

Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura

The influence of phonological and morphological awareness in reading acquisition

Carla María Míguez Álvarez

Universidade de Vigo

camiguez@uvigo.es

Resumen: El presente artículo pretende elaborar de forma resumida un estado de la cuestión sobre la influencia de la conciencia fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura, repasando una gran parte de las investigaciones publicadas hasta la fecha tanto en lenguas opacas (inglés) como en lenguas transparentes (español). Se trata de un artículo teórico cuya metodología será la revisión y el análisis crítico de las investigaciones realizadas hasta la fecha en ambos tipos de lenguas. Si bien la mayoría de las investigaciones actuales se realizan en inglés, podemos concluir que tanto en inglés como en español ambos tipos de conciencia tienen un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades lectoras, destacando el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la misma, y el de la conciencia morfológica en años posteriores.

Palabras clave: conciencia fonológica, conciencia morfológica, lectura, adquisición lectora.

Abstract: The present article aims to elaborate, in brief, a status of the issue regarding the influence of phonological and morphological awareness in reading acquisition through a revision of the main research published to-date in opaque languages (such as English) and transparent languages (such as Spanish). It is a theoretical article whose methodology consist of the revision and critical analysis of the main investigations published so far in both types of languages. Even though nowadays the majority of these investigations are in English, it can be concluded that these two types of awareness play a very important role in the development of reading in both English and Spanish, highlighting the role of phonological awareness during the first steps of reading acquisition and the role of morphological awareness later on.

Keywords: phonological awareness, morphological awareness, reading, reading acquisition.

1. Introducción

El presente artículo pretende elaborar de forma resumida un estado de la cuestión sobre la influencia de la conciencia fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura, describiendo las diferencias que podemos encontrar entre los estudios que analizan lenguas opacas y aquellos que se centran en

lenguas transparentes. Se trata de un tema de actualidad cuyas investigaciones, como veremos, son fundamentales para los investigadores interesados en la adquisición de la lengua materna y de la lectura.

El habla es entendida con un flujo de sonidos sin límites bien definidos y sin pausas entre los fonemas lo que, en muchos casos, provoca la coarticulación de fonemas consecutivos y dificulta su separación (Boyer y Ehri, 2011). Debido a que, entre muchas otras habilidades, la lectura consiste en transformar los signos gráficos que aparecen en los medios escritos en sonidos o significados (Cuetos Vega, 2012), antes de iniciarse en el aprendizaje de la lectura, el niño debe ser capaz de identificar los sonidos que forman las palabras (morfemas, sílabas, rimas y fonemas), agruparlos entre sí y dividirlos, así como conocer los morfemas que constituyen las palabras y sus significados.

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*. Como se podrá observar en apartados posteriores, la mayoría de los estudios que se han realizado sobre estos tipos de conciencia se han centrado en analizar la relación entre ambos tipos de conciencia y la adquisición de la lectura en inglés. No obstante, debemos tener en cuenta que las investigaciones en español han ido en aumento, sobre todo a partir del siglo XXI, por lo que se repasarán con detalle dichas investigaciones y, en la medida de lo posible, se llevará a cabo una comparativa entre lenguas transparentes y opacas.

A lo largo del artículo se va a seguir la siguiente estructura: en primer lugar, se describirá la diferencia existente entre lenguas transparentes y lenguas opacas, para pasar a analizar con detalle la conciencia metalingüística, incluyendo los diferentes tipos de conciencia. El siguiente apartado pretende analizar la relación que existe entre la conciencia fonológica y la lectura repasando, en primer lugar y de forma general, las investigaciones más importantes que se han llevado a cabo en inglés y, en segundo lugar, se analizarán con más detalle los estudios en español. Siguiendo una estructura semejante, el siguiente apartado analizará la relación que existe entre la conciencia morfológica y la lectura tanto en inglés como en español. Por último, se establecerán las conclusiones a las que hemos llegado después de llevar a cabo el análisis.

2. Lenguas transparentes y lenguas opacas

El grado de transparencia ortográfica de una lengua determinada es clave a la hora de analizar la adquisición lectora y puede ser clave en la posible manifestación de futuras dificultades lectoras. En lenguas transparentes (como, por ejemplo, el español) la correspondencia entre los grafemas y los fonemas que componen una palabra es bastante consistente, lo que, una vez sistematizado el proceso de descodificación, permitiría la lectura rápida de

palabras. Por otra parte, la relación entre los grafemas y los fonemas de las lenguas opacas, entre las que destacan el francés o el inglés, no es tan clara, sino que se caracteriza por la presencia de una gran cantidad de irregularidades, como por ejemplo, que un sonido posea varios grafemas o que a un mismo grafema le correspondan varios sonidos (Denes, 2011).

De hecho, en español, una lengua cuyas reglas de correspondencia grafema-fonema son relativamente simples y la conversión se puede llevar a cabo de forma sistemática permitiendo una traducción de grafema a fonema en paralelo durante la lectura, los niños apenas necesitan un año de enseñanza para aprender a leer; mientras que en inglés, una lengua con escasa consistencia ortográfica, este aprendizaje se produce más lentamente y puede llevar varios años (Defior Citodel *et al.* 2006; Radach *et al.*, 2009; Caravolas *et al.*, 2013; Cuetos *et al.*, 2014; Álvarez *et al.*, 2017).

Por ejemplo, en español es muy fácil conocer que la letra *A* se pronuncia siempre como [a], independientemente de la palabra en la que se encuentre: *casa*, más, *caravana*, etc. Por tanto, una vez que el niño sabe reconocer esta letra, no tendrá problemas para escribir palabras que no conoce que contengan la letra *A* ya que sabe cómo se escribe y pronuncia. Sin embargo, en inglés, la letra *A* posee múltiples pronunciaciones: *car* = /ka:/, *cat* = /kæt/, *was* = /wɒz/, *made* = /meɪd/, etc. Esto implica que el niño no pueda establecer una correspondencia sistemática entre la pronunciación y la grafía de *A* lo que dificultará en gran medida el aprendizaje de dicha letra.

