tal modo que haga una separación entre sílabas, así:

dú - la - dú - la - dú - la
dú - la - tsè̀ - n̄a - bua'ë
dú - la - túr - ke - wòj - ka
dú - la - túr - ke - tsij - ka

Se canta la canción mientras se van tocando los zapatos. Se puede subir el volumen en la línea para dar mayor emoción y, al final, aquella personas cuyo pie ha-

ya coincidido con la sílaba final de la canción debe salir del círculo. Se repite así hasta que quede una última persona en el grupo. Esa persona empieza el juego que sea que se va a jugar.

Reflexión final

Con esta actividad se busca desarrollar conciencia rítmica, que está íntimamente asociada a la estructura silábica de la lengua. Este elemento es de gran utilidad y está muy relacionado con la música. Por eso, es buena idea practicar estas actividades cantando.

Actividad 4: Marcos de palabra para sílaba tónica

Intención:

Con esta actividad se busca visualizar y manipular materiales físicos concretos (tiras y círculos de cartón) que simbolicen las sílabas que conforman las palabras. Se trata de una actividad fundamental para desarrollar la conciencia fonológica silábica, pues le permite a quienes aprenden abstraer su propia expresión lingüística al utilizar materiales externos con los que representar las unidades de su expresión verbal.

Materiales

- Marcos de papel o cartón de diferentes tamaños: de uno, dos, tres, cuatro y cinco espacios.
- Círculos de papel o cartón del tamaño exacto de los cuadros del marco. Los círculos deben ser de dos tonos de un mismo color. Por ejemplo, aquí utilizamos un tono de verde claro y otro de verde oscuro.

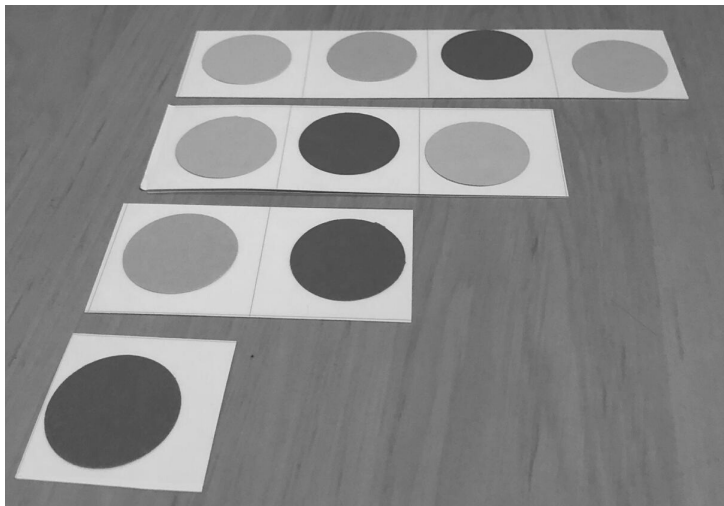


Figura 2. Marcos de palabra y círculos claros y oscuros.



Breve explicación de los materiales:

Para realizar esta actividad necesitamos dos tipos diferentes de materiales: los marcos de palabras y los círculos. Como se verá más adelante, los marcos representan la palabra entera y los círculos representan sílabas. Podemos hacer estos materiales con cartulina.

- Los **marcos** son tiras de cartulina de diferentes tamaños. Para realizarlos, necesitamos trazar secuencias de cuadros (se pueden hacer en computadora o a mano). Necesitamos tiras de un cuadrado, de dos, de tres, de cuatro y de cinco. Es muy importante que las divisiones internas de los cuadros sean **visibles**, para facilitar el trabajo a nuestro grupo de estudiantes.
- Los **círculos** deben caber bien dentro de los cuadros (pueden caber exactamente o ser un poco más pequeños, pero **no deben ser más grandes**). Debemos hacer muchos círculos (podemos hacer tantos círculos como cuadros tengan los marcos, y además hacer otros cuantos círculos adicionales para que haya suficientes a la hora de trabajar en el aula). Estos círculos deben ser de dos tonos diferentes: un tono claro y un tono oscuro. En nuestro ejemplo usamos verde claro y verde oscuro. Por ejemplo, si hacer cincuenta círculos claros, podemos hacer veinte oscuros).

