

Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores

por Antonio FERNÁNDEZ CANO, Mariano MACHUCA ACEITUNO
F. Javier LORITE GARCÍA
Universidad de Granada

1. Introducción

1.1. Antecedentes teórico-políticos

Hasta principios de la década de los 70 del pasado siglo, el aprendizaje de la lectoescritura era una práctica cotidiana y con gran tradición en la escuela de párvulos, hoy denominada Educación Infantil. Pero a partir de los años 70, y probablemente por influjo de la Ley General de Educación instituida en 1970 (conocida con Ley Villar-Palasi), se produjo un retraso en el inicio de esta actividad, postergándola hasta la Educación Primaria (de 6 años en adelante). Asimismo, se orientaba en la etapa de Educación Infantil a que los alumnos realizaran actividades de preparación que fueron denominadas de pre-lectoescritura. El argumento, utilizado por políticos y «técnicos» defensores para mantener esta normativa, era que los niños no estaban preparados para aprender a leer y escribir hasta esa edad, no estaban «maduros». Apelaban a un concepto erróneo de madurez, de tipo naturalista roussonian-

piagetiano, como después se ha demostrado empíricamente (véase Coltheart, 1979).

Desde entonces, la práctica escolar sobre la lectoescritura en la etapa infantil apenas había sufrido modificaciones. Para corroborar esta evidencia, basta un leve análisis de los contenidos, materiales, metodologías y rutinas pedagógicas aplicadas por el tutor en el aula para el desarrollo del currículo. En la actualidad, somos conscientes que en este nivel de la enseñanza (Educación Infantil), se sigue reproduciendo el mismo modelo centrado en la preparación para la enseñanza de la lectoescritura, el definido por Ley del 70. Incluso, las actividades de desarrollo psicoperceptivo siguen ocupando el grueso del tiempo escolar, constituyendo el «corpus curricular previo», como práctica docente cotidiana para el aprendizaje de la lectoescritura.

El modelo teórico descrito pone el énfasis en la falsa creencia de que la ma-

durez lectora se alcanza y el retraso lector se supera desarrollando en el sujeto un conjunto de habilidades senso-perceptivas del tipo: lateralidad, esquema corporal, discriminación visual, memoria auditiva, etc.

Todo este pensamiento sobre el aprendizaje lectoescritor ha generado gran cantidad de materiales, realizados por técnicos (entiéndase profesionales del diagnóstico), consistentes en un conjunto de pruebas que trataban de determinar cuándo un niño estaba preparado para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura o cuándo podía presentar dificultades. Algunas de estas pruebas [1] miden ciertas habilidades, tales como la organización espacial, organización temporal, lateralidad, memoria visual y auditiva, y algunos factores, como la articulación y memoria para retener elementos de un dibujo o relato. Respecto al material de diagnóstico, aún actualmente se siguen utilizando materiales basados en medir el grado de desarrollo de habilidades perceptivo-motrices, a pesar de que esas pruebas no poseen ningún valor predictivo del futuro rendimiento en el aprendizaje de la lectura (González Portal, 1984).

Pero, debemos interrogarnos, sobre lo que realmente acontece en nuestras escuelas, al respecto. Parece no ser suficiente la evidencia empírica acumulada a lo largo de los últimos años que prueba la bondad del inicio del aprendizaje de la actividad lectoescritora, cuanto antes, incluso desde los tres años en adelante [2].

Tampoco parecen ser suficiente la evi-

dencia aportada por trabajos sobre psicopedagogía de la lectoescritura, donde si disponemos de estudios consistentes [3], y cuyos resultados atestiguan que los problemas de los lectoescritores pobres no son de tipo psicoperceptivo sino de inequívoco carácter metalingüístico.

Pareciera, entonces, que se ignoran las tímidas orientaciones normativas dadas en el Diseño Curricular Base, acerca del desarrollo de la conciencia metalingüística previa al aprendizaje de la actividad lectoescritora (MEC, 1990; pp. 311 y 492). Sin duda, nos encontramos ante múltiples interrogantes que necesitan aclaración y que propician la impresión de que estamos en tierra de todos, y precisamente por eso, en tierra de nadie. En beneficio de nuestras escuelas, parece necesario reorientar el cuándo y cómo del proceso de enseñanza-aprendizaje del código lectoescrito, aunque debemos ser conscientes de las profundas dificultades de trasladar los hallazgos de investigación a normativas para la práctica docente, y más en concreto, para este tópico (Allington y Woodside-Jiron, 1998, 1999; Taylor *et al.* 2000).

1.2. El derrumbe de la teoría senso-perceptiva

A pesar de las vicisitudes teórico-prácticas por las que ha pasado la actividad lectoescritora en la última centuria, existe una evidencia conceptual comúnmente aceptada por la comunidad científica, que considera que se trata de una actividad en la que toman parte, al menos, tres funciones cerebrales superiores: el lenguaje, las gnosis visoespaciales y las praxias manuales. Por tanto, resulta ob-

vio que nos encontremos con alteraciones lectoescritoras relacionadas con dichas funciones cerebrales. Lo que ha ocurrido es que, debido a supuestas creencias conceptuales y errores en el análisis estadístico, la mayoría de las alteraciones lectoescritoras han sido explicadas desde posturas con una escasa perspectiva científica apoyada unívocamente en una base neuro-psicoperceptiva-motriz. Así, cuando se trataba de formar profesionales para la enseñanza de la práctica lectoescritora, era frecuente oír falsos principios como los que siguen:

«Antes de comenzar la enseñanza de la lectoescritura se ha de tener presente que el sujeto debería dominar ciertas destrezas, a saber: estar lateralizado de una determinada forma, dominio del esquema corporal, buena orientación espacial, ciertos niveles de desarrollo visomotriz, o gastar un 28 de pie, etc. etc.»

El modelo senso-perceptivo sobre el aprendizaje de la lectura, tan generalizado en nuestras aulas durante casi medio siglo, ha puesto el énfasis en la creencia de que la madurez lectora y retraso lector se superaban a base de desarrollar en el sujeto una serie de habilidades senso-perceptivas como las expuestas anteriormente. Desde esta óptica, se afirmaba, siempre según hallazgos de estudios correlacionales, que los malos lectores tienen movimientos sacádicos incorrectos; cuando en realidad es, que los movimientos oculares son incorrectos, porque los alumnos no saben leer.

Esta corriente ha generado una gran cantidad de materiales para el aula, ampliamente divulgados, hasta llegar a to-

dos los centros escolares de nuestra geografía. Observamos gran cantidad de fichas confeccionadas para hacer madurar al niño de cara a la lectura, donde se especifican tareas del tipo de recortar, pegar, completar figuras, discriminar palitos hacia la derecha o la izquierda, En la actualidad, según las investigaciones realizadas últimamente sobre el tema, ninguna de estas tareas van a tener una incidencia positiva sobre el nivel lector [3] [4].

A nuestro juicio, varias son las razones que justifican el derrumbe de esta teoría:

1. El error conceptual, hasta hoy bastante generalizado, que sostiene la creencia estadística de que estudios correlacionales supuestamente predicen una relación causa-efecto entre habilidades psicoperceptivas anteriormente señaladas y el desarrollo lector. Recuérdese el viejo aforismo metodológico: «Nunca correlación es sinónimo de causa»
2. Los sujetos, que a pesar de tener buenos niveles de desarrollo psicoperceptivo, engrosan el grupo de malos lectores.
3. Los escasos éxitos obtenidos en la aplicación a disléxicos de este tipo de tareas rehabilitatorias, pues mejoran en dichas competencias, pero no en la competencia lectora.
4. Los trabajos de corte empírico de-

sarrollados por distintos investigadores en psicopedagogía de la lectura, manifestando que los problemas de los malos lectores no son de carácter perceptivo, sino metalingüístico [5].

