XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

Habilidades metalinguísticas: su importancia para el adecuado aprendizaje de la lectoescritura. Revisión del estado actual de las investigaciones científicas.

Andrés, María Laura, Canet Juric, Lorena y Ané, Alejandra.

Cita:

Andrés, María Laura, Canet Juric, Lorena y Ané, Alejandra (2005). *Habilidades metalinguísticas: su importancia para el adecuado aprendizaje de la lectoescritura. Revisión del estado actual de las investigaciones científicas. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-051/53

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/8AH

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

HABILIDADES METALINGUÍSTICAS: SU IMPORTANCIA PARA EL ADECUADO APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. REVISIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LAS INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS.

Andrés, María Laura; Canet Juric, Lorena; Ané, Alejandra
Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología.

Resumen
El presente trabajo define el concepto de habilidades metalinguísticas y plantea su uso e importancia en el aprendizaje adecuado de la lectoescritura a través de una justificación aportada por la revisión del estado actual de las investigaciones en la temática. Para ello se consultaron 8 investigaciones y 1 fuente bibliográfica que revisan a su vez el estado actual de las investigaciones en la temática, realizándose un análisis comparativo del material obtenido y plasmando los resultados en diferentes categorías que permiten visualizar las principales líneas de investigación y los resultados a los que se han arribado. Se define la conciencia fonológica, la conciencia de palabras, la conciencia sintáctica y la conciencia pragmática; los resultados permiten afirmar que el debate científico se ha centrado principalmente en la discusión acerca de si la conciencia metalinguística se desarrolla a partir de la enseñanza de la lectoescritura, si se trata de un prerrequisito para dominarla o bien ambas circunstancias se potencian mutuamente; por otro lado, se puede afirmar también que los desarrollos investigativos actuales más fuertes se han centrado en la conciencia fonológica particularmente y han buscado determinar su uso y causalidad en la adquisición de la lectoescritura, planteando la opción de posiciones interactivas.

Palabras Clave
habilidades metalinguísticas conciencia fonológica

Abstract
METHALINGUISTICS ABILITIES: ITS IMPORTANCE FOR THE SUITABLE LEARNING OF READING AND WRITTING. REVISION OF THE PRESENT STATE OF THE SCIENTIFIC RESEARCHES.
The present work defines the concept of methalinguistics abilities and raises its use and importance in the suitable learning of the reading and writting through a justification contributed by the revision of the present state of the investigations in the thematic one. For it 8 investigations and 1 bibliographical source were consulted that review as well the present state of the investigations in the thematic, being made a comparative analysis of the obtained material and shaping the results in different categories which they allow to visualize the main lines of investigation and the results at which they have been arrived. One defines the phonological conscience, the conscience of words, the syntactic conscience and the pragmatic conscience; the results allow to affirm that the scientific debate has been centered mainly in the discussion about if the methalinguistics conscience it is developed from the education of the reading and writting, if it is a prerequirement to dominate it or both circumstances are harnessed mutually; on the other hand, the option of interactive positions can also be affirmed that the more forts present researchers have been centered in the phonological conscience particularly and have looked for to determine their use and causality in.

