OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura
Journal of Reading Research
https://www.revistaocnos.com

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
https://doi.org/10.18239/Ocnos_2025.24.2.514

# Enseñanza de la conciencia fonológica en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectura: una revisión sistemática

**Durley-Ruth Amaya-Medina**
Universidad Autónoma de Chile, Chile
durley.amaya@uautonoma.cl

**Daniela González-Fernández**
Universidad de Talca, Chile
dangonzalez@utalca.cl

**Juan-Felipe Flores-González**
Universidad Autónoma de Chile, Chile
juan.flores@uautonoma.cl

**Daniela Iturra-Osorio**
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
diturra@ucsh.cl

Recibido: 05-Abril-2024

Aceptado: 13-Abril-2025

## Resumen

En la presente investigación se aborda la sistematización de programas de intervención de conciencia fonológica (CF) en el aula, un componente clave para el aprendizaje lector y la inclusión educativa. Siguiendo los lineamientos PRISMA, se analizaron 18 programas, evidenciando que la enseñanza de la CF es factible y beneficiosa en contextos escolares, particularmente para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Esta forma de abordar la CF en el aula promueve su detección e intervención temprana en un marco inclusivo, atendiendo al estudiantado con y sin discapacidad. Los resultados enfatizan la necesidad de investigaciones adicionales que permitan estandarizar programas de intervención y avanzar hacia prácticas educativas inclusivas. Estos hallazgos son fundamentales para el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren efectivamente la CF, contribuyendo así a una educación accesible y equitativa para todo el estudiantado. La relevancia de este estudio radica en su potencial para orientar futuras políticas educativas y prácticas docentes, subrayando el valor de la CF como herramienta inclusiva y esencial en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Conciencia fonológica; educación inclusiva; enseñanza de la lectura; dificultades de aprendizaje; programas de intervención.

**Cómo citar**: Amaya-Medina, D. R., González-Fernández, D., Flores-González, J. F., & Iturra-Osorio, D. (2025). Enseñanza de la conciencia fonológica en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectura: una revisión sistemática. *Ocnos*, *24*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.514

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura
Journal of Reading Research
https://www.revistaocnos.com

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
https://doi.org/10.18239/Ocnos_2025.24.2.514

# Teaching Phonological Awareness in the Classroom to Support Reading Acquisition: A Systematic Review

**Durley-Ruth Amaya-Medina**
Universidad Autónoma de Chile, Chile
durley.amaya@uautonoma.cl

**Daniela González-Fernández**
Universidad de Talca, Chile
dangonzalez@utalca.cl

**Juan-Felipe Flores-González**
Universidad Autónoma de Chile, Chile
juan.flores@uautonoma.cl

**Daniela Iturra-Osorio**
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
diturra@ucsh.cl

Received: 05-April-2024

Accepted: 13-April-2025

## Abstract

This study addresses the systematization of phonological awareness intervention programs in the classroom, a key component for reading learning and educational inclusion. Following PRISMA guidelines, 18 programs were analyzed, demonstrating that phonological awareness teaching is feasible and beneficial in school contexts, particularly for students with learning difficulties. This approach promotes early detection and intervention within an inclusive framework, catering to disabled and non-disabled students. The findings emphasize the need for further research to standardize intervention methods and move towards more inclusive educational practices. These insights are crucial for developing pedagogical strategies that effectively integrate phonological awareness, contributing to accessible and equitable education for all students. The significance of this study lies in its potential to guide future educational policies and teaching practices, highlighting the value of phonological awareness as an inclusive and essential tool in the educational process.

**Keywords:** Phonological awareness; reading instruction; inclusive education; learning disabilities; intervention programs.

**How to cite**: Amaya-Medina, D. R., González-Fernández, D., Flores-González, J. F., & Iturra-Osorio, D. (2025). Enseñanza de la conciencia fonológica en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectura: una revisión sistemática. *Ocnos*, *24*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.514

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

# INTRODUCCIÓN

La conciencia fonológica (CF) es un precursor clave del aprendizaje de la lectoescritura (Clayton et al., 2019; González-Seijas et al., 2017). Se define como una habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre las unidades lingüísticas y manipular sus componentes principales (McNeill et al., 2017). Estos componentes incluyen los niveles de la palabra, sílaba, rima y fonema (Justi et al., 2021). Este último nivel es especialmente importante para el desarrollo de la lectura y, por lo tanto, es fundamental en su intervención educativa (Castles et al., 2018; Moll et al., 2014). Por su importancia, se espera que el estudiantado adquiera la conciencia fonémica durante la primera etapa escolar mediante instrucción formal (Double et al., 2019). En los contextos educativos donde los estudiantes han presentado dificultades en la CF, se han evidenciado problemas para aprender las correspondencias entre las letras y sonidos, y por lo tanto en el aprendizaje de la lectura (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020).

La implementación de programas de CF, por lo general, es abordada en el aula a cargo del profesorado preparado para la enseñanza del estudiantado con desarrollo típico (Molina-Roldán et al., 2021), o bien, fuera del aula por profesionales especialistas en el abordaje del estudiantado con dificultades en la lectura, de manera individual o en pequeños grupos (Kruse et al., 2015). En la actualidad, la inclusión educativa impulsa a que todo el estudiantado desarrolle sus aprendizajes preferentemente dentro del aula (Wallace et al., 2021). Además, existe evidencia razonablemente convincente de que la CF puede ser enseñada de manera efectiva en el aula a través de la colaboración entre el profesorado y logopedas (Archibald, 2017). Sá y Lousada (2022), indican que investigaciones que han implementado programas de CF demuestran efectividad para su desarrollo, aunque se evidencian inconsistencias metodológicas como la falta de homogeneidad en las habilidades incluidas, lo cual podría impactar en la efectividad declarada. De esta forma, la enseñanza de la CF en el aula se ha transformado en un desafío para todos los profesionales que desempeñan su labor en el ámbito educativo, especialmente para el profesorado de aula, quienes han tenido que modificar la forma tradicional de enseñanza para dar respuestas educativas a la gran diversidad del estudiantado que participa dentro de ella (Wilson et al., 2019).