1.3. El nacimiento de una teoría emergente

En nuestras escuelas, hoy día, sigue aún imperando el modelo de enseñanza de la lectoescritura, basado en el desarrollo de habilidades psico-perceptivas-motrices, y con escaso interés por la contribución lingüística en el desarrollo de la tarea. En esta línea de pensamiento, Rodríguez (1986, 1987) ya afirmaba que el desarrollo visuoespacial está suficientemente trabajado en Educación Infantil, y sus dificultades están casi todas superadas a final del primer curso de Educación Primaria; sin embargo, señalaba que el 30% de los escolares no alcanzaban en la misma etapa el mínimo de habilidades lingüísticas.

Casi toda la información generada, en poco más de una década, respecto a los factores bloqueantes en el logro de la competencia lectora, pone el énfasis en procesos de índole metalingüístico. En esta línea, nos encontramos con demostraciones empíricas que señalan que las diferencias entre buenos y malos lectores no están en el logro de competencias psicoperceptivas, sino en aquellas otras que marcan diferencias en el procesamiento verbal, (Vellutino, 1979); que la covariación entre las variables lateralidad y dominios lectoescritores es inexistente (Machuca, 1995, 1997), o que existen malos lectores cuyas habilidades visoespa-

ciales están por encima que en buenos lectores (Rodríguez, 1987). Pero, también es palmario que en la práctica diaria, nos encontremos lectores retrasados que poseen dificultades psicoperceptivas, aunque estas situaciones suelen ser una concomitancia, no una razón que explique sus problemas para codificar el lenguaje (Huerta y Matamala, 1989).

Sintetizando, observamos la presencia de un modelo alternativo al modelo sensorperceptivo sobre la madurez lectora. Este nuevo modelo aboga por el desarrollo competencial de corte metalingüístico, apostando por nuevos prerrequisitos predictivos de la competencia lectoescritora como elementos causales de la misma.

Con el nuevo modelo, el concepto de dislexia sufre un fértil cambio conceptual, siendo considerada como una perturbación del lenguaje, cuyas raíces brotan de áreas no perceptivas, sino lingüísticas. Esto es, la dislexia se entiende como una perturbación en la codificación fonológica, segmentación fonemática defectuosa, pobreza de vocabulario, dificultad en flexiones gramaticales de palabras y en construcción de frases.

Así pues, en la actualidad nos encontramos con las propias dificultades generadas por un modelo emergente, caracterizado por la escasez de estudios específicos al habla española, la cuasi ausencia de materiales didáctico-pedagógicos de aplicación al aula y, por último, la inexistente formación del profesorado sobre el presente modelo. Y es que, la observación cotidiana de la práctica escolar,

nos advierte que, se siguen reproduciendo prácticas relativas al modelo anterior como preparación a la competencia lectoescritora.

2. Método

2.1. Objetivos

El presente estudio tiene como objetivos:

1. Verificar empíricamente el conocimiento segmentario sobre el habla hispana que posee una muestra de sujetos buenos y malos lectores y su rendimiento lector expresado en velocidad y errores de exactitud lectora relativos a inversiones, latencias, sustituciones, retrocesos, invenciones, vacilaciones, ...
2. Determinar la estructura factorial del constructo «habilidades metalingüísticas» sobre la base de una serie de variables de dominio lingüístico.
3. Analizar los niveles de dificultad en tareas de segmentación lingüística.
4. Profundizar en el carácter direccional de la relación habilidades segmentarias y lectura.
5. Elaborar un instrumento de medida que facilite al profesor de aula, mediante una evaluación de corte criterial, el grado de segmentación en metalenguaje que un sujeto posee en los planos: lexical, silábico y fonológico.

6. Abundar en la relación metaconocimiento lingüístico y competencia lectoescritora; en concreto, determinando qué variables discriminan en dicha competencia.

7. Analizar en qué grado están presentes/ausentes ciertas habilidades lingüísticas en sujetos que a priori no han sido entrenados en el logro de dichas competencias.

8. Orientar el uso metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje de la actividad lectoescritora.

2.2. Racionalidad de este estudio

La tendencia investigadora sobre la actividad lectoescritora, desarrollada en la última década, ha dado un giro, al centrarse en el modelo metalingüístico tratando de preparar a los sujetos para el logro de dicha competencia. Se rechaza, entonces, el modelo anterior que postulaba que el progreso o deterioro de la actividad lectoescritora sea debido a factores neuro-psico-perceptivos.

Resulta paradójico en la actualidad, pero así ocurre, que las investigaciones en educación marchen cuasi a la deriva de su aplicación práctica. Es muy frecuente, en nuestras escuelas, que los resultados de numerosas investigaciones sean desconocidas o poco conocidas, manteniéndose prácticas o rutinas pedagógicas arcaicas o contrarias a las tendencias más contrastadas. El presente estudio, encuadrado en la nueva corriente investigadora, denominada metalingüística, pretende mostrar la prioridad de desarrollar en los sujetos, que van a iniciar el aprendizaje

de la lectoescritura, un conjunto de habilidades de naturaleza fonológica, y cuyo logro va a condicionar el éxito en el aprendizaje de dicha actividad.

Dada la escasez de estudios con sujetos de habla española, que hallan considerado este tópico de modo pretendidamente riguroso y empírico, estimamos que estamos ante una investigación original; aunque, con esto, no se descarte la valía de un estudio de réplica.

Estimamos que estudios como este pueden permitir posicionar en la enseñanza de la lectura de la lengua española sobre una base más científica, evitando prácticas inadecuadas y alertando de los peligros de una desconsideración del español hablado en escolares españoles para los que éste ha pasado a ser una segunda lengua.

2.3. Diseño

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo en el que se utilizarán criterios de validación y el análisis discriminante como diseño de investigación y técnica de análisis de datos, al par. La estructura esquemática del diseño sería:

$$M: G, X_1, X_2, \dots, X_n \longrightarrow Y_1$$

$$M: G, X_1, X_2, \dots, X_n \longrightarrow Y_2$$

Concretamente se trata de dos grupos previamente emparejados (*M: Matched*) sujeto a sujeto sobre la base del mismo sexo, la misma edad y pertenecer al mismo curso en un mismo centro. Metodológicamente, el diseño sería una extensión ajustada del estudio de gemelos (*twin study*). Este viejo diseño, que

ha renacido en opinión de Fischbein (1997) como «ave fénix», ya ha sido utilizado en otros estudios de diagnóstico (i.e. por Fernández Cano y Machuca, 1998).

2.4. Muestra

La muestra está constituida por 80 sujetos divididos en dos grupos gemelares de 40 sujetos cada uno con edades comprendidas entre 7 y 14 años, pertenecientes a diversos centros de las ciudades de Jaén y Granada. La técnica de selección de la muestra fue no aleatoria pero estratificada por curso académico y género (muestra intencional y por cuotas). El grupo de pobres lectores estaba formado por sujetos de la edad señalada y que, a juicio del profesor-tutor y de informaciones psicopedagógicas elaboradas por los Equipos de Orientación Educativa, presentaban dificultades lectoescritoras pero sin otras anomalías añadidas. El segundo grupo (buenos lectores) se configuró mediante emparejamiento de sujetos de la misma edad, curso y sexo, pero con alto desempeño en tareas lectoescritoras, según juicio de los profesores-tutores.

