

# Meta-análisis descriptivo de las relaciones entre conciencia fonológica y morfológica y la lectura en español

Carla María Míguez Álvarez  
Universidade de Vigo  
camiguez@uvigo.es

## Resumo

La exposición presentará un meta-análisis de tipo descriptivo en el que se analizará el papel de las conciencias fonológica y morfológica en español con el objetivo de conocer el impacto que ambas habilidades poseen en el desarrollo de la lectura y evaluar el papel de ambas conciencias en el desarrollo de la habilidad lectora en lengua española en educación infantil y primaria. Tras localizar los artículos publicados desde el año 2010 hasta 2017 sobre esta temática en las bases de datos OCLC World Cat, Sumarios ISOC- Ciencias Sociales y Humanidades (CSIC) y Dialnet y aplicar una serie de requisitos de selección, se han obtenido 18 artículos sobre conciencia fonológica y 3 artículos sobre conciencia morfológica. Tras ser clasificados siguiendo los criterios propuestos por Rueda-Sánchez y López-Bastida (2016) y analizados descriptivamente, podemos establecer que existe una relación muy estrecha entre ambas conciencias y la lectura, destacando el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la misma y el papel de la conciencia morfológica en años posteriores; aunque estos tipos de conciencia no se hayan entrenado de forma explícita. También es patente la escasez de investigaciones en español sobre este tema.

**Palabras clave:** análisis descriptivo, conciencia fonológica, conciencia morfológica, lectura, adquisición lectora.

## 1. Estado de la cuestión

En la sociedad alfabetizada en la que vivimos resulta cada vez más imprescindible ser capaces de conocer, comprender y producir lenguaje escrito. Las personas nos comunicamos empleando un conjunto de signos gráficos que nos permiten transmitir información en un tiempo y en un espacio no inmediato. A pesar de que la lecturoescritura tiene un origen reciente en comparación con el desarrollo de la lengua oral, en la actualidad obtenemos la mayor parte de la información necesaria para funcionar en diversos ámbitos de nuestra vida a través de diversos tipos de textos escrito (Vieiro Iglesias y Gómez Veiga 2004; Cuetos Vega et al. 2015).

El dominio de la lectura y la comprensión lectora es una habilidad global muy compleja debido a la gran cantidad de habilidades que el lector debe dominar. Por ejemplo, para ser capaz de leer una historia sencilla el lector debe: ser consciente de que las palabras están formadas por grafemas, fonemas y morfemas que se corresponden entre sí; las oraciones están formadas por una serie de proposiciones que siguen una estructura sintáctica y mantienen una correlación coherente; debe tener en cuenta las inferencias, presuposiciones y referentes; debe conocer la diferencia entre la información nueva del texto y la implícita, así como ser capaz de identificar el género, argumento, perspectiva, narrador, tema, etc. Y todo esto lo realiza prácticamente sin esfuerzo a una velocidad de entre 250 y 400 palabras por minuto (Graesser 2007).

Es por ello que su adquisición resulta muy compleja y requiere de una enseñanza sistemática y continua que puede llevar varios años. Siguiendo el modelo dual o de doble ruta que propone Coltheart (1985, 2001), un modelo que muchos investigadores consideran válido para explicar el proceso de desarrollo lector, se desarrollan dos vías o rutas: en primer lugar, la vía subléxica en la que se incluyen las reglas de conversión grafema-fonema que nos permiten transformar las letras impresas en sus sonidos correspondientes, y, en segundo lugar, la vía léxica que nos permite leer de forma directa las palabras a través de su reconocimiento visual.

No obstante, al estudiar el desarrollo de la lectura, es importante diferenciar entre lenguas opacas y lenguas transparentes pues la transparencia ortográfica de una lengua afecta a las tasas de adquisición lectora y puede ser clave en la manifestación de dificultades lectoras futuras. Las lenguas transparentes como el castellano tienen una correspondencia entre la representación ortográfica y la fonológica muy consistente, lo que permite una descodificación rápida de las letras o grafemas y permite a los niños empezar a leer tras un año de enseñanza. Por el contrario, las lenguas opacas como el francés o el inglés no tienen una correspondencia clara sino que poseen muchas irregularidades lo que propicia el empleo de estrategias de compensación como el reconocimiento de patrones, rimas, reconocimiento global de una palabra, búsqueda de palabras que se escriben de manera semejante o realización de predicciones a partir del contexto (Ziegler y Goswami 2005; Ehri 2013; Denes 2011).