En la Figura 2 podemos observar una imagen de cómo se ven estos materiales terminados y listos para la clase. En cada marco se encuentran colocados círculos claros y oscuros. Cada palabra tiene solo un círculo oscuro y todos los demás son claros. Por ese motivo, necesitamos tener más círculos claros que oscuros. Es importante tener muchos marcos de palabras para poder trabajar con una cantidad grande de palabras de todos los tamaños.

Descripción:

Esta actividad consiste en usar los marcos y los círculos para representar palabras de diferentes tamaños. Lo primero que hay que hacer es tener las palabras con las que se desea trabajar, que podemos haber preparado previamente en una lista o podemos buscar que el grupo arme un grupo de palabras sobre un tema.

Entonces, para cada palabra, se debe escoger un marco adecuado, lo cual depende de la cantidad de sílabas que dicha palabra contenga: si la palabra es monosílaba, se necesita un marco de un solo cuadro, si es bisílaba de dos cuadros, y así sucesivamente. Por ejemplo, la palabra *íyiwak* tiene tres sílabas (*i-yi-wak*), por lo que requeriría un marco de tres espacios.

Una vez escogido el marco adecuado, cada estudiante debe identificar cuál es la sílaba tónica de la palabra en cuestión. Así, en el caso de *i-yi-wak*, la sílaba tónica es *í*, mientras que *yi* y *wak* son sílabas átonas.

Entonces, se deben colocar los círculos correctos sobre los espacios del marco de palabra: en nuestro caso, que estamos usando círculos verdes, pondríamos un círculo

de tono verde oscuro en la primera casilla del marco y círculos verde claro en las dos casillas restantes. En la Figura 3 se muestra cómo quedaría el marco con los círculos colocados en su lugar:

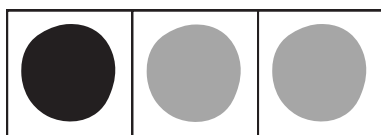


Figura 3. Marco de la palabra *íyiwak*

Una vez lograda esta primera fase, podemos seguir desarrollando esta conciencia fonológica realizando más actividades y juegos de modificación de las características sonoras de la palabra. Pongamos un ejemplo:

Ejercicio de reflexión 5:

Si la palabra *íyiwak* corresponde a cartón con círculos tal como se aprecia en la Figura 3 (tres círculos: oscuro-claro-claro), ¿cómo tendríamos que pronunciar la palabra para que corresponda con un marco de tres círculos también pero en un orden claro-oscuro-claro?

Para que la palabra cumpla con un orden de círculos claro-oscuro-claro, tendríamos que pronunciarla como tónica ya no la primera sílaba (*i*), sino la segunda (*yi*). Esto haría que la palabra sonara algo así como *i-YI-wak*, lo cual es una pronunciación inexistente en bribri, pero ya sabemos que eso no importa porque la idea es jugar con los sonidos.

Entonces, el marco de palabra que represente la pronunciación *i-YI-wak* (es decir, con la sílaba tónica en la segunda posición) se vería así:

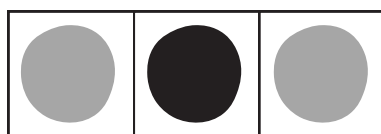


Figura 4. Marco y círculos para la pronunciación *i-YI-wak*

Llegados a este punto, deberíamos estar en capacidad de resolver el siguiente ejercicio:

Ejercicio de reflexión 6:

¿Cómo tendríamos que acomodar los círculos en el marco de palabra para que corresponda con una pronunciación *i-yi-WAK*, en la que la sílaba tónica es la última?

De la misma manera en que desplazamos la sílaba tónica a una posición y obteníamos un orden de los círculos claro-oscuro-claro, esta vez debemos desplazar la sílaba tónica nuevamente una posición, lo que da como resultado una pronunciación *i-yi-WAK*. Para representarla, es necesario hacer corresponder el círculo oscuro con la última sílaba, lo que nos da un orden claro-claro-oscuro:

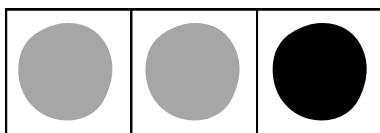


Figura 5. Marco y círculos para la pronunciación *i-yi-WAK*

A partir de aquí, se puede repetir el ejercicio con otras palabras del vocabulario meta con el que se esté trabajando. Otra posibilidad para utilizar los marcos, es tomar uno que se haya hecho ya y, levantándolo, mostrárselo al grupo. Entonces se puede ocultar con la mano, por ejemplo, la casilla final, y se puede preguntar al grupo qué resulta de la eliminación de esa sílaba final. Es decir: ¿Qué pasa en la pronunciación si a *íyiwak* le quitamos la sílaba *wak*?