La descripción de la muestra queda como sigue:

TABLA 1. Descripción de la muestra utilizada en el presente estudio

NIVEL	EDAD MEDIA	NIÑOS	NIÑAS	f _i	%
2º primaria	7,7 años	3 pares	2 pares	5 pares	12,5
3º "	8,84 años	3 pares	2 pares	5 pares	12,5
4º "	9,43 años	6 pares	3 pares	9 pares	22,5
5º "	10,69 años	4 pares	5 pares	9 pares	22,5
6º "	11,85 años	9 pares	1 pares	10 pares	25
1º ESO	13,3 años	1 pares	1 pares	2 pares	5
-	f _i	26 pares	14 pares	40 pares	-
-	%	65%	35%	-	100

2.5. Instrumentos

Tras una revisión de literatura sobre el tema, se procedió, mediante la técnica del análisis de contenido, a la sistematización de variables. De tal sistematización surgió un listado de 131 ítems en habilidades metalingüísticas referidos a:

- Rimas: producción, reconocimiento e identificación,
- Segmentación léxica: conteo de palabras en frases,
- Producción silábica: invertir, sustituir, contar, identificar, unir y adicionar sílabas a palabras, y
- Producción fonológica: unir, comparar, aislar, contar, suprimir, invertir, adicionar y especificar fonos en palabras.

Se trata de un instrumento *ad hoc* construido sobre la base de habilidades metalingüísticas cuyo denominador común es la segmentación del habla. Para la valoración de cada ítems se utilizó una escala dicotómica (1/0: competencia conseguida / no conseguida, respectivamente) según juicio del administrador / observador.

La administración del instrumento fue individualizada. El investigador, utilizando previamente varios ejemplos, informa al alumno en cada competencia lingüística hacia el logro de la misma. Una vez que el sujeto ha comprendido la tarea, se procede a administrar los ítems de dicha competencia lingüística, anotando las respuestas producidas por el sujeto y parejo al ítem su valoración dicotómica (respuesta correcta = 1; respuesta incorrecta o ausencia de la misma = 0). La escala de valoración quedó como sigue:

TABLA 2. Instrumento de valoración de habilidades metalingüísticas

VARIABLE/ITEMS	RESP	EVA
1. RECONOCIMIENTO DE RIMAS (RECORIMA)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿ Riman /sol/ y /col/? ¿ Riman /gato/ y /pato/? ¿ Riman /mesa/ y /queso/? ¿ Riman /lana/ y /rana/? ¿ Riman /ta/ y /tu/? 		
2. PRODUCCIÓN DE RIMAS (PRODIMA)		
<ul style="list-style-type: none"> Dime alguna palabra que rime con /queso/ Dime una palabra que rime con /pupa/ Dime una palabra que rime con /sal/ Dime una palabra que rime con /mesa/ Dime una palabra que rime con /coche/ 		
3. IDENTIFICAR LA PALABRA SOBRANTE (IDENPALA)		
<ul style="list-style-type: none"> /Pesa/ - /sopa/ - /cesa/ /Botón/ - /gota/ - /bota/ /Coliflor/ - /naranja/ - /flor/ /Mano/ - /casa/ - /gitano/ /Zanahoria/ - /pato/ - /gato/ 		
4. UNIÓN DE FONOS (UNIFONOS)		
<ul style="list-style-type: none"> Junta estos sonidos para ver que resulta, /s/ - /o/ - /l/ /l/ - /a/ - /z/ - /a/ /l/ - /a/ - /n/ - /a/ /c/ - /a/ - /f/ - /e/ /p/ - /u/ - /n/ - /t/ - /a/ 		
5. COMPARAR SEGMENTOS EN PALABRAS (COMPASEG)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Empiezan /sol/ y /seta/ igual? ¿Empiezan /casa/ y /mesa/ igual? ¿Empiezan /pera/ y /paloma/ igual? ¿Empiezan /gato/ y /guante/ igual? ¿Empiezan /foca/ y /café/ igual? 		
6. AISLAR UN FONEMA EN UNA PALABRA (AISFONE1)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el primer sonido de /mío/? ¿Cuál es el primer sonido de /cometa/? ¿Cuál es el primer sonido de /lazo/? ¿Cuál es el primer sonido de /goma/? ¿Cuál es el primer sonido de /rey/? 		
7. AISFONE2		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el segundo sonido de /las/? ¿Cuál es el segundo sonido de /gol/? ¿Cuál es el tercer sonido de /ganso/? ¿Cuál es el tercer sonido de /gusano/? ¿Cuál es el tercer sonido de /paloma/? 		
8. AISFONE3		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el sonido final de /zapato/? ¿Cuál es el sonido final de /león/? ¿Cuál es el sonido final de /tomate/? ¿Cuál es el sonido final de /reír/? ¿Cuál es el sonido final de /salud/? 		

9. CONTEO DE FONOS (CONTEFON)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuántos sonidos oyes tú en /sí/? ¿Cuántos sonidos oyes tú en /los/? ¿Cuántos sonidos oyes tú en /mesa/? ¿Cuántos sonidos oyes tú en /pared/? ¿Cuántos sonidos oyes tú en /cartón/? 		
10. MENTACIÓN DE FONEMAS EN PALABRAS (SEGFONE)		
<ul style="list-style-type: none"> Dime que sonidos oyes tú en /leo/ Dime que sonidos oyes tú en /saco/ Dime que sonidos oyes tú en /cinco/ Dime que sonidos oyes tú en /carbón/ Dime que sonidos oyes tú en /eletante/ 		
11. SUPRIMIR UN FONEMA (SUPRIFON1)		
<ul style="list-style-type: none"> Si en /faro/ no decimos /f/, ¿qué nos queda? Si en /pera/ no decimos /p/, ¿qué nos queda? Si en /loro/ no decimos /l/, ¿qué nos queda? Si en /tomate/ no decimos /t/, ¿qué nos queda? Si en /gallina/ no decimos /g/, ¿qué nos queda? 		
12. SUPRIFON2		
<ul style="list-style-type: none"> Si en /mesa/ no decimos /s/, ¿qué nos queda? Si en /café/ no decimos /f/, ¿qué nos queda? Si en /lazo/ no decimos /z/, ¿qué nos queda? Si en /chorizo/ no decimos /r/, ¿qué nos queda? Si en /torta/ no decimos /t/, ¿qué nos queda? 		
13. SUPRIFON3		
<ul style="list-style-type: none"> Si en /sillón/ no decimos /n/, ¿qué nos queda? Si en /pala/ no decimos /a/, ¿qué nos queda? Si en /azul/ no decimos /l/, ¿qué nos queda? Si en /payaso/ no decimos /o/, ¿qué nos queda? Si en /pantalón/ no decimos /n/, ¿qué nos queda? 		
14. ESPECIFICAR EL FONEMA SUPRIMIDO (ESPEFON1)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sonido oyes en /ssol/ que no oyes en /ol/? ¿Qué sonido oyes en /dddedo/ que no oyes en /edo/? ¿Qué sonido oyes en /mmosca/ que no oyes en /osca/? ¿Qué sonido oyes en /ppasta/ que no oyes en /asta/? ¿Qué sonido oyes en /llupa/ que no oyes en /upa/? 		
15. ESPEFON2		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sonido oyes en /ala/ que no oyes en /aa/? ¿Qué sonido oyes en /pato/ que no oyes en /pao/? ¿Qué sonido oyes en /manzana/ que no oyes en /manana/? ¿Qué sonido oyes en /tomate/ que no oyes en /toate/? ¿Qué sonido oyes en /vestido/ que no oyes en /vesido/? 		
16. ESPEFON3		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sonido oyes en /niños/ que no oyes en /niño/? ¿Qué sonido oyes en /cantar/ que no oyes en /canta/? ¿Qué sonido oyes en /soplano/ que no oyes en /soplan/? ¿Qué sonido oyes en /plantar/ que no oyes en /planta/? ¿Qué sonido oyes en /grúa/ que no oyes en /gru/? 		
17. INVERSIÓN DE FONEMAS (INVEFONE)		
<ul style="list-style-type: none"> Di /os/ colocando el último sonido el primero, y el primero el último Di /las/ colocando el último sonido el primero y el primero el último Di /par/ colocando el último sonido el primero y el primero el último Di /rop/ colocando el último sonido el primero y el primero el último Di /sol/ colocando el último sonido el primero y el primero el último 		