En este sentido, es crucial sistematizar los programas de intervención de CF en el aula y comprender los elementos que cumplan con estándares mínimos para su replicabilidad en contextos inclusivos. La enseñanza de la CF debe explicitar las estrategias necesarias frente a las diferentes necesidades y errores cometidos por el estudiantado durante el aprendizaje, por ejemplo, andamiaje y retroalimentación positiva (Schuele y Boudreau, 2008; Phillips et al., 2008), como también la duración, intensidad de la intervención y tipo de habilidades deben ser consideradas para su enseñanza (Phillips et al., 2008). Por lo tanto, nos planteamos como objetivo sistematizar la información relevante sobre programas de intervención en CF en el aula. Si bien hasta ahora existen revisiones sistemáticas, estas no se centran en el aula como principal lugar de enseñanza de la CF. Por lo que proponemos que la revisión y sistematización de los programas de intervención en CF dentro del aula podría facilitar su desarrollo incluyendo a todo el estudiantado. De este modo se formularon las siguientes preguntas de investigación:

(1) ¿Cuáles son los pilares fundamentales en la enseñanza de la CF en el aula para facilitar el aprendizaje de la lectura?

(2) ¿Qué resultados se han observado en los programas de entrenamiento de la CF en el aula?

# MÉTODO

En esta investigación se realizó una revisión sistemática, su desarrollo se adhirió a las directrices de los estándares de revisión sistemática (PRISMA) en cada una de sus etapas (Page et al., 2021).

## Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en las bases de datos Web of Science, Scopus y Ebsco en agosto de 2021. La estrategia de búsqueda incluyó las siguientes palabras claves: "phonological awareness" AND intervention OR programme OR training OR therapy OR treatment OR strategies AND classroom, combinadas utilizando los operadores booleanos AND y OR. Los filtros de búsqueda se aplicaron a todo el cuerpo del texto. No hubo restricciones en cuanto al idioma ni a la fecha de publicación. El proceso fue llevado a cabo entre las tres primeras personas investigadoras para evitar errores o duplicidad de la información extraída de las bases de datos.

## Criterios de elegibilidad

La selección de los estudios se realizó utilizando los siguientes criterios de inclusión: a) investigaciones sobre programas de intervención de la CF; b) el lugar de aplicación de los programas de intervención debía ser en el aula; c) el programa de intervención debía ser aplicado a toda la clase; y d) se incluyeron programas en todos los idiomas.

Por otro lado, se consideraron los siguientes criterios de exclusión: a) programas donde la CF se abordó en grupos reducidos dentro del aula; b) programas que no intervenían la conciencia fonológica, sino que servían como medida de evaluación para la intervención de otras habilidades; y c) tipos de investigación como revisiones sistemáticas, metaanálisis, libros, tesis y literatura gris.

## Proceso de selección de estudios

La búsqueda arrojó 559 artículos [Scopus (9%), Ebsco (64%), Web of Science (27%)]. Todas las investigaciones de la base de datos se organizaron en una hoja de Excel compartida, con los datos de las personas investigadoras, año, título y resumen. Posteriormente, la investigadora principal (DA) eliminó manualmente los duplicados, lo que fue verificado por la segunda investigadora (DG). Con base en los criterios de inclusión y exclusión, las tres primeras personas investigadoras revisaron igual número de artículos, leyeron los títulos y resúmenes, y aquellos artículos que cumplieron con los criterios de inclusión fueron incluidos en la evaluación de texto completo. La cuarta investigadora (DI), ciego a la evaluación de los otros investigadores, evaluó el 20% de los artículos (Pettigrew y Roberts, 2005), logrando una fuerte fiabilidad entre evaluadores ($\kappa$ = 0,81; McHugh, 2012). De esta manera, se consideraron 82 estudios para la selección del texto completo. En esta etapa, las dos primeras investigadoras revisaron de forma independiente los textos seleccionados. En caso de discrepancias, los artículos fueron reanalizados conjuntamente para llegar a un consenso. Finalmente, un total de 18 artículos cumplieron con los criterios establecidos y fueron incluidos en esta revisión (figura 1).

## Evaluación de la calidad de los estudios

La evaluación de la calidad de los artículos incluidos en la revisión fue realizada por el cuarto investigador (DI) y verificada por el resto de los investigadores en caso de incertidumbres. Para ello, se empleó la herramienta de Evaluación de la Calidad para Diseños Diversos (QuADS) (Harrison et al., 2021). Consta de 13 ítems, con una escala de puntuación para cada ítem que va de 0 a 3, lo que da como resultado una puntuación global máxima de 39. Las puntuaciones más altas indican una mejor calidad del estudio.

## Extracción de datos

Al seleccionar los 18 artículos, se inició el proceso de extracción de datos para cada uno. Los artículos fueron impresos y trabajados simultáneamente por los tres primeros investigadores. Luego, cada investigador cotejó con su colega para verificar la información extraída. El investigador principal (DA) llevó a cabo la extracción manual de datos y organizó la información en tres tablas, mientras que el

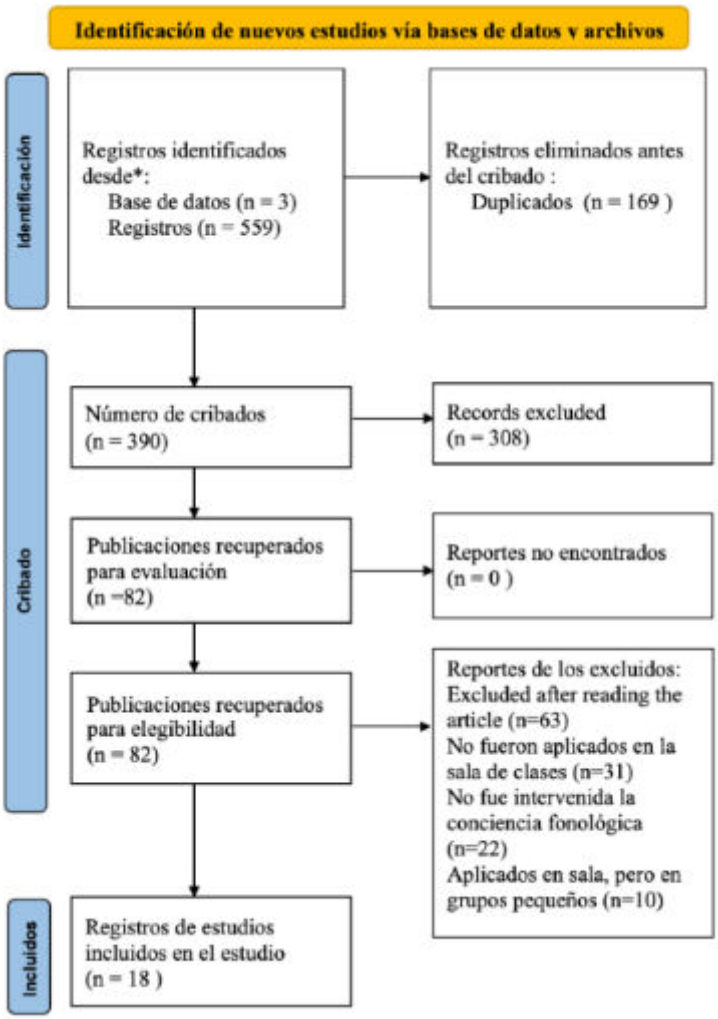

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
https://doi.org/10.18239/Ocnos_2025.24.2.514

segundo investigador (DG) verificó la información y estandarizó los datos para mejorar la claridad y la comprensión.