Sea cual sea la lengua en la que el lector esté aprendiendo a leer, este debe haber desarrollado previamente su conciencia metalingüística que es la capacidad de reflexionar y manipular de forma consciente las estructuras que forman el lenguaje oral (Tunmer y Herriman 1984; Cartwright et al. 2017). Esta habilidad puede surgir de forma espontánea con la exposición al lenguaje oral o, de forma más común, puede ser necesario algún tipo de instrucción (Boyer y Ehri 2011).

Existen diversos tipos de conciencia metalingüística:

- Conciencia fonológica: permite ser consciente de que el habla se compone de sonidos cada vez más pequeños (sílabas, rimas y fonemas) que se combinan entre sí y se pueden separar (Anthony y Francis 2005).
- Conciencia morfológica: capacidad de conocer qué morfemas (prefijos, sufijos, desinencias...) componen una palabra y ser capaces de combinarlos con otros lexemas para crear palabras nuevas.
- Conciencia pragmática: capacidad de conocer las relaciones que existen entre los diversos enunciados de un texto y realizar las inferencias apropiadas según el contexto (Pratt y Nesdale 1984).
- Conciencia semántica: permite entender mejor el significado de las palabras (por ejemplo, que una misma palabra puede tener un significado u otro según el contexto).
- Conciencia sintáctica: capacidad de reconocer las relaciones sintácticas entre los elementos de uno o varios enunciados.

Las investigaciones actuales se han centrado en el papel de dos tipos de conciencia que se consideran fundamentales en el desarrollo de la habilidad lectora: la conciencia fonológica y la conciencia morfológica (sobre todo en inglés). Estos ponen de manifiesto la conexión existente entre la adquisición de la lectura y ambos tipos de conciencia.

## 2. Estudio

Para conocer el impacto que ambas habilidades poseen en el desarrollo de la lectura en español, se ha realizado un estudio en el que se han revisado los principales artículos publicados desde el año 2010 hasta la fecha sobre cada tipo de conciencia en español. Para ello, se han empleado las siguientes bases de datos: *OCLC World Cat*, *Sumarios ISOC- Ciencias Sociales y Humanidades (CSIC)* y *Dialnet*; y se han utilizado como términos de búsqueda *conciencia fonológica* y *conciencia morfológica*. En total, se obtuvieron 142 *abstracts* en conciencia fonológica y 9 *abstracts* en conciencia morfológica. Para poder incluirlos en el estudio, los artículos debían cumplir los siguientes requisitos:

- Haber sido publicados en castellano, inglés, francés o portugués.

- Haber sido publicados a partir de 2010.
- Haber investigado el papel de la conciencia fonológica y/o morfológica en el desarrollo de la lectura en lengua española entre Prescolar y 6º curso de Educación Primaria (o equivalentes)
- No se incluyen aquellos artículos que traten el papel conciencia fonológica o morfológica en la lectura exclusivamente en alumnos sordos o con algún tipo de trastorno (TDAH, autismo, síndrome de Down, etc.). No obstante, sí que incluimos los alumnos disléxicos o con dificultades lectoras.
- Haber empleado alguna prueba o conjunto de pruebas que evalúen alguna de las dos conciencias (con o sin instrucción previa).

De todos los artículos previamente identificados, solo 18 artículos sobre conciencia fonológica y 3 artículos sobre conciencia morfológica cumplían todos los requisitos (*vid. tabla 1*).

| Estudio                                 | Conciencia fonológica | Conciencia morfológica |
|---|-----------------------|------------------------|
| 1. Aguilar Villagrán et al. (2010)      | X                     |                        |
| 2. Aguilar Villagrán et al. (2011)      | X                     |                        |
| 3. Arancibia et al. (2012)              | X                     |                        |
| 4. Bizama et al. (2011)                 | X                     |                        |
| 5. Bizama et al. (2013)                 | X                     |                        |
| 6. Cannock y Suárez (2014)              | X                     |                        |
| 7. Coloma et al. (2013)                 | X                     |                        |
| 8. de la Calle et al. (2016)            | X                     |                        |
| 9. Fumagalli et al. (2010)              | X                     |                        |
| 10. Fumagalli et al. (2016)             | X                     |                        |
| 11. Galicia Moyeda et al. (2015)        | X                     |                        |
| 12. Gómez-Velázquez et al. (2010)       | X                     |                        |
| 13. González Sánchez et al. (2011)      |                       | X                      |
| 14. González Seijas et al. (2017)       | X                     |                        |
| 15. Guarneros Reyes y Vega Pérez (2015) | X                     |                        |
| 16. Lázaro et al. (2013)                |                       | X                      |
| 17. Mariángel y Jiménez (2016)          | X                     |                        |
| 18. Porta (2012)                        | X                     |                        |
| 19. Rabazo Méndez et al. (2016)         | X                     |                        |
| 20. Sánchez Gutiérrez (2013)            |                       | X                      |
| 21. Suárez Silva (2013)                 | X                     |                        |
| <b>Total:</b>                           | <b>18</b>             | <b>3</b>               |

