

Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura

Relationship between metalinguistic skills and reading acquisition and consolidation

¹María L. Andrés, ¹Sebastián Urquijo, ²José I. Navarro, ²Manuel Aguilar y ¹Lorena Canet

¹Universidad Nacional de Mar del Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, ²Universidad de Cádiz

Resumen

El objetivo de este trabajo fue estudiar la adquisición de las habilidades metalingüísticas conforme los niños avanzan en la escolaridad y determinar la importancia de cada una de las habilidades metalingüísticas en el rendimiento de los procesos de decodificación y comprensión lectora. Nos interesó especialmente el aporte diferencial que realiza la conciencia fonológica, conciencia léxica y conciencia sintáctica a los procesos de descodificación y comprensión lectora en cada etapa de la escolaridad en niños hispanohablantes de 6 a 8 años de edad. Se evaluaron un total de 306 participantes (136 varones y 170 mujeres) de 1º, 2º y 3º año de primaria. Las habilidades metalingüísticas evaluadas fueron conciencia fonológica, conciencia léxica y conciencia sintáctica. Los procesos lectores evaluados fueron descodificación y comprensión lectora. Los resultados mostraron la adquisición progresiva de las habilidades metalingüísticas, así como la importancia de la conciencia fonológica sobre la decodificación en los inicios del aprendizaje lector. Se constató la importancia de la conciencia fonológica y sintáctica en etapas más avanzadas para la comprensión lectora.

Palabras clave: Comprensión lectora, decodificación lectora, género, habilidades metalingüísticas.

Abstract

The target of this work was to study the acquisition of metalinguistic skills as children progress through the school and determine the importance of each metalinguistic ability in performance decoding and reading comprehension process. We were particularly interested in the contribution made by each differential skill to the processes of reading decoding and reading comprehension at each stage of schooling in Spanish-speaking children. Participants were first, second and third graders from private and public schools in Argentina, with an age range of 6 to 8. A total of 306 children (170 girls and 136 boys) participated in the first metalinguistic reading skills assessment. The metalinguistic abilities assessed were phonological awareness, lexical awareness and syntactic awareness. The reading processes evaluated were reading decoding and reading comprehension. Results showed a progressive acquisition of these skills, as well as the importance of phonological awareness in early reading decoding. Lexical and syntactic awareness were also important in consolidating reading.

Keywords: Gender, metalinguistic, reading, reading comprehension, reading decoding.

La lectura es una actividad compleja resultante de la interacción de procesos cognitivos de muy diferente nivel, cuya finalidad es decodificar un mensaje escrito y obtener información a partir de él (Vaessen, Bertrand *et al.*, 2010). La perspectiva cognitiva sobre la lectura asume que esta actividad se realiza por un procesamiento en distintos niveles, desde procesos básicos de percepción de grafemas, decodificación grafema-fonema, reconocimiento de palabras, asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen la oración, hasta procesos de mayor nivel como la integración del significado de las oraciones que forman un texto y la realización de inferencias sobre información implícita (Van den Broeck, Geudens y Van den Bos, 2010).

Uno de estos procesos básicos, la decodificación lectora, se refiere tanto a la lectura de palabra aislada como, a la traducción de una cadena de letras en un código fonológico. A medida que el alumnado desarrolla su conocimiento ortográfico de las palabras, el mecanismo de decodificación fonológica se vuelve más “lexicalizado” yendo de su función inicial de transformar letras en sonidos, a descifrar palabras con patrones irregulares al menos en las lenguas de ortografía no transparente (Høien-Tengesdal y Tønnessen, 2011). Una vez que la palabra ha sido decodificada, se produce el acceso al

significado en la memoria a largo plazo y, a medida que avanza la lectura, estas palabras se van relacionando entre sí integrándose en una frase coherente; la integración de diferentes frases conforma el último nivel de la lectura que es el nivel de representación situacional. El reconocimiento de palabras debe realizarse de una manera rápida y automática para liberar recursos atencionales y cognitivos a procesos de mayor complejidad como la comprensión (Perfetti, 2007). Conforme los niños avanzan en la escolaridad, van logrando mayor automaticidad de los procesos léxicos y por ende, capacidad de comprensión textual.