Este tipo de juegos permiten integrar la conciencia de lo sonoro con la imagen visual de la palabra (no su escritura, sino la metáfora visual que es el macro y los círculos).



Figura 6. Trabajando con marcos de palabras e identificando sílabas tónicas.

Reflexión final

Es importante que reconozcamos que una persona que puede resolver este ejercicio correctamente está ejecutando una tarea altamente compleja, abstracta y sofisticada. Un cartón dividido en tres con unos círculos de colores encima no es la

palabra *íyiwak*, y, sin embargo, hemos conseguido que los niños y las niñas puedan **simbolizar** la palabra *íyiwak* (o cualquier otra palabra) **mediante** el cartón y los círculos. El cartón y los círculos son una **metáfora visual** que representa la palabra y sus características **sonoras**: el largo del cartón y el número de espacios que lleva dentro es una metáfora de la cantidad de sílabas que contiene la palabra, la escogencia de uno de esos espacios para colocarle el círculo de tono más oscuro es una metáfora de la conciencia que tiene la persona de la sílaba tónica y las sílabas átonas en la palabra escogida. Nada de esto es fácil de explicar para quien enseña ni tampoco es fácil dominar por parte de quien lo aprende. Por lo tanto, es muy importante que seamos conscientes del enorme avance que significa la resolución de este ejercicio.

Actividad 6: La gallina y los pollitos

Intención:

La actividad de la gallina y los pollitos es una de las mejores dinámicas que podemos realizar para desarrollar la conciencia fonológica, pues se adapta a un sinfín de tareas donde el objetivo sea activar la capacidad de discriminación de sonidos. En esta guía proponemos esta dinámica para trabajar en el nivel silábico, pero invitamos a quien se sirva de ella para implementarla en otros niveles también.

Materiales:

- Pañuelos para tapar los ojos de las gallinas.
- Lista previamente diseñada con los ejemplos a utilizar.

Descripción:

Primero explicaremos la versión base de la actividad y posteriormente comentaremos la versión modificada para el trabajo en el nivel silábico. Ambas versiones son efectivas en el trabajo en conciencia fonológica.

Lo primero que hay que hacer para jugar la versión base del juego, es seleccionar a las personas que van a ser las gallinas y separar al resto, que serán los pollitos. El número de gallinas dependerá del tamaño del grupo: por ejemplo, en un grupo de veinte personas, puede haber un aproximado de cuatro o cinco gallinas; mientras que, en un grupo muy pequeño de seis estudiantes, el número de gallinas no debe ser más de dos.

Entonces, cada grupo de gallina y pollitos se pone de acuerdo en una forma de piar que sea única de esa familia (por ejemplo, 'pi-pi-pi' o 'pío-pío', etc.). Ninguna familia puede tener la misma forma de piar. Una vez puestos de acuerdo dentro de la familia en el sonido exacto que distingue a esa familia, las gallinas pasan al frente y se les vendan los ojos. Debemos asegurarnos de que realmente no puedan ver nada, pues para la tarea que realizarán ahora deben guiarse únicamente por su sentido del oído.

Una vez que las gallinas tienen puesta su venda, los pollitos se colocan repartidos por el espacio y empiezan todos al mismo tiempo a piar. Naturalmente, escucharemos distintos sonidos diferentes. Entonces, las gallinas deben guiarse por el piar de sus pollitos y reunirlos uno por uno hasta tener a toda la familia junta. La primera familia que esté completa gana.



Figura 7. Flor, Víctor y Jesús son gallinas buscando a sus pollitos.

Lo anterior es, entonces, la descripción de la versión base. Como usted podrá notar, mediante este juego se trabaja fundamentalmente con el oído, pero no necesariamente estamos desarrollando conciencia fonológica, pues no estamos usando sonidos de la lengua. Por ello, a continuación, describimos la versión del juego en la que sí podemos usar sonidos lingüísticos para desarrollar conciencia fonológica.