Tabla 1. Artículos analizados junto con el tipo de conciencia que estudian

Dichos estudios se clasificaron en cuatro categorías que seguían los criterios propuestos por Rueda-Sánchez y López-Bastida (2016):

1. Tipo de conciencia a estudiar: conciencia fonológica o conciencia morfológica.
2. Características de la instrucción: indicar si hay instrucción previa o no y de haberla quién fue el instructor, duración, tamaño del grupo y si se han entrenado otras habilidades.
3. Características de la muestra: grado/curso, edad, tamaño de la muestra, duración, si se incluyen alumnos con dificultades, criterios de selección de los alumnos y si la prueba mide otro tipo de habilidades.
4. Tareas: material y pruebas.
5. Metodología: tipo de diseño, tipo de análisis de datos y resultados.

Debido a la heterogeneidad de los datos, los resultados obtenidos en cada una de las categorías se analizaron de forma descriptiva.

### **3. Resultados y conclusión**

Los resultados obtenidos son fundamentalmente tres: en primer lugar, la mayoría de los artículos coinciden en afirmar que la conciencia fonológica tiene un papel fundamental, sobre todo en edades tempranas, en el aprendizaje de la lectura y las dificultades en este tipo de conciencia causarán problemas de lectura años después. En segundo lugar, a pesar de que los estudios en conciencia morfológica son muy escasos en español, los tres artículos analizados concuerdan en la importancia del desarrollo de la conciencia morfológica en el aprendizaje de la lectura y muestran cómo esta conciencia se va desarrollando con el tiempo. Asimismo, en lo referente a las ventajas de implementar un programa de intervención, solo seis artículos sobre conciencia fonológica estudiaron el efecto de una instrucción sistemática de este tipo de conciencia. Cinco artículos coincidían en los efectos positivos de una intervención planificada, temprana y sistemática en conciencia fonológica mientras que uno establecía que no se obtuvo ninguna ventaja significativa.

Por ello, podemos concluir que existe una estrecha relación entre las conciencias fonológica y morfológica en la lectura, destacando el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la misma y el papel de la conciencia morfológica en años posteriores (aunque no se haya entrenado de forma explícita), que el entrenamiento tiene efectos positivos a largo plazo y que el número de artículos que estudian estos tipos de conciencia en lengua española es muy escaso y los datos que en ellos aparecen son muy heterogéneos, especialmente en conciencia morfológica, por lo que sería necesario aumentar la producción científica en español, una de las lenguas más habladas del mundo, en este tipo de conciencia para ponernos al día e igualar, o por lo menos intentar acercarnos, al número de estudios que existen en inglés.

### **Bibliografía**

- Aguilar Villagrán, M., Marchena Consejero E., Navarro Guzmán, J. I., Menacho Jiménez, I. Y C. Alcalde Cuevas (2011). "Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 1, 96-105.
- Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J. I., Menacho Jiménez, I., Alcalde Cuevas, C., Marchena Consejero E. y P.R. Olivier (2010). "Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura". *Psicothema*, 22, 3, 436-442.
- Anthony, J. y Francis, D. (2005). "Development of Phonological Awareness". *Current Directions in Psychological Science*, 14, 5, 255-259.