18. ADICIONAR FONOS A PALABRAS (ADICFONO)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sonido debo añadir a /ala/ para decir /pala/? ¿Qué sonido debo añadir a /los/ para que diga /losa/? ¿Qué sonido debo añadir a /marita/ para que diga /marita/? ¿Qué sonido debo añadir a /monteo/ para que diga /montero/? ¿Qué sonido debo añadir a /os/ para que diga /los/? 		
19. INVERTIR SÍLABAS EN UNA PALABRA (INVESILA)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué nos queda si a /loma/ cambio el último trozo (sílabas) /ma/ por el primero /lo/, y el primero por el último? ¿Qué nos queda si a /ramo/ cambio el último trozo (sílabas) /mo/ por el primero /ra/, y el primero por el último? ¿Qué nos queda si a /boca/ cambio el último trozo /ca/ por el primero /bo/, y el primero por el último? ¿Qué nos queda si a /sopa/ cambio el último trozo /pa/ por el primero /so/, y el primero por el último? ¿Qué nos queda si a /azul/ cambio el último trozo /zul/ por el primero /a/, y el primero por el último? 		
20. SUSTITUIR SÍLABAS EN UNA PALABRA (SUSTSILA)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué nos queda si a /pato/ cambio el último trozo /to/ por /la/? ¿Qué nos queda si a /barco/ cambio /co/ por /ba/? ¿Qué nos queda si a /mantel/ cambio /man/ por /pas/? ¿Qué nos queda si a /maleta/ cambio /ta/ por /za/? ¿Qué nos queda si a /cola/ cambio /co/ por /pa/? 		
21. CONTEO DE SÍLABAS EN PALABRAS (CONTSILA)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuántos trozos (sílabas) tiene la palabra /pato/? ¿Cuántos trozos tiene la palabra /pastel/? ¿Cuántos trozos tiene la palabra /tomate/? ¿Cuántos trozos tiene la palabra /elefante/? ¿Cuántos trozos tiene la palabra /ferrocarril/? 		
22. IDENTIFICAR SÍLABAS EN PALABRAS (IDENSILA)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué trozo (sílabas) comienza la palabra /ojos/? ¿Por qué trozo (sílabas) comienza la palabra /sábana/? ¿Qué trozo (sílabas) lleva en medio la palabra /tomate/? ¿Qué trozo (sílabas) lleva en medio la palabra /paloma/? ¿Qué trozo (sílabas) lleva al final la palabra /chorizo/? 		
23. BUSCAR LA SÍLABA COMÚN ENTRE PALABRAS (BUSCSILA)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué trozo común tienen las palabras /tomate/-/paloma/- /maleta/? ¿Qué trozo común tienen las palabras /caballo/-/muñeca/-/mosca/? ¿Qué trozo común tienen las palabras /manzana/-/manta/? ¿Qué trozo común tienen las palabras /cartera/-/roncat/- /carmen/? ¿Qué trozo común tienen las palabras /plátano/-/copla/-/playa/? 		
24. UNIR SÍLABAS PARA FORMAR PALABRAS (UNIRSILA)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué palabra aparece si juntamos /ca/ + /sa/? ¿Qué palabra aparece si juntamos /to/ + /ma/ + /te/? ¿Qué palabra aparece si juntamos /ca/ + /ra/ + /me/ + /lo/? ¿Qué palabra aparece si juntamos /fo/ + /ca/? ¿Qué palabra aparece si juntamos /pla/ + /ta/ + /no/? 		



25. ADICIONAR SÍLABAS A PALABRAS (ADICSILA)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué palabra nueva aparece si a /pelo/ le ponemos el trocito /to/ al final? ¿Qué palabra nueva aparece si a /cane/ le ponemos el trocito /la/ al final? ¿Qué palabra nueva aparece si a /bote/ le ponemos el trocito /lla/ al final? ¿Qué palabra nueva aparece si a /paja/ le ponemos el trocito /ro/ al final? ¿Qué palabra nueva aparece si a /come/ le ponemos el trocito /ta/ al final? 		
26. CONTEO DE PALABRAS EN FRASES (CONTEPAL)		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuántas palabras digo yo en /María bebe/? ¿Cuántas palabras digo yo en /José juega solo/? ¿Cuántas palabras digo yo en /Pedro come muchos dulces/? ¿Cuántas palabras digo yo en /Me gusta saltar a la cuerda/? ¿Cuántas palabras digo yo en /La esquina hay un buzón amarillo/? ¿Cuántas palabras digo yo en /Ayer tarde fui al cine a ver una película muy interesante/? 		
27. VELOCIDAD LECTORA (VELOTRANS)		
<ul style="list-style-type: none"> Nº de palabras por minuto 		

2.6. Validez y fiabilidad de la escala de valoración

La fiabilidad por consistencia se ha calculado mediante la θ (theta) de Carmine, una extensión del α de Cronbach, inserta en el programa 4M (Análisis Factorial) del BMDP, arrojando un valor de 0.98 (j).

Dos aproximaciones a la validez del instrumento hemos establecido: de constructo y de contenido. La validez de contenido del instrumento ha sido obtenida mediante la técnica del análisis de contenidos, procedentes de investigaciones realizadas por diversos autores en determinadas parcelas de la segmentación lingüística, y publicadas en revistas españolas de cierta relevancia [7]. Un pos-

terior consenso de tres expertos, sobre los contenidos seleccionados, otorga cierta validez de contenido al instrumento aquí generado. Estos consideran que quedan contemplados ajustadamente los distintos niveles de la competencia metalingüística.