De todas formas, Caravolas *et al.* (2012 y 2013) establecen que si bien es cierto que los niños cuya lengua materna es opaca tardarán más tiempo en aprender a leer en comparación con otras lenguas más transparentes, tanto las conciencias fonológica y fonémica, la capacidad de reconocimiento de palabras y el conocimiento de las letras son predictores de las habilidades lectoras del primer curso de primaria. Estas habilidades son importantes en lenguas tan dispares como el inglés (lengua opaca) y el español, finlandés y griego (lenguas transparentes), lo que implicaría que las habilidades cognitivas de la lectura son universales en todas las lenguas con ortografías alfabéticas. En definitiva, es probable que, a pesar de las diferencias que hay en la estructura fonológica de las lenguas, el empleo de un sistema alfabético común contribuya de forma similar a la adquisición lectora en todas las lenguas alfabéticas (Defior y Tudela, 1994; Caravolas, 2012, 2013).

3. La conciencia metalingüística

Cuando participamos en una situación de comunicación oral, los hablantes no somos conscientes de que ese flujo de sonidos que se están transmitiendo está constituido por una serie de fonemas que se agrupan en palabras y que se encuentran separados por pausas (Boyer y Ehri, 2011). Es por ello que para poder descodificar las palabras presentes en un texto, el lector

debe haber desarrollado los distintos tipos de conciencia metalingüística (algunos de los cuales son más relevantes para la lectura que otros). La conciencia metalingüística se definiría, por tanto, como la capacidad que poseemos para reflexionar y manipular las estructuras o unidades del lenguaje hablado (Tunmer y Herriman, 1984; Cartwright, 2017).

Este desarrollo metalingüístico está relacionado con un cambio en la capacidad de procesamiento de la información que tiene lugar durante la infancia, periodo durante el cual los niños son conscientes de cómo pueden controlar sus procesos intelectuales para adecuarlos a unas tareas en unos contextos determinados (Levett *et al.*, 1991). Es decir, deben haber desarrollado su capacidad metacognitiva (Jiménez González y Ortiz González, 2000) para poder reflexionar y manipular el lenguaje como objeto.

La investigación en conciencia metalingüística destaca la existencia de diversos tipos de conciencias:

Conciencia fonológica: “La conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado” (Jiménez González *et al.*, 1995: 23). Es una habilidad que se puede medir ya en preescolar y permite predecir las habilidades lectoras futuras (Goodrich y Lonigan, 2016). Este tipo de conciencia se va desarrollando con el tiempo: al principio los niños van siendo conscientes de que el habla se compone de sonidos que son cada vez más pequeños (palabras, sílabas y rimas) y empiezan a detectar palabras que comparten sonidos; conforme avanza el tiempo y sus experiencias con el lenguaje se incrementan, los niños ya empiezan a manipular los sonidos que conforman el habla, es decir, los fonemas (Anthony y Francis, 2005). Algunos autores subdividen este tipo de conciencia e incluyen la *conciencia silábica* o capacidad para segmentar, identificar o manipular de forma consciente las sílabas que componen una palabra; la *conciencia intrasilábica* que permite comparar las aliteraciones o rimas existentes entre las palabras o sílabas (Jiménez González; Ortiz González, 1995); la *conciencia ortográfica* que nos permite ser conscientes de la correspondencia existente entre algunos fonemas y grafemas (Kirk y Gillon, 2009); la *conciencia prosódica* que consiste en la capacidad de percibir las características prosódicas de un enunciado (duración, intensidad, tono y pausas) y nos permite atender a la información más importante del mismo (Whalley y Hansen, 2006; Nash y Arciuli, 2016); y la *conciencia fonémica*, que nos permite no solo discriminar los fonemas que forman una palabra sino también ser consciente de las unidades más grandes que estos fonemas forman al combinarse entre sí (sílabas, rima o palabras) (Ehri *et al.*, 2001; Vieiro Iglesias y Gómez Veiga, 2004).

Conciencia morfológica: es la capacidad de entender de forma consciente y poder analizar cómo las palabras se pueden descomponer en unidades más pequeñas con significado (raíces, prefijos, sufijos, desinencias, etc.). Esto nos permite inferir los significados de palabras desconocidas a partir de aquellas que conocemos (Carlisle, 2000; Baumann *et al.*, 2002); así como reconocer las

familias léxicas a las que pertenecen una serie de palabras y los significados que todas ellas comparten (Kirk y Gillon, 2009). Trataremos ambos tipos de conciencia con más detalle en los apartados siguientes.

Conciencia sintáctica: es una habilidad que nos permite ser consciente de las categorías gramaticales de las palabras o conjuntos de palabras y conocer cómo estas se agrupan dentro de una oración. Por ejemplo, gracias a esta conciencia, el lector es capaz de identificar si el orden de las palabras de una oración es correcto o no, comprender la relación existente entre la oración principal y la subordinada, y conocer las reglas de formación de oraciones en su lengua materna. Este tipo de conciencia contribuye a una mejor comprensión del texto escrito en lectores adultos, incluso más que la conciencia fonológica. Esto se debe a que, a medida que el lector incrementa su vocabulario gracias a la lectura constante de textos, este adquiere multitud de conocimientos sobre diversos temas y lee textos que requieren de una comprensión más avanzada, por lo que la influencia de los otros tipos de conciencia va disminuyendo (Guo *et al.*, 2011; Brimo *et al.*, 2017).

Conciencia pragmática: “the awareness or knowledge one has about the relationships that obtain *within* the linguistic system itself (...) and within the relationships that obtain *between* the linguistic system and the context in which language is embedded” (Pratt y Nesdale, 1984: 105). La conciencia pragmática, al contrario que otros tipos de conciencia que se centran exclusivamente en el sistema lingüístico, incluye aspectos que van más allá del lenguaje como los parámetros extralingüísticos en los que tiene lugar el discurso (Gombert, 1992). Desde edades muy tempranas y sea la lengua que sea, este tipo de conciencia permite al niño ser consciente de las convenciones del lenguaje como, por ejemplo, la capacidad de darse cuenta de que el interlocutor quiere iniciar un diálogo, ser consciente de los turnos de palabra que este debe respetar, adivinar el significado de los cambios en la entonación, el volumen y la intensidad de la voz que permiten expresar significados variados, así como poder registrar y relacionar las ideas que nos transmite el interlocutor, realizando las inferencias adecuadas según el contexto (Vellutino, 2003). En definitiva, el lector debe conocer, además de las reglas lingüísticas del idioma, las reglas culturales y sociales que le permitan adecuar el mensaje a una situación determinada, monitorizar dicha adecuación y comprender la relación que existe entre el mensaje y el contexto en el que este se produce (Gombert, 1992).

