

**PAPEL DE LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA EN LA
LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS DE 1º DE
PRIMARIA**

TRABAJO FIN DE GRADO



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

GRADO EN PSICOLOGÍA

AUTORA: Belén Tomé Ayala

TUTORA: Mercedes I. Rueda

Junio de 2016

DECLARACIÓN DE AUTORÍA.

Declaro que he redactado el trabajo “Papel de la conciencia morfológica en la lectura y escritura en alumnos de 1º de Primaria”, para la asignatura de Trabajo de Fin de Grado en el curso académico 2015-2016 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
2.1. Justificación del trabajo.	2
2.2. Fundamentación teórica.....	3
2.3. Objetivos e hipótesis.....	7
3. METODOLOGÍA.	8
3.1. Participantes.....	8
3.2. Instrumentos de evaluación.	10
3.3. Procedimiento.....	12
3.4. Análisis estadísticos.....	14
4. RESULTADOS.....	15
4.1. Análisis descriptivos.....	15
4.2. Análisis de correlación.	16
4.3. Análisis de regresión lineal múltiple.	18
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	23
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	26
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27
8. ANEXOS.	30
8.1. Prueba de lectura de texto nivel 1B	30
8.2. Prueba de dictado de texto nivel 1	30
8.3. Ejemplo de un dictado.	31

1. RESUMEN.

Una condición para desarrollar una buena destreza lectora supone contar con habilidades metalingüísticas. Entre ellas, la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido constatada en numerosos estudios, mientras que la influencia de la conciencia morfológica en la lecto-escritura está siendo objeto de investigación de manera más reciente.

El presente estudio ha sido diseñado para determinar en qué medida la conciencia morfológica, además de la fonológica, influye en la precisión, velocidad y eficiencia lectora, así como en la precisión de la escritura en alumnos de 1º de Primaria hispanohablantes.

Entre las tareas que los 55 alumnos de 1º de Primaria completaron individualmente se incluyen un breve dictado y una lectura. Por otra parte, se administraron también tareas de conciencia morfológica, conciencia morfosintáctica, y conciencia fonológica, junto a una prueba de eficiencia lectora, realizadas de manera grupal (aunque resueltas de manera independiente) en cada una de las 3 clases que constituyen la muestra.

Se realizaron los análisis descriptivos de cada variable, así como las pertinentes correlaciones de Pearson, y análisis de regresión por pasos. Los resultados obtenidos indican que los alumnos de 1º de Primaria cuentan con un conocimiento explícito de conciencia morfológica, cuyo grado de desarrollo se explica, en parte, por su nivel de conciencia fonológica. Además, a mayor conciencia morfológica mayor precisión, velocidad y eficiencia lectora y precisión de escritura. La presente investigación nos permite concluir que la conciencia morfológica contribuye de manera significativa a explicar parte de la varianza de estas variables de lecto-escritura en los inicios de su aprendizaje.

Palabras clave: *Conciencia morfológica, conciencia fonológica, habilidades metalingüísticas, lectura y escritura.*

2. INTRODUCCIÓN.

2.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.

Una de las competencias más relevantes en la vida diaria y académica es la lecto-escritura. La razón primordial de su importancia es que es “tanto herramienta como objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Serrano y Defior, 2004, p. 27). La lecto-escritura es una habilidad humana fundamental, aunque en muchas ocasiones no seamos conscientes de su trascendencia ni de las implicaciones que conlleva para su aprendizaje, pareciéndonos una actividad natural.

En realidad, la lectura y escritura requieren de un proceso laborioso y una gran cantidad de destrezas para adquirirse. Entre ellas, la conciencia fonológica ha sido la más estudiada (Alegría y Morais, 1979; Bradley & Bryant, 1983; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979), determinándose un claro vínculo entre su desarrollo y el de la lecto-escritura. Sin embargo, a lo largo de los últimos años la conciencia morfológica está generando un creciente interés, demostrándose su relación más tardía con estas competencias (Carlisle, 1995; Sánchez y Sánchez, 2006; Kirby et al., 2012; Rueda e Incera, 2011).