Una especial relevancia arroja la estructura de constructo subyacente a este instrumento. La solución factorial por el procedimiento de componentes principales sobre la matriz de valores conformada por 80 sujetos x 27 variables, que engloban a 131 ítems, aporta los siguientes valores referenciados en la siguiente tabla:



TABLA 3. Solución factorial por componentes principales para el constructo «habilidades metalingüísticas»

VARIABLES*	I	II	III	h ²
1. RECORIMA	0.84	---	---	0.74
2. PRODIMA	0.87	---	---	0.84
3. IDENPALA	0.82	---	---	0.71
4. UNIOFONOS	0.76	---	---	0.61
5. COMPASEG	0.79	---	---	0.68
6. AISFONE1	0.81	---	0.45	0.88
7. AISFONE2	0.81	---	0.35	0.83
8. AISFONE3	0.81	---	0.41	0.88
9. CONTEFON	0.83	---	---	0.72
10. SEGFONE	0.88	---	---	0.85
11. SUPRIFO1	0.86	---	---	0.78
12. SUPRIFO2	0.89	---	---	0.81
13. SUPRIFO3	0.90	---	---	0.84
14. ESPEFON1	0.82	---	---	0.76
15. ESPEFON2	0.91	---	---	0.86
16. ESPEFON3	0.86	---	---	0.79
17. INVEFONE	0.85	---	---	0.73
18. ADICFONO	0.91	---	---	0.84
19. INVESILA	0.97	---	-0.29	0.73
20. SUSTSILA	0.90	---	---	0.87
21. CONTSILA	0.53	0.53	---	0.57
22. IDENSILA	0.54	0.56	-0.26	0.67
23. BUSCSILA	0.80	0.33	---	0.76
24. UNIRSILA	0.38	-0.39	-0.44	0.50
25. ADICSILA	0.74	-0.36	-0.42	0.84
26. CONTEPAL	0.84	0.30	---	0.82
27. VELOTRANS	0.77	0.26	---	0.67
VARIANZA	17.73	1.68	1.31	---
% VARIANZA	65%	7%	5%	---

Esta solución factorial obtenida, verídica sobrada y admirablemente los principios de parsimonia y estructura simple con sólo tres factores. Destacamos el valor propio (*eigen value*) del factor I ($\lambda = 17.72$) que explica el 65% de la varianza. Estos datos nos indican la existencia de un inequívoco factor general que da estructura unifactorial al constructo en curso: desempeño metalingüístico. La interpretación factorial queda como sigue:

- Factor I: de naturaleza netamente metalingüística, saturado por las 27 variables contempladas. Engloba, básicamente, las cuatro competencias propuestas en el presente estudio: habilidades en rimas, palabras, sílabas y fonos.
- Factor 2: viene saturado bipolarmente por siete variables en curso. Se trata de un factor específico que podríamos denominar «léxico-silábico», ya que está relacionado con procesos cognitivos implicados con la identificación silábica y léxica (palabras), y resultante de las dos anteriores, cual es la velocidad lectora. Con su presencia, estaríamos ante una tipología de alumnos caracterizados por la comisión de errores de silabeo, vacilaciones, retrocesos y latencias, por dificultad en la identificación y construcción de sílabas-palabras.
- Factor 3: está cargado bipolarmente por siete variables, cuya saturación parece estar relacionada con el aislamiento posicional

de fonos en palabras y segmentación silábica (invertir, identificar, unir y adicionar). Al presentarse, configuraría una tipología de sujetos cuya característica principal sería la de omitir caracteres gráficos, lectura vacilante y lentificada, y con la dificultad en la construcción de estereotipos motores verbales en palabras y sílabas.

3. Análisis de resultados

Además de los hallazgos denotados en la solución factorial, para analizar los datos disponibles, hemos utilizado estadísticos descriptivos de contraste y la técnica multivariada de análisis discriminante (AD). Esta técnica, ha sido utilizada para soluciones de clasificación y reflexiones sobre cómo grupos preformados apriorísticamente difieren en un espacio métrico multivariado [8].

3.1. Hallazgos descriptivos muestrales

Con una función informativa, se aportan valores promedios de cada variable metalingüística referidos a los dos grupos preformados (buenos y pobres lectores), a partir de la tabla 4.

TABLA 4. Estadísticos muestrales (medias y desviación típica intragrupo)

VARIABLE	\bar{X}_1 (pobres lectores)	\bar{X}_2 (buenos lectores)	S_x (intragrupo)
UNIRSILA	4.80	5.00	0.51
ADICSILA	3.72	5.00	1.27
RECORIMA	3.57	5.00	0.86
IDENSILA	3.57	5.00	1.13
CONTSILA	3.42	5.00	1.31
COMPASEG	3.15	4.90	1.11
INVESILA	3.02	4.90	1.13
ESPEFON 3	2.97	5.00	1.16
IDENPALA	2.92	5.00	1.09
UNIOFONOS	2.85	4.80	1.03
INVEFONE	2.85	5.00	1.19
ESPEFON 1	2.65	5.00	1.50
SUPRIFONO 1	2.40	5.00	1.24
SUSTSILA	2.40	5.00	0.97
ADICFONO	2.37	5.00	1.20
SUPRIFONO 3	2.22	5.00	1.12
SUPRIFONO 2	2.15	5.00	1.26
AISFONE 3	2.12	5.00	1.43
CONTEFON	2.05	5.00	1.51
AISFONE 1	1.92	4.92	1.40
AISFONE 2	1.92	5.00	1.47
SEGFONE	1.80	5.00	1.40
ESPEFON 2	1.55	5.00	1.13
BUSCSILA	1.32	5.00	1.00
CONTEPAL	1.30	5.82	1.30
VELOTRAN	1.15	2.58	0.47
PRODRIMA	0.97	4.77	1.09

Los hallazgos descriptivos manifiestan cómo los buenos lectores se desempeñan excelentemente en las variables metalingüísticas consideradas alcanzando en la mayoría de ellas la puntuación techo. Es relevante la variabilidad intragrupal, síntoma adicional de validez del instrumento «ad hoc» elaborado. Además, los valores promedio para pobres lectores son harto bajos según nuestro criterio valorativo.

En cuanto a niveles de dificultad competencial, los datos obtenidos en nuestro estudio referidos al grado de complejidad en el logro de competencias, es el que sigue:

1. Para sujetos pobres lectores —con índice de complejidad creciente— sería el siguiente: UNIRSILA; ADICSILA; RECORIMA; IDENSILA; CONTSILA; COMPASEG; INVESILA; ESPEFON; IDENPALA; UNIOFONO; INVEFONO; ESPEFON 1; SUSTSILA; SUPRIFON 1; ADICFONO; SUPRIFON 3; SUPRIFON 2; AISFONE 3; CONTEFON; AISFON 1; AISFON 2; SEGMFONE; ESPEFON 2; BUSCASILA; CONTEPAL; VELOTRAN; PRODRIMA.

2. Para sujetos buenos lectores con índice de mayor a menos complejidad: VELOTRAN; PRODRIMA, UNIOFONO; COMPASEG; INVESILA; AISFONE 1; EL RESTO DE VARIABLES EL MISMO GRADO DE COMPLEJIDAD (MEDIA: 5.00).

3.2. Estadísticos de comparación

Puestos a comparar el desempeño en cada una de esas variables metalingüísticas entre pobres y buenos lectores, se han utilizado dos estadísticos de con-

traste. Uno de corte descriptivo, el tamaño del efecto (d), calculado como diferencia entre medias tipificadas por la desviación típica entre grupos. Otro, de naturaleza inferencial, en concreto, la *t* de Student para grupos dependientes, con su grado de significación *p* asociado, dado por un nivel de probabilidad [9].