Las investigaciones actuales se han centrado fundamentalmente en el estudio de las relaciones existentes entre la conciencia morfológica y fonológica y su papel en el desarrollo de la lectura. En los dos apartados siguientes nos centraremos en analizar con más detalle los resultados obtenidos en estas investigaciones.

4. La conciencia fonológica y la lectura

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la lectura consiste fundamentalmente en entender el lenguaje escrito con el objetivo de poder acceder al significado del texto. Por tanto, para leer, el niño debe aprender el código escrito que emplea su lengua nativa para representar el habla como una serie de símbolos visuales; es decir, debe ser capaz de conectar los símbolos visuales (unidades ortográficas) con sus unidades de sonido correspondientes (unidades fonológicas). En la mayoría de las lenguas, la relación entre el símbolo y el sonido es sistemática, por ejemplo, en la mayoría de las lenguas europeas, la letra *d* siempre se pronuncia como /d/; mientras que la relación entre el símbolo y el significado es arbitraria, el hecho de que una palabra se escriba con la letra *d* no nos dice nada sobre su significado. Para poder dominar este sistema, los niños deben ser capaces de acceder a las miles de palabras que constituyen su léxico verbal y conectar las representaciones ortográficas con sus representaciones fonológicas correspondientes con las que mantienen una relación arbitraria. Para ello, deben haber desarrollado su conciencia fonológica (Ziegler y Goswami, 2005).

Aunque existen diversas definiciones sobre conciencia fonológica, la más destacada en la actualidad es la propuesta por Stanovich (1992) que establece que es un continuum con diferentes formas: desde las más profundas, es decir, las unidades de menor tamaño como los fonemas; hasta las más superficiales, las unidades de mayor tamaño, como las sílabas o la rima. El niño en edades tempranas es capaz de detectar aquellas unidades fonológicas grandes como palabras, sílabas, aliteraciones y rimas y, más adelante, con la experiencia y la instrucción formal, será capaz de reconocer y manipular los fonemas (Stanovich, 1992; Anthony y Lonigan, 2004).

Existen diversas opiniones sobre el momento en el que este tipo de conciencia surge en el niño pues dependerá de la transparencia y complejidad fonológica de su lengua materna (Caravolas y Landerl, 2010), aunque se considera que esta se desarrolla durante los primeros cuatro o cinco años de manera implícita mediante el uso del lenguaje (Goswami, 2009). Según numerosos estudios realizados durante los últimos 20 años, los niños necesitan poseer un mínimo de conciencia sobre la estructura fonológica del lenguaje oral antes de poder iniciarse en el aprendizaje del lenguaje escrito. Es por ello que se podría afirmar que existe una conexión muy clara entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura (Jiménez González y Ortiz González, 1995; Blaiklock, 2004; Anthony y Francis, 2005; Fernández López, 2009; Holliman *et al.*, 2016).

Cabe destacar que la mayor parte de los estudios que se han realizado hasta la fecha actual sobre conciencia fonológica han estudiado las relaciones entre la lectura y la conciencia fonológica (y demás tipos de conciencia metalingüística) en inglés, una lengua especialmente opaca. Por otra parte, los

estudios en lengua española (y otras lenguas transparentes) en este tipo de conciencia son bastante escasos. Destacan (entre muchos otros que por motivos de espacio no podemos incluir en este artículo) las investigaciones llevadas a cabo por Ehri *et al.* (2001), Boyer y Ehri (2011), Caravolas *et al.* (2013), Calet *et al.* (2015) o Wade-Woolley (2015). En ellas se estudia la correlación positiva existente entre la conciencia fonológica (o alguno de sus tipos: fonémica, intrasilábica o prosódica) y la lectura, así como los efectos positivos que produce la aplicación de programas de intervención en prescolar que ayudan a mejorarla. De hecho, la segmentación de palabras en sus fonemas constituyentes (saber que *casa* se compone de los fonemas [k], [a], [s] y [a]) es uno de los principales predictores de la lectura pues permite desarrollar de manera rápida la capacidad de segmentación fonémica (Boyer y Ehri, 2011), habilidad que mejorará con la edad y con la automaticidad de las habilidades lectoras.

Los déficits en conciencia fonológica se deben a representaciones fonológicas de baja calidad (Perfetti *et al.*, 2007). De hecho, muchas de las dificultades de aprendizaje que muestran los niños en la adquisición de la lectoescritura se deben a una mala conciencia fonológica y a una mala representación de las relaciones grafema-fonema en las que tiene que intervenir un proceso de mediación fonológica. Por tanto, se podría afirmar que los individuos que muestran una serie de dificultades a la hora de detectar o manipular los sonidos de las palabras tendrán dificultades a la hora de aprender a leer (Jiménez y Ortiz González, 1995; Anthony y Francis, 2005).

No obstante, a pesar de que el inglés es la lengua sobre la que se estudiado más las habilidades de conciencia fonológica, cabe destacar que en español hay una serie de estudios experimentales importantes, muchos de los cuales han sido publicados recientemente, en los que se exemplifica la relación existente entre la conciencia fonológica y el desarrollo lector. Todos estos artículos afirman que la conciencia fonológica es una habilidad esencial para el aprendizaje de la lectura a edades tempranas y establecen que las dificultades en este tipo de conciencia podrían provocar futuros problemas en la lectura. A continuación, se describe con más detalle cada una de estas investigaciones:

Fumagalli *et al.* (2010): este artículo analiza, llevando a cabo un diseño de comparación de grupos, una muestra de 145 alumno/as de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, hablantes nativos de español sin ningún déficit visual ni auditivo. Las pruebas, que se realizaron de forma individual, fueron: Prueba pares sí-pares no (ser consciente de que *jamón* y *balcón* acaban en -ón), prueba buscasílabas (¿qué sílaba se repite en *naranja*, *panadería* y *campana*?) y prueba de reconocimiento de sílabas y fonemas a partir de dibujos. Los resultados ponen de manifiesto cómo la sensibilidad a la información fonológica surge antes del aprendizaje formal de la lectura y cómo esta se va incrementando a medida que avanzan los cursos escolares.