En consecuencia, si alguna de las habilidades necesarias para la lecto-escritura, como son la conciencia fonológica o la conciencia morfológica, no se desarrollan de manera adecuada pueden surgir dificultades en su aprendizaje (Alegría y Morais, 1979; Rodrigo et al., 2004; Rueda e Incera, 2011), lo que acentúa la relevancia de conocer exhaustivamente estas variables.

Se resalta así la importancia de continuar desarrollando estudios que clarifiquen los aspectos aún desconocidos en relación con la conciencia morfológica y el lenguaje escrito, especialmente a edades tempranas, tratando de determinar en qué medida la conciencia morfológica influye sobre la lecto-escritura, en vías de mejorar la identificación temprana de dificultades de aprendizaje de lecto-escritura, así como desarrollar programas eficaces de intervención.

2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Cuando leemos se lleva a cabo un procesamiento léxico o directo, reconociendo directamente las palabras familiares, y otro fonológico o indirecto, transformando los grafemas en fonemas para acceder al significado del conjunto formado por dichos fonemas, para lo cual es necesario que las palabras sean regulares (Coltheart, 1978,).

Sin embargo, el proceso de lectura es tan rápido en los buenos lectores que es difícil ser consciente de las implicaciones que conlleva. Según Rueda (1995), leer supone: contar con un desarrollo adecuado del lenguaje oral; ser capaz de activar procesos cognitivos necesarios para el análisis de lenguaje, es decir, conocer el nombre y sonido de las letras, y contar con habilidades metalingüísticas; llevar a cabo procesos de decodificación o recuperación rápida de palabras; procesos de acceso al significado de las palabras; y procesos de fluidez lectora y comprensión del texto.

Valtin (1984) sostiene que esas habilidades metalingüísticas se adquieren en tres etapas. La primera sería la conciencia inconsciente o uso automático del lenguaje. Posteriormente, se desarrollaría la conciencia real, que supone “ser capaz de abstraer el lenguaje de la acción y el contexto y pensar en las propiedades de la forma del lenguaje”. (p. 214). Y por último, la conciencia consciente, en la que se ha adquirido la capacidad de concentrarse en las unidades lingüísticas y manipularlas deliberadamente.

Entre las principales habilidades metalingüísticas, encontramos la conciencia fonológica, que es el “la capacidad que tiene una persona de operar explícitamente con los segmentos de la palabra”. (Rueda, 1995, p. 68). Su importancia en la lectura y dificultades de lectura, ha sido muy estudiada (Alegría y Morais, 1979; Bradley & Bryant, 1983; Morais et al., 1979; Rueda, 1995). Sin embargo, en los últimos años se está comenzando a investigar sobre la conciencia morfológica, sobre todo en inglés (Carlisle, 1995; Kirby et al., 2012), aunque también en español (ej. Sánchez y Sánchez, 2006; Rueda e Incera, 2011), dejando de ser la gran olvidada.

La morfología se refiere a los patrones que sigue cada lengua para la formación de las palabras a partir de morfemas, los cuales son las unidades más pequeñas de la lengua con significado. Así, la conciencia morfológica se ha definido como “el plano consciente que tenemos sobre las estructuras morfélicas de las palabras, y la habilidad para manipular y reflexionar sobre dichas estructuras”. (Carlisle, 1995, p.194).

Sánchez, Pérez y Linares (2011) clarifican que los componentes de la morfología forman parte de nuestro diccionario mental o lexicón (en la memoria a largo plazo), el cual está compuesto por tres elementos: un conjunto finito de morfemas, las reglas para la formación de las palabras, y las infinitas palabras que se pueden generar con los dos componentes anteriores. Así, la morfología de cada lengua determina cómo formar las palabras y qué combinaciones de morfemas se permiten y necesitan para ello. Además, si se conocen los morfemas y las reglas, se podrá incluso inferir el significado de algunas palabras no conocidas (Giussani, 2009). Dentro de la morfología, encontramos además tres funciones fundamentales: La *derivativa*, que permiten añadir matices al significado del morfema raíz o lexema a partir de añadir prefijos, sufijos o interfijos, formando nuevas palabras a partir de otras; la *flexiva*, que no implican el cambio de la categoría gramatical de las palabras ni la formación de nuevas palabras, pero permiten la flexibilidad de una palabra modificando su género, número y persona; y la *composicional*, permitiendo la creación de nuevas palabras a partir de la unión morfemas léxicos, lexemas o raíces (Alegría, 1996).