Dentro de las capacidades cognitivas que poseen influencia en la adquisición de la lectura, se encuentran las habilidades metalingüísticas. Se refieren a la reflexión consciente sobre los diferentes niveles del sistema lingüístico (Anderson, 2008). Existen distintas formas de habilidades metalingüísticas que implican diferentes tipos de conocimientos. La conciencia fonológica es la capacidad para representar la información fonológica en forma consciente; involucra un espectro amplio de habilidades para identificar aspectos sonoros del lenguaje oral, que comienzan operando sobre unidades sonoras mayores –tales como la detección de rimas o la segmentación de sílabas– y continúan con la toma de conciencia sobre la es-

estructura fonémica de las palabras. La conciencia léxica es la capacidad de aislar las palabras que componen una oración y de reconocer qué palabras cortas están formando otra palabra más larga. La conciencia sintáctica implica la habilidad para manipular y reflexionar de modo explícito sobre los aspectos sintácticos del lenguaje, y de ejercer un control consciente sobre la aplicación de las reglas gramaticales. Estas habilidades metalingüísticas se incrementan gradualmente y resultan de suma importancia para el éxito del aprendizaje lector (Aguilar et al., 2010; Defior, 2008; De Barbieri y Coloma, 2004; Jiménez y Ortiz, 2000). Por ejemplo, en el clásico estudio longitudinal de Tunmer, Herriman y Nesdale (1988) en donde se examinó el rol de las habilidades metalingüísticas en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura, se demostró cómo en las etapas iniciales de este aprendizaje, la habilidad metalingüística ayuda a los niños a descubrir el principio alfabético y que cierto nivel mínimo de conciencia fonológica parece ser necesario para la decodificación lectora.

Sin embargo, resta aclarar cuál es el papel que estas habilidades pueden tener en los procesos de comprensión lectora ya que las explicaciones de las destrezas de lectura a partir de las habilidades metalingüísticas es un tema complejo que requiere mayor desarrollo para esclarecer el papel de estas

habilidades (Defior, 2008). A su vez, se ha afirmado que la capacidad metalingüística de los niños puede mejorar y tornarse más compleja debido al aprendizaje lector que se adquiere durante la escolaridad (Defior, Jiménez-Fernández y Serrano, 2009), por lo que resulta interesante la exploración de la adquisición progresiva de estas habilidades.

La conciencia fonológica tiene la habilidad de provocar un mayor poder predictivo del éxito lector (Yesildagli, 2011). En un grupo de niños de habla hispana Jiménez y Ortiz (2000), estudiaron la importancia del conocimiento fonológico y del conocimiento general acerca del lenguaje escrito para el aprendizaje de la lectura con alumnado entre 5 y 6 años. Los resultados obtenidos mostraron la existencia de una relación entre conocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura. Otros estudios (Gravenstede, 2009) han destacado el aporte diferencial de la conciencia fonológica y la conciencia sintáctica en la predicción de la adquisición de la decodificación lectora y la comprensión lectora. Demont y Gombert (1996) investigaron la relación entre ambas habilidades metalingüísticas y dos componentes de la lectura (decodificación lectora y conciencia léxica) utilizando un diseño longitudinal y encontraron que la conciencia fonológica predecía las habilidades de decodificación lectora

y la conciencia sintáctica predecía la comprensión lectora. Si bien varios estudios han explorado estas relaciones, muchos de ellos están basados en niños de habla inglesa, portuguesa y francesa o en niños a partir de los 8 a 11 años de edad (Cain, 2007), pero pocos han tomado en cuenta niños hispanohablantes desde los 6 años de edad. El estudio con niños hablantes del español resulta interesante ya que nuestro sistema de escritura posee transparencia en la correspondencia grafema-fonema y esto constituye un factor facilitador de la adquisición de las habilidades de lectoescritura.

A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas: ¿Las habilidades metalingüísticas se incrementan gradualmente conforme el niño avanza en la escolaridad? ¿Cuál es el aporte que realiza cada habilidad metalingüística a los procesos de comprensión lectora en cada etapa de la escolaridad en niños hispanohablantes de 6 a 8 años de edad?