TABLA 5. Estadísticos de contraste entre grupos: buenos vs. pobres lectores

VARIABLE	T.E*	I**	p***
RECORIMA	1.65	7.40	0,00
PRODIMA	3.46	15.48	0,00
IDENPALA	1.90	8.51	0,00
UNIOFONOS	1.88	8.43	0,00
COMPASEG	1.57	7.03	0,00
AISFONE1	2.13	9.56	0,00
AISFONE2	2.09	9.35	0,00
AISFONE3	2.00	8.97	0,00
CONTEFON	1.94	8.69	0,00
SEGFONE	2.27	10.17	0,00
SUPRIFO1	2.08	9.31	0,00
SUPRIFO2	2.25	10.06	0,00
SUPRIFO3	2.46	11.02	0,00
ESPEFON1	1.56	6.97	0,00
ESPEFON2	3.05	13.63	0,00
ESPEFON3	1.74	7.81	0,00
INVEFONE	1.80	8.06	0,00
ADICFONO	2.17	9.74	0,00
INVESILA	1.65	7.38	0,00
SUSTSILA	2.67	11.97	0,00
CONTSILA	1.19	5.34	0,00
IDENSILA	1.25	5.63	0,00
BUSCSILA	3.66	16.35	0,00
UNIRSILA	0.39	1.75	0,08
ADICSILA	1.00	4.49	0,00
CONTEPAL	3.47	15.55	0,00
VELOTRANS	3.04	13.59	0,00

*. Tamaño del efecto.
**. I de Student para grupos dependientes
***. nivel de probabilidad o grado de significación de la diferencia en contraste unilaterial

Obsérvese que todos los tamaños del efecto son superiores a 1, excepto en la variable UNIRSILA (TE = 0.39). Estos valores, para escalas de valoración de rango tan reducido [1 a 5], implican unas diferencias intergrupos realmente notables. Puestos a denotar poder de generalización de esos hallazgos descriptivos a una imaginaria población, los valores *p*, asociados al estadístico de contraste inferencial, son para todas las variables inferiores al nivel de significación comúnmente aceptado ($\alpha = 0.01$). La potencia estadística ($1 - \beta$), asociada a la aceptación de una hipótesis alternativa

de diferencias, es, para todas las variables en curso, superior a 0.90, operando con un $\alpha = 0.01$ unilaterial y un tamaño del efecto $d \geq 0.80$.

3.3 Variables discriminantes

A partir de una análisis discriminante escalonado (*stepwise discriminant analysis*) es posible denotar qué variables operativizadas son las que realmente permiten establecer las diferencias entre los dos grupos de sujetos gemelizados. Tras un proceso en cuatro pasos, las variables que discriminan son las dadas en la siguiente tabla:

TABLA 6. Variables discriminantes de la dicotomía «buenos-pobres lectores»

PASO	VARIABLE	F	λ de Wilks	g.l.	P
1	BUSCSILA	267.4	0.225	1.78	0,00
2	CONTEPAL	42.7	0.145	2,77	0,00
3	VELOTRAN	23.3	0.111	3,76	0,00
4	AISFONE3	12.9	0.094	4,75	0,00

Mediante la solución discriminante obtenida, constatamos que con sólo cuatro variables podemos adscribir a los sujetos en su grupo correspondiente; es decir, que con sólo cuatro de las ventisiete variables consideradas es factible una discriminación (posible diagnóstico lector) altamente ajustada. Las variables en cuestión, enunciadas de mayor a menor poder discriminante son:

1.^a BUSCSILA: Buscar la sílaba común entre palabras. [V-23]

2.^a CONTEPAL: Conteo de palabras en frases. [V-26]

3.^a VELOTRANS: Velocidad lectora transformada. [V-27]

4.^a AISFON3: Aislar fonemas al final de palabras. [V-8]

Hay que denotar que de esas cuatro variables discriminantes que permiten adscribir, sin error alguno, un sujeto al grupo de pobres o buenos lectores, la de mayor poder de discriminación es BUSCSILA: Buscar la sílaba común entre las palabras. Este hallazgo nos retrotrae al mundo de la rima poética consonántica, fortaleciendo el potencial metalingüístico de poemas rimados, y a ciertas pautas docentes de método Orff-Schulwerk para la enseñanza musical.

4. Discusión de resultados

4.1. Comentario a los hallazgos

Del presente estudio se desprenden un conjunto de reflexiones y hallazgos que de alguna manera podrían condicionar el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura y realzar los efectos que sobre la enseñanza tienen las alteraciones de ese aprendizaje.

Un primer hallazgo nos muestra que sujetos pobres lectores, de entre 7 a 14 años, no poseen el conocimiento metalingüístico suficiente que demanda el aprendizaje de la lectoescritura y, por ende, cometen errores no sólo de exactitud sino de organización y comprensión lingüística. Además, tal hallazgo se refuerza, cuando comparamos tal desempeño con el de buenos, al destacar la existencia de diferencias sustantivas y estadísticamente significativas en conocimiento metafonológico entre buenos y pobres lectores con la misma edad cronológica. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones realizadas con alumnos angloparlantes y en contextos norteamericanos [10].

Asimismo, denotamos la existencia de un factor general que englobaría a todo un conjunto de variables cuyos contenidos básicos se centra en la extensión del constructo en curso denominado «desempeño en habilidades metalingüísticas». Dos factores específicos adicionales realzan la importancia del metaconocimiento en sílabas, palabras y fonos como factores bloqueantes del constructo lectoescritura.

Un análisis discriminante trata de in-

dar qué variables son las que verdaderamente diferencian a un buen lector de un mal lector, a veces, difícilmente diagnosticable con un diagnóstico específico, pero fácilmente adscribible con un diagnóstico de alteración lectora. (Véase tabla 6).

Del presente estudio se infiere que un mayor nivel de logro competencial metalingüístico está asociado unívocamente a un mayor rendimiento lector. Por tanto, podemos conjeturar, como hipótesis experimental de trabajo, que si logramos conseguir, a través de una enseñanza explícita, un nivel competencial adecuado, probablemente logremos que estos sujetos alcancen un buen rendimiento en lectura y escritura. El verdadero potencial de este tipo de estudios comparativos-correlacionales radica en que permiten fundamentar hipótesis experimentales de continuidad investigadora, a la búsqueda de una concreta causación del tipo: si entrenamiento lingüístico, entonces alto desempeño lector.

A pesar de los trabajos coincidentes en representar el grado de complejidad en competencias metalingüísticas en el siguiente orden: rimas – palabras – sílabas – fonos; nuestro estudio muestra diferencias entre medias de cada una de las competencias estudiadas (Tabla 4). Estos hallazgos nos advierten que no es posible establecer un corte neto, expresado como índice de dificultad competencial en habilidades metalingüísticas, pues entendemos que en el logro de cualquier habilidad intervienen distintas subvariables junto con procesos cognitivos de

análisis y síntesis más complejos. Esto acontece en PRODRIMA (producción de rimas), que ocupa el índice de dificultad más alto, tanto en buenos como en malos lectores, de todas las variables estudiadas. El grado de dificultad, a nuestro juicio, está en el tipo de tarea a desarrollar en cada competencia, más que en la propia competencia lingüística. Estos resultados son coincidentes con los aportados por algunos autores [11], que estiman que la habilidad metalingüística no constituye una entidad homogénea, sino que consideran distintos niveles, diferenciándolos en tareas de clasificación o emparejamiento y tareas de segmentación. Cada nivel requiere la producción o manipulación de elementos aislados, atribuyendo mayor facilidad a las tareas de clasificación.