En concordancia con lo previamente señalado por Valtin (1984), se apoya que el desarrollo de la conciencia morfológica en concreto, va mejorando desde una conciencia implícita alrededor de los cinco años, a una explícita alrededor de los seis (Sánchez, Pérez, Linares, Castro y Álvarez, 2011). Varios estudios confirman esta mejora progresiva de la conciencia morfológica, como Jiménez (2015), que observa una mejoría desde 3º a 4º de Primaria (8-10 años). También Sánchez y Sánchez (2006), constatando la continuidad de esta mejora de la conciencia morfológica explícita a las edades de 8 hasta 11 años, acompañada, además, de una mejora en la escritura.

Carlisle & Nomanbhoy (1993) encontraron que tanto la conciencia fonológica como morfológica en niños estadounidenses de 1º de Primaria contribuían en la lectura, y sugieren que la conciencia fonológica influye en la adquisición de la conciencia morfológica. De esta manera, sería posible que la conciencia morfológica comience a tener relevancia en la lecto-escritura una vez que la conciencia fonológica se haya desarrollado. De acuerdo con esto, la mayoría de los estudios que relacionan conciencia morfológica y lectura se llevan a cabo a edades en las que ya se cuenta con un amplio desarrollo de la conciencia fonológica, y con una conciencia morfológica explícita.

Según Morais et al. (1979) la conciencia fonológica a nivel de fonos no se adquiere de manera espontánea, sino que es facilitada a través del aprendizaje de la lectura. A su vez, la adquisición de la conciencia fonológica facilita la lectura, suponiendo una relación recíproca entre aprender a leer y el desarrollo de la conciencia fonémica. Resultados similares obtienen Alegría y Morais (1979) al reparar en que los niños de 4-5 años aún cuentan con una pobre conciencia fonémica, mientras que cuando se está aprendiendo a leer, alrededor de los 6 años, su ejecución mejora. Sería entonces cuando se comienza a mejorar, así mismo, la conciencia morfológica.

Elbro y Arnbak (1996) encontraron que el análisis morfológico es de relevancia para la lectura en lenguas opacas o irregulares, las cuales no son completamente previsibles en base a los fonemas (hay irregularidades desde el punto de vista fonémico que, en general, suponen regularidades desde una perspectiva morfé mica). En este tipo de sistemas de escritura, parece que a los adolescentes con dislexia les afecta la estructura morfológica de la palabra (les resulta más fácil leer palabras morfológicamente transparentes, de las que se deduce fácilmente la raíz). En ese sentido, la instrucción en conciencia morfológica será eficaz para alumnos con dificultades de lecto-escritura (Goodwin y Ahn, 2010; Rueda y López, 2016).

Estudios más recientes confirman este poder predictivo de la conciencia morfológica sobre la lectura, el cual es más preciso con niños más mayores (de 8-9 años) que con más pequeños, de alrededor de 6 ó 7 años (Kirby et al., 2012). También Carlisle (1995) encontró una relación entre la conciencia morfológica de alumnos de 1º de primaria y su habilidad lectora en 2º, y Deacon & Kirby (2004) comprobaron que esta contribución de la conciencia morfológica sobre la lectura se mantenía incluso tres cursos después de su evaluación (desde su evaluación en 2º de Primaria hasta 5º).