Lo primero que necesitamos es definir varios esquemas silábicos. Pensemos por un momento en la palabra *kòchi*. Esta palabra está compuesta por dos sílabas, la primera tónica y la segunda átona. Si la usáramos con los marcos de palabra, tendríamos que tomar un marco de dos espacios y colocar una bolita verde oscuro en la primera casilla y una verde claro en la segunda.

Ahora bien, si separamos estas dos unidades que forman la palabrea y las estudiamos por aparte, vemos que la primera sílaba corresponde a *kò* y la segunda a *chi*.

Segmentación silábica de la palabra *kòchi*:

kò - chi.

Esta primera segmentación también nos permite darnos cuenta de que cada una de estas sílabas tiene la misma estructura: ambas están compuestas por una consonante y una vocal (no nos dejemos engañar por la grafía de <ch>: la consonante <ch> corresponde a un solo sonido, aunque se escriba usando un dígrafo, es decir, una “letra” compuesta por dos caracteres). Podríamos representar la estructura o esquema silábico de las sílabas *kò* y *chi* con el símbolo CV (donde C significa ‘consonante’ y V ‘vocal’). Este mismo esquema CV aplicaría para cualquier sílaba compuesta por una consonante y una vocal en ese orden.

Ejercicio de reflexión 7:

¿Podría usted pensar en sílabas del bribri que tengan los siguientes esquemas silábicos?

- V
- VC
- CVC

Es decir, en el primer caso, la sílaba debe consistir únicamente en una vocal, en el segundo caso debe estar compuestas por una vocal y una consonante (en ese orden) y en el tercer caso la sílaba debe tener la forma consonante-vocal-consonante.

Por supuesto, las respuestas a este ejercicio pueden ser muchas. A continuación, proponemos algunas posibilidades:

Algunos ejemplos de sílabas en bribri

- V: la sílaba *í* en la palabra *íyiwak*.
- VC: la sílaba *ël* que encontramos en la palabra monosílaba que es también *ël*.
- CVC: la sílaba *bék* en la palabra *kabék*.

Pues bien, la actividad de la gallina y los pollitos se basa en estos esquemas silábicos: cada gallina recibe un esquema silábico y sus pollitos deben “piar” sílabas que tengan esta estructura. Por ejemplo, si Óscar es la gallina con el esquema V, Froilán tiene el esquema CV, Johana el esquema VC y Joseph es la gallina CVC, entonces el resto del grupo debe tener sílabas reales del bribri: *ka*, *ak*, *kal*, *i*, *ö*, *sal*, *yi*, etc. Pongamos por ejemplo que Mauren tiene la sílaba *ö*. En ese caso, Mauren sería un pollito de la familia V, es decir, un pollito de Óscar, así que, en el juego, Mauren debe ponerse a decir en voz alta su sílaba (*ö*), y Óscar debería escuchar atentamente de dónde viene el sonido y encontrar a su pollito. Está claro que, al ponerse todos los pollitos a decir su sílaba, se percibirá mucho ruido en el ambiente. Precisamente ese obstáculo es parte de lo que debemos entrenar en conciencia fonológica, ya que implica ponerles atención a todos los demás para discriminar lo que yo estoy buscando y lo que no me corresponde.

| Gallina 1 | Gallina 2 | Gallina 3 | Gallina 4 |
|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Óscar | Froilán | Johana | Joseph |
| V | CV | VC | CVC |
| Ejemplos: | Ejemplos: | Ejemplos: | Ejemplos: |
| Mauren: <i>ö</i> | Maryuri: <i>ka</i> | Fraimar: <i>ak</i> | Andrey: <i>kal</i> |
| <i>i</i> | <i>yi</i> | <i>əl</i> | <i>sal</i> |

Reflexión final

Para explotar todo el potencial de esta actividad, es importante tomar en cuenta dos aspectos. El primero es que la actividad se puede entender como un ejercicio adaptable a diversos contenidos y a diversos niveles de trabajo con conciencia fonológica. En el ejemplo de uso que proporcionamos en esta guía, la categoría mayor (la gallina) es la estructura silábica y la categoría menor (los pollitos) son ejemplos concretos de estructuras: CV, V, VC, etc. Sin embargo, estas categorías pueden modificarse para abordar, por ejemplo, el nivel de los segmentos o sonidos individuales que forman las sílabas y las palabras. Por ejemplo, la categoría madre podría ser consonante y las hijas ser ejemplos de consonantes, y lo mismo para las vocales. También se puede utilizar este esquema de actividad para trabajar con los diferentes tonos del bribri.

