

**CONOCIMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA QUE POSEEN LOS  
ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA PRE-ESCOLAR**

Sometida al Programa de Patología del Habla-Lenguaje

de la Universidad del Turabo

como requisito parcial

del grado de

**Maestría en Ciencias en Patología del Habla-Lenguaje**

de la Escuela de Ciencias de la Salud

por

Carolina Ortiz Ballester

Paola A. García Cruz

Jailene De los Santos Ramos

Mentora de tesis: Lilliana Ríos Matos CCC-SLP

**CONOCIMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA QUE POSEEN LOS  
ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA PRE-ESCOLAR**

CAROLINA ORTIZ BALLESTER, PAOLA GARCÍA CRUZ, JAILENE DE LOS SANTOS RAMOS

Approved: 06/05/2018

---

Lcda. Lilliana Ríos MS-CCC-SLP  
Mentora de Investigación

---

María A. Centeno, Ph.D., MS-CCC-SLP  
Directora del Programa de Patología del Habla-Lenguaje

---

Nydia Bou, Ed.D, CCC-SLP  
Decana de la Escuela de Ciencias de la Salud

UNIVERSIDAD DEL TURABO

SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY PROGRAM

AUTHORIZATION TO PUBLISH MATERIAL IN THE VIRTUAL LIBRARY

We, Carolina Ortiz Ballester, Paola García Cruz, and Jailene de los Santos Ramos the owners of the copyrights of CONOCIMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA QUE POSEEN LOS

ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA PRE-ESCOLAR

yield, this document under the law at the University of Turabo to publish and disseminate in the Virtual Library.

This assignment is free and will last until the owner of the copyright notice in writing of its completion. I also take responsibility for the accuracy of the data and originality of the work.

Given the inherently trans-border nature of the medium (internet) used by the Virtual Library at the University of Turabo for its bibliographic digitized content, the transfer will be valid

worldwide.

---

Carolina Ortiz Ballester, Paola García Cruz, and Jailene de los Santos Ramos

mayo de 2018

## Tabla de Contenido

### Capítulo I

Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	2
Propósito de Investigación.....	3
Justificación y trasfondo.....	3
Marco teórico.....	4
Definiciones.....	5
Objetivo de Investigación.....	7

### Capítulo II

Introducción.....	8
Conciencia fonológica.....	8
Desarrollo típico de conciencia fonológica.....	9
Relación entre conciencia fonológica y lectura.....	11
Cómo enseñar sonido vs grafema.....	11
Importancia de la alfabetización emergente.....	12
Investigaciones Internacionales.....	13
Investigaciones Nacionales.....	14
Estándares de contenido y expectativas de grado para nivel pre-escolar en PR.....	15
Currículo pedagogía pre-escolar de diferentes universidades de PR.....	16

### Capítulo III

Introducción.....	20
Propósito.....	20
Procedimiento de reclutamiento.....	20
Participantes.....	21
Criterios de inclusión.....	21
Criterios de exclusión.....	21
Diseño e instrumento.....	21
Descripción del cuestionario.....	22

Procedimiento de recolección de datos.....	22
Análisis de datos.....	23
Confidencialidad.....	23
Beneficios para los participantes.....	24
Beneficios para la sociedad.....	24
Riesgos de los participantes.....	24
Importancia de la Investigación.....	24
<b>Referencias.....</b>	<b>26</b>

## Capítulo I

### Introducción

El aprendizaje de la lectura es una de las metas más grandes en el transcurso de la vida escolar de un estudiante. Este logro va de la mano y afecta directamente a su vez el proceso de la escritura y por ende la vida estudiantil completa. El proceso de aprendizaje del lenguaje comienza desde el vientre donde el feto es expuesto a los diferentes sonidos del habla, la prosodia y un sin número de estímulos que van moldeando lo que es un ser de esencia comunicológica que recurre a diferentes medios durante el transcurso de su vida para cumplir su deseo innato de querer expresarse. A partir del nacimiento, el niño es expuesto a una gran variedad de estímulos a través de todos sus sentidos que van complementando y aportando a las experiencias del futuro lector.

Teorías como la de Noam Chomsky afirman que la adquisición del lenguaje durante la infancia puede ocurrir gracias a la capacidad innata que tenemos los seres humanos de reconocer y asimilar la estructura básica del lenguaje (Chomsky, 1957, en Regader, n.d.). Con esto en mente, podemos asumir que el niño no comienza como una hoja de papel en blanco cuando comienza el proceso de aprendizaje de lectura y escritura más formal en la escuela. Llega con unos pre requisitos lectores los cuales son un conjunto de condiciones o circunstancias previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de la lectura (Gallego, 2006). Estas circunstancias no son las únicas necesarias para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se den con efectividad. Las condiciones necesarias se han malinterpretado a veces como suficientes, como si el aprendizaje de la lectura pudiera aparecer de manera “natural” por mera inmersión en el ambiente de manera análoga a como se

produce el aprendizaje del lenguaje oral, cuando como ya se ha dicho, el aprendizaje de la lectura requiere instrucción sistemática y no se adquiere de otro modo (Gallego, 2006).

Dentro de la perspectiva pedagógica, la preparación y por ende el rol del maestro es de suma importancia para que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se dé de una forma gradual, progresiva y efectiva. Haciendo referencia a la teoría constructivista del aprendizaje, el rol del profesor dentro de la sala de clase, debe ser de un guía, de un mediador entre el aprendizaje y el estudiante (Blanco, Sandoval, Astorga y Manosalva, 2015). En otras palabras, el maestro, desde nivel preescolar, debe tener pleno conocimiento sobre la importancia y especial enfoque que se le debe brindar a crear una base sólida en las áreas que abarca todo lo relacionado con conciencia fonológica y todas las destrezas que esto abarca.

El patólogo de habla y lenguaje juega un rol de suma importancia y vitalidad en ayudar a niños a desarrollar sus habilidades en el área de la lectura. Su base de conocimiento, combinado con sus destrezas en el uso de enfoques diagnósticos-establecidos para evaluación e intervención, tienen particular valor para los contextos educativos (American Speech-Language-Hearing Association, 2001). El conocimiento que poseen los patólogos de habla y lenguaje en las áreas de la fonología, morfología, sintaxis, semántica, el nivel apropiado de desarrollo de cada uno de estas, entre otras áreas, los hacen recursos de suma riqueza para el proceso de aprendizaje literario y de todos los que van arraigados o conectan de alguna forma a este.

### **Planteamiento del Problema**

Los educadores dependen del suficiente conocimiento y destrezas para proveer una instrucción efectiva de conciencia fonológica, un importante componente de la instrucción de literacia temprana (Spencer, Schuele, Guillot y Lee, 2008). La evidencia sugiere que muchos maestros no tienen el conocimiento recomendado o las destrezas suficientes para proveer

instrucción efectiva de conciencia fonológica. (Cheesman, McGuire, Shankweiler y Coyne, 2009). Más allá de este factor, investigaciones sugieren que esta falta de destrezas es resultado de la ausencia de conocimiento de instructores universitarios en el contexto de un solo curso semestral en métodos de lectura resultando en maestros en servicio que están poco preparados para enseñar a leer de maneras efectivas (Joshi, Binks, Hougen, Dahlgren, Ocker-Dean y Smith, 2009). El problema que esta investigación abordó fue la falta de conocimiento que tenían los estudiantes de educación preescolar en el área de conciencia fonológica.

### **Propósito de Investigación**

El propósito de esta investigación fue describir el conocimiento de los estudiantes de pedagogía preescolar de diferentes universidades de Puerto Rico, que se encuentran en último año, acerca de la conciencia fonológica como pre-requisito de lectura. Esta investigación pudo beneficiar a los diferentes programas de educación preescolar de las universidades de Puerto Rico y a los futuros maestros que completaron el grado ya que se pudieron haber enriquecido de una educación más completa.

### **Justificación y Trasfondo**

Con respecto a las destrezas de conciencia fonológica, existe evidencia práctica e investigativa que sugiere que debe ser parte de cualquier programa de educación preescolar. Por otro lado, se ha encontrado que puede ser promovida a través de diversas prácticas en el aula de clase y que esta estimulación tiene impactos importantes en la lectura (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). La conciencia fonológica no se refiere al conocimiento auditivo de los límites de las palabras que se ha automatizado en el primer año de vida, se refiere a la manera en que se razona explícitamente y se opera intencionalmente con fragmentos sonoros del lenguaje hablado (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). Con estos puntos establecidos, si

examinamos resultados estadísticos de Puerto Rico sobre la ejecución en el área de la lectura, estos pueden dar una idea y medir la ejecución de estudiantes en grados posteriores a los niveles preescolares y elementales. Estos datos sirven como pieza clave para ayudar a determinar si desde el comienzo de la vida escolar de los estudiantes la base dentro del área de la lectura es una sólida que promete o augura de alguna forma resultados favorables en los lectores.

Los resultados de las pruebas *Programme for International Student Assessment (PISA)* del 2012 demostraron que las puntuaciones promedio para Puerto Rico en las áreas de matemáticas (382), ciencias (401) y lectura (404), se encuentran por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y de América Latina, ocupando la posición número 58 de los 65 sistemas educativos que participaron de las pruebas (Disdier y Cabán, 2016). Adicional a esta prueba, otras pruebas que evaluaron el aprovechamiento académico en la materia de español para los años 2013-2014 para el sector público y privado de PR fueron: la (PPAA *Pearson* – Grado 11, sector público) la cual reflejó un 40% de aprovechamiento académico, la prueba *Learn Aid* (sector privado, para todos los grados) un 70% y la Prueba de Evaluación y Admisión Universitaria (PEAU *College Board*, Grado 12) una puntuación promedio de 486 (Disdier y Cabán, 2016). Resultados como estos son los que promueven la investigación de este trabajo y ponen en tela de juicio cuanta es la cantidad y calidad de los conocimientos y preparación, en el área de conciencia fonológica, que los estudiantes de pedagogía de nivel preescolar poseen justo antes de salir a ejercer en el campo.

### **Marco Teórico**

Esta investigación se enmarcó en la teoría constructivista del aprendizaje. Dentro de la teoría constructivista del aprendizaje, es fundamental conocer estudios de Piaget, Vygotski y Bruner ya que fueron realizados hace años y aun así siguen siendo un aporte significativo para

las carreras de la pedagogía (Blanco y Sandoval, 2014). En contraste a métodos de enseñanza que colocan al maestro como proveedor de conocimiento y al estudiante como solo un receptor o recipiente, surgen teorías como la constructivista. La teoría constructivista en la educación se conoce como una corriente contemporánea en el ámbito educativo y ubica al estudiante como responsable de la construcción de su aprendizaje (Blanco y Soval, 2014). Cada individuo tiene la posibilidad de construir su conocimiento acompañado de otros en su proceso de aprendizaje, además todo va a depender de sus ideales, contexto, etapa en la que se encuentre el individuo (Blanco y Sandoval, 2014). Sus experiencias, habilidades e individualidad hacen de este proceso uno pertinente y significativo para cada sujeto, donde el maestro cumple la función o rol de facilitar y promover experiencias enriquecedoras para el desarrollo del mismo, fomentando un aprendizaje de calidad y utilidad por el resto de su vida como estudiantes. Según el niño va adquiriendo nuevos conocimientos, los hace propios formando sus aprendizajes, para luego dar una revisada a estos conocimientos para así reconceptualizar la información y crear un nuevo concepto de lo aprendido (Blanco y Sandoval, 2014). La investigación se enmarcó en esta teoría ya que como bien establecen M.A. Campos y S. Gaspar en a Tünnermann, 2011, el constructivismo es hoy en día el paradigma predominante en la investigación cognoscitiva en educación.

### **Definiciones**

**Fonología-** Parte de la gramática que estudia cómo se estructuran los sonidos y los elementos suprasegmentales de una lengua para transmitir significados (Real Academia Española, 2017).

**Conciencia Fonológica-** El entendimiento explícito de la estructura de sonido de una palabra, crítico para la decodificación eficiente de palabras impresas y la habilidad de formar conexiones entre sonidos y letras (ASHA, 2002).

**Constructivismo-** El aprendizaje es el resultado de la “construcción mental” que los estudiantes aprenden (construyen conocimiento) encontrando información nueva y uniéndola con lo que ya saben, no recibiendo instrucción pasiva y repitiendo ideas (Van Tatenhove y Arrington, 2008).

**Lectura-** Proceso psicolingüístico, receptivo, donde el actor usa estrategias para crear significado del texto (Goodman, 1998).

**Escritura-** Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie (RAE, 2014).

**Desarrollo de la lectura-** Jean Chall (1996) , diseñó un modelo sobre el proceso de desarrollo de la lectura el cual se divide en 5 fases. La fase de 0-5, la cual va de los seis meses a los seis años, los denominados *prelectores* fingen leer, aunque es posible que posean algunas habilidades rudimentarias de lectura y sobre la letra impresa. La fase 1 y 2, de seis a ocho años, se caracteriza o conoce como la fase de *aprender a leer*, dando énfasis al dominio de habilidades de decodificar, reconocer y deletrear palabras. Las fases 3 (nueve a catorce años), 4 (quince a diecisiete años) y la 5 (dieciocho en adelante) se denominan como las fases de *leer para aprender*. Las mismas se concentran en extraer significado a los textos los cuales contienen en su mayoría nuevos conocimientos y palabras. Ya en la fase 5, la mecánica de la descodificación se encuentra automatizada, más rápida y eficiente.

**Desarrollo de la escritura-** La escritura y lectura están intrínsecamente ligadas, y ambas influyen y se ven influenciadas por el desarrollo continuo del lenguaje del niño y su conocimiento metalingüístico (Perera en Fletcher y Garman, 1986). En la primera escritura de los niños, puede que haya poca relación entre la serie de letras que escriben y lo que pretenden decir (Bialystok, 1995). Al final, llega un momento en que tienen que conocer por completo las convenciones de la ortografía normalizada. Las reglas de correspondencia grafema-fonema que hay que aprender para leer son las mismas que hay que aprender para poder escribir con la ortografía convencional (Berko y Bernstein, 2010).