Key words
methalinguistics abilities phonological conscience

El concepto de *conciencia metalinguística* implica la reflexión en un nivel en el que el individuo está centrando su atención *explícitamente* en el lenguaje y debe además ser capaz de apreciar de que es sobre el lenguaje sobre lo que está reflexionando. Es decir, que el control que se da automáticamente como parte del mecanismo de producción del habla no requiere de la conciencia metalinguística, sino más bien la conciencia implica un control deliberado sobre el lenguaje (Garton, Pratt, 1991). Ahora bien, ¿por qué resulta pertinente la inclusión de las habilidades metalinguísticas como parte de la naturaleza de la lectoescritura? Resulta pertinente la consideración puesto que existe una relación entre las habilidades metalinguísticas y la *adquisición* de la lectoescritura (Defior, 1994). Esta interesante relación ha sido objeto de múltiples investigaciones durante los últimos veinte años. La razón estribaría, en términos generales, en el interés renovado hacia los procesos de lectura por parte de la Psicología Cognitiva y, de un modo particular, por el cambio en la concepción de la lectura. De considerarla principalmente como una habilidad visual, enfoque predominante en los años 40-60, se ha pasado en la actualidad a ser concebida fundamentalmente como una habilidad psicolingüística. Existe un considerable desacuerdo respecto de si la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje es un resultado del aprendizaje de la lectura o un prerrequisito para dominarla. Algunos autores (Donaldson, 1978; en Galton, Pratt, 1991) consideran que el proceso de aprendizaje de la lectura en la escuela es resposable del desarrollo de la conciencia metalinguística. En otro sentido, algunos autores (Tunmer, Bowey, 1984; en Galton, Pratt, 1991) sostienen que la habilidad metalinguística para reflexionar sobre el lenguaje podría ser un prerrequisito para poder leer. Las últimas discusiones (Galton, Pratt, 1991) tienden a pensar la conciencia metalinguística y la alfabetización como entrelazadas intrincadamente de forma conjunta en el desarrollo del niño.
Las capacidades metalinguísticas se aplican a diferentes áreas del lenguaje (sonidos, palabras, oraciones, discurso) dando como resultado el desarrollo de la *conciencia fonológica*, el *conocimiento de palabras*, la *conciencia sintáctica* y la *pragmática.*

El término *consciencia fonológica* se refiere a la consciencia que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua (Mattingly, 1972; en Defior, 1994). Aparece de un modo lento y gradual, en la medida en que los niños desplazan su atención desde los aspectos significativos y comunicacionales del lenguaje hacia la consciencia de sus estructuras y de las unidades o segmentos que lo componen. Se deben distinguir los procesos de análisis no conscientes y automáticos, que se dan en el curso de las actividades habituales de percepción y comprensión del lenguaje, de la capacidad para analizar explícitamente el habla en sus componentes. La consciencia fonológica implica *discriminaciones reflexivas*. Una definición operativa sería la habilidad para segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral (sílabas, fonemas).
Algunos autores (Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994; Jiménez, 1992; en Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994) establecen la diferencia entre consciencia fonológica *a nivel de sílaba* y *a nivel de fonema*, afirmando que la conciencia

fonológica a *nivel sílaba* supone un nivel de dificultad menor, por lo que su entrenamiento es posible sin recurrir a ningún apoyo escrito, puesto que las sílabas son unidades fácilmente discriminables. En cambio, la conciencia fonológica a *nivel de fonema* es más difícil de conseguir sin apoyo del texto escrito, ya que el fonema es una unidad más abstracta y convencional con escaso apoyo auditivo. En consecuencia, estos autores recomiendan que los programas de entrenamiento en conciencia fonológica a nivel de sílaba deberían iniciarse pronto, con anterioridad a la enseñanza de la lectura, mientras que la intervención a nivel fonema debe ser posterior y simultánea a la enseñanza de la lectoescritura, ya que las letras escritas constituyen un apoyo concreto de los fonemas, unidades conceptuales más difíciles de discriminar debido a su compleja relación con los sonidos del lenguaje oral. De acuerdo con Mann (1984; en Defior, 1994), dos han sido los *factores lingüísticos* que se han *asociado* consistentemente con la *habilidad lectora inicial*, uno de ellos es efectivamente el grado de conocimiento que tienen los niños sobre la estructura fonológica del lenguaje o *consciencia fonológica*; otro es la *habilidad para procesar el lenguaje oral*. Esta última habilidad tendría un efecto facilitador del aprendizaje de la lectoescritura de cualquier sistema ortográfico, independientemente de cual sea. Sin embargo, el procesamiento fonológico, que se refiere al uso de información fonológica en el procesamiento del lenguaje oral y del escrito, adquiere un papel preponderante en las lenguas que utilizan un sistema alfabético para su representación escrita como la nuestra.