Inicialmente, se extrajo información general de la investigación, incluyendo el año del estudio, el diseño de la investigación, el país donde se realizó el estudio y el idioma. Posteriormente, se recopilaron detalles relacionados con las características clave de la intervención, como la edad de los participantes, el grado en el que se aplicó el programa y la duración del programa (duración total, número de sesiones, frecuencia de sesiones y minutos por sesión). Por último, se analizó la información sobre los programas de intervención a partir de la propuesta de Labra et al. (2022). De cada uno de los programas de intervención analizados se extrajo la siguiente información: autor, lenguaje y país, participantes, duración de la intervención, habilidad intervenida, profesional interventor y estrategia de intervención utilizadas. Además, se incluyeron los principales resultados y contribuciones de los programas a la enseñanza de la CF dentro del aula.

**Figura 1**

*Diagrama PRISMA*



# RESULTADOS

(1) ¿Cuáles son los pilares fundamentales en la enseñanza de la CF en el aula para facilitar el aprendizaje de la lectura?

## *Características de las investigaciones*

Como se observa en el anexo 1, de los dieciocho estudios analizados, la mayoría empleó un diseño experimental (61%). En términos de idioma, el 44% de los estudios se realizaron en español. En cuanto a la evaluación de la calidad metodológica, utilizando los criterios de la escala QuADS, los estudios analizados exhibieron puntuaciones que oscilaron entre 20 y 34 puntos, correspondientes a niveles de calidad entre el 51% y el 87%. En general, el ítem que recibió la puntuación más alta fue la declaración de objetivos de la intervención ($\bar{x}$=2.9). Mientras que el ítem que recibió la puntuación más baja se refiere a la evidencia de que los interesados en la investigación fueron considerados en el diseño ($\bar{x}$=0.3) (anexo 2).

## *Habilidad intervenida y Participantes*

De las 18 intervenciones revisadas, todas incluyeron la enseñanza de la conciencia fonémica. De estos estudios, siete indicaron que sus resultados fueron valiosos para aportar a la relación entre el programa de intervención de la CF y el desarrollo de la lectura (Carson et al., 2013; Gutiérrez-Fresneda, 2018; Linan-Thompson et al., 2005; Mayer y Motsch, 2015; Parpucu y Dinç, 2017; Ritter y Saxon, 2011; Schuele et al., 2008), dos estudios vincularon su investigación con la escritura (Bodé y Content, 2011; González-Seijas et al., 2015) y solo uno se enfocó en el rendimiento académico (Porta y Ramírez, 2020). En cuanto a los participantes, sólo ocho incluyeron en su muestra a personas con discapacidad o en riesgo académico (Acosta-Rodríguez et al., 2011; Carson et al., 2013; Linan-Thompson et al., 2005; Mayer y Motsch, 2015; Muñoz et al., 2018; Ritter y Saxon, 2011; Schuele et al., 2008; Tyler et al., 2014).

## *Facilitador*

En 12 de los 18 estudios analizados la intervención estuvo a cargo del profesorado y solo en un caso, un logopeda lideró la intervención (Ritter y Saxon, 2011). En los estudios de Schuele et al. (2008) y Acosta-Rodríguez et al. (2011), las intervenciones se llevaron a cabo de manera colaborativa entre el logopeda y el profesorado, quienes juntos diseñaron y ejecutaron tareas de CF en el aula. Por otro lado, 13 investigaciones ofrecieron capacitación a los facilitadores, de estas, ocho fueron sobre los programas de intervención (Bodé y Content, 2011; Carson et al., 2013; Flórez-Romero et al., 2009; González-Seijas et al., 2015; Linan-Thompson et al., 2005; Mayer y Motsch, 2015; Schuele et al., 2008; Stuart, 1999), dos se centraron en aspectos teóricos de la conciencia fonológica (Muñoz et al., 2018; Tyler et al., 2014), mientras que tres estudios indicaron haber proporcionado capacitación pero no detallaron su contenido (Gutiérrez-Fresneda, 2018; Kelly et al., 2019; Porta y Ramírez, 2020).

## *Estrategias de intervención y dosis.*

En relación a las estrategias o apoyos, sólo tres proporcionaron detalles específicos de las empleadas durante la intervención (Linan-Thompson et al., 2005; Acosta-Rodríguez et al., 2011; Ritter y Saxon, 2011). Dichas investigaciones incluyeron el modelado, la instrucción explícita, retroalimentación y andamiaje, las cuales fueron de apoyo para el aprendizaje de la CF. Se observa gran variabilidad en la duración total de los estudios revisados. Los de mayor extensión en el tiempo son los estudios de González-Seijas et al. (2013; 2015) y Schuele et al. (2008), con grupos de hasta tres años en los primeros, y aproximadamente 25 semanas en el caso del último. Entre los de menor extensión en el tiempo se encuentra Flórez-Romero et al (2009), con siete semanas, y los estudios de Laing y Espeland (2005) y Parpucu y Dinç (2017), con ocho semanas de duración total. Cabe destacar que no se observa un estándar en la forma en la que se declara esta duración, ya que es posible encontrarla indicada desde horas, como en el caso de de Linan-Thompson et al. (2005),


Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
https://doi.org/10.18239/Ocnos_2025.24.2.514

hasta en años, como es el caso de los estudios de González-Seijas et al. (2013; 2015); pasando por días y meses.

(2) ¿Qué resultados se han observado en los programas de entrenamiento de la CF en el aula?