**Aprendizaje-** Proceso de adquirir nuevas representaciones, usualmente envolviendo un proceso de internalización. Como resultado, las capacidades del humano son conceptualizadas como una acción estable de patrones (Stone, Silliman, Ehren & Wallach, 2016).

**Enseñanza-** Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos (RAE, 2014).

### **Objetivo de Investigación**

El objetivo de esta investigación fue describir el conocimiento de los estudiantes de pedagogía de nivel preescolar de las principales universidades de Puerto Rico en el área de conciencia fonológica como pre-requisito de lectura.

## Capítulo II

### Revisión de Literatura

#### Introducción

Una variedad de estudios alrededor del tema del conocimiento, relevancia y aplicación de destrezas de conciencia fonológica se enfocan en evaluar cómo esta influye en el proceso de aprendizaje en el área de lecto escritura. Según la literatura e investigaciones realizadas, la conciencia fonológica lidia con el grado de sensibilidad que los niños tienen hacia los sonidos del lenguaje utilizado (Alghazo y Al-Hilawana, 2009). En otras palabras, niños que poseen buenas destrezas de conciencia fonológica tienen la habilidad de manipular y detectar sonidos en palabras, independientemente de su significado (Alghazo y Al-Hilawana, 2009), destrezas que favorecen el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura, sin importar el idioma.

#### Conciencia Fonológica

Según Van Tatenhove y Arrington, (2008), el término conciencia fonológica se puede definir como el entendimiento explícito de la estructura de sonido de una palabra el cual es crítico para la decodificación eficiente de palabras impresas y la habilidad de formar conexiones entre sonidos y letras. En esta práctica el niño no hace un análisis formal o gramatical del lenguaje, sino que realiza un razonamiento natural sobre los sonidos que componen su lengua (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). Las actividades que abarcan lo que es trabajar destrezas de conciencia fonológica, según Ygual & Cervera (2001) incluyen diferentes tareas tales como: reconocimiento de rima, identificación del sonido inicial, medio y final de una palabra, segmentación de sonidos, identificación del número de sílabas o sonidos de una palabra, aparear palabras que empiezan por el mismo sonido, integración de sílabas o sonidos, omisión de

sonidos, especificar sonido eliminando en una palabra y sustitución de sonidos. Este tipo de actividades son vitales para el desarrollo apropiado de destrezas de conciencia fonológica y desde grados pre escolares deben ser integradas a los currículos y planes de trabajo diarios que elaboran los maestros. Como bien indica Moats (1999), las investigaciones muestran que un niño que no aprende lo básico en la lectura de forma temprana es poco probable que las aprenda en absoluto y no dominará fácilmente otras destrezas y conocimientos, siendo poco probable que prospere en la escuela o en la vida.

### **Desarrollo típico de destrezas de conciencia fonológica**

La conciencia fonológica se desarrolla entre los tres y ocho años (Berko & Bernstein, 2010). Establecen que la creación de rimas y utilizar palabras sin sentido en los años preescolares es el primer indicador del desarrollo. Luego, se desarrolla la identificación de los sonidos iniciales de las palabras, la comparación de los sonidos de una palabra con los de otra, segmentación de palabras, combinación de sonidos individuales para formar una palabra y el uso de patrones de sonidos para decodificar y deletrear (Snow, 2006 en Berko y Bernstein, 2010).

Existen al menos tres modelos en la literatura que proponen la conciencia fonológica como una continua destreza en desarrollo de la literacia emergente (Wackerle, et al., 2015). El primero es el de Goswami (1990) en el cual propone que las destrezas de conciencia fonológica se desarrollan en tres fases que van desde las unidades más grandes hasta las más pequeñas. La primera fase es la conciencia de rimas y aliteración, la segunda es el conocimiento del fonema y la conciencia fonémica y la tercera es el comienzo de la lectura como resultado de las destrezas de deletreo, que culmina con una lectura fluente. Por otro lado, Gombert (1992) en (Wackerle, et al., 2015) establece otro modelo. Este sugiere que la conciencia fonológica puede ser separada en dos tipos: epilingüística y metalingüística. La epilingüística es la conciencia global de las

similitudes de los sonidos sin tener conocimiento previo y la metalingüística es la conciencia de los segmentos fonológicos con las palabras. El tercer modelo lo planteó Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips & Burgess (2003) en (Wackerle, et al., 2015). Los mismos establecen que es un desarrollo continuo desde preescolar hasta la lectura fluida que incluye conciencia de palabras y sílabas, rimas y conciencia de los fonemas.

Por otra parte, Goldsworthy (2003), Justice (2006), Naremore, Densore y Harman (2001) en Shipley y McAfee (2016) plantean cómo va madurando la conciencia fonológica. A los tres años un niño se familiariza con canciones que tengan rimas y reconoce aliteraciones. Durante los cuatro años segmenta una oración en palabras, palabras multisilábicas y dice palabras que riman. A los cinco años cuenta las sílabas de una palabra, separa el sonido inicial de los demás, mezcla el sonido inicial con el resto de la palabra e identifica palabras que no riman. Cuando llega a los seis años realiza rimas, para palabras que comiencen con el mismo sonido, mezcla dos o tres fonemas para hacer una palabra y segmenta la consonante final del resto de las palabras. Luego, a los siete años cuenta el número de fonemas, en una palabra, mezcla fonemas aislados para crear una palabra, segmenta los fonemas y añade o elimina fonemas de una palabra. Durante los ocho años relocaliza un fonema en la palabra para formar una nueva y segmenta y elimina fonemas. Por otro lado según en Rvachew & Brosseau-Lapré (2017), a los tres años comienza el desarrollo de la conciencia fonológica. Durante los tres años se desarrolla la conciencia implícita de las palabras y sílabas, a los cuatro años las rimas y a los cinco años la conciencia de los ataques y codas. Luego, de los seis a los doce años se desarrolla la conciencia fonológica explícita.

### **Relación entre conciencia fonológica y lectura**

Según Alsina, León y Pino (2011) dentro de las varias formas que existen para que el ser humano pueda comunicarse hay una que requiere atención por parte de los empleados en el campo de la educación, y esta es la lectura. Para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la misma es importante que en los primeros años de vida se enseñen las habilidades para analizar los elementos fonéticos de la lengua como lo es la conciencia fonológica. Por ser un proceso complejo requiere de un desarrollo avanzado de habilidades a nivel cognitivo, perceptual y lingüístico (Alsina, León y Pino, 2011). El maestro tendrá que poner en práctica las estrategias necesarias y deberá organizar y planificar la enseñanza del nuevo contenido para crear situaciones óptimas de aprendizaje (Nuñez y Santamarina, 2014).

Como se mencionó anteriormente la conciencia fonológica es el entendimiento explícito de la estructura de sonido de una palabra el cual es crítico para la decodificación eficiente de palabras impresas y la habilidad de formar conexiones entre sonidos y letras (Tatenhove y Arrington, 2008). El conocimiento en conciencia fonológica ayuda al niño a enlazar fonemas con su respectivo grafema apoyando la capacidad de decodificación de la palabra, habilidad subsiguiente para la comprensión de lectura (Carson, Gillon y Boustead, 2013).

### **Cómo enseñar sonido vs. grafema**

El desarrollo de la lectura no solo requiere de reconocimiento visual de las letras y palabras y de la conciencia fonológica sino de otras habilidades cognitivas como la regla de conversión grafema-fonema (Labat, Ecalle y Magna, 2010 en Gil et al, 2012). El fonema es el sonido básico de un idioma, mientras que el grafema es la forma gráfica o los elementos del sistema escrito, como por ejemplo las letras del alfabeto (Berko y Bernstein, 2013). Según Ellefson, Treiman & Kessler (2009) las palabras escritas en inglés y en otros idiomas alfabéticos se componen de letras y aprender sobre estas letras es una parte importante de aprende a leer y

escribir. Este aprendizaje requiere que las letras se nombren de alguna manera (Ellefson, Treiman y Kessler, 2009). Para verbalizar los fonemas que componen una palabra, el lector debe seguir la secuencia de los grafemas establecida en la palabra escrita (Gil et. al, 2012).

Los países de habla inglesa difieren en los nombres que se les enseñan a los niños para nombrar las letras, en los Estados Unidos y en otros países lo niños aprenden el nombre tradicional realizaron un estudio en Inglaterra y Estados Unidos que tenía como objetivo examinar el aprendizaje de los nombres y los sonidos de la letras por parte de los niños. Los investigadores estaban interesados en conocer si los nombres son más fáciles de aprender para los niños que los sonidos. Encontraron que los niños de Estados Unidos dominaban más el proporcionar nombres de las letras que el sonido, sin embargo, en Inglaterra se mostró un patrón opuesto. Los hallazgos de las investigaciones respaldan la idea de que los niños usan su conocimiento de los nombres de las letras para aprender y recordar los sonidos que representan las letras (Ellefson, Treiman y Kessler 2009).

### **Importancia de la alfabetización emergente**

Según Roth, Paul y Pierotti (2006), durante el desarrollo temprano del lenguaje los niños aprenden destrezas que son importantes para la lectura y escritura. Estas son alfabetización o literacia emergente. Comienzan desde el nacimiento y continúan hasta la etapa preescolar. Son un componente crítico en el desarrollo del niño antes y durante los años preescolares (Addison, Sillima, Ehren y Wallach, 2016).

Los principales pilares de la alfabetización emergente son la conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento alfabético y lenguaje literario, según Justice y Kaderavek, (2004).

“La conciencia de lo impreso es saber cómo lo impreso está organizado, que las

palabras están formadas de letras, conocer las partes de un libro y la forma y función de lo impreso en el ambiente. En el conocimiento alfabético aprende sobre las letras mayúsculas y minúsculas y el lenguaje literario aprende las características de la sintaxis y semántica (p. 202)”.

Según Dickinson y Tabors (2001) cuando los niños se desarrollan en ambientes en donde se estimule la alfabetización emergente, entran a la escuela con un conocimiento avanzado de los conceptos subyacentes de la lectura. Por otra parte, desarrollar las destrezas de literacia emergente en la etapa preescolar ayuda a prevenir problemas de lectura (Pullen y Justice, 2003). Dichas destrezas le proveen una base al niño para la transición al inicio de la lectura y luego al logro de la lectura convencional (Justice y Kaderavek, 2004).

### **Investigaciones Internacionales**

Una investigación realizada por Alghazo y Al-Hilawani (2010) a 83 maestros de kinder en Arabia en áreas de conciencia fonológica, que incluyen conocimiento, destrezas y práctica, reveló una marcada diferencia entre dichos factores. A través del uso de cuestionarios y observación, se pudo concluir que existe una marcada brecha entre el conocimiento que poseen los maestros en el área de conciencia fonológica versus la práctica e implementación de dichos conocimientos en sus salones de clase. Cabe señalar, que solo el 22% de los maestros seleccionados mencionó el poseer entrenamiento en el área de conciencia fonológica.

En Indiana durante el 2010 O’Leary, Cockburn, Pawell y Diamond realizaron entrevistas grupales a 81 maestros de Head Start para ver su punto de vista y retos que se le presentaban al momento de enseñarle a los niños a trabajar con los sonidos. Algunos maestros indicaron que no le prestaban atención a los sonidos hasta que el niño identificara el grafema (letra). Otros mencionaron que se enfocaban primero en el sonido y luego en el grafema. Mientras que otros

trabajaban sonido y grafema al mismo tiempo. Muchos maestros expresaron poca confianza y confusión acerca de qué se debe trabajar primero y que en ocasiones se le dificulta enseñarle a un niño que el grafema “c” hace el sonido de la /s/ al igual que el grafema “s”.

Por otra parte, en Nueva Zelanda en el 2013 McLachlan y Arrow examinaron como 32 maestros de centro preescolares de nivel socioeconómico bajo, promovían la alfabetización y la conciencia fonológica. A estos maestros se les brindó un taller sobre cómo facilitar la alfabetización y conciencia fonológica en los niños, mediante una pre-prueba y una post- prueba. Los investigadores encontraron que muchos de los maestros no tenían mucho conocimiento acerca de la conciencia fonológica antes del taller y luego del taller no hubo un aumento significativo en cuanto al tema. Sin embargo, el conocimiento adquirido por los maestros los ayudo a entender cuál era su rol para facilitar el desarrollo de la literacia.

### **Investigaciones Nacionales**

Un estudio realizado por Hayward, Phillips y Sych (2014) se enfocó en analizar y evaluar el contenido y exactitud de 28 libros enfocados en la instrucción de destrezas de lectura a nivel preescolar publicados entre los años 2001 al 2011. Las áreas evaluadas, todas en relación a conciencia fonológica, fueron: definición, jerarquía de tareas, descripción de destrezas, descripción de fonemas, componentes de las destrezas y correspondencia de fonemas y grafemas. Luego de un análisis metódico de los textos enfocados en la preparación de maestros de nivel preescolar de enseñanza de lectura y escritura, se encontraron 313 errores en total, distribuidos en todas las categorías, en todos los textos evaluados. Entre los errores encontrados, se pudo ver omisión de información, inexactitudes e inclusive actividades inapropiadas para desarrollar destrezas de conciencia fonológica. A partir de estos resultados y según el autor, el estudio reveló que errores en la calidad de la información y si son seguidos por maestros y otros

profesionales, pueden resultar en una instrucción inadecuada (Hayward, Philips y Sych, 2014), y obviamente y a largo plazo reflejarse en los niños los cuales son producto de esta enseñanza.