El segundo aspecto para tomar en cuenta es el hecho de que se puede (casi necesitamos decir se debe) aprovechar la ocasión para la correlación y la integración temática. Así, si el tema correlacionado que se está trabajando en determinada época del año fuera los diferentes tipos de aves de Talamanca, entonces, en vez de usar sólo gallinas y pollitos, se pueden usar diversos tipos de fauna talamanqueña y sus diferentes sonidos para llamar a los hijos.

Sección 3: Segmentos consonánticos y vocálicos

El siguiente nivel de trabajo consiste en segmentar unidades como la sílaba y la palabra en sus componentes individuales, que podemos denominar **segmentos**: las consonantes y las vocales¹.

Actividad 7: Izquierda-centro-derecha

Intención:

Esta es una actividad que sirve para descomponer las unidades de la lengua en sus componentes segmentales consonánticos y vocálicos. Desarrollar esta actividad le permite al grupo de estudiantes practicar, mediante el juego, cuáles sonidos son consonantes y cuáles son vocales.

Materiales:

- Pizarra y marcadores.

Descripción:

Para realizar esta actividad, el grupo se coloca en una hilera de frente a la pizarra. Se divide la pizarra en dos mitades: se traza una línea divisoria se asigna la mitad de la izquierda para las vocales y la mitad de la derecha para las consonantes.

Entonces se explica con un ejemplo en qué va a consistir la actividad: el o la docente va a decir en voz alta una serie de sonidos (tanto consonantes como vocales), y cada estudiante debe escuchar este sonido y reflexionar si es una consonante o una vocal. Por ejemplo, si la profesora emite el sonido [a], entonces sus estudiantes deben dar un paso a la izquierda, que es el área marcada para las vocales. Si, por el contrario, el profesor enuncia el sonido [s], entonces el grupo en la hilera debe reconocer que es una consonante y deben dar un paso más bien hacia la derecha, al área de las consonantes. El juego se repite así varias veces hasta pasar por todas las vocales y consonantes del bribri dichas en desorden.

Reflexión final

Este juego no está destinado a introducir la distinción entre vocales y consonantes, sino más bien a practicarla una vez que ya ha sido tematizada y ya se conoce. Tiene como objetivo fundamental lograr que la distinción pueda ser reconocida de manera natural y espontánea, sin pensarlo demasiado.

Este juego puede adaptarse para trabajar muchos otros temas, solo basta determinar alguna distinción que se desee practicar. Los resultados son muy efectivos debido a que se necesita solo lo mínimo de explicación previa, y la real

1/ En diversos textos podemos encontrar que a estos segmentos se les llama **fonemas**. Aunque desde un punto de vista técnico no son exactamente lo mismo, esta diferencia técnica no nos interesará en esta guía.

comprensión puede darse gracias a la práctica con esta técnica. Un buen ejemplo de cómo se puede modificar este juego es adaptarlo al tema de los tonos del bribri. Aunque este tema se verá más adelante en la sección 4, podemos adelantar aquí una versión: se divide la pizarra en tres secciones correspondientes a los tonos alto (izquierda), bajo (centro) y descendente (derecha) y se procede tal como se indica en las instrucciones. Entonces se “dictan” en voz alta sílabas que tengan uno u otro tono y los estudiantes deben dar el paso correspondiente.



Figura 8. El grupo de docentes puesto en línea para jugar izquierda-centro-derecha.

Actividad 8. Marcos de palabra para consonantes y vocales

Intención:

Con esta actividad buscamos desarrollar la conciencia segmental, es decir, la capacidad de segmentar la palabra o la sílaba en las vocales y consonantes que la componen. Además, al igual que las actividades 4 y 5, esta también es particularmente importante para el trabajo con sílabas reducidas (como por ejemplo en la palabra <tabè>).

Esta actividad es similar a la de marcos de palabra para la sílaba tónica (actividad 5), pero en este caso se enfoca en los segmentos vocálicos y consonánticos, y no en la sílaba. Por este motivo, los marcos de palabra de los materiales de la actividad 5 nos sirven aquí también, aunque es mejor que los círculos de cartulina sean de un color diferente.