En cuanto estudios con hispanohablantes (lengua transparente, con correspondencia directa entre símbolo escrito y fonema), Rueda e Incera (2011) confirmaron que la conciencia morfológica afecta a la lecto-escritura en niños entre 7 y 13 años, teniendo los alumnos con DALE peor conciencia morfológica que lectores normales de su misma edad. Comprobaron así los resultados encontrados por Rodrigo et al. (2004) en niños de 7 a 12 años con dislexia, quienes presentaban un déficit morfológico respecto a lectores normales de su misma edad. Estudios posteriores (Medina, 2012) corroboran la

relevancia de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de lectura y escritura.

Autores como Giussani (2009) o Jaichenco y Wilson (2013) confirman que en español los morfemas también producen facilitación, suponiendo una mayor eficacia en la lectura de no palabras que cuentan con una estructura morfológica que sin ella, así como una interferencia en la decisión léxica (decidir si una palabra existe o no) por parte de pseudopalabras con componentes morfológicos. Esto sugiere que tanto en palabras conocidas como desconocidas, la presencia de morfemas afecta a la ejecución de los lectores. En concordancia con estos resultados, Jiménez (2015) constató la conciencia morfológica en alumnos de 3º y 4º de Primaria (8-10 años) influye tanto en el vocabulario como en la comprensión de textos. También Álvarez (2014) corrobora la importancia de la conciencia morfológica y morfosintáctica en la escritura en castellano implicando menor número de errores.

Tras las recientes revisiones de Sánchez et al. (2011) y Defior, Jiménez-Fernández, Calet, Serrano (2015), se determina la importancia de la conciencia morfológica para la lectura tanto en lenguas opacas como transparentes, junto a la necesidad de más estudios que establezcan su relación con la lecto-escritura y sus dificultades, sobre todo en lengua española. Se puede apreciar, además, una evidente escasez de estudios que consideren la relación de la conciencia morfológica de los alumnos más pequeños, de 6 o 7 años (etapa en la que está comenzando su desarrollo), con su habilidad lectora y de escritura. Esta laguna de investigaciones se hace aún más evidente en español, suponiendo que la mayoría de los trabajos estudien estas habilidades a partir de los 8 o 9 años, y no previamente. A la luz de estos datos se presenta a continuación el objetivo del estudio llevado a cabo.

2.3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Con la presente investigación el objetivo general que se persigue es indagar en la influencia que ejerce la Conciencia Morfológica sobre el desarrollo de la lecto-escritura en una lengua transparente como es el castellano en niños de 1° de Primaria, por la escasez de investigación que se puede apreciar en relación con estas edades tan tempranas.

En consiguiente, los objetivos específicos que se pretenden comprobar son:

- Conocer la relación que hay entre la conciencia morfológica y fonológica con la lectura y escritura en 1° de Primaria.
- Conocer en qué medida la conciencia morfológica explica la lecto-escritura en 1° de Primaria, más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica.

Consecuentemente, las hipótesis de investigación que se plantean son:

- H1:** Se cuenta con un conocimiento explícito de conciencia morfológica en 1° de Primaria.
- H2:** El nivel de conciencia morfológica se relaciona con el nivel de conciencia fonológica en 1° de Primaria.
- H3:** En 1° de Primaria, el nivel de conciencia morfológica es explicado por el nivel de conciencia fonológica.
- H4:** En 1° de Primaria la conciencia morfológica explica la eficiencia lectora, más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica.
- H5:** En 1° de Primaria la conciencia morfológica explica la precisión lectora, más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica.
- H6:** En 1° de Primaria la conciencia morfológica explica la velocidad lectora, más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica.
- H7:** En 1° de Primaria la conciencia morfológica explica la precisión de escritura, más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica.

3. METODOLOGÍA.

3.1. PARTICIPANTES.

Para el desarrollo del estudio se solicitó el consentimiento de la dirección de dos de los colegios concertados de la ciudad de Salamanca en los que colabora la Unidad de Atención a las Dificultades de Lecto-Escritura (UADLE) de la Universidad de Salamanca, así como de los padres de los alumnos de 1º de Primaria y sus tutores.