Por otro lado, en una investigación realizada por Betancourt, J (2013) titulada “Destrezas para desarrollar conciencia fonológica utilizadas en la sala de clase por maestros preescolares de centros públicos y privados en Puerto Rico”, mediante entrevista a 6 maestros, se encontró que los maestros desconocían sobre la conciencia fonológica y que carecían de conocimiento en cómo promover el desarrollo de la misma. Además, indicaron no haber sido instruidos al prepararse académicamente para trabajar el desarrollo de conciencia fonológica y algunos indicaron haber recibido educación en talleres de desarrollo profesional sobre actividades pre-lectoras (rimas, segmentación y deletreo) años después de haberse graduado. En otra parte, los maestros preescolares se limitaban a actividades de identificar más letras que sonidos y la mayoría utilizaban actividades pre-lectoras cómo: identificar letras, trazos, lectura de cuentos y la comprensión de ellos. Por último, no todos los maestros vieron necesario que los niños salieran del kínder leyendo.

### **Estándares de Contenido y Expectativas de grado para nivel Preescolar en Puerto Rico**

Según la Asociación Nacional para la Educación de la Niñez Temprana (NAEYC, por sus siglas en inglés) y su afiliada en Puerto Rico, Asociación Puertorriqueña para la Educación de la Niñez en Edad Temprana (APENET) el periodo de educación temprana se divide en los siguientes niveles: infantes (0 -1 año y 6 meses), maternas (1 año y 6 meses- 3 años), preescolares (3 a 4 años y 11 meses) y nivel primario (hasta los 8 años). El documento creado por el Departamento de Educación estipula su propósito de proveer a nuestra niñez las experiencias necesarias para propiciar y estimular la construcción del conocimiento, el desarrollo de valores y actitudes positivas (Rivera, Malavé, Torres y Robles, 2010). En otras palabras, este

documento sirve como marco de referencia para que los maestros dirijan su proceso educativo para así alcanzar las metas a corto y largo plazo durante esta importante etapa.

Enfocándonos en el nivel pre escolar, el cual es el que está siendo enfatizado en esta investigación, algunas destrezas que el niño debe lograr realizar, según los estándares relacionados al desarrollo lingüístico, incluyen el que el niño a este nivel sea capaz de construir oraciones de mayor extensión al combinar palabras y frases para comunicar sus ideas y cree nuevas palabras, mientras practica y combina palabras que ya son familiares. Además, que escuche y disfrute de la lectura de cuentos y de narraciones, observe y reproduzca rasgos particulares de las letras, manipule letras y palabras, mediante la participación activa al leer y escribir espontáneamente, construya su propio texto utilizando las láminas que observa en el libro, construya palabras, mediante letras invitadas, entienda que la escritura lleva un mensaje, comience a asociar sonidos con palabras escritas, identifique algunas letras impresas y conozca los nombres de la mayoría de las letras. Estas son solo algunas de las destrezas que se esperan dominen los estudiantes de nivel preescolar en el área de la lingüística, pero son las que se relacionan más directamente con el desarrollo de la literacia. Los maestros deben poseer un amplio conocimiento sobre las mismas y a partir de esto cerciorarse de que su planificación va completamente dirigida a construir y guiar a que estas metas se cumplan y así continuar con el proceso continuo de la educación.

### **Currículo Pedagogía Pre-escolar de diferentes Universidades de Puerto Rico**

La evidencia disponible indica que el factor más importante para lograr una educación centrada en el aprendizaje y en los aprendices, es la calidad de los docentes y que este efecto sea más significativo en los primeros años de escolaridad (Barber y Mourshed, 2007). Para asegurar que todos los niños tengan una base crítica en literacia, previo al kindergarten, desarrolladores de

currículos preescolar enfocan sus esfuerzos en estándares de literacia temprana, incluyendo resultados de literacia emergente (Hsieh, Hemmeter y Ostrosky , 2009). Acercamientos balanceados de instrucción de literacia temprana y emergente toman en consideración tanto las destrezas de fundación para la decodificación que se aplicarán más adelante (incluyendo aprender el alfabeto, conciencia fonológica/unidades de sonido, y correspondencia de sonido/letra) al igual que comprensión de lectura, vocabulario y destrezas semánticas y de sintaxis a nivel de oración (Vesay y Gischlar, 2013). A continuación, se describirá algunos de los currículos del programa de educación preescolar de diferentes universidades de Puerto Rico.

El currículo del programa de educación preescolar de una de estas instituciones tiene como propósito proveer un espacio de formación de futuros maestros innovadores en el nivel preescolar preparados para diseñar ambientes de aprendizaje que estimulen el descubrimiento y el interés de aprender a temprana edad. Los cursos dentro del programa que abarcan áreas relacionadas, directa o indirectamente, al aprendizaje de la lectura y escritura emergente son: Metodología de la Enseñanza de Preescolar a Tercero, Desarrollo Humano y Lenguaje, Preparación de Material Didáctico y Teoría, Práctica y Evaluación del Juego Preescolar.

En el caso de otra universidad, esta tiene como misión educar a futuros maestros como profesionales de la educación temprana a cargo de los infantes, maternos y preescolares. El programa de preparación de maestros reconoce la educación preescolar como una holística e integral que promueve el desarrollo físico-motor, social, emocional, lingüístico, creativo y cognitivo de cada niño, así como las áreas de contenido de las ciencias, los estudios sociales, el lenguaje y la lectoescritura y el arte, la música y el drama. Se reconoce al niño como un ser único que crece y se desarrolla en su contexto familiar, socioeducativo y cultural. Por tanto, visualiza la educación del niño como un proceso dinámico, continuo y de naturaleza interdisciplinaria que

propende el desarrollo y afirmación de los valores que promueven el bienestar del ser humano. Los cursos dentro del programa relacionados a lectoescritura o que integran destrezas de conciencia fonológica son: Crecimiento y desarrollo del niño: infantes, maternas y preescolares, El juego y desarrollo integral de infantes, maternas y preescolares, Desarrollo lingüístico del niño preescolar, Currículo y metodología en el nivel preescolar I y II y Música en la niñez temprana y preescolar.

Por otro lado, otra de las universidades en Puerto Rico tiene como fin ofrecer a estudiantes de diversos trasfondos culturales y nacionales una formación académica dirigida al desarrollo de líderes y emprendedores comprometidos con hacer contribuciones significativas enmarcadas en el servicio, los valores democráticos y la reafirmación de su carácter como una institución de raíces cristianas con el enfoque ecuménico de la institución. Los cursos relacionados a lecto escritura y o destrezas de conciencia fonológica que ofrece el programa son: Integración de conocimientos fundamentales y competencias de la comunicación, El juego del niño como proceso de aprendizaje, Naturaleza y necesidades de los infantes y niños de edad preescolar con deficiencias en desarrollo y Estrategias de enseñanza.

Otra institución trabaja hacia la promoción del enriquecimiento cognoscitivo, afectivo y de destrezas de los estudiantes, fomentando el uso de la investigación, del pensamiento lógico, crítico y creativo en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos. Dicha institución ofrece cursos, relacionados a nuestro tema de investigación, tales como Principios de diseño instruccional, Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación, Naturaleza y necesidades del alumno excepcional.

Por otro lado, en otra universidad que ofrece el programa de pedagogía preescolar tiene como objetivo utilizar el *assessment* continuo como un medio efectivo para una toma de

decisiones objetiva y veraz. El paradigma del aprendizaje, junto al enfoque constructivista y al marco teórico cognoscitivo-humanista, son el centro del desempeño pedagógico. Algunos de los cursos que incluye dicho programa son Diseño Curricular, Evaluación y Diseño del Aprendizaje, un Seminario sobre Integración Pedagógica, Introducción al Campo de la Educación Temprana, El juego y las artes como estrategia educativa (0-8), Desarrollo Perceptual-Motor, Cerebro y Aprendizaje y Las Artes del Lenguaje en el nivel primario K-3.

Por último, otras instituciones tienen como visión el ser una entidad académica transformadora mediante la integración de saberes, el acercamiento investigativo al proceso de aprendizaje, la aplicación con sentido ético de la tecnología y de la informática más aún, por su sensibilidad humanístico constructivista orientada hacia fines nobles de moral social. Algunos de los cursos relacionados a conciencia fonológica o destrezas de literacia emergente son Ambiente aprendizaje educación pre-escolar, currículo y métodos de enseñanza educación pre-escolar, intervención temprana en educación especial, literatura para niños, lecto escritura para pre-escolares, el juego como estrategia de enseñanza y diseño curricular.

## **Capítulo III**

### **Introducción**

En el siguiente capítulo se expondrá la metodología que se utilizó en esta investigación. La información que se presentará incluirá el diseño de la investigación, procedimientos que se realizó para la recolección de datos, instrumento utilizado y la manera en que los resultados obtenidos fueron analizados.

### **Propósito de la Investigación**

El propósito de esta investigación fue describir el conocimiento de los estudiantes cursando su último año de pedagogía preescolar de diferentes universidades de Puerto Rico, acerca de la conciencia fonológica como pre-requisito de lectura. Esta investigación pudo beneficiar a los diferentes programas de educación preescolar de las universidades de Puerto Rico y a los futuros maestros que completaron el grado ya que se pudieron enriquecer de una educación más completa.

### **Procedimiento de Reclutamiento**

Luego de recibir aprobación del IRB (Institutional Review Board, por sus siglas en inglés) los participantes fueron reclutados mediante anuncios publicados en las redes sociales. Además, se utilizó el muestreo de bola de nieve (snowball sampling) para que otros estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión conocieran de la investigación y pudieran participar de la misma. El muestreo de bola de nieve utiliza un grupo pequeño de informantes iniciales para nombrar a otros participantes que cumplen con los criterios de elegibilidad para un estudio (Morgan, 2008).

## **Participantes**

La población que participó de esta investigación fueron 34 estudiantes de último año del programa de educación preescolar. Los participantes fueron estudiantes de distintas universidades de Puerto Rico.

## **Criterios de Inclusión**

Los participantes de esta investigación debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

1. Ser estudiante activo de último año del programa preescolar.
2. Haber aprobado todos los cursos de concentración requisitos para la práctica.
3. Ser estudiante en proceso de práctica.
4. Estudiar en una institución universitaria en Puerto Rico.

## **Criterios de Exclusión**

No podían participar de esta investigación los participantes con los siguientes criterios:

1. No ser estudiante activo de último año del programa preescolar.
2. No haber aprobado todos los cursos de concentración requisitos para la práctica.
3. No ser estudiante en proceso de práctica.
4. No estudiar en una institución universitaria en Puerto Rico.

## **Diseño e Instrumento de Investigación**

Para la realización de éste estudio se utilizó como instrumento un cuestionario creado por las investigadoras. El documento recopiló información sobre el conocimiento que tenían los estudiantes de pedagogía preescolar de último año en relación a lo que es conciencia fonológica, su importancia dentro de la literacia emergente y sobre cómo la misma se podía integrar en el salón de clases. Adicional a esto, el instrumento recopiló información de trasfondo de los participantes, incluyendo información sobre su formación universitaria.

## **Descripción del Cuestionario**

El cuestionario utilizado para esta investigación, en las secciones dos y tres, utilizó una escala psicométrica Likert la cual midió el grado de conocimiento que poseen los participantes sobre conciencia fonológica. Dicha escala utilizó los números del uno al cuatro para representar las contestaciones de los participantes siendo *1= Nunca*, *2=Muy pocas veces*, *3=Algunas veces* y *4= Siempre*. La sección uno del cuestionario tenía un formato de escoger donde el participante seleccionaba la contestación que mejor aplicara a su caso. Esta primera sección consistía de seis preguntas de trasfondo las cuales incluían información relacionada a sexo, rango de edad, años que llevaba realizando su bachillerato, experiencias relacionadas al campo de la educación y si había adquirido conocimiento en relación a conciencia fonológica y como. La segunda parte del cuestionario consistía de quince enunciados los cuales evaluaron si los participantes conocían el significado de conciencia fonológica, su importancia dentro de la literacia emergente, su rol en la aplicación de dichas destrezas dentro del salón de clases y de cómo la conciencia fonológica se trabaja en niveles. La tercera parte del cuestionario incluía trece preguntas relacionadas a la aplicación e integración de diferentes tareas, durante su experiencia o práctica, relacionadas a conciencia fonológica, en los diferentes niveles: sílaba, rima y fonó. Al finalizar el cuestionario, se incluyó una sección donde los participantes podían expresar de forma escrita, si lo deseaban, algún otro detalle con respecto al tema de la conciencia fonológica.

## **Procedimiento de recolección de datos**

La propuesta fue sometida a la Junta de Revisión Institucional del Sistema Universitario Ana G. Mendez (IRB-SUAGM por sus siglas en inglés). Luego, cuando la aprobación fue recibida, se procedió a recopilar los datos. Los datos fueron recopilados a través de la plataforma de *Survey Monkey*. A través de las redes sociales, se publicó un anuncio para que las personas

interesadas y que cualificaban según los criterios de inclusión participaran. Cuando el participante accedía al enlace del cuestionario, primero encontraba la información en donde se le explicaba en qué consistía y el propósito de la investigación. Luego, unas preguntas de inclusión para que el participante las completara. Si el participante cumplía con los criterios de inclusión, podía proceder a completar el cuestionario. De no cumplir con los criterios de inclusión, no podía tener acceso al instrumento de investigación. Al participante le tomó alrededor de 30 a 45 minutos completar el instrumento.

### **Análisis de datos**

Los datos recopilados fueron analizados utilizando estadística descriptiva. Esta indica las tendencias centrales en los datos (promedio, moda y mediana), las puntuaciones de propagación (varianza, desviación estándar y rango) o la comparación de cómo un dato se relaciona con los demás (rango de percentil) (Creswell, 2015). Para esta investigación sólo se utilizó promedio. Se analizaron los datos con la herramienta de *Survey Monkey* y luego las gráficas se realizaron en el programa de Excell.