Considerando estas preguntas, el interés de este trabajo es estudiar la adquisición progresiva de las habilidades metalingüísticas y las relaciones entre éstas y la comprensión lectora. Se espera observar un incremento progresivo de las capacidades metalingüísticas conforme el niño avanza en la escolaridad y un patrón de asociaciones entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora que

varía conforme los niños avanzan en la escolaridad. Específicamente, una importancia mayor al inicio del aprendizaje lector de las habilidades de conciencia fonológica y conciencia léxica y una relevancia mayor de conciencia sintáctica en los niños mayores. El objetivo a largo plazo de esta investigación es contribuir a la elaboración de diseños de intervención educativa que tengan en cuenta las interacciones entre estos procesos.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 306 niños (136 varones y 170 mujeres) con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de escuelas de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, divididos en tres grupos: primer curso ($G1$; $n = 112$, $M = 6,87a$, $DE = 0,29$), segundo curso ($G2$; $n = 102$, $M = 7,84a$, $DE = 0,28$) y tercer curso ($G3$; $n = 93$, $M = 8,91a$, $DE = 0,35$) (tabla 1). La selección de los establecimientos educativos se realizó mediante una invitación a participar de la investigación a diferentes escuelas de la ciudad. La selección de los alumnos participantes del estudio se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio simple con reposición de elementos.

Tabla 1

Distribución de los participantes según curso escolar, género y edad.

Año Escolar	N	Niños (%)	Niñas (%)	Media edad	DE
1	112	53 (47,3)	59 (52,7)	6,87	0,29
2	102	41 (40,6)	60 (59,4)	7,84	0,28
3	93	42 (45,2)	51 (54,8)	8,91	0,35

Instrumentos

Las habilidades metalingüísticas evaluadas fueron conciencia fonológica, conciencia léxica y conciencia sintáctica. Los procesos lectores evaluados fueron decodificación lectora y comprensión lectora. Se diseñó una *Prueba de Conciencia Sintáctica (PCS)* (Andrés, Canet y García, 2010) y se utilizaron diferentes pruebas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI– (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007). Los autores aplicaron la batería a un grupo de 30 niños en dos ocasiones con un intervalo de nueve meses e informan la fiabilidad test-retest para cada prueba. Algunas pruebas de la ENI requieren cierto grado de subjetividad para su calificación, por lo que los autores han calculado coeficientes de entre evaluadores. A continuación se presenta la descripción de cada prueba con la información sobre los valores de los coeficientes test-retest y de fiabilidad entre evaluadores si corresponde entre paréntesis.

1. La conciencia fonológica fue eva-

luada con las pruebas de:

Síntesis fonémica: Se le dicen al niño oralmente los sonidos constitutivos de una palabra y el niño debe decir la palabra que conforman. Se presentan ocho palabras y se da 1 punto por cada palabra identificada correctamente (fiabilidad test-retest $r = .48$).

Conteo de sonidos: Evalúa la capacidad del niño para aislar y contar los fonemas que integran una palabra. Se le pide al niño que cuente los sonidos que integran cada una de las ocho palabras presentadas. Se da 1 punto por cada palabra correctamente segmentada en los sonidos que la integran (fiabilidad test-retest $r = .24$).

Deletreo: Evalúa la capacidad del niño para deletrear ocho palabras. Se otorga 1 punto por cada palabra deletreada correctamente (fiabilidad test-retest $r = .69$).

2. La conciencia léxica fue evaluada con la prueba de:

Conteo de palabras: Esta prueba evalúa la capacidad del niño para contar las palabras dentro de

una oración. Se lee al niño una serie de 8 oraciones de longitud creciente (desde la primer oración de tres palabras hasta la última oración de diez palabras) y se le pide que cuente cuántas palabras conforman cada oración. Se otorga 1 punto por cada respuesta donde el niño identifique correctamente el número de palabras dentro de cada oración (fiabilidad test-retest $r = .27$).