### *Principales hallazgos y conclusiones*

Los diferentes estudios aquí analizados indican que la enseñanza de la CF se puede realizar desde etapas tempranas, algunos incluso destacan la importancia de su implementación para prevenir dificultades en la adquisición de la lectura y escritura (Stuart, 1999; González-Seijas et al., 2013; Parpucu y Dinç, 2017; Kelly et al., 2019). Los estudios de Carson et al. (2013), Tyler et al. (2014) y Kelly et al. (2019) refuerzan que la enseñanza de la conciencia de fonema en el aula es la que tiene mayor efecto. De hecho, algunos estudios intervienen la conciencia de fonemas desde temprana edad, obteniendo logros positivos, incluso en el estudiantado con condiciones de riesgo como trastornos del lenguaje (Flórez-Romero et al., 2009; Laing y Espeland, 2005; González-Seijas et al., 2013; 2015; Tyler et al., 2014; Kelly et al., 2019). Varios estudios proponen que, estudiantes con riesgo de tener dificultades en el aprendizaje lector pueden beneficiarse de una intervención en la CF en el contexto del aula sobre todo si están en combinación con la intervención de otras habilidades que promueven el alfabetismo emergente como la velocidad de nominación, (González-Seijas et al., 2013; 2015; Mayer y Motsch, 2015; Gutiérrez-Fresneda, 2018) el conocimiento alfabético, (Stuart, 1999; Linan-Thompson et al., 2005; Ritter y Saxon, 2011; Carson et al., 2013; Gutiérrez-Fresneda, 2018; Kelly et al., 2017; Porta y Ramírez, 2020), desarrollo del vocabulario (Flórez-Romero, et al., 2009; Porta y Ramírez, 2020) y de la conciencia morfológica (Porta y Ramírez, 2020).

### *Contribuciones de la Intervención de la CF en el aula*

La implementación de la intervención de CF en el aula ha demostrado ser tan eficaz como los programas en contextos clínicos según Stuart (1999), permitiendo al estudiantado adquirir rápidamente los conceptos sin necesidad de instrucción fuera del aula. Además, esta aproximación resulta más económica, eliminando la necesidad de personal adicional, materiales extras o tiempo fuera del horario escolar regular, como destacan Linan-Thompson et al. (2005), Schuele et al. (2008) y Kelly et al. (2019). Esencialmente, enseñar CF en el aula también facilita la detección temprana de estudiantes con bajo rendimiento en aprendizaje lector y aquellos que necesitan apoyo en habilidades cognitivas adicionales (Schuele et al., 2008; Bodé y Content, 2011).

## DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión fue sistematizar componentes relevantes de las investigaciones sobre la enseñanza de la CF en el aula. Su principal contribución apunta a definir cómo se estructuran los programas para el abordaje de esta habilidad. Esta revisión se alinea directamente con la inclusión educativa que promueve la enseñanza de todo el estudiantado dentro del aula (Wallace et al., 2021).

Nuestros resultados revelan que la instrucción de la CF en el aula se lleva a cabo en paralelo con el desarrollo de otras habilidades, tales como la velocidad de denominación y la conversión grafema-fonema. Estos hallazgos están en consonancia con estudios previos que proponen que durante el entrenamiento de la CF se incluyan otras habilidades adicionales para la enseñanza de la lectura (Sá y Lousada, 2022). No obstante, es crucial subrayar que en nuestro análisis se observa que la CF, específicamente la conciencia fonémica, continúa siendo protagonista durante la enseñanza y aprendizaje de la lectura, reafirmando su importancia de entrenamiento en el ámbito educativo.

Por otro lado, nuestros resultados dan cuenta de una falta generalizada en la explicitación de las estrategias utilizadas en los programas revisados. Las estrategias de intervención permiten apoyar al estudiantado para alcanzar las respuestas esperadas, por ejemplo, mediante el uso de preguntas, retroalimentación y modelado. Las investigaciones revisadas reportan las estrategias como el modelado,

andamiaje y retroalimentación, lo que coincide con lo planteado por Schuele y Boudreau (2008), quienes proponen que los profesionales a cargo no solo deben hacer preguntas, sino también secuenciar la enseñanza cuidadosamente, proporcionar una amplia práctica y ofrecer andamiaje, dependiendo del nivel de desempeño del estudiante. En nuestra opinión, esta es una de las variables más significativas en la intervención, pero, al mismo tiempo, la menos detallada por los estudios, lo cual podría dificultar la implementación y replicabilidad de los estudios (Spencer et al., 2008).

En cuanto a la dosis terapéutica, la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (2016) resalta su relevancia para la efectividad de la intervención en la CF. Nuestros resultados muestran que no hay consenso respecto a la duración, frecuencia y tiempo de las sesiones. Esto supone un reto para la toma de decisiones basadas en la evidencia, ya que a pesar de que esta duración se declara explícitamente en los estudios, como sugieren Carson et al. (2013) y Phillips et al. (2008), no existe una tendencia clara que permita determinar con precisión la dosis de intervención en la enseñanza de la CF en el aula. Esto representa un desafío para el profesorado y logopedas, debido a que la definición adecuada de la duración de los tratamientos es fundamental para asegurar el aprendizaje de las habilidades de lenguaje y/o lectura (Baker, 2012). Dicha heterogeneidad ha sido reportada previamente para otros niveles del lenguaje (Segura-Pujol y Briones-Rojas, 2021) y podría dificultar la replicabilidad y toma de decisiones según las directrices de la práctica basada en la evidencia (Sá y Lousada, 2022). Por lo tanto, se recomienda el desarrollo de investigaciones que reporten dosis acorde a las necesidades del estudiantado y los recursos del aula (Hegarty et al., 2018).

Sobre el interventor, si bien el trabajo colaborativo entre el profesorado y logopeda se presenta como una herramienta útil para la enseñanza de la CF en el aula (Veríssimo et al., 2021), en esta revisión solo dos investigaciones reportaron la enseñanza colaborativa de la CF en el aula. Sin embargo, se reconoce que dichas interacciones repercuten en mejores prácticas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de todo el estudiantado, incluidos los que se encuentran en situación de discapacidad (Archibald, 2017). Esto pone de relieve un área de oportunidad esencial para el desarrollo de programas que se apliquen de forma colaborativa entre el profesorado y logopedas en la enseñanza de la CF (González-Fernández et al., 2023). Por lo tanto, sería crucial para futuros estudios especificar de qué manera los profesionales deben interactuar para la enseñanza de la CF en el aula, tanto en el proceso de evaluación (Manosalba-Torres y Arancibia-Gutiérrez, 2023), como en la intervención (Kjeldsen et al., 2019).

Finalmente, estudios como los de González-Seijas et al. (2013) y Linan-Thompson et al. (2005) respaldan que la enseñanza temprana de la CF en el aula no solo es más económica y efectiva que en entornos clínicos, sino que también se alinea con los principios de la inclusión educativa (Muñoz et al., 2018). Este enfoque facilita la detección y la intervención tempranas de la CF, especialmente en estudiantes con riesgos de aprendizaje, dentro de su entorno educativo habitual.

## *Limitaciones*

Las limitaciones de este estudio incluyen el número de bases de datos utilizadas. Para futuros estudios, se sugiere ampliar el alcance e incluir otras bases de datos que puedan contener estudios no considerados en esta revisión. Además, el análisis realizado no permite determinar qué programas son efectivos para el entrenamiento en CF. Por lo tanto, se recomienda realizar metaanálisis para obtener dicha información.