### **Confidencialidad**

La única información personal de los participantes que fue solicitada fue sexo, rango de edad e información de trasfondo académico. Bajo ninguna circunstancia estos datos fueron revelados a terceros. No se recolectó el *IP address*, ni correo electrónico de los participantes. Los resultados de los datos globales fueron almacenados en un dispositivo USB. El mismo, será almacenado por cinco años, bajo el cuidado de una de las investigadoras y una vez finalice ese período, el dispositivo se romperá.

### **Beneficios potenciales para los Participantes**

Los participantes de esta investigación no obtuvieron ningún beneficio ni compensación monetaria. Sin embargo, los participantes se pudieron beneficiar de la oportunidad de obtener más información sobre el tema de la investigación y conocer si poseen la preparación adecuada en relación a la conciencia fonológica y evaluar la posibilidad de reforzar áreas de su conocimiento como futuro maestro al momento de enseñar la destreza de conciencia fonológica en el salón de clases.

### **Beneficios para la Sociedad**

Luego de la revisión de literatura pudimos concluir que la conciencia fonológica es un requisito necesario previo al desarrollo de la lectura. Durante esta investigación se estuvo analizando el conocimiento de los estudiantes de último año de educación preescolar de las universidades de Puerto Rico sobre la conciencia fonológica. Con la información recopilada y los hallazgos de la investigación se pudieron evaluar las posibilidades para futuros cambios en los currículos de enseñanza de las diferentes universidades de Puerto Rico en la investigación.

### **Riesgos de los Participantes**

Los riesgos de los participantes de la investigación fueron mínimos. Sin embargo, durante el proceso para completar el cuestionario el participante pudo presentar síntomas de aburrimiento, cansancio o fatiga.

### **Importancia de la Investigación**

La conciencia fonológica es uno de los mejores predictores que indica que tan bien los niños aprenden a leer (Ehril, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub y Shanah, 2001). La instrucción fonológica puede contribuir haciendo una gran diferencia en los niños que no han logrado un progreso normal en el aprendizaje de la lectura. Los maestros en el salón de clase son los principales proveedores de la instrucción de la lectura, por lo que es de suma importancia

verificar que puedan enseñar la conciencia fonológica de manera efectiva (Garson, Gillon y Boustead, 2013). Por lo tanto, es importante para el futuro maestro conocer sobre las destrezas de conciencia fonológica que el niño debe adquirir en pre-escolar previo a desarrollar la lectura. Si estos futuros maestros tienen el conocimiento necesario para desarrollar estas destrezas tendríamos más niños preparados al momento de comenzar el proceso de aprendizaje de la lectura.

## **Capítulo IV**

### **Resultados**

#### **Introducción**

Dentro de las varias formas que existen para que el ser humano pueda comunicarse existe una que requiere atención por parte de los empleados en campo de educación, y esta es la lectura (Alsina, León y Pino, 2011). Para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la misma, es importante que se enseñen las destrezas para analizar los elementos fonéticos de la lengua como lo es la conciencia fonológica (Alsina, León y Pino, 2011). Por tanto, describir el conocimiento de los estudiantes de pedagogía preescolar en relación a lo que conocen y aplican sobre conciencia fonológica en el aula es importante para el enriquecimiento del futuro maestro y el currículo universitario.

#### **Propósito de la Investigación**

El propósito de esta investigación fue crear un cuestionario para describir el conocimiento de los estudiantes cursando su último año de pedagogía preescolar de diferentes universidades de Puerto Rico, acerca de la conciencia fonológica como pre-requisito de lectura. Esta investigación podrá beneficiar a los diferentes programas de educación preescolar de las universidades de Puerto Rico y a los futuros maestros que completen el grado ya que se podrán enriquecer de una educación más completa.

#### **Descripción de los Participantes**

Los sujetos que participaron de esta investigación fueron treinta y cuatro (34) estudiantes de diferentes universidades en Puerto Rico del programa de pedagogía pre-escolar que se encontraban en su último año y realizando su práctica. Todos los participantes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

1. Ser estudiante activo de último año del programa preescolar.
2. Haber aprobado todos los cursos de concentración requisitos para la práctica.
3. Ser estudiante en proceso de práctica.
4. Estudiar en una institución universitaria en Puerto Rico.

### **Procedimiento**

Luego de que la investigación fue aprobada por expertos del IRB, se creó el cuestionario a través de la plataforma electrónica *Survey Monkey*. El cuestionario consistió de cinco preguntas de trasfondo. La segunda parte consistió de preguntas sobre aspectos básicos en conciencia fonológica y la tercera parte fueron preguntas de aplicación de destrezas de conciencia fonológica. Ambas partes se establecieron en una escala *Likert* de 4 puntos.

### **Resultados del Análisis de Investigación**

El cuestionario fue completado por 39 participantes, sin embargo, fueron descartados cinco participantes debido omitieron una cantidad significativas de preguntas. Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las preguntas del cuestionario, el mismo se dividió en tres secciones.

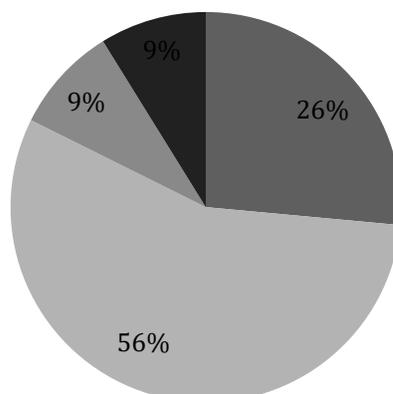
#### **Sección 1**

La primera sección del cuestionario consistía en preguntas de información general de los participantes y fue completada por 34 participantes. Los participantes fueron 34 mujeres (100%) las que completaron el cuestionario.

Para conocer la edad de los participantes se establecieron unos rangos. Los mismos fueron de 18-21 años, 21-25 años, 25-30 años y 30 años o más. La mayoría de los participantes, 19 (55.88%), estuvieron en el rango de 21- a 25 años, 9 participantes (26.47%) entre los 18-21 años, 3 participantes (8.82%) entre los 25-30 años y 3 participantes (8.82%) de 30 años o más.

*Gráfica 1. Rango de edad*

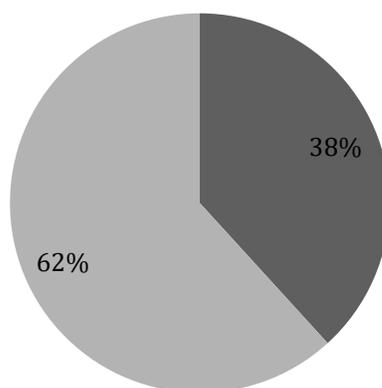
■ 18-21 años ■ 21-25 años ■ 25-30 años ■ 30 años o más



La pregunta número tres se enfocó en cuántos años llevan realizando su bachillerato los participantes del estudio. Los mismos contestaron lo siguiente: 13 (38.24%) 4 años y 21 (61.76%) 5 años o más.

*Gráfica 2. Años realizando el bachillerato*

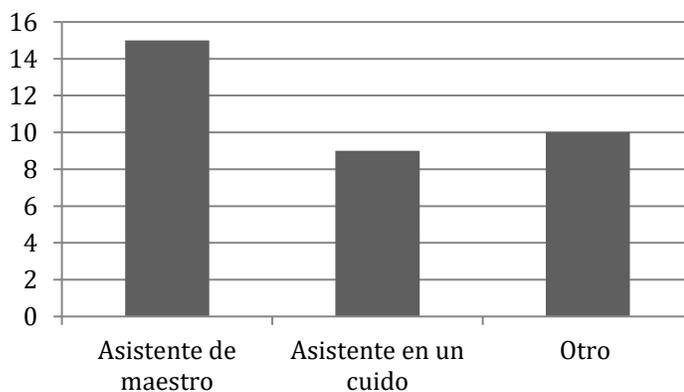
■ 4 años ■ 5 años o más



Para conocer la experiencia del participante, en la pregunta número cuatro se le preguntó si había adquirido alguna experiencia antes o durante su bachillerato. 13 participantes indicaron haber tenido

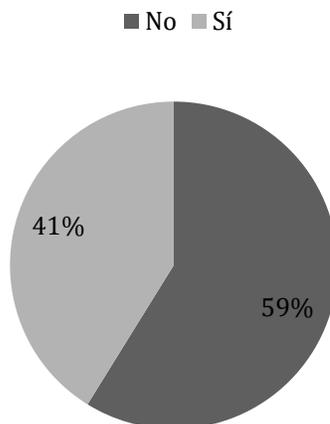
experiencia como asistentes de maestro (44.12%), otra de las experiencias de los participantes fue asistente en un cuidado con un total de nueve (26.47%) y los diez participantes restantes respondieron en la opción de otro (24.41%) donde las respuestas fueron ninguna experiencia o como tutores.

*Gráfica 3. Experiencias antes o durante el bachillerato*



Se le preguntó a los participantes si habían adquirido conocimiento en relación a conciencia fonológica. Las respuestas fueron: 20 participantes (58.82%) que no y 14 participantes (41.18%) que sí. La mayoría de los que respondieron sí indicaron que había sido a través de cursos o talleres.

*Gráfica 4. Conocimiento adquirido en conciencia fonológica*

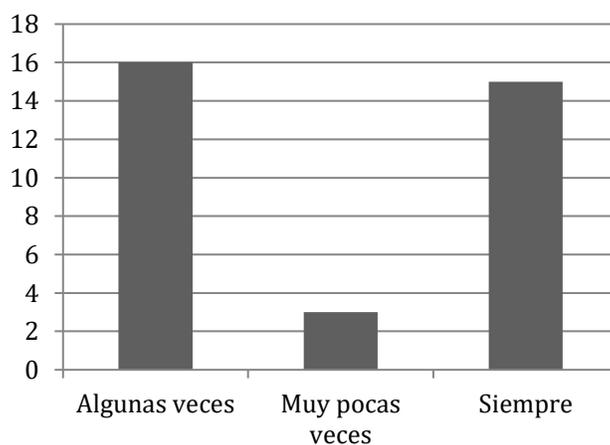


## Sección 2:

En la primera sección del cuestionario se les preguntó a los participantes sobre aspectos básicos de conciencia fonológica, como afecta el proceso de lecto-escritura y el rol del maestro en la enseñanza de la misma. En esta sección se utilizó la escala Likert siendo nunca el número menor con puntuación de un punto, muy pocas veces (dos), algunas veces (tres) y siempre siendo la puntuación mayor con cuatro puntos.

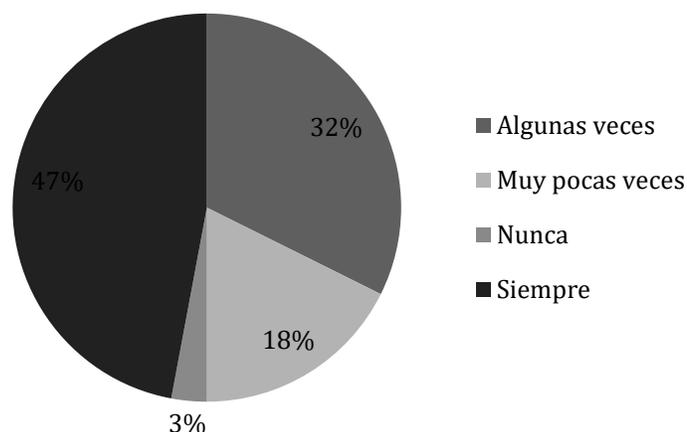
En la pregunta número uno los participantes debían contestar cuan frecuente entendían que la conciencia fonológica es la habilidad de reconocer los sonidos del habla, estos respondieron: 15 (44.12%) siempre, 16 (47.06%) algunas veces y 3 (8.82%) contestaron muy pocas veces.

*Gráfica 5. Frecuencia en que los participantes entienden que conciencia fonológica es la habilidad de reconocer los sonidos del habla*



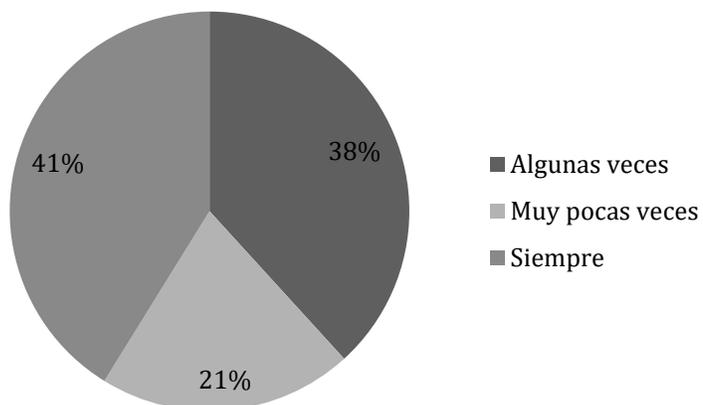
La pregunta número dos se le solicitaba al participante que contestara cuan frecuente entendía que la conciencia fonológica es la habilidad de manipular sonidos del habla. De los participantes 16 contestaron siempre (47.06%), 11 contestaron algunas veces (32.35%), seis algunas veces (17.65%) y uno respondió nunca (2.94%).

*Gráfica 6. Frecuencia en que los participantes entienden que conciencia fonológica es la habilidad de manipular los sonidos del habla*



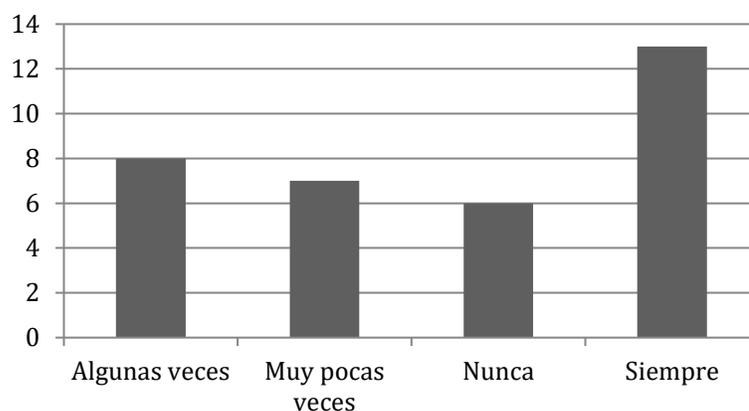
En la pregunta número tres los participantes debían contestar cuan frecuente entendían que en la aplicación de destrezas de conciencia fonológica el niño realiza un razonamiento sobre los sonidos que componen su lengua. Las respuestas fueron: 14 participantes (41.18%) respondieron siempre, 13 (38.24%) respondieron algunas veces y 7 (20.59%) respondieron muy pocas veces.