3. Para evaluar la conciencia sintáctica se diseñó una *Prueba de Conciencia Sintáctica (PCS)* (Andrés, Canet y García, 2010) que consiste en leerle una serie de oraciones gramaticalmente incorrectas y pedirle que detecte y corrija esos errores. Se presentan 20 ítems y el acierto se califica con 1 punto; el desacierto, con 0 y los aciertos parciales, 0,5. El coeficiente *alpha* para esta prueba fue de 0.90.
4. La decodificación lectora se evaluó con la prueba de:

Lectura de no palabras: Se presentan 8 palabras que no tienen significado y se le pide que las lea en voz alta. Se otorga 1 punto por cada palabra correctamente leída (fiabilidad test-retest $r = .39$).

5. La evaluación de la comprensión lectora se realizó mediante las pruebas de:

Comprensión de la lectura de oraciones: Se muestra al niño una

lista de 10 consignas escritas para que señale determinados dibujos de coches y aviones de diferentes colores y tamaños. Se le pide que lea las consignas en voz alta y luego las ejecute. Se otorga 1 punto por cada consigna correctamente ejecutada (fiabilidad test-retest $r = .28$;). Se administró sólo si el niño demostraba haber podido leer la mitad o más de las sílabas, palabras y no palabras en las pruebas anteriores de lectura de sílabas, lectura de palabras y lectura de no palabras. Esta prueba contiene un indicador de precisión de la lectura de las oraciones; se califica con 1 punto cada oración correctamente leída y con 0 puntos cada oración en la que ha cometido al menos un error en la lectura. La calificación máxima posible de este indicador es 10 y la mínima es 0.

Comprensión de la lectura de un texto en voz alta: Se presenta un cuento y se pide que lo lea en voz alta y luego se le hacen 4 preguntas de comprensión. Cada pregunta se califica con 2 puntos si es respondida correctamente, con 1 punto si las respuestas son parcialmente correctas y con 0 puntos cualquier otra respuesta. El puntaje máximo posible es 8 (fiabilidad test-retest $r = .25$; fiabilidad entre evaluadores $r = .95$). Se adminis-

tra un cuento para niños de 5 a 6 años de edad y otro texto diferente para niños de 7 a 16 años de edad.

Comprensión de la lectura silenciosa de un texto: Se pide que lea un texto narrativo en silencio. Luego, se le hacen 4 preguntas de comprensión. El criterio de calificación es similar al descrito en la prueba anterior. El puntaje máximo posible es 8 (fiabilidad test-retest $r = .49$; fiabilidad entre evaluadores $r = .91$). Tanto en esta prueba como en la anterior el texto se dejaba a la vista del niño y se administraron sólo si el niño demostraba haber podido leer la mitad o más de la mitad de las sílabas, palabras y no palabras en las pruebas anteriores de lectura de sílabas, lectura de palabras y lectura de no palabras.

Procedimiento

La evaluación se realizó de forma individual en una sala de la institución escolar destinada para tal fin. Cada sesión de evaluación tenía una duración de unos 65 minutos y era realizada por psicólogos entrenados en la administración de las pruebas. Los padres dieron su consentimiento para la participación de sus hijos en la investigación y la evaluación se realizó con el asentimiento del niño a participar.

Análisis de los datos. Se constru-

yó un índice de conciencia fonológica que incluyó la suma de los rendimientos en las pruebas de síntesis fonológica, conteo de sonidos y deletreo ($\alpha = .82$); las tres pruebas son consideradas tareas que implican la conciencia fonológica (Torgesen y Mathes, 2002). Para comparar las diferencias en los rendimientos entre primer, segundo y tercer curso en habilidades metalingüísticas se utilizaron pruebas de contrastes de medias paramétricas y no paramétricas según la distribución de las muestras. Para describir las relaciones de las habilidades metalingüísticas con el rendimiento de los participantes en comprensión lectora en cada curso escolar, se realizaron correlaciones parciales controlando la variable decodificación lectora.

Resultados

Se presentan a continuación los estadísticos descriptivos para cada una de las variables bajo estudio. Se observaron incrementos en todas las medias conforme los participantes están en cursos escolares superiores (tabla 2).

Se exploró la existencia de diferencias entre los rendimientos en habilidades metalingüísticas de los distintos cursos. Las muestras presentaron una distribución normal para la variable conciencia fonológica (Z de Kolmo-

Tabla 2

Descriptivos de cada variable en los diferentes cursos.