## *Conclusión*

El abordaje de la CF se reconoce como una habilidad importante para aprender a leer y escribir. Los programas revisados revelan escasa información sobre estrategias o procedimientos que ayuden a entender cómo enseñar esta habilidad en el aula. Estos hallazgos ayudarán a mejorar la toma de decisiones de los responsables del diseño programas de intervención del lenguaje, planes educativos, incluso de aquellos a cargo de políticas educativas. Sin embargo, la alta variabilidad de los resultados subraya la urgencia de


Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
https://doi.org/10.18239/Ocnos_2025.24.2.514

realizar más investigaciones en esta área, incluyendo estudios que incorporen estudiantes con mayores necesidades de apoyo.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Durley-Ruth Amaya-Medina:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

**Daniela González-Fernández:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

**Juan-Felipe Flores-González:** Análisis formal; Escritura - revisión y edición; Validación; Visualización.

**Daniela Iturra-Osorio:** Análisis formal; Escritura - revisión y edición; Validación; Visualización.

## REFERENCIAS

Acosta-Rodríguez, V. M., Moreno-Santana, A. M., & Axpe-Caballero, M-Ángeles (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. Bordón. *Revista de Pedagogía*, *63*(3), 9-22. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29038

American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology* [scope of practice]. https://www.asha.org/policy/sp2016-00343/?srsltid=AfmBOop035TJlcgDJuAc_IpPZYLc-fwSaBhfrQSax6IqfJParkU8jf8X

Archibald, L. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, *2*, 1-17. https://doi.org/10.1177/2396941516680369

Baker, E. (2012). Optimal intervention intensity. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *14*(5), 401-409. https://doi.org/10.3109/17549507.2012.700323

Bodé, S., Content, A. (2011). Phonological awareness in kindergarten: a field study in Luxembourgish schools. *European Journal of Psychology of Education*, *26*, 109-128. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0039-0

Carson, K. L., Gillon, G. T., & Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, speech, and hearing services in schools*, *44*(2), 147-160. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061)

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in Public Interest*, *19*(1), 5-51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2019). A longitudinal study of early reading development: Letter-sound knowledge, phoneme awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, *24*, 107-191. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546

Double, K. S., McGrane, J. A., Stiff, J. C., & Hopfenbeck, T. N. (2019). The importance of early phonics improvements for predicting later reading comprehension. *British Educational Research Journal*, *45*(6), 1220-1234. https://doi.org/10.1002/berj.3559

Flórez-Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. J. (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*, 79-96. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/17

González-Fernández, D., Flores-González, J. F., Gambetta-Tessini, K., & Segura-Pujol, H. (2023). Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, *88*, 121-137. https://doi.org/10.17227/rce.num88-13471

González-Seijas, R. M., Cuetos-Vega, F., López-Larrosa, S., & Vilar-Fernández, J. M. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura: un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, *32*. https://doi.org/10.15581/004.32.155-177

González-Seijas, R. M., Cuetos-Vega, F., Vilar-Fernández, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, *43*(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001

González-Seijas, R. M., López-Larrosa, S., Vilar-Fernández, J., & Rodríguez-López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, *11*(2), 98-110. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1952/1863

Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, *51*(96), 45-60. https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045

Gutiérrez-Fresneda, R., De-Vicente-Yagüe-Jara, M. I., & Alarcón-Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, *53*(104), 664-681. https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664

Harrison, R., Jones, B., Gardner, P., & Lawton, R. (2021). Quality assessment with diverse studies (QuADS): an appraisal tool for methodological and reporting quality in systematic reviews of mixed-or multi-method studies. *BMC Health Services Research*, *21*(1), 1-20. https://doi.org/10.1186/s12913-021-06122-y

Hegarty, N., Titterington, J., McLeod, S., & Taggart, L. (2018). Intervention for children with phonological impairment: Knowledge, practices and intervention intensity in the UK. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *53*(5), 995-1006. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12416

Justi, C. N. G., Henriques, F. G., & Dos-Reis-Justi, F. R. (2021). The dimensionality of phonological awareness among Brazilian Portuguese-speaking children: a longitudinal study. *Psicologia, Reflexao e Critica: Revista Semestral do Departamento de Psicologia da UFRGS*, *34*(1), 26-26. https://doi.org/10.1186/s41155-021-00192-x

Kelly, C., Leitão, S., Smith-Lock, K., & Heritage, B. (2019). The effectiveness of a classroom-based phonological awareness program for 4-5-year-olds. *International journal of speech-language pathology*, *21*(1), 101–113. https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1400589

Kjeldsen, A. C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(5), 366-382. https://doi.org/10.1177/0022219419847154

Kruse, L. G., Spencer, T. D., Olszewski, A., & Goldstein, H. (2015). Small groups, big gains: efficacy of a tier 2 phonological awareness intervention with preschoolers with early literacy deficits. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *24*(2), 189-205. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0035

Labra, M., Martínez, L., Sazo, J., & González, C. (2022). Componentes generales de la intervención fonoaudiológica en Trastorno Específico del Lenguaje: una revisión panorámica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *33*(5) 458-472. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.09.003

Laing, S. P., & Espeland, W. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, *38*, 65-82. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.03.009

Linan-Thompson, S., Pedrotty-Bryant, D., Dickson, S. V., & Kouzekanani, K. (2005). Spanish literacy instruction for at-risk kindergarten students. *Remedial and Special Education*, *26*(4), 236-244. https://doi.org/10.1177/07419325050260040601

Manosalba-Torres, C., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2023). Diseño y validación de la Prueba de desarrollo de los Dominios de Alfabetización Emergente (PDAE) en Preescolar. *Ocnos*, *22*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.339

Mayer, A., & Motsch, H. J. (2015). Efficacy of a classroom integrated intervention of phonological awareness and word recognition in "Double-Deficit Children" learning a regular orthography. *Journal of Education and Learning*, *4*, 88-111. https://doi.org/10.5539/jel.v4n3p88

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia médica*, *22*(3), 276-282. https://doi.org/10.11613/BM.2012.031

McNeill, B. C., Justice, L. M., Gillon, G. T., & Schuele, C. M. (2017). Phonological awareness: Description, assessment, and intervention. In J. E. Bernthal, N. W. Bankson, & P. Flipsen (Eds.), *Articulation and phonological disorders* (8th ed., pp. 302-324). Pearson.