- Arancibia, B. y M. Bizama (2011). "Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile". *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 45, 80, 236-256.
- Bizama, M., Arancibia, B y K. Sáez (2011). "Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables". *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 2, 25-39.
- Bizama, M., Arancibia, B y K. Sáez (2013). "Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile". *Onomázein*, 23, 1 81-103.
- Boyer, N. Y L. C. Ehri (2011). "Contribution of Phonemic Segmentation Instruction with Letters and Articulation Pictures to Word Reading and Spelling in Beginners". *Scientific Studies of Reading*, 15, 5, 440-470.
- Cannock, J. I. y B. Y. Suárez (2014). "Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana". *Propósitos y Representaciones*, 2:2, 9-28.
- Cartwright, K. B., Bock, A. M., Coppage, E. A., Hodgkiss, M. D. y M. Isaac Nelson (2017). "A comparison of cognitive flexibility and metalinguistic skills in adult good and poor comprehenders". *Journal of Research in Reading*, 40, 2, 139-152.
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z. Y M. Silva (2015). "Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL". *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-17.
- Coltheart, M. (1985). "Cognitive Neuropsychology and the Study of Reading". En M. I. Posner y O. S.M. Marin (eds.) *Attention and Performance XI*. Hillsdale: Erlbaum, 3-37.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y J. Ziegler (2001). "DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud". *Psychological Review*, 108, 1, 204-256.
- Cuetos Vega, F., González Álvarez, J. y M. De Vega Rodríguez. (2015). *Talking Heads: The neuroscience of language*. Nueva York: Psychology Press. Taylor and Francis Group. *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- De la Calle, A. M., Aguilar, M. y J. I. Navarro (2016). "Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior?" *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 22-41.
- Denes, G. (2011). *Talking Heads: The neuroscience of language*. Nueva York: Psychology Press. Taylor and Francis Group.
- Ehri, L. C. (2013). "Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory and Vocabulary Learning". *Scientific Studies of Reading*, 18, 1, 5-21.
- Fumagalli, J. C., Barreyro, J.P., Jacobovich, S., Olmedo, A y V. Jaichenco (2016). "Habilidades fonológicas, precisión lectoras y velocidad en pacientes con dislexia". *Cuadernos de Neuropsicología Panamericana*, 10, 1, 71-87.
- Fumagalli, J. C., Wilson, M. y V. Jaichenco (2010). "Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores hispanoparlantes". *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 2, 1, 68-77.
- Galicia Moyeda, I. X., Robles Ojeda, F.J. y A. Sánchez Velasco (2015). "Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores en niños de primer grado". *Acta Colombiana de Psicología*, 18, 2, 29-40.
- Gómez-Velázquez, F. R., González Garrido, A. A., Zarabozo, D. y M. Amano (2010). "La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 46, 823-847.
- González Sánchez, L., Rodríguez Pérez, C., Gázquez Linares, J. J., González Castro, P. y D. Álvarez García (2011). "La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria". *Psicotherma*, 23, 2, 239-244.

- González Seijas, R. M., Cuetos Vega, F., López Larrosa S. y J. Vilar Fernández (2015). “Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal”. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177.
- Graesser, A. C. (2007). “An Introduction to Strategic Reading Comprehension”. En D. S. McNamara (ed.) *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-26.
- Guarneros Reyes, E. y L. O. Vega Pérez (2010). “Patrón de Desarrollo de la Conciencia Fonológica en Niños Preescolares”. *Revista Digital de Psicología y Ciencia Social*, 1, 1, 70-82.
- Lázaro, M., Camacho, L. y C. Bruani (2013). “Morphological Processing in Reading Disabled and Skilled Spanish Children”. *Dyslexia*, 19, 178-188.
- Mariángel, S. y J. E. Jiménez (2015). “Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 1-7.
- Porta, M. E. (2012). “Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura”. *Revista de Orientación Educativa*, 26, 50, 93-111.
- Pratt, C y A. R. Nesdale (1984). “Pragmatic Awareness in Children”. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.) *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, 105-125.
- Rabazo Méndez, M. J., García López, M. y S. Sánchez Herrera (2016). “Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1, 1, 83-94.
- Rueda Sánchez, M. I. y P. López Bastida (2016). “Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión. Meta-análisis”. *Anales de Psicología*, 32:2, 60-71.
- Sánchez Gutierrez, C. H. (2013). “Contribución de la conciencia morfológica a la mejora de la ortografía. Un estudio evolutivo con niños de tercero a sexto de primaria”. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 25, 33-46.
- Suárez Silva, B. (2013). “Programa “Aprendiendo a jugar con los sonidos” para el desarrollo de la conciencia fonológica de estudiantes de una institución privada”. *Cátedra Villareal*, 1, 2, 167-173.
- Tunmer, H. y A. R. Nesdale (1988). “Metalinguistic Abilities and Beginning Reading”. *Reading Research Quarterly*, 23, 2, 134-158.
- Viero Iglesias, P. y I. Gómez Veiga (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ziegler, J. C. y U. Goswami (2005). “Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory”. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.