Materiales:

- Marcos de palabra de uno, dos tres, cuatro, cinco y seis espacios (pueden ser los mismos que en la actividad 5).
- Círculos de cartulina de un tono claro y de un tono oscuro (usar un color diferente que el usado en la actividad 5).
- Hoja de trabajo.

Descripción:

Así como en la actividad 5 nos interesaba segmentar una palabra en las sílabas que la componen e identificar la sílaba tónica dándole un referente físico concreto que es el círculo de cartulina de tono más oscuro, aquí nos interesa segmentar las palabras en sus segmentos o fonos constitutivos: las vocales y las consonantes.

Recordemos una vez más la importante observación de que al trabajar conciencia fonológica no usamos escritura, sino que solo escuchamos y pronunciamos palabras, y representamos sus sonidos no con letras sino, en este caso, con los círculos de cartulina. Entonces, para esta actividad, a las vocales les asignamos círculos claros y a las consonantes los círculos oscuros.

Dada una palabra como, por ejemplo, *namù*, los y las estudiantes deben ser capaces de dividirla en cuatro segmentos:

C - V - C - V

Así, para representar la palabra *namù* necesitaríamos un marco de palabra de cuatro espacios, para simbolizar que la palabra tiene cuatro segmentos, y también necesitaríamos cuatro círculos, dos claros para las dos vocales, y dos oscuros para las consonantes. Por último, debemos colocar los círculos en una secuencia de oscuro-claro-oscuro-claro, tal como se muestra a continuación:

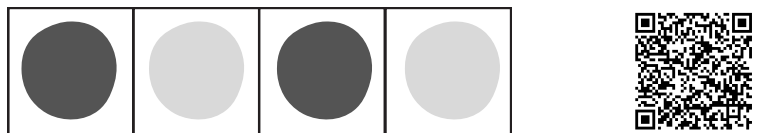


Figura 9. Marco de palabra para las consonantes y vocales de la palabra *namù*.

La idea de esta actividad es, pues, asignarle al grupo una serie de palabras (recordemos que el vocabulario depende de la correlación temática con el resto de las clases) y que los y las estudiantes puedan resolver el problema de qué marco de palabra (es decir, qué tan largo debe ser, dependiendo de la longitud de la palabra con la que estén trabajando), que puedan decidir cuántos círculos claros y cuántos oscuros utilizar, así como el orden en que deben colocarlos.

Además de llevar al aula marcos y círculos de cartulina para que los niños y niñas los

manipulen, también podemos llevar una hoja de trabajo para repartir en el grupo. En esta hoja podemos colocar imágenes que las niñas y niños deben nombrar para trabajar con la palabra en cuestión. Para esta, entonces, deben dibujar ellos y ellas mismas un marco de palabras con tantos espacios como segmentos tenga la palabra, además de los círculos internos claros y oscuros que se necesite para representas sus vocales y consonantes.

En la Figura 10 de esta guía puede encontrar un ejemplo para diseñar su propia hoja de trabajo con el vocabulario que usted desee. Aquí ejemplificamos cómo funciona².

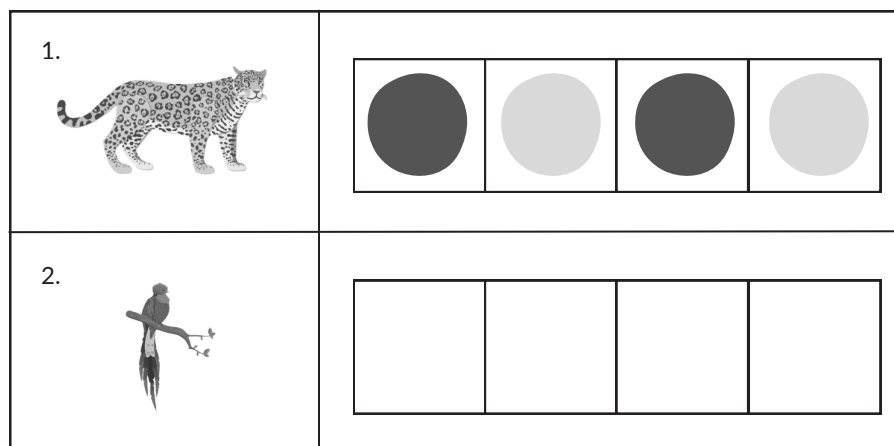


Figura 10. Ejercicio de marcos de palabra para identificar segmentos.