Molina-Roldán, S., Marauri, J, Aubert, A., & Flecha R (2021) How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, *12*, 661427. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427

Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Lyytinen, H., ... & Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, *29*, 65-77. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.003

Muñoz, K., Valenzuela, M. F., & Orellana, P. (2018). Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research*, *89*, 47-58. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.003

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). The effects of colorful worlds of sounds program on phonological awareness of preschool children. *Education and Science*, *42*, 233-261. https://doi.org/10.15390/EB.2017.6864

Pettigrew, M., & Roberts, H. (2005). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470754887

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, *28*(1), 3-17. https://doi.org/10.1177/0271121407313813

Porta, M. E., & Ramírez, G. (2020). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter-sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, *8*(1), 65-79. https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137

Ritter, M. J., & Saxon, T. F. (2011). Classroom-based Phonological Sensitivity Intervention (PSI) using a narrative platform: An experimental study of first graders at risk for a reading disability. *Communication Disorders Quarterly*, *33*(1), 3-12. https://doi.org/10.1177/1525740109356800

Sá, M., & Lousada, M. L. (2022). Effectiveness of phonological awareness stimulation in preschoolers. A systematic review. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21, 1-19. https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.64161

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: beyond the basics. *Language, speech, and hearing services in schools*, *39*(1), 3-20. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002)

Schuele, C. M., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Knighton, K., Kingery, B., & Lee, M. W. (2008). Field-based evaluation of two-tiered instruction for enhancing kindergarten phonological awareness. *Early Education and Development*, *19*, 726-752. https://doi.org/10.1080/10409280802375299

Segura-Pujol, H., & Briones-Rojas, C. (2021). Treatment intensity for developmental language disorder: A systematic review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *23*(5), 465-474. https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1856412

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, and hearing services in schools*, *39*(4), 512-520. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0080)

Stuart, M. (1999). Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learner. *British Journal of Educational Psychology*, *69*, 587-605. https://doi.org/10.1348/000709999157914

Tyler, A. A., Osterhouse, H., Wickham, K., Mcnutt, R., & Shao, Y. (2014). Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-year-olds. *Clinical linguistics & phonetics*, *28*(7-8), 493-507. https://doi.org/10.3109/02699206.2014.927004

Veríssimo, L., Costa, M., Miranda, F., Pontes, C., & Castro, I. (2021). The importance of phonological awareness in learning disabilities' prevention: Perspectives of pre-school and primary teachers. *Frontiers in Education*, *6*, 750328. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750328

Wallace, E. S., Senter, R., Peterson, N., Dunn, K. T., & Chow, J. (2021). How to establish a language-rich environment through a collaborative SLP–teacher partnership. *Teaching Exceptional Children*, *54*(3), 166-176. https://doi.org/10.1177/0040059921990690

Wilson, L., McNeill, B. C., & Gillon, G. T. (2019). Understanding the effectiveness of student speech-language pathologists and student teachers co-working during inter-professional school placements. *Child Language Teaching and Therapy*, *35*, 125-143. https://doi.org/10.1177/0265659019842203

## ANEXO 1

*Características de los programas de intervención en conciencia fonológica en el aula*

| Autor (año)lenguaje/ país | Participantes(GC=grupo control; GE=Grupo experimental/ EP: edad promedio) | Duración de la intervención en el aula | Tipo de investigación | Nivel de la CF intervenida | Facilitador / Capacitación de los facilitadores | Estrategias de Intervención | Resultados principales y conclusiones | Contribuciones de la intervención de la CF en el aula |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stuart (1999) Inglés / Inglaterra | 112 estudiantes GC= 57; EP: 5.08 GE= 55; EP:5.0 | Total: 12 semanas, 30 minutos diarios. | Experimental | Fonema | Maestros/as de aula. Capacitación sobre el programa | No reportado | Ganancias significativas del GE en segmentación y conocimiento fonémico, así como el efecto en la lectura y escritura. Al año de la intervención este grupo estaba adelantado en conciencia fonémica. Lo anterior respalda la idea de que la intervención temprana tiene efectos duraderos en las habilidades de lectura y escritura. | La mayoría del estudiantado pudo adquirir muy rápidamente los conceptos de la CF en el aula sin la necesidad de enseñar en grupos pequeños. |
| Linan-Thompson et al. (2005) Español / EE. UU. | 128 estudiantes GC= 58; EP: 5.78 GE= 70; EP: 5.78 | Total: 12 sesiones 3 por semana de 20 minutos cada una | Experimental | Fonema | Maestros/as de aula. Capacitación sobre el programa | Modelado, lenguaje explícito, *feedback* correctivo, andamiaje y actividades de rima | A pesar de la corta duración de la intervención, el estudiantado en riesgo que recibió instrucción específica en lectura en español logró avances importantes en habilidades de CF. | La intervención en CF en el aula resulta fácil de aplicar y económica. El profesorado la implementó rápidamente, sin necesidad de recursos adicionales, y mejoró el rendimiento estudiantil. |
| Laing y Espeland (2005) Inglés / USA | 11 estudiantes GC= 5; EP: 4.3 GE= 6; EP: 4.3 | Total: 8 semanas, 2 sesiones por semana de 15 minutos. | Experimental | Rima y fonemas | Investigador No se menciona capacitación | No reportado | La intervención breve y de baja intensidad mejoró la CF en el estudiantado con trastornos del lenguaje y/o fonológicos expresivos, igualándolos a sus pares del grupo control | La intervención en el contexto del aula puede mejorar directamente las habilidades de CF en el estudiantado con retrasos en el habla y/o el lenguaje. |
| Schuele et al. (2008) Inglés / EE. UU. | 113 estudiantes GC= 56; EP: 5.67 GE= 57; EP: 5.67 | Total: 36 sesiones, 3 por semana de 20 minutos. | Experimental | Rima, sílaba y fonema | Maestros/as del aula y logopeda Capacitación sobre el programa | No reportado | La instrucción en CF tiene un impacto positivo en la lectura y escritura, pero la calidad de la instrucción y la forma en que el estudiantado participa en las | La instrucción de CF en aulas permitió distinguir al estudiantado con desempeño típico de los que no. La instrucción en grupos pequeños es más costosa y |