Tras este proceso, en la investigación se contó con la participación de 66 niños de entre 6 y 7 años. De ellos, 24 alumnos eran de la única clase de 1º de Primaria de uno de los colegios, mientras que 42 pertenecían al otro, siendo 21 de cada una de sus dos clases (aunque se contó con la autorización de que participasen más alumnos se seleccionaron estos 21 al azar para evitar interferir durante más tiempo en las actividades escolares).

Sin embargo, 11 de los alumnos fueron eliminados del estudio debido a que no comprendieron correctamente algunas de las tareas, realizándolas de manera incorrecta. De esta manera, la muestra final estuvo formada por 55 alumnos, de los cuales 28 eran niños, siendo los 27 restantes niñas (Tabla 1 y Figura 1). En cuanto a las edades, 41 de los alumnos tenían 6 años, mientras que los otros 14 tenían 7 años (Tabla 2 y Figura 2).

Tabla 1
Frecuencia y porcentaje por género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	28	50,9
Femenino	27	49,1
Total	55	100

Tabla 2
Frecuencia y porcentaje por edad

	Frecuencia	Porcentaje
6 años	41	74,5
7 años	14	25,5
Total	55	100

Figura 1

Porcentaje de alumnos por género

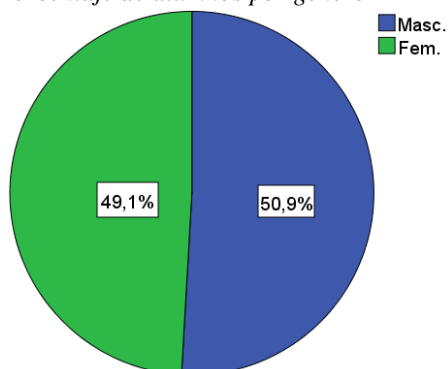
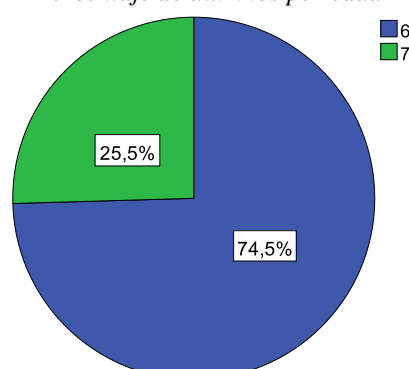


Figura 2

Porcentaje de alumnos por edad



Además, entre los alumnos 21 tenían 6 años, mientras que entre las alumnas 20. De aquellos con 7 años, 7 eran niños y también 7 eran niñas, como se ve en la Tabla 3 y en la Figura 3.

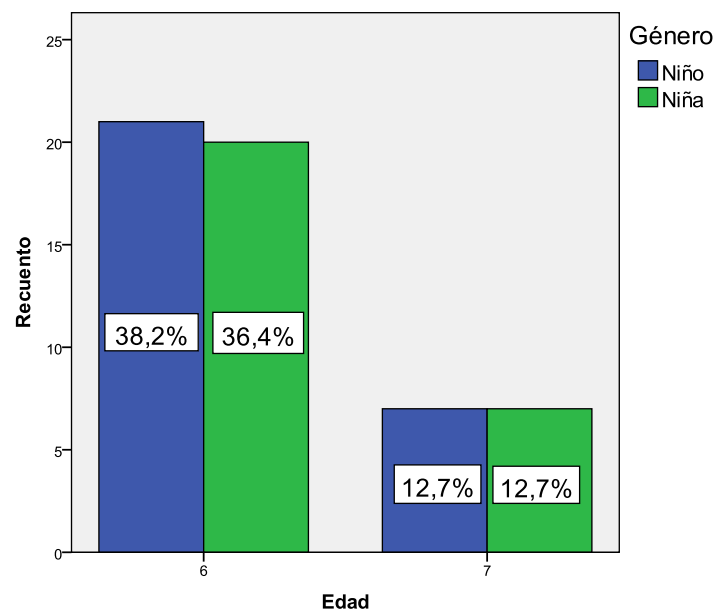
Tabla 3

Frecuencia y porcentaje de alumnos por género según sus edades.