Aguilar Villagrán *et al.* (2010): se trata de un diseño longitudinal sin intervención que fue llevado a cabo en 85 niños y niñas de entre 5 y 7 años sin trastornos del desarrollo ni déficits cognitivos, sensoriales o necesidades educativas especiales. Estos alumnos fueron evaluados de manera individual en dos ocasiones mediante la prueba de *Evaluación del Conocimiento Fonológico PECO* de Ramos y Cuadrado (2006), a través de las pruebas de adición y omisión de fonemas y sílabas, junto con la prueba de velocidad de nombrado. Los resultados muestran que la conciencia fonológica es importante en los procesos de lectura y decodificación lectora.

Aguilar Villagrán *et al.* (2011): este artículo, que ha seguido un diseño transversal pues solo se ha efectuado una medida en tres grupos de edades diferentes, pretende estudiar la influencia de la conciencia fonológica a lo largo del desarrollo lector y las dificultades que puedan surgir. Para ello, 299 escolares de 3º de Educación Infantil y 1º y 2º curso de Educación Primaria, sin trastornos del desarrollo ni déficits cognitivos o sensoriales, fueron evaluados de forma individual mediante la *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico PECO* y la *Prueba de lectura PROLEC*. Los resultados mostraron diferencias significativas en conciencia fonológica en función del nivel de desarrollo lector. El 18% de los participantes (53 alumnos) mostraron dificultades lectoras, lo que indica que sería conveniente llevar a cabo un entrenamiento fonológico durante las fases iniciales de aprendizaje lector.

Bizama *et al.* (2013): este artículo analizó la eficacia de un programa de intervención en conciencia fonológica. Para ello, fueron evaluados 41 alumnos y alumnas (21 del grupo de control y 20 del grupo experimental) de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años sin problemas de audición ni de expresión oral (aunque sí que se incluyeron alumnos con TEL, *Trastorno Específico del Lenguaje*), a través de la *Prueba de Segmentación Lingüística, PSL* (Orellana y Ramaciotti, 2007). Se siguió un diseño de tipo experimental, *pretest* y *posttest*. Los resultados obtenidos muestran cómo los sujetos de ambos grupos evolucionan en el desempeño de la conciencia fonológica, aunque el grupo experimental obtuvo mejores puntuaciones en el *posttest*. Esto pone de relieve la importancia de la implementación de un programa de intervención temprano, planificado y sistemático sobre los procesos fonológicos implicados en la lectura.

Coloma *et al.* (2015) proponen un estudio correlacional que indaga sobre las relaciones entre comprensión lectora, habilidades lingüísticas (incluyendo la conciencia fonológica) y decodificación en niños con TEL y con habilidades lingüísticas dentro de la media. 104 alumnos/as de 1er curso de Primaria fueron evaluados de forma individual (51 niños con TEL y 53 con desarrollo típico del lenguaje), mediante la *Prueba de Conciencia Fonológica para 1º Básico* (Himmel & Infante, 2007). Los análisis de correlación muestran que los niños con TEL y los niños con desarrollo típico tienen un comportamiento similar, lo que indica que

la conciencia fonológica es indispensable en la descodificación y en la lectura de palabras.

González Seijas *et al.* (2015) llevaron a cabo un diseño cuasiexperimental y longitudinal, con medidas *pretest*, *postest* y *retest* según el curso, en el que llevaron a cabo tres fases de intervención en un grupo experimental y uno de control. 326 escolares de entre 4 y 6 años sin problemas de inteligencia fueron evaluados de forma individual mediante la *Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico PECO*. Los resultados muestran que el grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente más altas que el grupo de control en las pruebas de conciencia fonológica, denominación rápida y tareas de lectura. Esto implica que una intervención explícita en el procesamiento fonológico a edades tempranas afecta positivamente en la lectura ya que ayuda a automatizar las habilidades lectoras.

Guarneros Reyes y Vega Pérez (2015): este estudio pretende analizar el patrón de desarrollo en conciencia fonológica en niños de entre 3 y 6 años. Para ello, se utilizó un diseño longitudinal seccional con cohortes que permite mostrar las pautas de cambio en el tiempo. Tras evaluar de forma individual una muestra de 302 niños y niñas empleando la *Batería Adaptada para evaluar las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas de los niños preescolares* (Guarneros, 2013), los resultados nos indican que el desarrollo de la conciencia fonológica no es lineal (tiene forma escalonada con tendencia positiva) y que mejora con la edad y con la práctica lectora.

de la Calle *et al.* (2016) llevaron a cabo un estudio de carácter longitudinal en el que fueron evaluados 125 alumnos/as de edades comprendidas entre los 4 y los 7 años, sin déficits visuales ni auditivos, mediante la *Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6)* (Sellés *et al.*, 2010) y el *Test de Lectura y Escritura en Español* (Defior *et al.*, 2006). Los resultados muestran que existe un desarrollo evolutivo en conciencia fonológica y una correlación entre el nivel de competencia lectora y las tareas de conciencia fonológica. Esto implica que el entrenamiento de las habilidades fonológicas debería mejorar la ejecución en este tipo de tareas y facilitar la adquisición de la lectoescritura.

Rabazo Méndez *et al.* (2016): se trata de un estudio empírico con metodología cuantitativa de tipo descriptivo-transversal que pretende conocer si la enseñanza de la lectura tiene efectos positivos en el desarrollo fonológico. 45 alumnos y alumnas de 3º de Educación Infantil y de 1º de Primaria fueron evaluados de manera individual empleando la *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico PECO*. Los resultados muestran que la enseñanza sistemática de la lectura favorece el conocimiento fonológico, sobre todo a nivel fonémico.

Por último, destacar algunas de las diferencias fundamentales que existen entre lenguas opacas y transparentes en referencia a la conciencia fonológica. Jiménez González y Ortiz González (2000) y Cuetos *et al.* (2018) establecieron que, al contrario que el inglés, que se considera una lengua *stress-*

timed, es decir, el ritmo viene marcado por las palabras de contenido cuya fuerza las hace destacar frente a otras que resultan prácticamente imperceptibles, el español es una lengua silábica (*syllable-timed*), cuyas sílabas poseen una estructura muy simple. Es por ello que la conciencia silábica, es decir, la capacidad de segmentar y manipular las sílabas que componen una palabra, es un buen predictor de la conciencia silábica en lenguas con límites silábicos bien definidos, como el español. No obstante, la conciencia intrasilábica (la capacidad de detectar rimas), que se considera muy importante en inglés, no lo es en español, debido a que la correspondencia directa entre grafemas y fonemas y la simplicidad de las sílabas en esta lengua hace que sea muy sencillo detectar si dos o más palabras riman.