*Gráfica 7. Frecuencia en que los participantes entienden que en la aplicación de destrezas de conciencia fonológica el niño realiza un razonamiento sobre los sonidos que componen su lengua.*



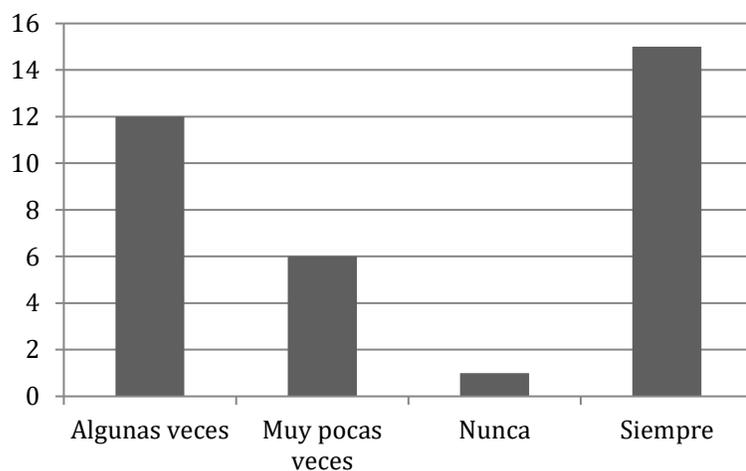
En la pregunta número cuatro los participantes contestaron cuan frecuentemente entienden que uno de los pilares de literacia emergente es la conciencia fonológica. Sus respuestas fueron: 13 (38.24%) siempre, 8 (23.53%) algunas veces, 7 (20.59%) muy pocas veces y 6 (17.65%) contestaron nunca.

*Gráfica 8. Frecuencia en que los participantes entienden que uno de los cuatro pilares de literacia emergente es conciencia fonológica*



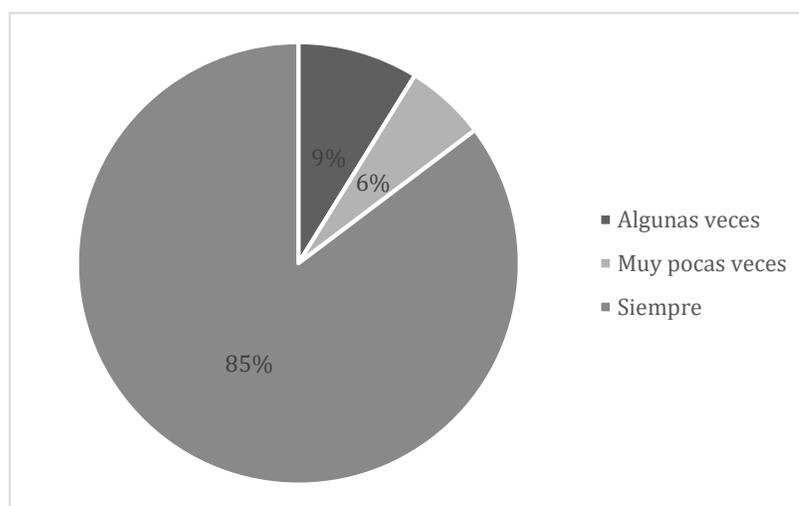
La pregunta número cinco del cuestionario los participantes debían contestar si entendían que las destrezas en conciencia fonológica son los mayores predictores para la adquisición de la lectura. Las respuestas de los participantes fueron: 15 participantes respondieron siempre (44.12%), 12 respondieron algunas veces (35.29%), 6 participantes respondieron muy pocas veces (17.65%) y solo un participante respondió nunca (2.94%).

*Gráfica 9. Frecuencia en que los participantes entienden que las destrezas en conciencia fonológica son los mayores predictores para la adquisición de la lectura*



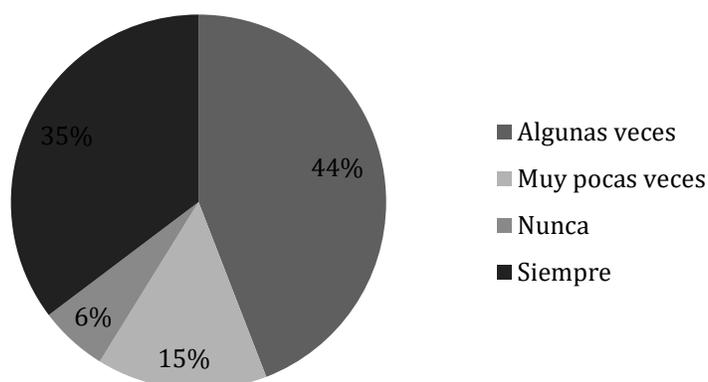
En la pregunta número seis se les preguntó a los participantes: ¿Cuán frecuente entendían que la preparación del maestro es de suma importancia para que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se ofrezca de una manera efectiva. Los participantes respondieron: 29 (85.29%) siempre, 3 (8.82%) algunas veces y 2 (5.58%) muy pocas veces.

*Gráfica 10. Frecuencia en que los participantes entienden que la preparación del maestro es de suma importancia para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se ofrezca de manera efectiva*



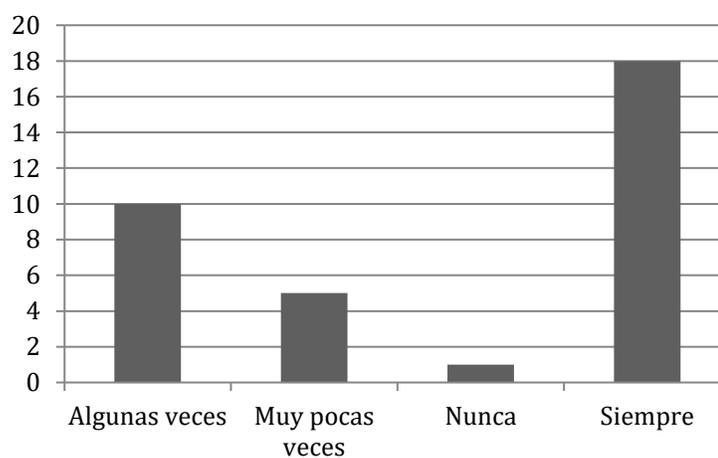
En la pregunta número siete los participantes debían contestar cuan frecuente entienden que los educadores poseen el conocimiento suficiente para proveer una instrucción efectiva en conciencia fonológica, a lo que contestaron: 12 (35.59%) siempre, 15 (44.12%) algunas veces, cinco (14.71%) muy pocas veces y dos (5.88%) contestaron nunca.

*Gráfica 11. Frecuencia en que los participantes entienden que los educadores poseen el conocimiento suficiente para proveer una instrucción efectiva de conciencia fonológica*



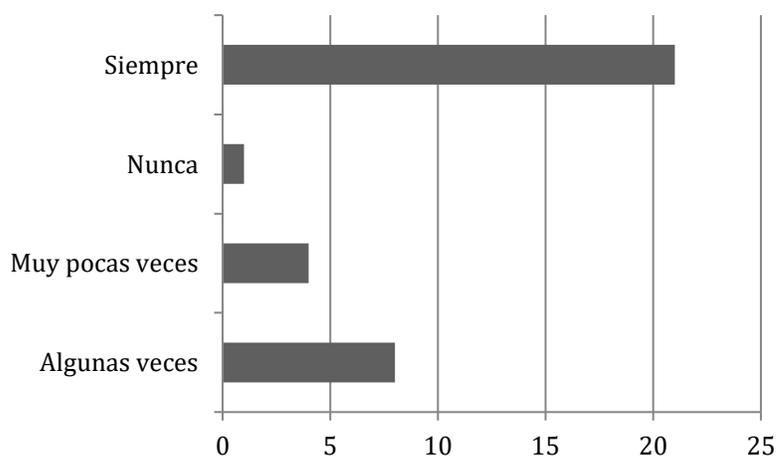
La pregunta número ocho de la primera sección del cuestionario los participantes debían responder cuan frecuente entendían que se ha encontrado evidencia investigativa que sugiere que las destrezas de conciencia fonológica pueden ser promovidas a través de diversas prácticas en el salón de clases. Las respuestas de los participantes fueron: 18 participantes respondieron siempre (52.94%), diez participantes respondieron algunas veces (29.41%), cinco respondieron muy pocas veces (14.71%) y uno respondió nunca (2.94%).

*Gráfica 12. Frecuencia en que los participantes entienden que se ha encontrado evidencia científica que sugiere que las destrezas de conciencia fonológica pueden ser promovidas a través de diversas prácticas en el salón de clases*



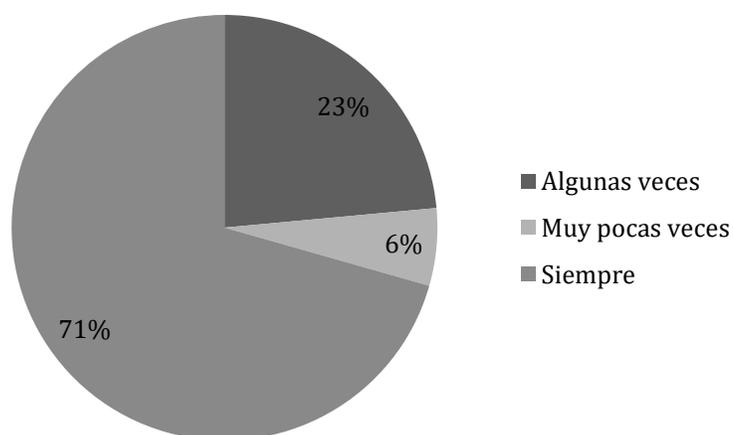
En la premisa nueve los participantes debían responder si entendían que el conocimiento en conciencia fonológica ayuda al niño a establecer la relación de fonema (sonido)- grafema (letra). La mayoría de los participantes, 21 (61.76%) respondieron siempre, ocho participantes (23.53%) respondieron algunas veces, cuatro participantes (11.76%) respondieron muy pocas veces y un participante (2.94%) respondió nunca.

*Gráfica 13. Frecuencia en que los participantes entienden que el conocimiento en conciencia fonológica ayuda al niño a establecer la relación fonema-grafema*



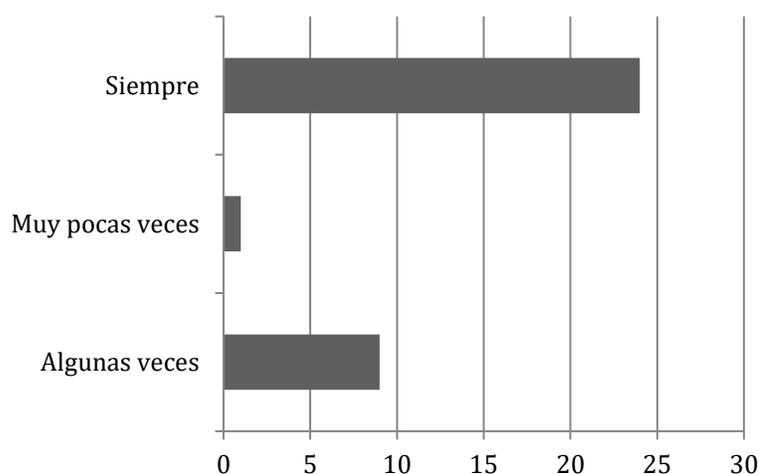
En la pregunta número diez los pacientes respondieron cuan frecuente entienden que el conocimiento en conciencia fonológica ayuda al niño a desarrollar la capacidad de la comprensión de lectura. Los participantes contestaron, en su mayoría, 24 (70.59%) siempre, el resto contestó: ocho (23.53%) algunas veces y dos (5.88%) muy pocas veces.

*Gráfica 14. Frecuencia en que los participantes entienden que el conocimiento en conciencia fonológica ayuda al niño a desarrollar la capacidad de la comprensión de la lectura*



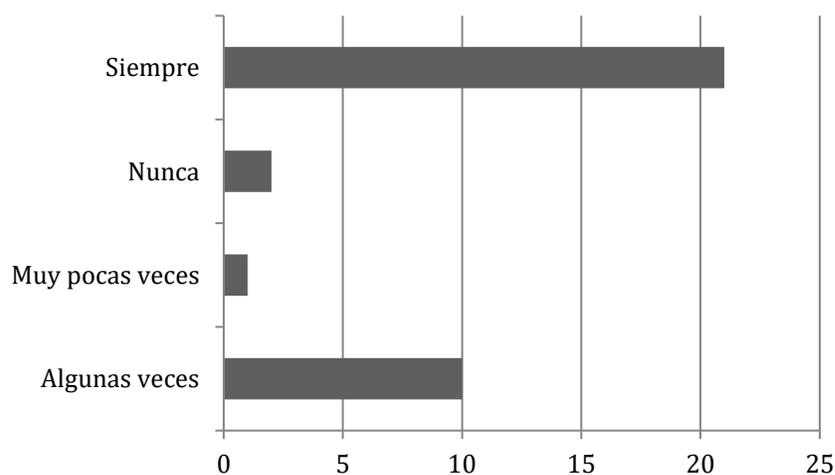
La pregunta número 11 los participantes debían responder cuan frecuente entendían que la conciencia fonológica es un desarrollo continuo desde nivel pre-escolar hasta la lectura fluida. 24 participantes contestaron siempre (70.59%), nueve contestaron algunas veces (26.47%) y uno contestó muy pocas veces (2.70%).