		Masculino	Femenino	Total
6 años	Recuento	21	20	41
	% del total	38,2%	36,4%	74,5%
7 años	Recuento	7	7	14
	% del total	12,7%	12,7%	25,5%
Total	Recuento	28	27	55
	% del total	50,9%	49,1%	100%

Figura 3

Frecuencia y porcentaje de alumnos por género según sus edades.



La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico, con la utilización de un muestreo intencional debido a que los alumnos participantes en el proyecto fueron aquellos que dieron su consentimiento (aunque luego entre ellos se realizó una selección aleatoria).

3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Todos los participantes del estudio fueron evaluados con las mismas pruebas, siendo valoradas las variables de conciencia morfológica, fonológica, y de lecto-escritura.

Se administró el cuestionario de **Conciencia Morfológica** de Sánchez, Navarro y Rueda (2012). En la *tarea 1*, de producción morfológica, se han de rellenar 24 cuadros (18 con palabras y 6 con pseudopalabras), completando el espacio en blanco de acuerdo con el modelo de cada parte superior, como en la Figura 4. Antes de comenzar la prueba se realizan cuatro ejemplos para asegurarnos de que el alumno ha comprendido la prueba. En la *tarea 2*, de juicio morfológico, son 16 los ejercicios, con 5 opciones de respuesta, debiéndose seleccionar la opción que se derive de la palabra modelo, como en la Figura 5. Se realizan previamente dos ejemplos para asegurar la comprensión.

Este cuestionario cuenta con un alfa de Cronbach de 0.827, lo que supone una alta correlación entre los ítems de la prueba, que establece su consistencia interna.

Figura 4

Ej. Tarea 1 de CM (Sánchez et al., 2012).

14.	peces	pececillos
	ratones	

Figura 5

Ej. Tarea 2 de CM (Sánchez et al., 2012).

7.	pan	
----	-----	--

a. pantalón b. panes c. pantalla d. bollo e. masa

La prueba de **Conciencia morfosintáctica** de Navarro, Sánchez y Rueda (2012) consta de 4 ejemplos y cuarenta ítems a completar, con 4 opciones de respuesta (Figura 6). Veinte ítems se responden con las palabras que mejor encajen en la frase, de las cuales 10 son sustantivos (SP) y 10 verbos (VP), y los otros veinte con pseudopalabras (PS). El alfa de Cronbach de esta prueba es 0.899, lo que quiere decir que tiene una alta consistencia interna y fiabilidad.

Figura 6

Ejemplo de la prueba de conciencia Morfosintáctica (Navarro et al., 2012).

6. (VP). El conductor... el coche.
a. limpiar b. limpió c. limpiaron d. limpié
7. (PS). Ellos... un gran partido.
a. mullaste b. mullaremos c. mullaron d. mulló
8. (SP). No había plazas libres en el...
a. aviación b. aviador c. avión d. avioneta

Asimismo, se administró la prueba de **Conciencia fonológica** de Domínguez et al. (2011) cuyo ejemplo se adjunta en la Figura 7. El *ejercicio de sílabas* consistía en indicar, en un tiempo límite de 3 minutos, el número de sílabas de tantos dibujos como pudiesen, hasta un máximo de 60 (habiendo nombrado previamente cada dibujo para evitar confusiones). Antes de comenzar se completan 5 ejemplos para asegurar la comprensión de la tarea. En el *ejercicio de fonemas* se contaba con el mismo tiempo y el mismo número de dibujos y ejemplos, habiendo de marcar el número de sonidos de la palabra que representaba cada dibujo.

Figura 7

Ejemplo de la prueba de conciencia fonológica (Domínguez et al., 2011).