| Autor (año)lenguaje/ país | Participantes(GC=grupo control; GE=Grupo experimental/ EP: edad promedio) | Duración de la intervención en el aula | Tipo de investigación | Nivel de la CF intervenida | Facilitador / Capacitación de los facilitadores | Estrategias de Intervención | Resultados principales y conclusiones | Contribuciones de la intervención de la CF en el aula |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | sesiones son factores importantes. | podría dirigirse quienes más lo necesiten. |
| Flórez-Romero et al. (2009) Español / Colombia | 126 estudiantes GC= 25; EP: 4 – 4.75 GE= 101; EP: 4 – 4.75 | Total: 7 semanas | Experimental | - | Maestros/as de aula Capacitación sobre el programa | No reportado | El programa que combina prácticas universales con intervenciones específicas, incluida la CF y el trabajo en grupos pequeños, fue más efectivo en promover habilidades necesarias para el éxito alfabético. | El trabajo de CF en grupos pequeños ayuda al estudiantado con desempeños menores al promedio. |
| Acosta-Rodríguez et al. (2011) Español / España | 3 estudiantes EP: 4 | Total: 48 sesiones, 3 por semana de 15 minutos | Estudio de caso | Silábica y fonémica | Maestros/as de aula y logopeda No se reporta capacitación | Organización del aula, estructuración del conocimiento de la CF, andamiaje y modelado interactivo | Hubo mejoras en la conciencia intersilábica e intrasilábica en contextos de aulas. Sin embargo, el desarrollo de conciencia fonémica fue prácticamente nulo. Se concluye que, aunque la enseñanza en el aula puede tener un efecto positivo en la conciencia silábica en el estudiantado con TEL, se necesita una intervención más clínica para la conciencia fonémica. | El estudiantado con TEL puede recibir parte de la intervención, relacionada con conciencia intersilábica e intrasilábica, en el aula. Sin embargo, para mejorar conciencia fonémica, se sugiere trabajo específico fuera del aula. |
| Bodé and Content (2011) Luxemburgués / Luxemburgo | 307 estudiantes GC= 157; EP: 5.67 GE= 150; EP: 5.58 | Total: 20 semanas, 5 sesiones por semana de 10 minutos | Experimental | Rima, sílaba y fonemas | Maestros/as de aula Capacitación sobre el programa | No reportado | Se hallaron efectos estadísticos medianos para la síntesis de fonemas y tareas de pseudopalabras. En ortografía de pseudopalabras, solo la síntesis de sílabas y memoria verbal a corto plazo fueron predictores significativos. No contribuyen la capacitación, ni la participación de los maestros en las sesiones de supervisión. | El estudio indica que las actividades de CF pueden integrarse fácilmente en el contexto actual del jardín de infancia y no requieren ni conocimientos especializados ni una supervisión importante de los instructores. Además, podrían ayudar a los maestros y profesorado a detectar a los no respondedores, que pueden ser los más expuestos a las |



Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
https://doi.org/10.18239/Ocnos_2025.24.2.514

| Autor (año)lenguaje/ país | Participantes(GC=grupo control; GE=Grupo experimental/ EP: edad promedio) | Duración de la intervención en el aula | Tipo de investigación | Nivel de la CF intervenida | Facilitador / Capacitación de los facilitadores | Estrategias de Intervención | Resultados principales y conclusiones | Contribuciones de la intervención de la CF en el aula |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | dificultades de aprendizaje. |
| Ritter y Saxon (2011) Inglés / EE. UU. | 59 estudiantes GC= 29; EP: 6.67 GE= 30; EP: 6.67 | Total: 12 semanas, 2 sesiones por semana de 25 minutos | Experimental | Rima, sílaba y fonema | Logopeda No se reporta capacitación | Modelado. Repeticiones, orientación y explicaciones verbales. Claves facilitadoras basadas en la respuesta del estudiante. | La aplicación del programa *Using a Narrative Platform* en el aula fue significativo para mejorar habilidades de lectura del estudiantado identificado en riesgo de discapacidad de lectura. | El estudio es evidencia preliminar de que el estudiantado que está en riesgo y a los que se les ha identificado una discapacidad del habla y el lenguaje también se benefician de la *Using a Narrative Platform* en el aula. |
| Carson et al. (2013) Inglés / Nueva Zelanda | 129 estudiantes GC= 95; EP: 5.03 GE= 34; EP: 5.03 | Total: 12 semanas, 4 sesiones por semana de 30 minutos | Cuasiexperimental | Fonema | Maestros/as de aula Capacitación sobre el programa. | No reportado | La instrucción intensiva de CF en el aula mejora significativamente la lectura y ortografía, beneficiando al estudiantado con TEL y en riesgo de problemas lectores. | La enseñanza de CF debería incluir un enfoque integral en el desarrollo de la conciencia fonémica. |
| González-Seijas et al. (2013) Español / España | 326 estudiantes GC = 155; E: 3.99 – 5.97 GE= 171; E: 3.94 – 5.95 | Estudio longitudinal de hasta 3 años para los prescolares, 2 sesiones por semana. | Experimental | Rima, sílaba y fonema | Maestros/as de aula. No se reporta capacitación. | No reportado | Tras tres años de intervención en CF y VD desde los 4 años, los resultados indican mejor rendimiento frente al currículum oficial. Tareas específicas según la edad sugieren que la CF es crucial, especialmente a los 4 y 5 años. La VD influye principalmente a los 5 años. Subraya la importancia de diseñar intervenciones adaptadas a las necesidades identificadas desde temprano. | |
| Tyler et al. (2014) Inglés / EE. UU. | 24 estudiantes; EP: 3.10–4.11 | Total: 10 semanas, 4 sesiones por semana de 20 minutos. | cuasiexperimental | Fonema | Maestros/as de aula Capacitación sobre aspectos teóricos. | No reportado | La instrucción explícita en conciencia fonémica en el estudiantado de 4 años mostró | La instrucción de la conciencia fonémica en tareas complejas se puede implementar en |