Con este ejemplo, cada estudiante debería identificar el segundo animal y nombrarlo. Dado que la palabra *kabék* tiene cinco segmentos en un esquema C-V-C-V-C, cada estudiante debería poder identificar que necesita un marco de cinco espacios, y que el orden de círculos será: oscuro-claro-oscuro-claro-oscuro.

Reflexión final

Todos los niveles de trabajo con conciencia fonológica son importantes y tienen sus particularidades, pero este nivel es especialmente crítico en el desarrollo de la lectoescritura debido a que la escritura de lenguas como el bribri y el español es alfabética, lo que quiere decir que sus símbolos -las letras- representan segmentos (consonantes y vocales).

Ahora bien, es muy importante reconocer que ni el bribri ni el español tienen una escritura en la que cada elemento de la pronunciación corresponda exactamente a un elemento de la escritura y viceversa. El sistema escrito (el alfabeto y las reglas or-

2/ Agradecemos al Dr. Carlos Sánchez Avendaño, de la Universidad de Costa Rica, a su equipo de TCU y a la Vicerrectoría de Investigación de dicha universidad por permitirnos usar estas imágenes.

tográficas) y el sistema oral no son un espejo el uno del otro. Cada uno tiene sus características y no podemos exigirle a uno que represente fielmente al otro, sino que debemos comprender que las ortografías son compendios de decisiones o acuerdos que se toman para representar un idioma de manera escrita, y solo eso (y por eso mismo, pueden ser transformadas).

Por este motivo, debemos prestar particular atención a la hora de trabajar con este nivel de conciencia fonológica para no caer en las trampas que podrían aparecer al ponerle más atención a la escritura que a la oralidad. Para entender lo anterior, usemos como ejemplo la palabra *kòchi*. Si analizamos esta palabra solo a partir de la oralidad y sin recurrir a la escritura, nos damos cuenta de que está compuesta por cuatro segmentos, y la podríamos representar con un marco de cuatro espacios y con una secuencia de círculos oscuro-claro-oscuro-claro (CVCV).

¿Qué pasa ahora si tratamos de establecer una relación con la forma escrita <*kòchi*>? Ocurre que corremos el riesgo de creer que la palabra tiene cinco segmentos. Efectivamente, en la grafía <*kòchi*> encontramos una letra <k>, la letra <ò>, la letra <c>, la letra <h> y la letra <i>. Sin embargo, esto no quiere decir que cada una de esas letras represente un sonido. En realidad, lo que ocurre es que las dos letras <c> y <h> funcionan juntas formando lo que se conoce como un dígrafo, que representa un solo sonido.

Sería un error muy grave asignarle a la palabra <*kòchi*> un marco de palabra de cinco espacios considerando <c> y <h> como segmentos separados. Más bien, se debe considerar que el dígrafo <ch>, formado por esas dos letras, constituye un solo elemento que representa un segmento (el tercero) de la palabra en cuestión:

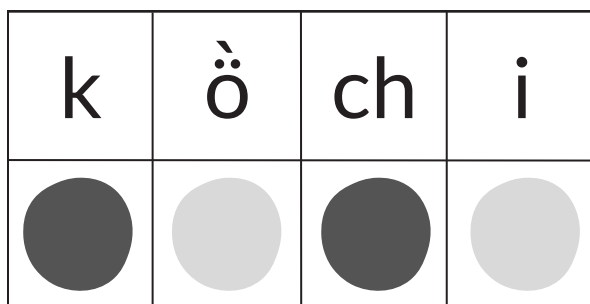


Figura 11. Correcta representación en un marco de palabra para el dígrafo <ch>.

De la misma manera, debemos ser conscientes de muchos otros fenómenos fonológicos de la lengua que no encuentran una representación necesariamente clara en la ortografía, como es el caso de la reducción silábica típica del bribri.