Curso escolar		M	DE	Mín	Máx
1°	Lectura de no palabras	6,19	2,24	0	11
	Comprensión de la lectura de oraciones	5,49	2,77	0	10
	Comprensión de la lectura de un texto en voz alta	4,06	2,72	0	8
	Comprensión de la lectura silenciosa de un texto	1,62	1,70	0	8
	Conciencia Fonológica	11,58	4,76	2	21
	Conciencia Léxica	3,11	2,50	0	8
	Conciencia Sintáctica	15,28	3,27	6	20
2°	Lectura de no palabras	7,61	,721	5	10
	Comprensión de la lectura de oraciones	7,92	1,73	2	10
	Comprensión de la lectura de un texto en voz alta	4,25	1,81	0	8
	Comprensión de la lectura silenciosa de un texto	2,93	1,77	0	8
	Conciencia Fonológica	15,11	4,40	3	23
	Conciencia Léxica	5,48	2,31	0	8
	Conciencia Sintáctica	16,26	3,31	1	20
3°	Lectura de no palabras	7,46	,84	5	8
	Comprensión de la lectura de oraciones	8,29	1,42	4	10
	Comprensión de la lectura de un texto en voz alta	5,37	1,38	1	8
	Comprensión de la lectura silenciosa de un texto	3,66	2,22	0	8
	Conciencia Fonológica	16,39	3,92	4	22
	Conciencia Léxica	5,73	1,86	0	8
	Conciencia Sintáctica	18,55	1,42	15	20

gorov-Smirnov = .076; $p > .05$) por lo que se utilizó ANOVA de un factor con contrastes post-hoc. Las muestras no presentaron una distribución normal en las variables de conciencia léxica y conciencia sintáctica (Z de Kolmogorov-Smirnov = .144; $p < .01$ y Z de Kolmogorov-Smirnov = .149; $p < .01$ respectivamente) por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis con contraste de U

de Mann-Whitney utilizando la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de errores tipo I ($p < .017$ para las tres comparaciones dos a dos en los tres cursos escolares).

Se observaron diferencias significativas entre los cursos en las medias de conciencia fonológica ($F = 33.54$; $p < .001$). Las diferencias se presentaron entre el primero y segundo curso (*Diferencia de Medias* = -3.53; $p < .001$)

y entre primero y tercer curso (*Diferencia de Medias* = -4.81; $p < .001$); exceptuando segundo y tercer curso donde las diferencias fueron leves y no significativas (*Diferencia de Medias* = 1.27; $p = .085$). También se observaron diferencias significativas entre los cursos en las medias de conciencia léxica y conciencia sintáctica ($X^2_{(2gl)} = 66.78$; $p < .001$ y $X^2_{(2gl)} = 26.50$; $p < .001$). Las diferencias se ubicaron entre primer y segundo curso (*U de Mann-Whitney* = 2665.5; $p < .001$) y entre primer y tercer curso (*U de Mann-Whitney* = 2179.5; $p < .001$) para conciencia léxi-

ca y entre primer y tercer curso (*U de Mann-Whitney* = 259.5; $p < .001$) y segundo y tercer curso para conciencia sintáctica (*U de Mann-Whitney* = 235; $p < .001$). Las diferencias fueron leves y no significativas entre segundo y tercer curso (*U de Mann-Whitney* = 4609.5; $p = .821$) en conciencia léxica y entre primero y segundo curso (*U de Mann-Whitney* = 670; $p = .088$) en conciencia sintáctica.

Para analizar la asociación de cada habilidad metalingüística con la comprensión lectora, se realizó una correlación parcial controlando la in-

Tabla 3

Correlaciones parciales entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora para cada curso escolar

Curso escolar	Variable de control		Comprensión de la lectura de oraciones	Comprensión de la lectura de un texto en voz alta	Comprensión de la lectura silenciosa de un texto
1°	Lectura de no palabras	Conciencia Fonológica	.009	.399**	.125
		Conciencia Léxica	.253*	.506**	-.028
		Conciencia Sintáctica	.093	.239	.109
2°	Lectura de no palabras	Conciencia Fonológica	.082	.294*	.154
		Conciencia Léxica	.042	.302*	-.024
		Conciencia Sintáctica	.083	-.007	.207
3°	Lectura de no palabras	Conciencia Fonológica	-.062	.224	-.158
		Conciencia Léxica	.089	.317*	.044
		Conciencia Sintáctica	.090	.316*	.166

(**) La correlación es significativa al nivel 0.01

(*) La correlación es significativa al nivel 0.05

fluencia de la variable decodificación lectora (tabla 3).