En consonancia con esto Crowder (1985; citado en Defior, 1995), afirma que el *lector aprendiz* debe comprender dos *circunstancias básicas*: que los *símbolos escritos* representan *unidades del lenguaje* y que las *unidades* de lenguaje que se representan son los *fonemas* sistemáticos. El primer aspecto es fácil de aprender y prácticamente todos los niños lo consiguen. Sin embargo, el llegar a comprender que los símbolos escritos representan fonemas, es algo difícil y complejo. El niño llega a captar estas características del lenguaje oral y escrito a través de un lento desarrollo de la consciencia lingüística y específicamente, de una de sus partes más importantes que es esta consciencia fonológica a la que se ha hecho referencia.

El concepto de *conciencia de las palabras* hace referencia a la *comprensión* por parte del niño de que una palabra es una unidad lingüística distinta a otras unidades y de que es un símbolo arbitrario que no conlleva ninguna relación directa con el objeto que representa. En general, antes de la escuela los niños tienen alguna conciencia de las palabras, pero suele ocurrir que si las palabras no representan objetos o acciones y por consiguiente, están faltas de propiedades concretas, no serán consideradas palabras. Una vez que los niños llegan a la escuela y se embarcan en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, la unidad linguística se hace mas relevante y son capaces de indicar las palabras como entidades separadas al relacionarlas con su existencia más permanente en el lenguaje escrito (Garton y Pratt, 1991).

El constructo teórico de *conciencia sintáctica* alude a la conciencia por parte del niño de la gramática de las oraciones. Es decir, que lo que se requiere para que se trate cabalmente de conciencia sintáctica es la reflexión deliberada y controlada sobre la gramaticalidad de las oraciones y no el conocimiento tácito involucrado en la producción y en la comprensión del habla. Su importancia para el desarrollo de la alfabetización está dado en el hecho de que cuando los niños están aprendiendo a leer y encuentran palabras en el texto que no pueden decodificar utilizan el conocimiento que poseen sobre la sintaxis, la semántica y la pragmática como ayuda en la tarea de tratar de descubrir cuál es la palabra del texto (Garton y Pratt, 1991).

El estudio de la *conciencia pragmática* supone un abanico de temas en los que se incluye la conciencia del niño de los procesos de comunicación, su comprensión de las influencias sociales sobre el lenguaje y su habilidad para evaluar la consistencia de las proposiciones linguísticas de entrada

De todas estas habilidades metalinguísticas, las investigaciones actuales han puesto énfasis en la conciencia fonológica, permitiendo observar que el desarrollo de la consciencia fonológica y de la habilidad en las tareas que la presuponen, tiene una gran importancia en el *éxito* de la adquisición de la lectura y viceversa (Carrillo y Sánchez, 1991; Alegría y Laybaert, 1987; en Carrillo y Sánchez, 1991). Respecto al aprendizaje óptimo de la lectoescritura, se ha confirmado el alto valor predictivo que posee el desarrollo de la consciencia fonológica en el mismo, con notable diferencia respecto a otras variables (Lencher, Gerber y Routh, 1990; Lundberg, Frost y Petersen, 1988; en Gimeno, Clemente, López, Castro, 1994; Bond y Dystra, 1967; en Sofie y Riccio, 2002); se ha comprobado también el éxito predictivo de la capacidad de segmentación fonológico-silábica en la adquisición de la lectoescritura (Liberman y Shankweiler, 1985; Morais, 1987; Stanovich, 1986; Wagner y Torgesen, 1987; en Carrillo y Sánchez, 1991); finalmente, se ha observado que el desarrollo de la consciencia fonológica permite discriminar a buenos y malos lectores quienes sin embargo, no son significativamente diferentes en discriminación auditiva (Shapiro, Gerber, y Routh, 1990; en Gimeno, Clemente, López, Castro, 1994; Morais, Cluytens, Alegría, 1984; Maldonado, 1987; en Calero y Pérez, 1993; Brady et. al., 1994; Hynd et. al., 1995; Lombardino, Riccio, Hynd, Pinheiro, 1997; Lundberg et. al., 1998; Perfetti, Beck, Bell, Hughes, 1987; Stanovich, Cunningham, Cramer, 1984; en Sofie y Riccio, 2002).