Asimismo, la lengua materna influye en el momento en el que la conciencia fonológica surge en el niño. Se considera que la conciencia fonológica se desarrolla durante los primeros cuatro o cinco años de manera implícita mediante el uso del lenguaje y el comienzo de la instrucción lectora y depende de la complejidad fonológica de la lengua nativa. Por ejemplo, resulta más sencillo reconocer los sonidos de una palabra y relacionarlos con su grafema correspondiente si dicha correspondencia es unívoca. De hecho, como ya vimos, en español resulta sencillo reconocer la letra *A* y su pronunciación ya que, independientemente de la palabra en la que aparezca, siempre se va a pronunciar como [a]. Por otra parte, si a un grafema le corresponden fonemas diferentes, por ejemplo, en inglés la letra *A* se puede pronunciar como [æ], [ɒ], [ɑ:] o incluso como el diptongo [eɪ], según la palabra en la que se encuentre, su aprendizaje será más difícil (Goswami, 2009).

5. La conciencia morfológica y la lectura

La mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre las habilidades que intervienen en la adquisición de la lectura en las últimas décadas se han centrado en el estudio de la conciencia fonológica. Sin embargo, hay un tipo de conciencia que resulta fundamental para la comprensión de palabras y la lectura: la conciencia morfológica. “Morphological awareness comprises primarily knowledge about the pairing of sound and meaning in a language and the word formation rules that guide the possible combination of morphemes” (Kuo y Anderson, 2006: 161).

La conciencia fonológica es la habilidad más destacada durante los primeros años de aprendizaje lector. Sin embargo, una vez que los niños ya son capaces de establecer la relación grafema-fonema de forma automática y fluida, entran en juego otros aspectos, como la morfología y la gramática, que les permitirán mejorar tanto su lectura como su comprensión lectora. Desde preescolar, los niños son capaces de reconocer que las palabras están constituidas por fragmentos de palabras más pequeños (morfemas) que se

repite y que pueden manipular para crear palabras nuevas (Carlisle, 2003). Hay que destacar que existe una diferencia entre la capacidad de detección de morfemas y la capacidad de producción de los mismos pues la primera implica la capacidad de reflexionar de manera consciente sobre los morfemas que forman las palabras, mientras que la segunda implica la capacidad de emplear dichos morfemas durante la producción oral y escrita (Apel, 2014).

Puede que los efectos de la conciencia morfológica en la adquisición de la lectura no sean muy claros durante los primeros años de aprendizaje, no obstante, su importancia se va volviendo cada vez más patente conforme aumenta el nivel. Con el tiempo, los textos que se incluyen en los libros de texto se vuelven cada vez más complejos en comparación con el lenguaje coloquial y se empiezan a introducir palabras morfológicamente complejas. De hecho, se considera que el vocabulario de los textos científicos está constituido por entre un 60 y un 80% de palabras morfológicamente complejas, de las cuales podemos inferir el significado de un 40% mediante el reconocimiento de los morfemas que nos resultan familiares (Nagy y Anderson, 1984; Tong *et al.*, 2011).

Este conocimiento morfológico se ve afectado por la transparencia y la frecuencia de las palabras complejas. Las unidades morfémicas que se usan con mayor frecuencia, es decir, las que aparecen en un número mayor de palabras, se reconocen con mayor rapidez que aquellas que se utilizan menos. Del mismo modo, hay relaciones que son más claras que otras, por ejemplo, aquellos morfemas (o lexemas) que presentan un número muy pequeño de alomorfos son más sencillos de identificar que los que sí varían (Carlisle, 2003; Goodwin y Ahn, 2010).

Existen diversos tipos de conciencia morfológica: la conciencia derivativa, la conciencia flexiva y la conciencia de compuestos. La primera hace referencia al conocimiento de la morfología derivacional, es decir, la capacidad de conocer los sufijos y prefijos que se añaden a los lexemas para formar palabras nuevas. La segunda trata sobre el conocimiento de los morfemas de género y número, y las desinencias verbales que, sin cambiar el significado de la palabra, nos proporcionan matices de género, número, aspecto, tiempo, modo, voz, etc. Por último, la conciencia de compuestos nos permite ser conscientes de cómo se combinan dos palabras para formar una palabra compuesta y cómo sus significados se modifican, en función del tipo de compuesto, para formar una palabra nueva.

Del mismo modo, debemos destacar los tres tipos de conocimientos establecidos por Tyler y Nagy (1989) que surgen durante el desarrollo de la conciencia morfológica en niños: conocimiento relacional, que les permite ser conscientes de que las palabras poseen una estructura interna compleja y de que varias palabras pueden compartir un mismo morfema (por ejemplo, *crear* se relaciona con *creador* mientras que *él* no tiene nada que ver con *helado*), conocimiento sintáctico, que permite mostrar cómo determinados sufijos

derivativos indican la categoría sintáctica de la palabra (por ejemplo, *cantar* es un verbo porque acaba en *-ar* y *cantante* es un sustantivo porque acaba en *-nte*), y conocimiento distribucional, que indica a qué palabras podemos añadir un determinado sufijo (por ejemplo, en inglés, *-ness* siempre acompaña a un adjetivo). Los autores establecen que los niños adquieren este último conocimiento después de haber desarrollado los dos primeros.

No obstante, esta habilidad no siempre se desarrolla de forma automática al leer textos escritos. Es por ello que muchos autores han examinado y elaborado diversos programas de intervención lectora, cuyo objetivo central ha sido el de desarrollar este tipo de conciencia con la finalidad de mejorar la lectura y la comprensión lectora. Estos programas han obtenido muy buenos resultados en la mejora de habilidades de la lectura tal y como muestran Carlisle (2003), Carlisle y Fleming (2003), Gonter Gaustad y Kelly (2004), Rispens *et al.* (2008) y Kirk y Gillon. (2009). En definitiva, la enseñanza del significado de determinados morfemas (sobre todo derivativos) y las estrategias de reconocimiento de estos morfemas ayuda a los niños a inferir el significado de palabras desconocidas (Baumann *et al.*, 2002).