| Autor (año)lenguaje/ país | Participantes(GC=grupo control; GE=Grupo experimental/ EP: edad promedio) | Duración de la intervención en el aula | Tipo de investigación | Nivel de la CF intervenida | Facilitador / Capacitación de los facilitadores | Estrategias de Intervención | Resultados principales y conclusiones | Contribuciones de la intervención de la CF en el aula |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | ganancias significativas, destacando la importancia de la instrucción específica en mezcla de fonemas. | el aula, beneficiando incluso a quienes tengan riesgo de trastornos en la lectura. |
| González-Seijas et al. (2015) Español / España | 271 estudiantes GC= 133; EP: 3.93 – 5.9 GE= 138; EP: 4.04–5.97 | Estudio longitudinal de hasta 3 años para los prescolares, 2 sesiones por semana de 30-45 minutos | Cuasiexperimental | Rima, sílaba y fonema | Maestros/as de aula Capacitación sobre el programa. | No reportado | Los resultados resaltan la importancia de la CF y VD en la escritura, fundamentales para habilidades ortográficas y automatización de procesos escritos básicos. La CF contribuye al deletreo temprano. | La instrucción explícita en el aula en CF y VD mejora el aprendizaje de la escritura, al menos en los niveles básicos. Destaca la importancia de diseñar programas para aplicar en el aula. |
| Mayer y Motsch (2015) Alemán / Alemania | 85 estudiantes. GC= 68; EP: 6.4 GE= 17; EP: 6.4 | Total: 14 semanas, 2 sesiones por semana de 40 minutos. | Experimental | Rima, sílaba y fonema | Maestros/as de aula Capacitación sobre el programa. | No reportado | El estudiantado con doble déficit necesita apoyo específico. Los resultados son los primeros en demostrar que, la intervención en aulas inclusivas puede prevenir con éxito dificultades en la adquisición de la lengua escrita para quienes estén en riesgo de dislexia. | Las dificultades en la CF se pueden abordar en el contexto de aula, incluso si se suman dificultades en la velocidad de nominación rápida. Sin embargo, se postula que puede ser aún más efectiva si se trabaja en grupos pequeños. |
| Parpucu y Dinç (2017) Turco / Turquía | 43 estudiantes. GC= 19; EP: 5.0 – 6.0 GE= 24; EP: 5.0 – 6.0 | 8 semanas, 3 sesiones por semana de 40 – 60 minutos | Cuasiexperimental | Rima, sílaba y fonema | Investigador No se reporta capacitación. | No reportado | El Programa *Colorful Worlds of Sounds* es efectivo para mejorar la CF. Se destaca la importancia de la intervención de la CF en las etapas tempranas de la educación y cómo pueden influir positivamente en el desarrollo de la lectura. | |
| Gutiérrez-Fresneda (2018) Español / España | 408 estudiantes. GC= 202; EP: 5.36 GE= 206; EP: 5.36 | 60 sesiones, 5 por semana de 45 minutos. | Cuasiexperimental | Palabra, rima, sílaba y fonema | No se reporta interventor ni capacitación | No reportado | La conciencia fonémica favorece en mayor medida este aprendizaje de la lectura, mientras que la conciencia silábica no presenta la misma relevancia. Se | |



Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
https://doi.org/10.18239/Ocnos_2025.24.2.514

| Autor (año)lenguaje/ país | Participantes(GC=grupo control; GE=Grupo experimental/ EP: edad promedio) | Duración de la intervención en el aula | Tipo de investigación | Nivel de la CF intervenida | Facilitador / Capacitación de los facilitadores | Estrategias de Intervención | Resultados principales y conclusiones | Contribuciones de la intervención de la CF en el aula |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | sugiere el diseño de propuestas didácticas basadas en tareas centradas en la conciencia de las unidades mínimas del habla, junto con actividades que fomenten la velocidad de denominación, además de la lectura dialógica. | |
| Muñoz et al. (2018) Español / Chile | 162 estudiantes. GC= 81 GE= 81 | Total: 5 meses, 7 sesiones por semana de 15 minutos. | Cuasiexperimental | Fonema | Maestros/as de aula Capacitación sobre aspectos teóricos | No reportado | La intervención en conciencia fonémica generó mejoras notables en la segmentación fonémica, destacando su beneficio. El profesorado valoró positivamente la retroalimentación y la planificación, cruciales para mejorar las prácticas docentes. | La intervención en conciencia fonémica en el aula es efectiva mediante un enfoque en el desarrollo profesional, mejorando habilidades lingüísticas en el estudiantado de bajos ingresos. |
| Kelly et al. (2019) Inglés / Australia | 120 estudiantes. GC= 60; EP: 4.2 GE= 60; EP: 4.2 | 38 semanas, 1 sesiones quincenal de 40 minutos. | Experimental | Rima, sílaba y fonema | Maestros/as de aula Capacitación: no especificado | No reportado | El grupo del programa evidenció mejoras notables en conciencia fonémica, alfabetización y lectura. El programa es efectivo para mejorar las habilidades de CF y conocimiento del alfabeto. La instrucción breve y diversa resultó eficaz. | La enseñanza CF por el profesorado en aulas amplías puede ser efectiva. Los modelos individuales, además de costosos en tiempo y recursos, atienden a pocos estudiantes. |
| Porta y Ramírez (2020) Español / Argentina | 129 estudiantes. GC= 58; EP: 5.5 GE= 55; EP: 5.5 | 22 sesiones (CF); 14 sesiones (CF + vocabulario + conciencia morfológica) de 30 minutos cada una. | Cuasiexperimental | Rima y fonema | Maestros/as de aula Capacitación: no especificado. | No reportado | Los resultados del presente estudio apoyan la integración de la CF, el vocabulario y la conciencia morfológica en las intervenciones de jardín de infantes para promover el éxito posterior en la alfabetización. Centrarse solo en la CF puede no | Los programas de intervención temprana pueden ser entregados de manera efectiva a toda la clase el profesorado capacitado. |

| Autor (año)lenguaje/ país | Participantes(GC=grupo control; GE=Grupo experimental/ EP: edad promedio) | Duración de la intervención en el aula | Tipo de investigación | Nivel de la CF intervenida | Facilitador / Capacitación de los facilitadores | Estrategias de Intervención | Resultados principales y conclusiones | Contribuciones de la intervención de la CF en el aula |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | proporcionar los resultados a largo plazo requeridos para tareas de alfabetización más avanzadas, como la comprensión lectora. | |

## ANEXO 2

*Evaluación de la calidad de los artículos sobre los programas de intervención en conciencia fonológica incluidos en la revisión.*

| Investigación/ Items | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | Puntaje | Calidad % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stuart (1999) | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 28 | 72 |
| Linan-Thompson, et al (2005) | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | 28 | 72 |
| Laing & Espeland (2005) | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 26 | 67 |
| Schuele, et al (2008) | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 31 | 79 |
| Flórez-Romero et al. (2009) | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 33 | 85 |
| Acosta, et al (2011) | 2 | 2 | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 20 | 51 |
| Bodé y Content (2011) | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 29 | 74 |
| Ritter & Saxon (2011) | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 32 | 82 |
| Carson el al. (2013) | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 34 | 87 |
| González-Seijas et al. (2013) | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 29 | 74 |
| Tyler, et al (2014) | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 30 | 77 |
| González-Seijas et al. (2015) | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 31 | 79 |
| Mayer & Motsch (2015) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 | 30 | 77 |
| Parpucu & Dinç (2017) | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 29 | 74 |
| Gutiérrez-Fresneda (2018) | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 31 | 79 |
| Muñoz et al. (2018) | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 26 | 67 |
| Kelly et al. (2019) | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 3 | 31 | 79 |
| Porta & Ramírez (2020) | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 29 | 74 |



Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
https://doi.org/10.18239/Ocnos_2025.24.2.514