Se describe a continuación una elaboración sobre el estado actual de las investigaciones sobre el papel de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectoescritura. Defior (1994) propone tres formas de agrupar las distintas investigaciones, a las cuales se les añade investigaciones pertinentes de autores diferentes a los mencionados por Defior.

Se trata de investigaciones que:

a) Focalizan sobre *conciencia fonológica*, discriminando en:

a1) Importancia del uso de las *representaciones fonológicas* en las *etapas iniciales* del aprendizaje de la lectoescritura. Los resultados parecen converger hacia la conclusión de que los niños efectivamente utilizan los códigos fonológicos en los primeros estadios del aprendizaje de la lectoescritura (Wimmer y Hummer, 1990; Snowling y Perin, 1982 en Defior, 1994; Tunner y Nesdale, 1985 en Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994; Badian, 1993, 1994, 1998; Ball, 1993; Ball y Blachman, 1991; Byrne y Fielding-Barnsley, 1990; Lovett et al., 2000; Wagner y Torgesen, 1987 en Sofie y Riccio, 2002).

a2) Importancia para la lectura de lenguas alfabéticas de la *conciencia de los sonidos* del lenguaje oral y la *segmentación* en unidades fonémicas y silábicas (Fox y Ruth, 1975; Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Lundberg, Oloffson y Walls, 1980; Share, Jorm, McLean y Matthews, 1984; en Carrillo y Sánchez, 1991).

b) Buscan establecer una influencia entre el grado de desarrollo de la conciencia fonológica y el éxito en lectoescritura, y viceversa:

b1) -*De* los procesos fonológicos *hacia* la lectoescritura con distintos tipos de diseños. Las investigaciones realizadas con diseño correlacional prueban que existe una relación entre habilidad fonológica y aprendizaje de la lectura. Por su parte, en su conjunto, las investigaciones experimentales demuestran que las habilidades fonológicas y su entrenamiento influyen directamente en un mejor aprendizaje lectoescritor, de donde es posible inferir una relación causal entre ambas habilidades (Calfee, Lindamood y Lindamood, 1973; Liberman, 1973 replicado después por Zifcack, 1981; Mann, 1984; Bradley y Bryant, 1983, 1985b; Maldonado y Sebastián, 1987; Leong, 1986; Williams, 1979, 1980, 1986; Treiman y Baron, 1983; Lundberg, Frost y Petersen, 1988 en Defior, 1994; Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994; Farnhan Diggory y Greg, 1975;

Shapiro, 1976; Rozin y Gleitman, 1977; Liberman et. al., 1974; Liberman, 1977; Alegría et. al., 1982; Lomas, 1983; et. al., 1983 en Gimeno, Clemente, López, Castro, 1994; Carrillo, Sánchez, Romero y López, 1990; Jiménez, 1990; Sebastián y Maldonado, 1984, 1986 en Jiménez y O'Shanahan, 1992; Benvenuty, 1982; Maldonado y Sebastián, 1987; Maldonado, 1990; Maldonado et. al., 1990; Lundberg y Oloffson, 1980; Lundberg et. al., 1988; Alegría y Morais, 1989; Oloffon y Lundberg, 1983 citados en Calero, Pérez, 1993; González, 1996; Murray, 1998; Morais, Alegría y Content, 1987; Goswani y Bryant, 1990; Wagner y Torgesen, 1987; Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Cunningham, 1990 en Domínguez y Clemente, 1993). Diversos estudios comparan lectores normales y retrasados concluyendo, en general, que los niños con dificultades tienen también déficits fonológicos, lo que favorecería la tesis de su importancia en los aprendizajes básicos. En el mismo sentido inciden los datos obtenidos con los programas de entrenamiento de lectores retrasados que se dirigen a reforzar esas habilidades. (Ball y Blachman, 1991; Gough y Tunmer, 1986; en Sofie y Riccio, 2002).