La mayoría de las investigaciones actuales sobre este tipo de conciencia se han centrado en estudiar la relación que existe entre la lectura y la conciencia morfológica en inglés. A este respecto, es necesario destacar las investigaciones actuales de Tong *et al.* (2011), Tighe y Schatschneider (2016) y Levesque *et al.* (2017), que concuerdan en la existencia de una conexión muy fuerte entre conciencia morfológica y comprensión lectora tanto en niños de educación primaria como en adultos. Aun así, a pesar de que los artículos en este ámbito son muy escasos en español, podemos destacar los estudios experimentales de Gómez Sánchez *et al.* (2011), Lázaro *et al.* (2013) y Sánchez Gutiérrez (2013), que no solo muestran la importancia del desarrollo de la conciencia morfológica en el aprendizaje de la lectura sino también cómo esta va evolucionando y se va desarrollando con el tiempo:

Gómez Sánchez *et al.* (2011) elaboraron un estudio evolutivo y exploratorio en el que se pretendía analizar los efectos de la conciencia morfológica y el desarrollo de la lectura y la escritura correcta de palabras en español (en especial las letras *b* y *h*). En él se evaluaron de forma individual 66 alumnos y alumnas de entre 7 y 12 años a los que se les administró un dictado de palabras con 32 estímulos críticos (que se corresponden con palabras con *h* que forman parte del pretérito perfecto de indicativo) y 33 estímulos de control (palabras con *b*, *v*, o *h* sin relación aparente). Los resultados muestran que el número de palabras mal escritas que contienen una *b* disminuye de 3º a 5º curso. Sin embargo, esto no es signo de un correcto desarrollo de la conciencia morfológica sino de una buena memoria visual. En lo que respecta a las palabras que empiezan por *h*, los niños cometen menos errores cuando estas pertenecen al paradigma flexivo del pretérito perfecto *he aprendido* que cuando

son sustantivos como *hormigas*. Esto implica que los niños emplean sus conocimientos morfológicos para resolver problemas ortográficos.

Lázaro *et al.* (2013) elaboraron un diseño factorial de factores mixtos para conocer la importancia de la frecuencia de la base de las palabras y cómo este conocimiento afecta al desarrollo lector. Para ello se evaluaron 60 niños y niñas de entre 8 y 7 años con y sin dificultades lectoras empleando una prueba de decisión léxica en la que se manipuló la frecuencia de la palabra base, por ejemplo, la palabra *jardinero* se recupera con mayor facilidad si esta se relaciona con la palabra *jardín*. Los niños con buenas habilidades lectoras y de mayor edad eran más rápidos a la hora de contestar y acertaron más preguntas que los alumnos más jóvenes y que aquellos con dificultades lectoras. Del mismo modo, los niños respondían con mayor rapidez a los estímulos constituidos por una base frecuente. No obstante, solo los niños con buenas habilidades de procesamiento y una base de vocabulario amplia se benefician de una mayor frecuencia de la base. Por tanto, se podría concluir que la conciencia morfológica mejora a medida que aumenta el vocabulario.

Sánchez Gutiérrez (2013) llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que se analiza el desarrollo de la conciencia fonológica en edad preescolar. Para ello, fueron evaluados de forma individual 50 alumnos/as de entre 5 y 7 años sin necesidades especiales a través de la prueba *Evaluación de la conciencia morfológica oral*, IECMO, (González y García, 2007). Los ejercicios que se realizaron fueron: identificación de prefijos, palabras derivadas, familia de palabras, género, número y verbos; así como ejercicios de completar números, sufijos, prefijos, palabras derivadas, verbos, y familia de palabras. Los datos indican un incremento en el desarrollo de la conciencia morfológica desde el último curso de Educación Infantil a Primaria, afirmándose la adquisición, en primer lugar, del plano de juicio morfológico y, en segundo lugar, del plano de producción morfológica.

Por lo tanto, se podría afirmar que en español, al igual que en inglés, la conciencia morfológica tiene un papel fundamental especialmente a medida que el niño va mejorando sus habilidades lectoras. Sin embargo, podemos encontrar algunas diferencias en función de si la lengua estudiada es transparente u opaca. En un código tan complejo como el del inglés, resulta fundamental el poder descifrar las unidades grandes regulares, esto es los morfemas, que constituyen las palabras. Si bien en lenguas transparentes esta habilidad también posee ventajas en la lectura y comprensión de palabras, debido a la regularidad en la descodificación, estas ventajas tienen efectos menores (Sánchez Gutiérrez, 2013). No obstante, en el caso de la escritura del español, aunque esta es, por lo general, una lengua transparente, hay algunas excepciones como el hecho de que palabras como *llover* y *yema*, *balón* y *vale* o *hueso* y *usar* se escriban con grafemas diferentes. En estos casos, la conciencia morfológica resultaría muy útil ya que nos permitiría ser consciente de que los

verbos de la 1^a conjugación en 1^a persona del imperfecto de indicativo se escriben siempre con *b* o que el sufijo *-illo* se escribe siempre con *ll*.

6. Conclusiones

Con este artículo se pretendía elaborar de forma resumida un estado de la cuestión sobre la influencia de la conciencia fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura, repasando una gran parte de las investigaciones publicadas hasta la fecha tanto en lenguas opacas (inglés) como en lenguas transparentes (español). Si bien la mayoría de las investigaciones actuales en este aspecto se realizan en lengua inglesa, podemos concluir que tanto en inglés como en español ambos tipos de conciencia tienen un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades lectoras, destacando el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la misma y el de la conciencia morfológica años después.

Cabe destacar que, antes de comenzar el aprendizaje de la lectura, el niño debe haber desarrollado su conciencia fonológica, que consiste en la capacidad de identificar y manipular los fonemas que constituyen el habla. Gracias a esta conciencia los niños son capaces de relacionar los grafemas que componen las palabras con sus fonemas correspondientes y, con la práctica, estos van aprendiendo y almacenando de forma progresiva las palabras que leen. Muchas de las dificultades de aprendizaje que podemos observar en los niños durante los primeros años de aprendizaje de la lectoescritura son debidos a un mal desarrollo de este tipo de conciencia. Dentro de esta, la conciencia silábica es un buen predictor de la lectura en lenguas con límites silábicos bien definidos, como el caso del español, mientras que la conciencia intrasilábica es fundamental en inglés, un idioma con muchas irregularidades.