En nuestro estudio, constatamos el carácter bidireccional en el logro de la competencia metalingüística; pues encontramos sujetos buenos lectores que han desarrollado la competencia sin una enseñanza explícita de la misma, y, sin embargo, en las mismas aulas detectamos sujetos con bajos rendimientos en las tareas lectoescritoras y con las habilidades fonológicas mermadas. Este hallazgo nos permite considerar al conocimiento metafonológico como una variable predictiva de la competencia lectora en niños de 7 a 14 años; esto es, los sujetos con dominio metalingüístico cometen menos errores lectoescritores de omisión, sustitución, adición, unión ... de palabras, que los sujetos no hábiles en dicha competencia. Por tanto, esta observación nos advierte de la necesidad de que las habilidades metalingüísticas de-

ben ser enseñadas explícitamente en épocas tempranas al aprendizaje lectoescritor o durante el inicio del mismo, incorporando contenidos curriculares en la etapa infantil. Al menos, esta sería una medida a adoptar con carácter preventivo de las dificultades lectoescritoras. Parece, entonces, preocupante posponer la enseñanza del español más allá de la etapa de educación infantil (3-6 años).

El tópico de cómo enseñar la práctica lectoescritora ha sido una constante a lo largo de su didáctica. Los hallazgos del presente estudio aportan datos para afirmarnos, una vez más, en la evidencia de que la instrucción lectoescritora debe dirigirse a la enseñanza del código fonológico y sus correlatos grafemas. Ello implica centrar la atención sobre los segmentos más pequeños de nuestra lengua, esto es, la transcodificación bidireccional fonético-grafemática (lectura y escritura). En este sentido, nos alineamos con Byrne (1992) pues, nos cuesta considerar la estrategia logográfica de asociación visual como lectura propiamente dicha, ya que se utilizan rasgos, a veces, irrelevantes, de una configuración gráfica, como pistas para asociar la palabra a su significado, aunque estos rasgos no tengan identidad ortográfica.

4.2. Aperturas

Como ya se dijo, parece existir común acuerdo en considerar la lectoescritura como una actividad compuesta por tres funciones cerebrales superiores: el lenguaje, las gnosis visuo-temporo-espaciales y las praxias manuales. Por tanto, no es de extrañar que en la práctica diaria nos encontremos con alteraciones lecto-

escritoras relacionadas con cada una de las funciones cerebrales que la sustenta. Si bien, este estudio lo hemos centrado en el análisis de competencias lingüísticas y su correlato con el rendimiento lector, consideramos la necesidad de más investigaciones centradas en el análisis, clasificación y tipificación de errores cometidos por los alumnos. El estudio de los errores podría permitir la adscripción inequívoca a la patogenia correspondiente (función cerebral superior), y orientar unívocamente al diagnóstico y tratamiento adecuado de ellos.

Un estudio de este tipo en contextos formalmente bilingües podría arrojar luz adicional sobre este controvertido tópico. Por otro lado, estudios experimentales, en los que se evalúe el impacto previsible de un programa de entrenamiento metalingüístico sobre el desempeño lectoescriptor permitirían elaborar inferencias más contundentes (causales).

La escasez de materiales idóneos aplicables al aula es un factor que condiciona la aplicación práctica de cualquier nueva corriente en las instituciones escolares. Por otro lado, se suscita la cuestión de cómo incluir de forma sistemática en el currículo de Educación Infantil y primeros cursos de Primaria contenidos que faciliten el desarrollo de habilidades de análisis metafonológico.

Por ello, la gran apertura de este tipo de estudios radica en su posibilidad de convertirse en programas de innovación educativa en el aula impactando entonces sobre la práctica docente. En concreto, un programa de desarrollo de

habilidad metalingüística podría generarse sobre la base de los contenidos insertos en el instrumento aquí expuesto y utilizado.

Dirección del autor: Antonio Fernández Cano, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Campus de «La Cartuja», 18071 Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14.1.2002.

Notas

- [1] Sin agotar la nómina de pruebas disponibles, las más utilizadas al respecto han venido siendo: DEHANT y GILLE (1976); DOUNING y THACKRAY (1974); FILHO (1970); DE LA CRUZ (1980) e INIZAN (1976).
- [2] Investigaciones que avalan tan temprano inicio en tareas lectoescriptoras son las realizadas por COHEN (1980, 1983); DOMAN (1978); BAGHBAN (1990) o estudios de síntesis más recientes: GROSSEN (1997), ALLINGTON y WOODSIDE-JIRON (1998). Aunque, también hay que manifestar que, la inmensa mayoría de los hallazgos procedan de entornos anglosajones y con alumnos de lengua inglesa.
- [3] Consultese: CALERO *et al.* (1991), COLTHEART, (1979), DOMÍNGUEZ (1996), EHRI (1998), GONZÁLEZ (1996), RUEDA *et al.* (1989), SEBASTIÁN y MALDONADO (1986, 1998) o VELLUTINO (1987).
- [4] En el estudio de MACHUCA (1995) se recoge también abundante documentación al respecto.
- [5] Véase VELLUTINO *et al.* (1972, 1978), COLTHEART (1979), ELLIS (1981), VELLUTINO (1979, 1987) y MALDONADO (1998).
- [6] Sobre la condición de prerrequisito se puede consultar el trabajo de SEBASTIÁN y MALDONADO (1998).
- [7] Se ha revisado artículos de revistas españolas que han considerado en cierta medida este tópico de la competencia metalingüística: *revista española de pedagogía*, *Infancia y Aprendizaje*, *Estudios de Psicología*, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología y Comunicación y Lenguaje*.
- [8] Un desarrollo conceptual de esta técnica multivariada puede localizarse en LOHNES (1997, pp. 503-507).
- [9] Utilizamos un contraste mixto, al par descriptivo e

inferencial, en la línea de las propuestas de JACOB COHEN (1988). Para denotar la potencia del contraste, en caso de aceptación de la hipótesis alternativa de diferencias, podemos acudir a las tablas de COHEN (1988); aquí se ha utilizado la tabla M de SHAVELSON (1988, pp. 692-693).

- [10] Los estudios realizados por FRANCIS *et al.* (1996); GILLON y DODD (1994); SCANLON y VELLUTINO (1997); o TORGENSEN y BURGESS (1998) ofrecen una evidencia similar al comparar sujeto buenos vs. pobres lectores.
- [11] Véase LEONG (1991), MORAIS (1991) o TREIMAN y WEATERSTON (1992).