La variable conciencia fonológica presentó correlaciones significativas y positivas con pruebas de comprensión lectora en primer y segundo curso. Luego, la conciencia léxica tuvo un patrón de asociaciones similares y además presentó asociaciones con comprensión lectora en tercer curso. Finalmente, la conciencia sintáctica sólo presentó una relación significativa y positiva con comprensión lectora en el tercer curso.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue mostrar la adquisición progresiva de habilidades metalingüísticas conforme los niños avanzan en la escolaridad, así como determinar la influencia de cada habilidad metalingüística en el desempeño de los procesos lectores de comprensión lectora, conforme el niño avanza en la escolaridad. Los resultados mostraron que los participantes de años escolares superiores presentan rendimientos mayores en todas las pruebas que evalúan capacidades metalingüísticas. Esto ofrece soporte a las posturas interactivas que sostienen una relación recíproca entre la adquisición de la lectoescritura y el desarrollo de habilidades fonológicas (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcal-

de, 2011; Coloma y De Barbieri, 2007; Jiménez, Venegas y García, 2007) y de conciencia sintáctica (Cain, 2007) al mostrar el impacto de la escolarización en el rendimiento de las tareas que involucran dichas habilidades (Baumert, Becker, Neumann y Nikolova, 2010). Las medias de conciencia sintáctica, por su parte, se diferencian significativamente entre primero y segundo curso. Este análisis permitiría dar cuenta de que entre los grupos de alumnado que ya tienen la decodificación automatizada, no se presentan diferencias en los rendimientos de conciencia fonológica y léxica. Por su parte, las medias de conciencia sintáctica resultaron significativamente diferentes entre los grupos que ya poseen un relativo nivel de automaticidad en la decodificación.

Lo anterior guarda relación con el análisis de la asociación entre cada habilidad metalingüística y comprensión lectora. La conciencia fonológica presenta mayor importancia en el rendimiento en comprensión lectora al inicio del aprendizaje lector y su importancia va disminuyendo conforme el aumento del año escolar y cobran mayor influencia las variables de conciencia léxica y conciencia sintáctica en el rendimiento en comprensión lectora, especialmente la conciencia sintáctica en tercero. En esta dirección, nuestros resultados son consistentes con los encontrados por Demont y Gombert (1996) en su estudio longitudinal, en

el sentido de que las habilidades de conciencia sintáctica presenta relaciones más estrechas con la comprensión lectora con el progreso en la escolaridad. La automatización creciente de la decodificación lectora libera recursos para la comprensión lectora (Perfetti, 2007), cuyo desempeño es mayor en los años escolares superiores y resulta influenciada por las capacidades de conciencia sintáctica. Distintos estudios, muestran que las habilidades de conciencia sintáctica guardan relaciones con la comprensión lectora (Cain, 2007; Mokhtari y Thompson, 2006). Algunos autores atribuyen esta contribución de la conciencia sintáctica a la comprensión lectora al papel facilitador de la conciencia sintáctica en el monitoreo de la comprensión, especialmente en la integración textual (Tunmer, 1990). Sin embargo, otros

consideran que esta relación está mediada por las capacidades de vocabulario y memoria (Plaza y Cohen, 2003) por lo que, si bien nuestros resultados presentan una relación entre conciencia sintáctica y comprensión lectora, futuros estudios serían necesarios para determinar el papel mediador de variables como vocabulario, memoria, inteligencia e incluso monitoreo con niños hispanohablantes, considerando muestras mayores de participantes en cada año escolar.

Esperamos que los resultados de este estudio ayude a comprender la naturaleza de las relaciones entre las habilidades metalingüísticas y la adquisición de la lectura y sirva para la implementación de programas de intervención destinados a promover la adquisición exitosa de la lectoescritura.