La conciencia morfológica, o la capacidad de comprender y analizar que las palabras se componen de segmentos más pequeños con significado (lexemas y morfemas), es una habilidad importante en desarrollo de la lectura, sobre todo en fases más tardías. Este tipo de conciencia se considera un componente fundamental en la comprensión lectora y en el aprendizaje de palabras nuevas, ya que permite a los lectores nòveles ser conscientes de las unidades morfémicas que las forman y cómo estas se repiten de forma constante con un mismo significado en diversas palabras. Este tipo de conciencia parece ser más importante en lenguas opacas que en transparentes ya que, debido a la dificultad de descodificación de las primeras, sirven como guía para descifrar los morfemas que constituyen las palabras.

Bibliografía

AGUILAR VILLAGRÁN, Manuel, José Ignacio NAVARRO GUZMÁN, Inmaculada MENACHO JIMÉNEZ, Concepción ALCALDE CUEVAS, Esperanza MARCHENA CONSEJERO y Pedro Ramiro OLIVIER (2010): "Velocidad de nombrar y

- conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura". *Psicothema*, 22, 3, 436-442.
- AGUILAR VILLAGRÁN, Manuel, Esperanza MARCHENA CONSEJERO, José Ignacio NAVARRO GUZMÁN, Inmaculada MENACHO JIMÉNEZ y Concepción ALCALDE CUEVAS (2011): "Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector". *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 31, 1, 96-105.
- ÁLVAREZ, Carlos J., Marcus TAFT y Juan A. HERNÁNDEZ-CABRERA (2017): "Syllabic Strategy as Opposed to Coda Optimization in the Segmentation of Spanish Letter-Strings Using Word Spotting". *Scientific Studies of Reading*, 21, 2, 99-108.
- ANTHONY, Jason L y Christopher J. LONIGAN (2004): "Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children". *Journal of Educational Psychology*, 96, 1, 43-55.
- ANTHONY, Jason L. y David J. FRANCIS (2005): "Development of Phonological Awareness". *Current Directions in Psychological Science*, 14, 5, 255-259.
- APEL, Kenn (2014): "A Comprehensive Definition of Morphological Awareness. Implications for Assessment". *Topics in Language Disorders*, 34, 3, 197-209.
- BAUMANN, James F., Elizabeth CARR EDWARDS, George FONT, Cathleen A. TERESHINSKI, Edward J. KAMEE'ENUI y Stephen OLEJNIK (2002): "Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students". *Reading Research Quarterly*, 37, 2, 150-176.
- BIZAMA, Marcela, Beatriz ARANCIBIA, y Katia 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.
- BLAIKLOCK, Ken E. (2004): "The Importance of Letter Knowledge in the Relationship between Phonological Awareness and Reading". *Journal of Research in Reading*, 27, 1, 36-57.
- BRIMO, Danielle, Kenn APEL y Treeva FOUNTAIN (2017): "Examining the Contributions of Syntactic Awareness and Syntactic Knowledge to Reading Comprehension". *Journal of Research in Reading*, 40, 1, 57-74.
- BOYER, Nancy y Linnea 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.
- CALET, Nuria, Nicolás GUTIÉRREZ-PALMA, Ian C. SIMPSON, M. Carmen GONZÁLEZ-TRUJILLO y Sylvia DEFIOR (2015): "Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study". *Scientific Studies of Reading*, 19, 1, 51-71.
- CARAVOLAS, Markéta y Karin LANDERL (2010): "The Influences of Syllable Structure and Reading Ability on the Development of Phoneme

- Awareness: A Longitudinal, Cross-Linguistic Study". *Journal of Research in Reading*, 14, 5, 464-484.
- CARAVOLAS, Markéta, Arne LERVAG, Petroula MOUSIKOU, Corina EFRIM, Miroslav LITAVSKÝ, Eduardo ONOCHIE-QUINTANILLA, Naymé SALAS, Miroslava SCÖFFELOVÁ, Sylvia DEFIOR, Marina MIKULAJOVÁ, Gabriela SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ (2012): "Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies". *Psychological Science*, 23, 6, 678-686.
- CARAVOLAS, Markéta, Arne LERVAG, Sylvia DEFIOR, Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ y Charles HULME (2013): "Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies". *Psychological Science*, 24, 8, 1398-1407.
- CARLISLE, Joanne F. (2000): "Awareness of the Structure and Meaning of Morphologically Complex Words: Impact on Reading". *Reading and Writing*, 12, 3, 169-190.
- CARLISLE, Joanne F. (2003): "Morphology Matters in Learning to Read: A Commentary". *Reading Psychology*. 24, 3-4, 291-322.
- CARLISLE, Joanne F. y Jane FLEMING (2003): "Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years". *Scientific Studies of Reading*, 7, 3, 239-253.
- CARTWRIGHT, Kelly B., Allison M. BOCK, Elizabeth A. COPPAGE, Melinda D. HODGKISS y Marisa 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, Carmen Julia, Carmen SOTOMAYOR, Zulema DE BARBIERI y Macarena SILVA (2015): "Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL". *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-17.
- CUETOS VEGA, Fernando (2012): *Neurociencia del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- CUETOS, Fernando, Blanca RODRÍGUEZ, Elvira RUANO y David ARRIBAS (2014): *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- CUETOS, Fernando, Cristina MARTÍNEZ-GARCÍA y Paz SUÁREZ-COALLA (2018): "Prosodic Perception Problems in Spanish Dyslexia". *Scientific Studies of Reading*, 22, 1, 41-54.
- DE LA CALLE, Ana María, Manuel AGUILAR y José Ignacio NAVARRO (2016): "Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior?" *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 22-41.
- DEFIOR, Sylvia y Pío TUDELA (1994): "Effect of phonological training on reading and writing". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.