Bibliografía

- ALLINGTON, R. L. y WOODSIDE-JIRON, H. (1998) 30 years of research on reading, en K. GOODMAN (Ed.) *In defense of good teaching: What teacher need to know about the reading wars*, (York, ME, Stenhouse), pp. 143-157.
- ALLINGTON, R. L. y WOODSIDE-JIRON, H. (1999) The politics of literacy teaching: How «research» shaped educational policy, *Educational Researcher*, 28:8, pp. 4-12.
- BAGHBAN, M. (1990) *La adquisición precoz de la lectura y la escritura de 0 a 3 años* (Madrid, Aprendizaje-Visor).
- BYRNE, B. (1992) Studies in the unbiased acquisition procedure for reading: Relations, hypotheses and data, en TREIMAN, R. & EHRI, L. C. (Eds.) *Reading acquisition* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- CALERO, A.; PÉREZ, R.; MALDONADO, A. y SEBASTIÁN, E. (1991) *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura* (Madrid, Escuela Española).
- COHEN, R. (1980) *El aprendizaje precoz de la lectura* (Madrid, Cince-Kapelusz).
- COHEN, R. (1983) *En defensa del aprendizaje precoz* (Barcelona, Planeta).
- COHEN, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (3.ª ed) (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- COLTHEART, M. (1979) When can children learn to read and when should they be taught?, en WALLER, T. y MAC KINUOU, G. (Eds.) *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. I) (Nueva York, Academic Press).
- CRUZ, M.ª V. de la (1980) *Prueba de diagnóstico preescolar* (Madrid, TEA).
- DEHANT, A. y GILLE, A. (1976) *El niño aprende a leer* (Buenos Aires, Kapelusz).
- DOMAN, G. (1978) *Cómo enseñar a leer a su bebé* (Madrid, Aguilar).
- DOMÍNGUEZ, A. B. (1996) El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza, *Infancia y Aprendizaje*, 76, pp. 69-81.
- EHRI, L. C. (1998) Grapheme-phoneme knowledge is exent for learning to read words in English, en METSALA, J. y EHRI, L. (Eds.), *Word recognition in beginning reading*, pp. 3-40 (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- FERNÁNDEZ CANO, A. y MACHUCA, M. (1998) Concordancia y errores (Tipo I y II) en el diagnóstico logopédico primario, *Revista de Investigación Educativa*, 16:1, pp. 123-136.
- FILHO, L. (1970) *Test ABC* (Buenos Aires, Kapelusz).
- FISCHBEIN, S. (1997) Twin studies, en KEEVES, J. P. (Ed), *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook* (2.ª ed.), pp. 503-507 (Nueva York, Pergamon).
- FRANCIS, D. J.; SHAYWITZ, S. E.; STUEBING, K. K.; SHAYWITZ, B. A. y FLETCHER, J. M. (1996) Developmental log versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis, *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 3-17.
- GILLON, G. y DODD, B. J. (1994) A prospective study of the relationship between phonological, semantic and syntactic skills and specific reading disability, *Reading and Writing*, 6, pp. 321-345.
- GONZÁLEZ PORTAL, M. D. (1984) El diagnóstico precoz como medida preventiva de las dificultades del aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y del Reversal Test, *Revista de Psicología General y Aplicada* 139, pp. 59-73.
- GONZÁLEZ, M. J. (1996) Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas, *Infancia y Aprendizaje*, 76, pp. 97-107.
- GROSSEN, B. (1997) *30 years of research: What we know how children learn to read: A synthesis of research from the National Institute of Child Health and Human Development* (Santa Cruz, CA, The Center for Future of Teaching and Learning). Disponible en red: <http://www.cftl.org>
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1989) Diagnóstico y tratamiento de los retrasados en lectoescritura.

- Comunicación, Lenguaje y Educación*, 34, pp. 113-128.
- INIZAN, A. (1976) *Cuando enseñar a leer* (Madrid, Pablo del Río).
- LEONG, C. K. (1991) From phonemic awareness to phonological processing to language access in children developing reading proficiency, en SAWYER, D. J. y FOX, B. J. (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*, pp. 217-254 (Nueva York, Springer-Verlag).
- LOHNES, P. R. (1997) Discriminant analysis, en KEEVES, J. P. (Ed.) *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook* (2.ª ed), pp. 503-507 (Nueva York, Pergamon).
- MACHUCA, M. (1995) *Lateralidad hemisférica y dominios lectoescritores. La hipótesis de Orton revisada* (Universidad de Granada, Granada).
- MACHUCA, M. (1997) *Alteraciones del aprendizaje escolar derivadas del lenguaje. Diagnóstico y evaluación* (Jaén, El autor).
- MEC-MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990) *Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Educación Primaria* (Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC).
- MORAIS, J. (1991) Phonological awareness: A bridge between language and literacy, en SAWYER, D. J. y FOX, B. J. (Eds.) *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* pp. 31-71 (Nueva York, Springer-Verlag).
- RODRÍGUEZ, D. (1986) *La disortografía* (Madrid, CEPE).
- RODRÍGUEZ, D. (1987) *Entrenamiento auditivo y lectura* (Madrid, CEPE).
- RUEDA, M.; SANCHEZ, E. y GONZALEZ, L. (1989) El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia, *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 39-52.
- SCANLON, D. M. y VELLUTINO, F.P. (1997) A comparison of the instructional backgrounds and cognitive profiles of poor, average and good readers who were initially identified as at risk for reading failure, *Scientific Studies of Readings*, 1, pp. 191-216.
- SEBASTIAN, E. y MALDONADO, A. (1986) Estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes, en MEISSEL, J. (Comp.) *Adquisición del lenguaje*, (Francfort, Klaus-Dieter).
- SEBASTIÁN, E. y MALDONADO, E. (1998) La reflexión metalingüística: Algunas cuestiones teóricas y aplicadas, *Estudios de Psicología*, 60, pp. 79-98.
- SHAVELSON, R.J. (1988) *Statistical reasoning for the behavioral sciences* (2.ª ed) (Needham Heights, MA, Allyn & Bacon).
- TAYLOR, B. M.; ANDERSON, R.C.; AU, K.H. y RAPHAEL, T.E. (2000) Discretion in the translation of research to policy: A case from begging reading, *Educational Researcher*, 29:6, pp. 16-26.
- TORGENSEN, J. K. y BURGESS, S. R. (1998) Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational studies, en METSALA, J. y EHRI, L. (Eds.) *Words recognition in beginning reading*, pp.161-188 (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- TREIMAN, R. y WEATERSTON, S. (1992) Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 174-181.
- VELLUTINO, F. R.; STEGER, J. y KANDEL, G. (1972) Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis, *Cortex*, 8, pp. 106-118.
- VELLUTINO, F.R. (1979) *Dyslexia: Theory and research*. (Cambridge, MA, MIT Press).
- VELLUTINO, F.R. (1987) Dislexia, *Investigación y Ciencia*, 128, pp. 12-20.

Resumen:

Discriminación de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores

El presente estudio trata de verificar el comportamiento de un conjunto de 27 variables metalingüísticas en una muestra de 80 buenos y pobres lectores de Educación Primaria. Explora la solución factorial que ofrecen estas variables, averigua cuál es el grado de dificultad en el logro competencial, denota el grado de

presencia-ausencia de tales habilidades en alumnos que a priori no han sido entrenados en el desarrollo metalingüístico para terminar indicando cuales de esas variables discriminan la competencia lectora.

Descriptores: Habilidades metalingüísticas, lenguaje, lectura, análisis discriminante, enseñanza primaria, idioma español.

Summary: Discriminance of segmentary metalinguistic capacities in the Spanish spoken language: A comparative study between good readers and poor readers

The present study tries to establish the performance of a sample of 80 readers from Primary education (half of them good readers and the other half poor readers) in a series of 27 metalinguistic variables.

The aim of this study is to go into the metalinguistic variables, which discriminate reading achievement, the factorial solution they offer, the degree of competence in those metalinguistic variables, and the degree or presence-absence of such abilities in untrained pupils.

Key Words: Speech competence, metalinguistic abilities, reading, primary education, discriminant analysis, and Spanish language.