Para la evaluación de la lectura se empleó la **Prueba de Eficiencia Lectora** (PEL) de Carrillo y Marín (1997) que se ejemplifica en la Figura 8, en la que, en 5 minutos, se han de completar tantas frases como sea posible, hasta un máximo 64. Hay 4 opciones de respuesta, las cuales implican tanto pseudopalabras como palabras, debiéndose elegir la que mejor encaje con la oración. Antes de comenzar la tarea se realizan 3 ejemplos para asegurar su comprensión.

Figura 8

Ejemplo de la Prueba de Eficiencia Lectora (Carrillo y Marín, 1997).

10. Está viendo la ...	<input type="checkbox"/> tetevisión	<input type="checkbox"/> teléfono	<input type="checkbox"/> television	<input type="checkbox"/> terevisión
11. Lucía no ahorra ...	<input type="checkbox"/> decorado	<input type="checkbox"/> debasiado	<input type="checkbox"/> demaniado	<input type="checkbox"/> demasiado

Por último, se administraron dos tareas seleccionadas del **Test de Análisis de Lectura y Escritura** (TALE) de Toro y Cervera (1980): La *lectura de textos* para alumnos de 1º de Primaria (nivel 1B), y el *dictado* también para el nivel 1. En la lectura se registró tanto el tiempo como los errores cometidos. Entre estos errores se recogían sustituciones, rotaciones, adiciones, omisiones, inversiones, vacilaciones, repeticiones y rectificaciones. Los errores de escritura incluían sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, acentuación, errores de puntuación, cambio consonántico y uniones y fragmentaciones de palabras.

3.3. PROCEDIMIENTO.

Tras contactar con los colegios y lograr su colaboración, se procedió al diseño y reparto de las autorizaciones para obtener el consentimiento de los padres o tutores de los alumnos de 1º de Primaria que quisiesen participar, informándoles sobre las tareas que se habrían de cumplimentar, así como sobre la finalidad del estudio.

La evaluación en cada colegio se llevó a cabo mediante la administración de algunas tareas de manera individual, mientras que otras se cumplimentaron en grupos mayores, aunque cada alumno debía completar su tarea independientemente a los demás.

Las tareas que requerían la evaluación individualizada de cada uno de los 55 alumnos fueron la lectura de textos así como el dictado, es decir, las dos pruebas seleccionadas del TALE (Toro y Cervera, 1980). Registrar la lectura individualizada permite conocer el tiempo concreto que necesita cada alumno, y es la única manera de registrar los errores que cada participante comete. El dictado se realizó alumno por alumno para ajustarse adecuadamente al ritmo de cada uno. En cada una de las tres clases de la muestra esta prueba se administró en una mañana lectiva diferente, para lograr que los alumnos de cada centro cumplimentasen las dos tareas, implicando una duración de alrededor de 2 horas por clase. Para ello, ambos centros nos proporcionaron una sala privada para evitar posibles interferencias como ruidos y lograr que los alumnos centren su atención en las tareas. En ambas tareas se seleccionó el nivel 1, ya que los alumnos son de 1º de Primaria. Debido a que la evaluación se realizó durante el mes de marzo, cuando está finalizando su segundo trimestre, se empleó la lectura de nivel 1B, ligeramente más compleja que la 1A, ya que se asumía que a lo largo del desarrollo de este curso habrían mejorado en la lectura considerablemente y serían capaces de hacerlo adecuadamente.

Por otra parte, los alumnos podrían completar de manera independiente las tareas de Conciencia Morfológica (Sánchez et al., 2012) y Conciencia Morfosintáctica (Navarro et al., 2012) siempre y cuando fuesen capaces de leer las tareas y completarlas por sí solos, una vez realizados los ejemplos de manera conjunta. En caso contrario, estas pruebas requerirían que el evaluador les leyese a los alumnos las tareas, y, en caso de que no supiesen escribir, incluso escribiese la respuesta proporcionada por cada alumno. Es decir, si los alumnos de 1º de Primaria aún no fuesen capaces de leer y escribir por sí

solos, ambas pruebas se habrían de hacer también de manera individual para proporcionar a cada alumno la ayuda que necesitase, ya que se pretende medir la conciencia morfológica y morfosintáctica de cada alumno, y no su habilidad lectora, lo que podría interferir sobre los resultados.