b2) -*De* la lectoescritua *hacia* las habilidades fonológicas. Los resultados permiten afirmar que existen niveles de conocimiento fonológico que se ven potenciados por el aprendizaje lectoescritor (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Read, Zhangh, Nie y Ding; en Defior, 1994). Diversos trabajos demuestran un efecto positivo en la *conciencia fonémica* de parte de las actividades de *pre-lectura* como *reconocimiento de rimas, trabalenguas, onomatopeyas* (Sánchez et. al., 1989, 1990; Calero et. al., 1988, 1991; Calero y Pérez, 1989, 1990; Cunningham, 1988; Griffith y Klesius, 1990 en Calero, Pérez, 1993).

c) Demuestran fortaleza en los enfoques *interactivos*. De esta manera, se comprende la *aparente contradicción* de los resultados de ambas tendencias de investigación citadas más arriba, a través de la *hipótesis interactiva* que permite suponer la existencia de diferentes niveles de habilidad pre y post aprendizajes básicos. Es decir, se ha visto cómo los niños prelectores son capaces de realizar tareas de segmentación y como, a su vez, éstas pueden ser enseñadas y favorecer la adquisición de la lectura. Actualmente las teorías explicativas han evolucionado en términos de ésta hipótesis interactiva en el sentido de que la influencia es múltiple, actuando en ambas direcciones (Bertelson, 1986; Bertelson, Morais, Alegría y Content, 1985; Bradley y Bryant, 1985; Morais, 1987; Perfetti, citados en Defior, 1994; Gibson y Levin, 1975; Massaro, 1975; Rumelhart, 1980; Guthrie, 1981; Treitman y Baron, 1981; Mitchel, 1982; Lomas, 1983; Frederiksen, 1984 en Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994).

Conclusión:

Los resultados permiten afirmar que el debate científico se ha centrado principalmente en la discusión acerca de si la conciencia metalinguística se desarrolla a partir de la enseñanza de la lectoescritura, si se trata de un prerrequisito para dominarla o bien ambas circunstancias se potencian mutuamente. La conciencia fonológica es la que ha cobrado mayor interés por parte de los investigadores y los desarrollos se han centrado en: determinar su uso en el aprendizaje de la lectoescritura, la influencia de su desarrollo en el éxito de la adquisición de la lectoescritura, y viceversa, su potenciación por el entrenamiento escolar, y el planteo integrador de posiciones interactivas, que es el que ha dominado finalmente el debate.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

CALERO Y PÉREZ (1993) Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación.* Vol 18 pp 41-53

CARRILLO, M. S.; SÁNCHEZ, J. (1991) Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol 9 pp 109- 116.

DEFIOR (1994) La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje.* Junio pp. 91-113

GARTON, PRATT (1991) Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós

GIMENO, CLEMENTE, LÓPEZ Y CASTRO (1994) ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol 27 pp 87-95

GONZÁLEZ M.J (1996) Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje* Vol 76 pp97-707

JIMENEZ, J.E; RODRIGO, M; ORTIZ, M.R; GUZMÁN, R (1999) Dossier Documental. Procedimientos de Evaluación e Intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*. Vol 88 pp107-122.

MURRAY, B.A. (1998) Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal? *Journal of Educational Psychology* Sep Vol 90 pp 461-475

SOFIE C. A. & RICCIO C.A (2002) A Comparison of Multiple Methods for the Identification of Children with Reading Disabilities. *Journal of Learing Disabilities*. Vol 35 no 3 May/June page 234-244.