*Gráfica 15. Frecuencia en que los participantes entienden que la conciencia fonológica es un desarrollo continuo desde nivel pre-escolar hasta la lectura fluida*



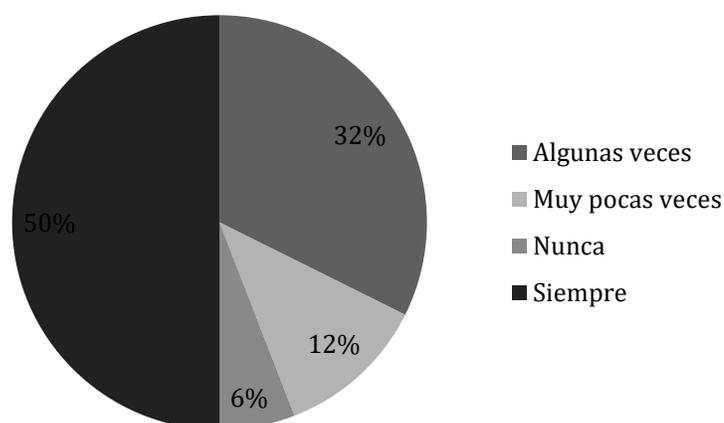
En la pregunta 12 se le preguntó a los participantes si comprendían que el desarrollo de la conciencia fonológica se lleva a cabo en niveles. Las respuestas de los participantes fueron: 21 (61.76 %) respondieron siempre, 10 participantes (29.41%) respondieron algunas veces, un participante (2.94 %) respondió muy pocas veces y dos participantes (5.88 %) respondieron nunca.

*Gráfica 16. Frecuencia en que los participantes entienden que el desarrollo de destrezas de conciencia fonológica se llevan a cabo en niveles*



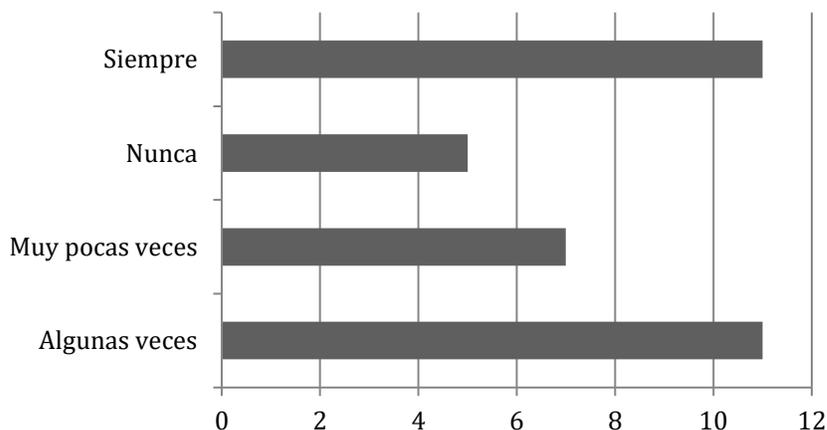
En la pregunta número 13 los participantes contestaron cuan frecuente entienden que el primer nivel que se trabaja en el desarrollo de destrezas de conciencia fonológica es el de sílabas, respondiendo: 17 (50.00%) siempre, 11 (32.35%) algunas veces, cuatro (11.76%) muy pocas veces y dos (5.88%) contestaron nunca.

*Gráfica 17. Frecuencia en que los participantes entienden que el primer nivel que se trabaja en el desarrollo de destrezas de conciencia fonológica es el de sílabas*



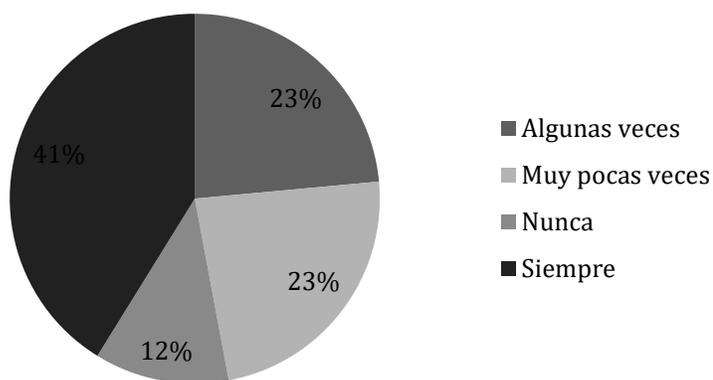
La pregunta número 14 los participantes debían responder a cuan frecuente entendían que el segundo nivel que se trabaja es el de rimas. 11 participantes respondieron siempre (32.35%), 11 contestaron algunas veces (32.35%), siete contestaron muy pocas veces (20.59%) y cinco contestaron nunca (14.71%).

*Gráfica 18. Frecuencia en que los participantes entienden que el Segundo nivel que se trabaja es el de rimas*



En la pregunta 15 los participantes debían responder si entendían que el tercer nivel de conciencia fonológica que se trabaja es el de fonos. La mayoría de los participantes, 14 (41.18 %) respondieron siempre, ocho (23.53 %) respondieron algunas veces, ocho (23.53 %) muy pocas veces y cuatro (11.76 %) respondieron nunca.

*Gráfica 19. Frecuencia en que los participantes entienden que el tercer nivel que se trabaja es el fonos.*

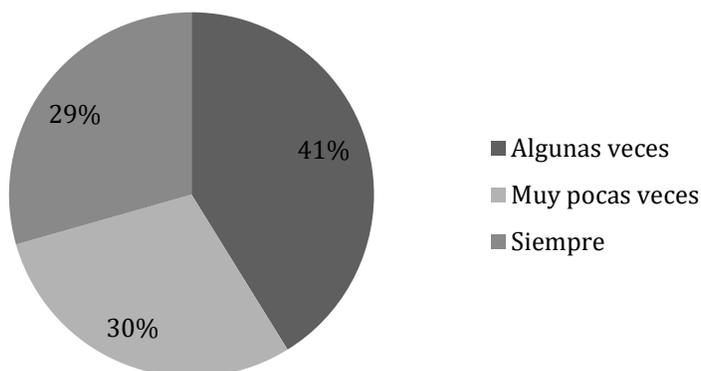


### Sección 3:

Esta sección del cuestionario consistía en aplicación de destrezas de conciencia fonológica de los participantes durante su práctica docente. En esta sección igualmente se utilizó la escala Likert siendo nunca el número menor con puntuación de un punto, muy pocas veces (dos), algunas veces (tres) y siempre siendo la puntuación mayor con cuatro puntos.

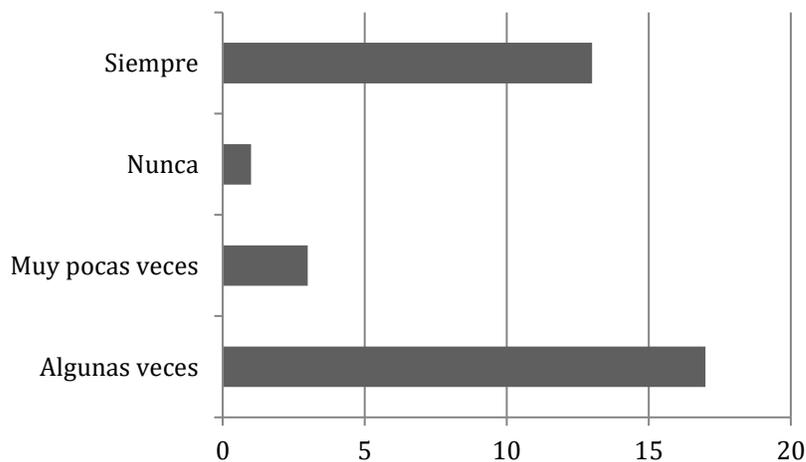
En la pregunta número uno los participantes contestaron si aplican tareas de división silábica en las actividades diarias, a lo que respondieron 19 (55.19%) siempre, 13 (38.24%) algunas veces, uno (2.94%) muy pocas veces y uno (2.94%) contestó nunca aplicarlo.

*Gráfica 20. Frecuencia en que los participantes aplican tareas de división silábica en las actividades diarias.*



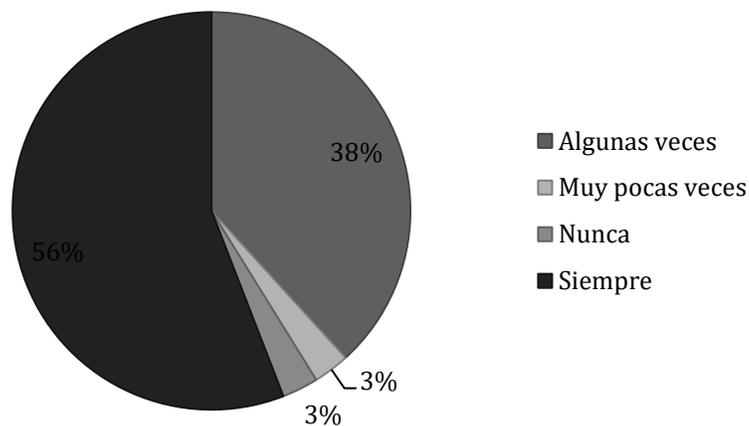
La pregunta número dos del cuestionario el participante debía responder a si utiliza estrategias visuales que faciliten la división silábica. 13 participantes respondieron siempre (38.24%), 17 participantes respondieron algunas veces (50.0%), tres participantes respondieron muy pocas veces (8.82%) y un participante respondió nunca (2.94%).

*Gráfica 21. Frecuencia en que los participantes utilizan estrategias visuales que faciliten la división silábica.*



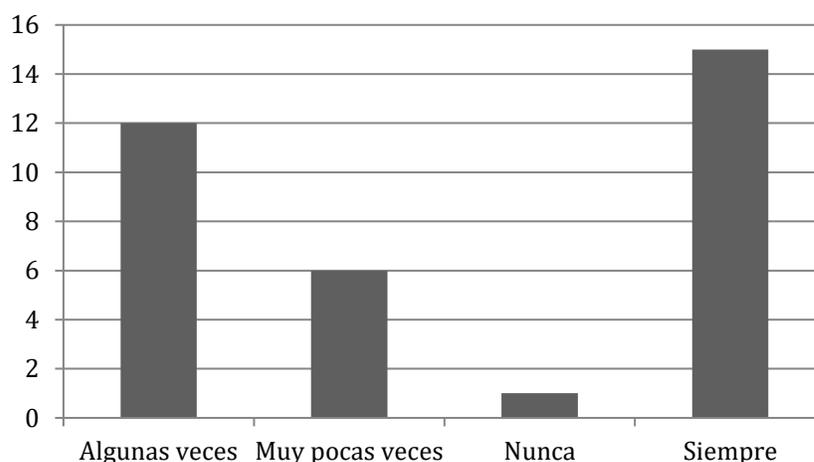
En la premisa tres, los participantes debían responder si aplicaban en su práctica estrategias auditivas que faciliten la división silábica. Las respuestas fueron: 19 participantes (55.88%) respondieron siempre, 13 participantes (38.24%) respondieron algunas veces, un participante (2.94%) respondió muy pocas veces y uno (2.94%) respondió nunca.

*Gráfica 22. Frecuencia en que los participantes utilizan estrategias auditivas que faciliten la división silábica.*



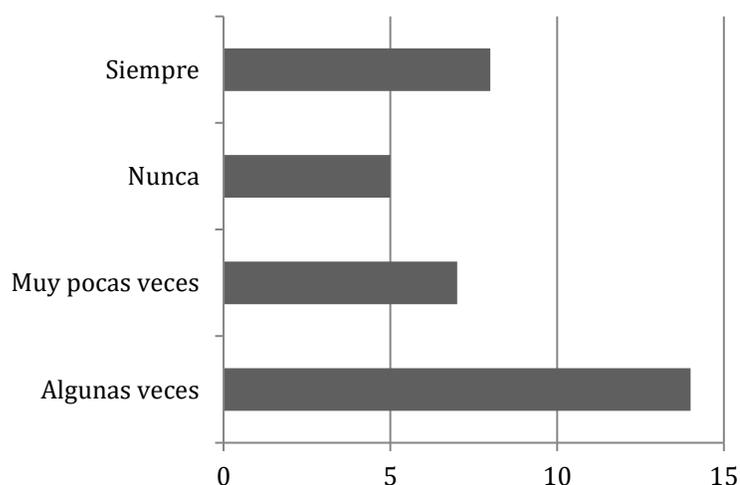
En la pregunta número cuatro del cuestionario los participantes contestaron si realizan ejercicios de completar sílabas utilizando claves visuales, contestando: 15 (44.12%) siempre, 12 (35.29%) algunas veces, seis (17.65%) muy pocas veces y uno (2.94%) nunca.

*Gráfica 23. Frecuencia en que los participantes realizan ejercicios de completar sílabas utilizando claves visuales.*



En la pregunta número cinco del cuestionario, se le preguntó a los participantes si utilizaban actividades donde el niño tenga que identificar que parte de la palabra suena igual. Los participantes respondieron: ocho contestaron siempre (23.53%), 14 contestaron algunas veces (41.18%), siete contestaron muy pocas veces (20.59%) y cinco contestaron nunca (14.71%).

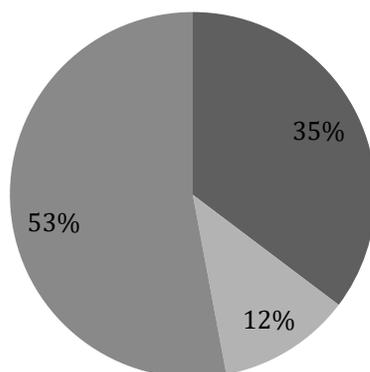
*Gráfica 24. Frecuencia en que los participantes utilizan actividades en donde el niño tenga que identificar que parte de la palabra suena igual.*



En la pregunta seis, los participantes debían responder si utilizaban actividades en donde le preguntaban al niño con qué sonido comienza el objeto que le mostraban. La mayoría de los participantes, 18 (52.94%) respondieron siempre, 12 (35.29%) respondieron algunas veces y cuatro (11.76%) respondieron muy pocas veces.