Sección 4: Tonos

En esta última sección consideramos una característica de la lengua bribri que no existe en el español: los tonos. Los tonos son una cualidad de la voz que está relacionada con la frecuencia de vibración en los sonidos vocálicos de cada sílaba. Por lo tanto, para la actividad que ofrecemos a continuación, es necesario que usemos únicamente palabras monosilábicas. Se pueden usar palabras existentes en el bribri o también pseudopalabras.

Actividad 9: Silla *kalò* y silla *yík*

Intención:

El juego de sillas *kalò* y *yík* puede usarse, entre otras muchas adaptaciones para que los niños y niñas comparen los tonos de distintas palabras y decidan si son iguales o diferentes. Es una actividad muy dinámica y que sirve para activar al grupo, dado que tiene un componente competitivo.

Materiales:

- Dos sillas.
- Pizarra y marcadores.
- Imágenes de las palabras que se van a usar (en este caso usamos partes del cuerpo: una imagen de una pierna y una imagen de una nariz).
- Lista de palabras que compartan la característica tonal con las palabras ejemplo de las imágenes.

Descripción:

Lo primero es tomar dos sillas colocarlas al frente del aula con el respaldo pegado a la pizarra, de modo que si alguien se sienta en una de ellas quede con la pizarra a la espalda y de frente al grupo. Las sillas deben estar separadas una de la otra al menos un metro o más.

Dado que vamos a trabajar con tonos, necesitamos iniciar con dos palabras ejemplo. En este caso usaremos una palabra que termine con tono alto y otra que termine con tono descendente para hacer el contraste *kalò* y *yík*.

Entonces se rotulan las sillas con las imágenes: se pueden pegar las imágenes con cinta adhesiva en la pizarra exactamente encima de cada silla, o se pueden pegar directamente en las sillas, de modo que una silla sea la silla *kalò* y la otra sea la silla *yík*. En el fondo, lo que estamos haciendo es una metáfora visual para que la silla *kalò* represente todas las palabras que tienen el mismo tono final que *kalò* (por ejemplo, *ajkò*) y la silla *yík* todas las palabras terminadas en tono descendente (como *pé*).

Una vez preparado el espacio físico, organizamos al grupo: formamos dos equipos competidores y los colocamos en fila, de frente a las sillas, a unos diez pasos de estas. Es decir, cada equipo se pone en fila de modo que las personas adelante y atrás perte-

nezcán al equipo propio y las personas de al lado pertenezcan al equipo contrario.

Entonces se explica al grupo que se va a decir en voz alta una lista de palabreas, y que para cada palabra las dos personas que estén en ese momento al frente de cada línea van a competir entre sí, cada cual como representante de su equipo. Entonces el o la docente dice en voz alta la primera palabra de la lista que tiene preparada. En nuestro caso, en el que las palabras de las sillas son *kalò* y *yík*; la primera palabra de la lista podría ser, por ejemplo, *ajkò*. Dado que la palabra *ajkò* tiene el mismo tono alto en la última sílaba que la palabra *kalò*, entonces las personas que compiten por su equipo deben correr a sentarse en la silla *kalò*. La persona que se siente primero en la silla gana un punto para su equipo. La dinámica continua así con las siguientes palabras de la lista.

Ejemplo con la palabra *pé*

Al frente de cada equipo están Nemecio y Yanori, enfrentándose para conseguir un punto para su equipo. La siguiente palabra en la lista es *pé*. Esta palabra tiene tono descendente, por lo que coincide con *yík*, y no con *kalò*. Por lo tanto, Nemecio y Yanory deben correr a la silla *yík*.

Reflexión final

Es importante recordar que, para cumplir con la regla de trabajar únicamente con la oralidad y no con la escritura, las sillas no pueden estar rotuladas con palabras escritas. Por este motivo, usamos imágenes que representen a las palabras en cuestión.

Se puede notar que esta actividad se parece al juego de izquierda-centro-derecha. En efecto, este juego nos sirve para que los estudiantes tomen decisiones sobre si un sonido pertenece a una categoría o a otra, analizando a partir únicamente de lo que escucha. Este análisis de la oralidad es precisamente la forma como van ganando conciencia fonológica.

Además de usar la actividad de las sillas para trabajar tonos, se puede adaptar para practicar cualquier otra distinción en bribri, por ejemplo, podríamos usar una silla para sonidos nasales y otra para sonidos orales.

Referencias

- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Roselli, M., Matute, E. y Ardilla, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4). 202-210.