- DEFIOR CITODEL, Sylvia, Liliana FONSECA y Bárbara GOTTHEIL (2006): *LEE: Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- DENES, Gienfranco (2011): *Talking Heads: The neuroscience of language*. Nueva York: Psychology Press. Taylor and Francis Group.
- EHRI, Linnea C., Simone R. NUNES, Dale M. WILLOWS, Barbara Valeska SCHUSTER, Zohreh YAGHOUB-ZADEH y Timothy SHANAHAN (2001): "Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis". *Reading Research Quarterly*, 36, 3, 250-287.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Isabel (2009): *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*. Madrid: Arco Libros.
- FUMAGALLI, Julieta Carolina, Maximiliano WILSON y Virginia JAICHENCO (2010): "Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores hispanoparlantes". *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 2, 1, 68-77.
- GOMBERT, Jean Emile (1992): *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- GONTER GAUSTAD, Martha y Ronald R. KELLY (2004): "The Relationship between Reading Achievement and Morphological Word Analysis in Deaf and Hearing Students Matched for Reading Level". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 3, 269-285.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Lorena, Celestino RODRÍGUEZ PÉREZ, José Jesús GÁZQUEZ LINARES, Paloma GONZÁLEZ CASTRO y David ÁLVAREZ GARCÍA (2011): "La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria". *Psicothema*, 23, 2, 239-244.
- GONZÁLEZ SEIJAS, Rosa María, Fernando CUETOS VEGA, Silvia LÓPEZ LARROSA y Juan 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.
- GOODRICH, J. Marc y Christopher J. LONIGAN (2016): "Lexical characteristics of Spanish and English words and the development of phonological awareness skills in Spanish-speaking language-minority children". *Reading and Writing*, 29, 4, 683-704.
- GOODWIN, Amanda P. y Soyeon AHN (2010): "A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties". *Annals of Dyslexia*, 60, 183-208.
- GOSWAMI, Usha (2009): "The Basic Processes in Reading: Insights from Neuroscience", en David R. Olson y Nancy Torrance (eds.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 271-285.
- GUO, Ying, Alycia D. ROEDRIG y Rihana S. WILLIAMS (2011): "The Relation of Morphological Awareness and Syntactic Awareness to Adults' Reading Comprehension: Is Vocabulary Knowledge a Mediating Variable?" *Journal of Literacy Research*, 20, 10, 1-25.

- GUARNEROS REYES, Esperanza y Lizbeth O. VEGA PÉREZ (2015): "Patrón de Desarrollo de la Conciencia Fonológica en Niños Preescolares". *Revista Digital de Psicología y Ciencia Social*, 1, 1, 70-82.
- HOLLIMAN, Andrew J., Jane HURRY y Sue BODMAN (2016): "Children's Reading Profiles on Exiting the Reading Recovery Programme: Do they Predict Sustained Progress?". *Journal of Research in Reading*, 39, 1, 1-18.
- HULME, Charles (2012): "Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies". *Psychological Science*, 10, 10, 1-9.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Juan E. y María del Rosario ORTIZ GONZÁLEZ (1995): *Conciencia fonológica y aprendizaje de lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Juan E. y María del Rosario ORTIZ GONZÁLEZ (2000): "Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition in the Spanish Language". *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 1, 37-46.
- KIRK, Cecilia y Gail T. GILLON (2009): "Integrated Morphological Awareness Intervention as a Tool for Improving Literacy". *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 341-351.
- KUO, Li-jen y Richard C. ANDERSON (2006): "Methodological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective". *Educational Psychologist*, 41, 3 161-180.
- LÁZARO, Miguel, Lourdes CAMACHO y Cristina BURANI (2013): "Morphological Processing in Reading Disabled and Skilled Spanish Children". *Dyslexia*, 19, 178-188.
- LEVELT, Willem J. M., Herbert SCHRIEFERS, Dirk VORBERG, Antje S. MEYER, Thomas PECHMANN y Jaap HAVINGA (1991): "The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming." *Psychological Review*, 98, 122-42.
- LEVESQUE, Kyle C., Michael J. KIEFFER y Hélène DEACON (2017): "Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors". *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 1-20.
- NAGY, William E. y Richard C. ANDERSON (1984): "How Many Words Are There in Printed School English?". *Reading Research Quarterly*, 19, 3, 304-330.
- NASH, Renae y Joanne ARCIULI (2016): "Prosodic awareness is related to reading ability in children with autism spectrum disorders". *Journal of Research in Reading*, 39, 1, 72-87.
- PERFETTI, Charles (2007) "Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension". *Scientific Studies of Reading*, 11, 4, 357-383.
- PRATT, Chris y Andrew R. NESDALE (1984): "Pragmatic Awareness in Children", en William E. Tunmer, Chris Pratt y Mciahel L. Herriman (eds.): *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, 105-125.

- RABAZO MÉNDEZ, María José, María GARCÍA LÓPEZ, M. y Susana 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.
- RADACH, Ralph, Christiane SCHMITTEN, Lisa GLOVER y Lynn HUESTEGGE (2009): "How Children Read for Comprehension: Eye Movements in Developing Readers", en Richard K. Wagner, Christopher Schatschneider y Caroline Phythian-Sence (eds.): *Beyond Decoding. The Behavioural and Biological Foundations of Reading Comprehension*. Nueva York: The Guilford Press, 75-104.
- RISPENS, Judith E., Catherine MCBRIDE-CHANG y Pieter REITSMA (2008): "Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch". *Reading and Writing*, 21, 587-607.
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, Claudia Helena (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.
- STANOVICH, Keith E. (1992): "Speculations on the Causes and Consequences of Individual Differences in Early Reading Acquisition", en Philip B. Gough, Linnea C. Ehri y Rebecca Treiman (eds.): *Reading Acquisition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 307-342.
- TIGHE, Elizabeth L. y Christopher SCHATSCHNEIDER (2016): "A Quantile Regression Approach to Understanding the Relations Among Morphological Awareness, Vocabulary, and Reading Comprehension in Adult Basic Education Students". *Journal of Learning Disabilities*, 49, 4,
- TONG, Xiuli, Hélène DEACON, John R. KIRBY, Kate CAIN y Rauno PARRILA (2011): "Morphological Awareness: A Key to Understanding Poor Reading Comprehension in English". *Journal of Educational Psychology*, 3, 523-534.
- TUNMER, William E. y Michael L. HERRIMAN (1984): "The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview", en William E. Tunmer, Chris Pratt y Michael L. Herriman: *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, 12-35.
- TYLER, Andrea y William NAGY (1989): "The Acquisition of English Derivational Morphology". *Journal of Memory and Language*, 28, 6, 649-667.
- VIERO IGLESIAS, Pilar y Isabel GÓMEZ VEIGA (2004): *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- WADE-WOLLEY, Lesly (2016): "Prosodic and phonemic awareness in children's reading of long and short words". *Reading and Writing*, 29, 3, 371-382.
- WHALLEY, Karen y Julie HANSEN (2006): "The Role of Prosodic Sensitivity in Children's Reading Development". *Journal of Research in Reading*, 29, 3, 288-303.

ZIEGLER, Johannes C. y Usha GOSWAMI (2005): "Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory". *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

Fecha de recepción: 16/11/2017

Fecha de aceptación: 13/07/2018