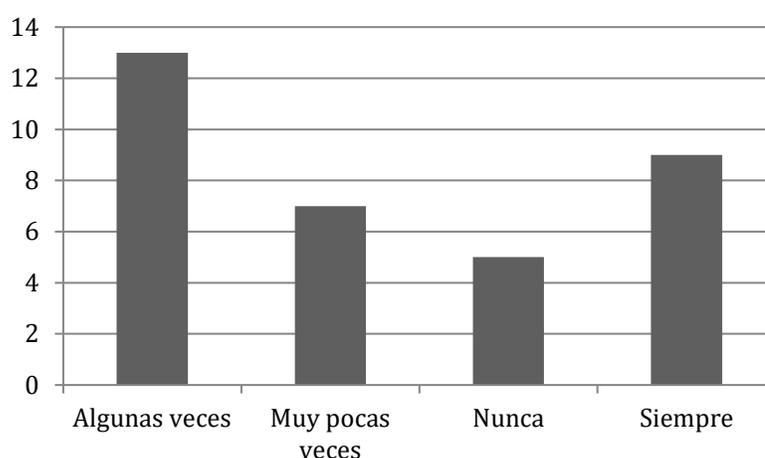
*Gráfica 25. Frecuencia en que los participantes utilizan actividades donde se le pregunte al niño con que sonido comienza el objeto mostrado.*

■ Algunas veces ■ Muy pocas veces ■ Siempre



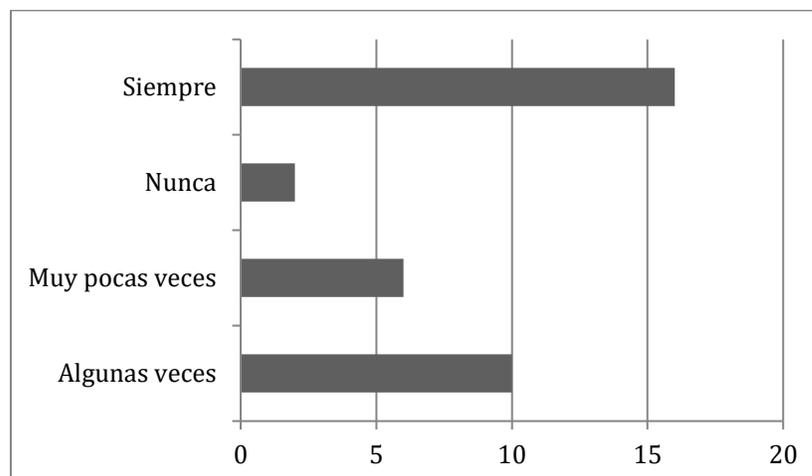
En la pregunta número siete los participantes contestaron si aplican tareas en donde sus estudiantes tengan que unir sílabas para formar una palabra, cuando éstas se han dado de forma separada. Los participantes respondieron: 9 (26.47%) siempre, 13 (38.24%) algunas veces, siete (20.59%) muy pocas veces y cinco (15.71%) contestaron nunca aplicar dichas tareas en el salón de clases.

*Gráfica 26. Frecuencia en que los participantes utilizan tareas en donde tengan que unir sílabas para formar palabras.*



Para la pregunta número ocho del cuestionario los participantes debían contestar si realizaban actividades en donde se identificará el sonido inicial. 16 participantes respondieron siempre (47.06%), diez participantes respondieron algunas veces (29.41%), seis participantes respondieron muy pocas veces (17.65%) y dos participantes respondieron nunca (5.88%).

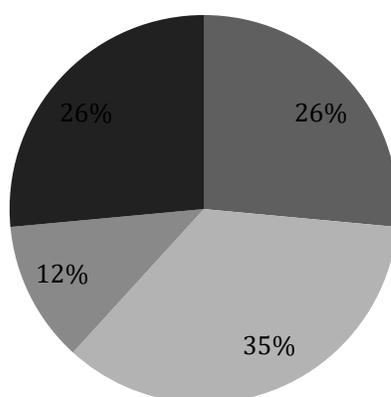
*Gráfica 27. Frecuencia en que los participantes realizan actividades en donde se identifica el sonido inicial.*



En la pregunta nueve se le preguntó a los participantes si utilizaban actividades en donde se divide una frase u oración en palabras. Las respuestas fueron: 12 (35.29%) muy pocas veces, nueve (26.47%) algunas veces, nueve (26.47%) siempre y cuatro (11.76%) nunca.

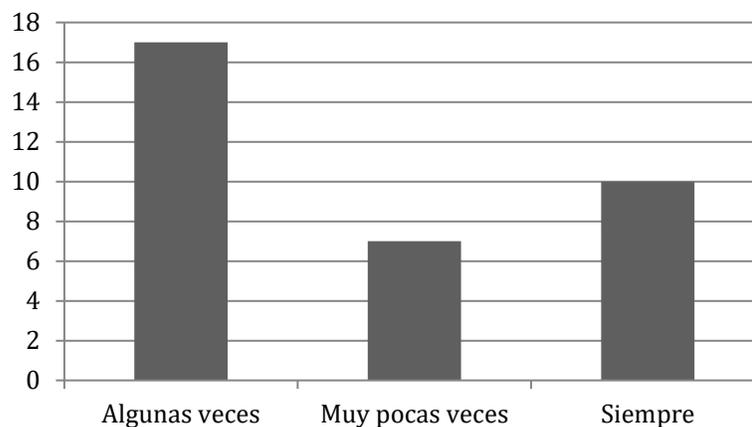
*Gráfica 28. Frecuencia en que los participantes utilizan actividades en donde se divide una frase u oración en palabras.*

■ Algunas veces   ■ Muy pocas veces   ■ Nunca   ■ Siempre



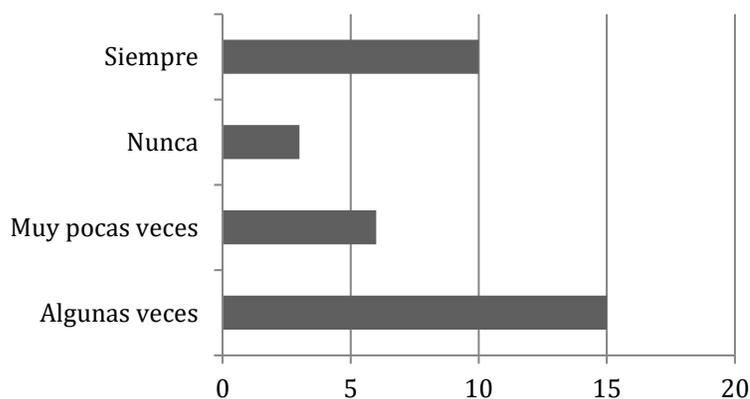
En la pregunta número diez los participantes informaron si utilizan, dentro del repertorio musical utilizado en el salón, contenido con rimas, contestando: 10 (29.41%) siempre, 17 (50.00%) algunas veces y siete (20.59%) muy pocas veces.

*Gráfica 29. Frecuencia en que los participantes aplican contenido con rimas dentro del repertorio musical utilizado en el salón.*



En la pregunta número 11 se les preguntó a los participantes si utilizaban actividades en donde integraban el uso de rimas. Las respuestas de los participantes fueron: diez participantes respondieron siempre (29.41%), 15 respondieron algunas veces (44.12%), seis participantes respondieron muy pocas veces (17.65%) y tres participantes respondieron nunca (8.82%).

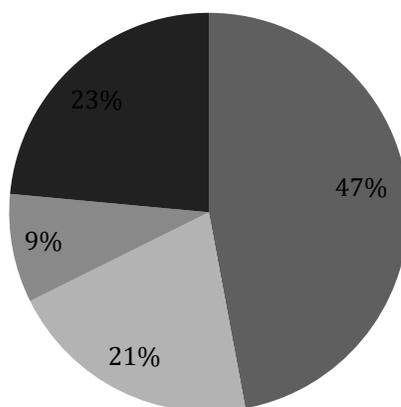
*Gráfica 30. Frecuencia en la que los participantes utilizan libros que integren el uso de rimas.*



En la premisa doce los participantes debían responder si realizaban actividades en donde el niño tiene que reconocer las palabras que suenen similares. Las respuestas fueron: 16 participantes (47.06%) respondieron algunas veces, ocho participantes (23.53%) respondieron siempre, siete participantes (20.59%) respondieron muy pocas veces y cuatro participantes (11.76%) respondieron nunca.

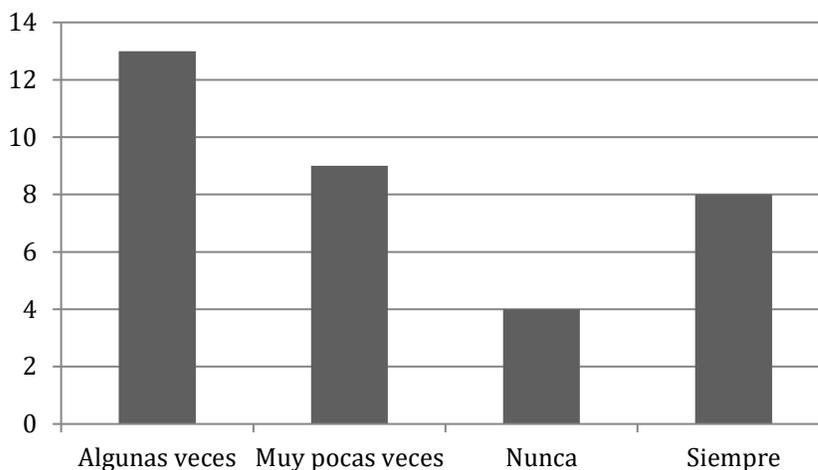
*Gráfica 31. Frecuencia en que los participantes realizan actividades en donde el estudiante deba reconocer palabras que suenen similares.*

■ Algunas veces ■ Muy pocas veces ■ Nunca ■ Siempre



En la pregunta número 13 los participantes contestaron si aplican tareas en donde se tenga que identificar qué palabras no riman, a lo que reportaron: ocho (23.53%) siempre, 13 (38.24%) algunas veces, nueve (26.47%) muy pocas veces y cuatro (11.76%) nunca aplicar las mismas.

*Gráfica 32. Frecuencia en que los participantes aplican tareas en donde los niños tengan que identificar que palabras no riman.*



En la parte final del cuestionario hubo una pregunta abierta la cual no fue considerada para el análisis estadístico donde era opcional que el participante expresara su opinión acerca de la conciencia fonológica. Del total de los participantes diez de ellos respondieron la pregunta. Dentro de sus respuestas expresaron la importancia de la conciencia fonológica dentro del proceso de enseñanza, la falta de énfasis que se le otorga dentro del currículo universitario y cómo esto se debe de integrar dentro de todas las materias en el salón de clases.

## Capítulo V

### Discusión y Recomendaciones

#### Introducción

Esta investigación describió el conocimiento en conciencia fonológica que poseen los estudiantes de pedagogía en conciencia fonológica. En el siguiente capítulo se expondrá la discusión de los resultados obtenidos y las implicaciones, así también como recomendaciones ofrecidas para futuras investigaciones.

#### Discusión de Hallazgos

Los siguientes resultados resumen el conocimiento que poseen los estudiantes de pedagogía preescolar, de último año, en relación a conciencia fonológica y su aplicación en el salón de clases. Como bien establecen Hayward, Phillips y Sych (2014), el conocimiento de estas imprecisiones y omisiones permitirá a los patólogos del habla y del lenguaje colaborar con los docentes para superar tales deficiencias de recursos y mejorar la instrucción de conciencia fonológica en el aula, especialmente para los niños con discapacidad del lenguaje que están en riesgo de dificultades de lectura. En relación a lo que significa conciencia fonológica, el 44% de los participantes demostraron siempre entender que la conciencia fonológica es la habilidad de reconocer los sonidos del habla mientras que la mayoría, el 47%, reflejaron poseer conocimiento de lo mismo a veces y un 8.8% de los participantes expresaron tener conocimiento de esto muy pocas veces. Por otra parte, la mayoría de los participantes, 47%, expresaron tener siempre conocimiento sobre la conciencia fonológica como la habilidad de manipular los sonidos del habla, seguido por 32% de los participantes que lo entienden algunas veces y 17% que expresaron saberlo en muy pocas ocasiones. A partir de los datos recopilados, en cuanto a lo que

significa conciencia fonológica, se puede interpretar que a pesar de que los participantes si tienen un conocimiento parcial de lo que significa, el mismo aparenta ser uno limitado e inconsistente tomando en consideración que menos del 50% de los participantes expresaron conocerlo de manera segura y probablemente eficiente.

Por otra parte, en los reactivos que se dirigían a evaluar el conocimiento de los participantes sobre la importancia y rol que juega la conciencia fonológica dentro de la lectoescritura y la instrucción de la misma, reveló que 41% de los mismos siempre conocen que durante la aplicación de destrezas el estudiante realiza un razonamiento sobre los sonidos que componen su lengua, seguido del 38% que expresó saberlo en algunas ocasiones y 20% conocerlo en muy pocas. En cuanto al conocimiento de los participantes en relación a que la conciencia fonológica es uno de los pilares de literacia emergente, solo el 38% de los participantes informaron saber dicha información siempre, 24% en algunas ocasiones, 21% muy pocas veces y 18% expresaron no saberlo. Dicha información nos da a entender que, a pesar de conocer parcialmente lo que es conciencia fonológica los participantes muestran poco conocimiento sobre su rol vital dentro del desarrollo de la literacia emergente. Dicha información guarda correlación a la establecida por Alghazo y Al-Hilawani (2010) donde establecieron a través de su investigación la notable brecha entre el conocimiento y las prácticas en el aula, siendo indicativo de que los participantes no practicaron, en realidad, proporciones significativas de sus conocimientos y habilidades durante la enseñanza.