Referencias

- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcalde, C., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22, 436-442.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I. y Menacho, I. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 96-105. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70177-2.
- Anderson, J. (2008). Metacognition and good language learners. Language teaching library. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners, Language teaching library* (pp. 99-109). New York: Cambridge University Press.
- Andrés, M. L., Canet, L. y García, A.

- (2010). Conciencia sintáctica en niños. *Revista Evaluación Psicológica*, 9, 199-210.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. y Nikolova, R. (2010). Do academic tracks with specific curricular profiles accelerate the development of achievement in reading, mathematics, and English literacy? *German Journal of Educational Psychology*, 24, 5-22. doi: 10.1024/1010-0652.a000001.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694. doi: 10.1017/S0142716407070361.
- Coloma C. J. y De Barbieri, Z. (2007). Trastorno fonológico y conciencia fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 67-73. doi: 10.1016/S0214-4603(07)70075-X.
- De Barbieri, Z. y Coloma, C. J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 156-163.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-345. doi: 10.1174/021037008785702983.
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G. y Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, 19, 55-65. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.01.005.
- Demont, E. y Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332. doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x.
- Gravenstede, L. (2009). Phonological awareness and decoding skills in deaf adolescents. *Deafness and Education International*, 11, 171-190.
- Høien-Tengesdal, I. y Tønnessen, F. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 93-103. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00856.x.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Jiménez, J. E., Venegas, E. y García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños

- y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y Aprendizaje*, 30, 73-86. doi: 10.1174/021037007779849691.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI). Manual de Aplicación*. México: El Manual Moderno.
- Mokhtari, K. y Thompson, B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders'. *Reading Research and Instruction*, 46, 73-96. doi: 10.1080/19388070609558461.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Plaza, M. y Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53, 287-292. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00128-3.
- Torgesen, J. K. y Mathes, P. G. (2002). *Assessment and instruction in phonological awareness* (2ª ed.) Tallahassee, FL: Florida Department of Education.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-115.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. y Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Vaessen, A. A., Bertrand, D., Toth, D., Csepe, V., Faisca, L., Reis, A. y Bloomer, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102, 827-842. doi: 10.1037/a0019465.
- Van den Broeck, W., Geudens, A. y van den Bos, K. P. (2010). The non word-reading deficit of disabled readers: A developmental interpretation. *Developmental Psychology*, 46, 717-734. doi: 10.1037/a0019038.
- Yesil-Dagli, U. (2011). Predicting ELL students' beginning first grade English oral reading fluency from initial kindergarten vocabulary, letter naming, and phonological awareness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 15-29. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.06.001.

María Laura Andrés. Mg. en Psicología Educación y Desarrollo (Universidad de Cádiz, España). Doctoranda en Programa de Doctorado en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Maestranda en Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid, Argentina-España). Docente en Psicología Cognitiva en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET (Argentina).

Sebastián Urquijo. Doctora en Psicología (Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Brasil). Profesor Adjunto en Psicología Cognitiva y en Teorías del Aprendizaje en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET (Argentina).

José I. Navarro Guzmán. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Cádiz. Ha publicado recientemente en colaboración con otros autores, los libros *Psicología del Desarrollo para Docentes* y *Psicología de la Educación para Docentes* (Ed. Pirámide) y diferentes artículos sobre los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje matemático temprano. Participa en un grupo de investigación sobre dificultades de aprendizaje.

Manuel Aguilar Villagrán. Profesor Titular de Psicología, Evolutiva y de la Educación y docente de la asignatura *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Es coordinador del Master “Intervención Psicológica en Contextos de Riesgo”, y miembro del grupo de investigación HUM-634. Su línea de investigación principal se centra en el desarrollo de las habilidades matemáticas temprana y sus dificultades, en este sentido ha publicado artículos sobre resolución de problemas aritméticos, desarrollo del sentido numérico y pruebas de evaluación matemática temprana.

Lorena Canet Juric. Doctora en Psicología (Universidad Nacional de San Luis, Argentina). Maestranda en Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid, Argentina-España). Docente en Psicología Cognitiva en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Investigadora Asistente Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET (Argentina).

Correspondencia. José I. Navarro. Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz. 11510 Puerto Real (Cádiz), España. Tf.: 956016217 • Fax: 956016253 • Email: jose.navarro@uca.es