Como se ha estipulado a través de esta y muchas investigaciones referente al tema, las habilidades en destrezas de conciencia fonológica son uno de los mayores predictores de habilidades lectoras futuras. Referente a esto, 44% de los participantes contestaron conocer dicha información, no obstante, el 35% expresó saberlo algunas ocasiones, 20% saberlo muy

pocas veces y el 3% no saberlo. Si lo observamos desde un punto de vista más amplio, nuevamente más del 50% de los participantes demostraron no conocer de forma concreta y precisa la importancia de desarrollar dichas destrezas y como estas son o deberían ser una prioridad dentro de los currículos y planificación de sus clases Esta información fue reafirmada por la investigación realizada por Carson, K., Gillon, G. y Boustead (2013) donde los niños que recibieron instrucción de conciencia fonológica demostraron resultados de alfabetización superiores en comparación con los niños que siguieron el plan de estudios de alfabetización habitual.

El rol del maestro dentro del desarrollo de la conciencia fonológica en la etapa pre-escolar es vital y por tanto para el aprendizaje de la lecto-escritura. Según los datos recopilados, el 85.29% de los participantes entendieron que la preparación del maestro es de suma importancia para que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se ofrezca de una manera efectiva. Sin embargo, sólo un 44.12% entendieron que los educadores poseen el conocimiento suficiente para promover una instrucción efectiva de conciencia fonológica. Esto se relaciona con una investigación realizada por Cheesman et al en el 2009, donde el 87% de los maestros reportaron haber tenido al menos una introducción a las actividades de conciencia fonológica al menos una vez en su formación docente. Esto concuerda con los resultados en el área de aplicación ya que la mayoría de los participantes sólo aplican las destrezas de conciencia fonológica algunas veces en su práctica docente. Otro dato que guarda relación con los resultados de la aplicación inconsistente de las destrezas de conciencia fonológica en el salón de clases es que sólo un 52.94% de los participantes entendieron que se ha encontrado evidencia investigativa de que estas destrezas pueden ser promovidas a través de diversas prácticas en el salón de clases. Por tanto, la falta de preparación y conocimiento sobre la existencia de evidencia

investigativa en el tema puede ser un factor de gran influencia en la poca aplicación durante la práctica docente. Esta información puede ser correlacionada al trabajo investigativo de Cheesman et al en el 2009, donde encontraron que los maestros recién graduados mostraron estar inadecuadamente preparados con respecto a la enseñanza de conciencia fonológica y a la selección apropiada de materiales y actividades para trabajarla.

Según Hodson (2007), las palabras pueden ser analizadas a nivel de sílaba, rima y fono. En dichos niveles y en el mismo orden es que se trabajan las destrezas de conciencia fonológica. Según los datos recopilados a través de esta investigación, un 61.76% de los participantes respondieron que la conciencia fonológica se trabaja en niveles. Respecto al orden en que se trabajan los niveles hubo diferencias en las respuestas. La mitad de los participantes respondió que siempre el primer nivel que se trabaja es el de sílabas, 32.35% respondió algunas veces, 11.76% muy pocas veces y 5.88 % nunca. Un 32.35% respondió que siempre el segundo nivel que se trabaja es el de rimas, 32.35% siempre, 20.59% algunas veces y 14.71% nunca. Mientras que 41.18% respondió siempre que el último nivel que se trabaja es el de fono, 23.53% algunas veces, 23.53% muy pocas veces y 11.76% nunca. Es importante señalar que en las tres premisas relacionadas a los niveles algunos de los participantes respondieron nunca, factor alarmante que demuestra el limitado conocimiento que poseen los futuros maestros en conciencia fonológica. El desarrollo de todos los niveles es necesario para que las destrezas estén sólidas y por tanto se desarrolle la lectura adecuadamente. El desarrollo del nivel de fono, según Bravo, Villalón y Orellana (2002), es el más importante para el aprendizaje de la lectura.

En el área de aplicación, los datos encontrados en esta investigación mostraron un nivel bajo de aplicación de destrezas de conciencia fonológica por parte de los estudiantes durante su práctica docente en comparación con los resultados obtenidos en el área de conocimiento en

conciencia fonológica. Los resultados más significativos en la sección de aplicación de destrezas de conciencia fonológica fueron en tres reactivos. Según los datos el 50% de los participantes utilizan algunas veces estrategias visuales que faciliten la división silábica. En otra de las respuestas de los participantes el 56% de ellos utilizan estrategias auditivas que faciliten la división silábica como por ejemplo: aplausos. Por último el 53% de los participantes utilizan actividades en donde se le pregunte al niño con qué sonido comienza el objeto mostrado. Se recomienda principalmente la enseñanza de la conciencia fonológica con apoyo visual para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura (National Reading Panel, 2000 en Favia et al, 2016).

Por otro lado, según los datos obtenidos los participantes con menos aplicación fueron los siguientes. El 41% de los participantes algunas veces utilizan actividades en donde el niño tenga que identificar que parte de la palabra suena igual. Por otra parte, el 35% respondió que muy pocas veces utilizan actividades en donde se divida una frase u oración en palabras. Por último, el 38% respondió que algunas veces aplican tareas en donde se tenga que identificar qué palabras no riman. En un estudio realizado se encontró que desafortunadamente muchos maestros en el aula de clases no han recibido el desarrollo profesional adecuado para aplicar el conocimiento (Joshi et al. 2009).

Según el análisis de los reactivos, en los tres niveles de conciencia fonológica, los participantes demostraron aplicar siempre tareas relacionadas al nivel de fono en el salón de clases durante su práctica docente.

## **Conclusión**

Por medio de esta investigación se pudo conocer el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes de último año de pedagogía sobre lo que es conciencia fonológica, la importancia de la misma dentro de la literacia emergente y los niveles en los que se trabaja. Por otra parte se pudo conocer que actividades y estrategias aplican con mayor y menor frecuencia en el salón de clases

durante su práctica docente. En general demostraron poseer mayor conocimiento en lo que es conciencia fonológica en comparación con las actividades que aplican.

De acuerdo a la respuesta abierta de los participantes sí se pudo observar la falta de énfasis en el currículo universitario en cuanto a la conciencia fonológica dentro del proceso de enseñanza como futuros educadores. Adicional a esto se observó el interés que poseen los participantes sobre el tema y como desean ser partícipes de talleres y educaciones continuas para ampliar su conocimiento sobre el tema del estudio. Es por esto que la información recopilada en este estudio y los resultados obtenidos de la misma urgen a que los currículos universitarios sean revisados y actualizados para proveer más instrucción a los estudiantes sobre el tema, así como también se provean talleres a los estudiantes para una preparación más completa, para así poder evitar fallas como futuros maestros y que los niños no se vean afectados en el proceso de lectura y escritura en el futuro. Este logro depende en gran medida de la interacción entre los métodos de enseñanza que les permiten ir desarrollando estrategias lectoras, ya que el proceso de lectura y escritura se da a través de instrucción formal y su perfeccionamiento hace parte de un proceso secuencial (Alsina, León y Pino, 2011).

### **Limitaciones del estudio**

La limitación principal de este estudio fue la construcción de las premisas de la parte de conocimiento debido a que indirectamente se le brindaba la respuesta al participante. La estructura de las preguntas utilizadas pudo haber influenciado las respuestas de los participantes, por ende, favoreciendo su ejecución en el área de conocimiento. Otra limitación fue la cantidad de participantes en la investigación debido a que solo participaron 34 estudiantes.

## **Recomendaciones**

Para futuras investigaciones, se recomienda realizar entrevistas directamente a profesores de pedagogía pre-escolar a nivel universitario ya que esto también sería una excelente fuente de datos que complementaría los hallazgos encontrados. Adicional a esto, se recomienda dirigir la investigación a maestros con mayor experiencia en el campo para tomar en consideración como la misma complementa e influye dentro del conocimiento en el área de conciencia fonológica. Por último, se recomienda que como patólogos de habla y lenguaje desarrollemos talleres y educaciones continuas dirigidas a estudiantes en práctica y maestros para enriquecer su conocimiento en el tema.

## Referencias

- Addison, C., Silliman, E., Ehren, B. & Wallach, G. (2014). *Handbook of Language & Literacy Development and Disorders*. The Guilford Press, NY 2014
- Alghazo, E. M., & Al-Hilawani, Y. A. (2010). Knowledge, skills, and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of research in childhood education*, 24(2), 172-185.
- Alsina, A., León, A. & Pino, M. (2011). Conciencia fonológica y su relación con las dificultades de lectura. Recuperado de [http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/viewFile/929/pdf\\_150](http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/viewFile/929/pdf_150)
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents. Recuperado de [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Berko, G. & Bernstein, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación, S.A. Madrid 2010.
- Bertrand, R. (n.d.). La teoría del desarrollo del lenguaje de Noam Chomsky. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-desarrollo-lenguaje-noam-chomsky>
- Bialystok, E. (1995). Making concepts of print symbolic: Understanding how writing represents language. *First Language*, 15, 317-338.
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E. y Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing*, 22(4), 425-455.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica en niños y la lectural inicial en niños que ingresan a primer año básico. *PSYKHE*, Vol. 11, N°1, 175-182
- Carson, K., Gillon, G. y Boustead, T. (2013). Classroom Phonological Awareness Instruction and Literacy Outcomes in the First Year of School. *Language and Speech and Hearing Services in Schools*, 44(2), p.147.
- Chall, J.S. (1996). *Stages of Reading Development*, 2nd Ed. New York: Mc-Graw-Hill.
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., y Coyne, M. (2009). First-year teacher

- knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education & Special Education*, 32(3), 270-289. doi:10.1177/0888406409339685
- Delgado, M. P. N., y Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookes.
- Disdier, O.M., Cabán, J.Y. (2016). Anuario Estadístico del Sistema Educativo: 2013-2014. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. Recuperado de: [www.estadisticas.pr](http://www.estadisticas.pr).
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), pp.250-287.
- Ellefson, M., Treiman, R. and Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), pp.323-341.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México).
- Goodman, Kenneth S.in Carrell et al. (1998). *Interactive Approaches to L2 Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayward, D. V., Phillips, L. M., & Sych, J. E. (2014). Analysis of phonological awareness content in pre-service textbooks on the teaching of reading. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(1), 6-24.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 229-247.
- Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M.E., Ocker-Dean, E., & Smith, D.I. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal Of Learning Disabilities*, 42, 392-402.
- Justice, L. & Kaderavek J. (2004) Embedded–Explicit Emergent Literacy Intervention II: Goal

Selection and Implementation in the Early Childhood Classroom. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 212-228.

- McLachlan, C., & Arrow, A. (2014). Promoting alphabet knowledge and phonological awareness in low socioeconomic child care settings: a quasi experimental study in five New Zealand centers. *Reading and Writing*, 27(5), 819-839.
- Moats, L. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- Morgan, D. (2008). Snowball sampling. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 816-816). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- O'Leary, P. M., Cockburn, M. K., Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2010). Head Start teachers' views of phonological awareness and vocabulary knowledge instruction. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 187-195.
- Fletcher, P. & Garman, M. (1986). Language acquisition: Studies in first language acquisition (2nd ed., pp. 494-519). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pullen, P. & Justice, L. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 39 No. 2 87- 98
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23 ed). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23 ed). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=FdI00Or>
- Rivera, J., Malave, J., Torres, C., Robles, O. (2010). *Estándares de contenido y expectativas por grado: Educación para la niñez desde el nacimiento hasta los 4 años y 11 meses*. Recuperado de: [http://ww2.ceepur.org/es-pr/MiCasitaElectoral/Documento%20MCE/Estándares%20de%20Contenido%20y%20Expectativas%20de%20Grado%202010%20\(DE\).pdf](http://ww2.ceepur.org/es-pr/MiCasitaElectoral/Documento%20MCE/Estándares%20de%20Contenido%20y%20Expectativas%20de%20Grado%202010%20(DE).pdf)
- Roth F., Paul D., Pierotti A., (2016). *Let's Talk For People With Special Communication Needs*. Recuperado de <https://www.asha.org/public/speech/emergent-literacy/>
- Rvachew, S. & Brosseau-Lapre, F. (2017). *Developmental phonological disorders: foundations of clinical practice*. Plural Publishing CA 2017.
- Sandoval, V., Blanco, S., Astorga, B., & Manosalva, S. (2015). Teorías constructivistas del aprendizaje. Disertación doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

- Shipley, K. & McAfee, J. (2015). *Assessment in Speech-Language Pathology A Resource Manual*. 5<sup>th</sup> ed. Delmar Cengage Learning; Boston,MA.
- Spencer, E. J., Schuele, C. M., Guillot, K. M., & Lee, M. W. (2008). Phonemic awareness skill of speech-language pathologists and other educators. *Language, Speech & Hearing Services In Schools*, 39(4), 512-520
- Stone,A., Silliman, E. R., Ehren, B. J., & Wallach, G. P. (2016). *Handbook of language and literacy: development and disorders* (2th ed.). New York: The Guilford Press.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades* 48, Enero-Marzo, p. 21-32.
- Van Tatenhove, G., & Arrington, B. (2008). Aided language stimulation and the descriptive teaching model. In 13th Biennial conference of International Society for Augmentative and A lternative Communication, Montreal, Canada.
- Vesay, J. P., & Gischlar, K. L. (2013). The big 5: Teacher knowledge and skill acquisition in early literacy. *Reading Horizons*, 52(3), 281-303.
- Wackerle-Hollman, A., Schmitt, B., Bradfield T., Rodriguez, M. & McConnell, S. (2015). Redefining Individual Growth and Development Indicators: Phonological Awareness. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 48 (5) 495-510
- Ygual-Fernández, A. & Cervera Mérida, J.F. (2001). Valoración del Riesgo de Dificultades de Aprendizaje de la Lectura en Niños con Trastornos del Lenguaje. *Revista Neurológica Clínica*, 2 (1), 95-106.