Por ello, se realizó un piloto con 5 alumnos de uno de los colegios, para comprobar si los alumnos de 1º de Primaria eran capaces de realizar estas tareas por sí mismos. También se administraron las tareas de Conciencia Fonológica de sílabas y de fonemas (Domínguez et al., 2011) y la Prueba de Eficiencia Lectora (Carrillo y Marín, 1997), logrando de esta manera desarrollar un piloto del procedimiento de administración de todas las pruebas que los alumnos completarían de manera grupal, ya que tampoco requieren una medición de manera individualizada. Con este procedimiento se comprobó que los alumnos sí eran capaces de cumplimentar las tareas por sí mismos.

De esta manera, se administraron las pruebas grupales a lo largo de una mañana lectiva diferente en cada clase, suponiendo alrededor de dos horas en cada una. En el colegio en el que se había realizado el piloto con 5 alumnos, estas tareas las realizaron simultáneamente los 19 alumnos restantes. En el otro colegio los grupos estuvieron formados por sus 21 alumnos participantes en cada una de las dos clases.

Al igual que en el piloto, se comenzó explicando a los alumnos la Prueba de Conciencia Fonológica de sílabas (Domínguez et al., 2011) y realizando junto a ellos los ejemplos, hasta asegurar la comprensión de la tarea de todos los alumnos. Posteriormente, tras explicar cada tarea y realizar conjuntamente los ejemplos, los alumnos cumplimentaron la prueba de Conciencia Morfosintáctica (Navarro et al., 2012), seguida de la de Conciencia Fonológica de fonemas (Domínguez et al., 2011) y de la prueba de Conciencia Morfológica (Sánchez et al., 2012). La sesión terminaba con la administración de la Prueba de Eficiencia Lectora (Carrillo y Marín, 1997). Cualquier duda de las tareas se trataba de resolver de manera individualizada, y en el caso de que algún alumno presentase dificultades en la lecto-escritura se le ayudaba tanto en las tareas de Conciencia Morfológica como Morfosintáctica (ya que, como ya se ha señalado, se trataba de evitar que la habilidad lectora influyese en estos resultados). También los tutores de los alumnos estuvieron presentes en las respectivas clases durante la administración de estas tareas.

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.

De cara a realizar un análisis exhaustivo, tanto la conciencia morfológica como la fonológica fueron evaluadas a través dos pruebas cada una. Es decir, se emplearon varias pruebas para medir un mismo constructo. Antes de combinar sus resultados para obtener los respectivos índices compuestos de conciencia morfológica y fonológica, se realizó un análisis factorial y el cálculo de la fiabilidad o consistencia interna de las escalas mediante el coeficiente Alpha de Cronbach.

En consecuencia, las variables independientes o predictoras del estudio serán la conciencia morfológica y fonológica. Por su parte, las variables dependientes o criterio serán el número de errores en la lectura y en la escritura, la eficiencia lectora, así como el tiempo de lectura.

Los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS (versión 19). En primer lugar se llevó a cabo un análisis descriptivo, dando a conocer la media, desviación típica, así como la puntuación máxima y mínima de cada variable.

Posteriormente se estudiaron las correlaciones de Pearson para comprobar, de acuerdo con nuestro primer objetivo, en qué medida la conciencia morfológica y fonológica se relacionan con las diferentes medidas de la lectura y escritura.

Finalmente, conforme al segundo objetivo de conocer en qué medida la conciencia morfológica puede explicar las diferentes medidas de la lecto-escritura más allá de la variable de conciencia fonológica, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple mediante el método de pasos sucesivos (Stepwise), relacionando las variables dependientes de la lecto-escritura con las dos variables independientes o predictoras. La ventaja del análisis de regresión por pasos es que selecciona las variables independientes que mejor explican la variabilidad de la variable dependiente. La selección de las variables que pasan a formar parte de la ecuación de regresión se basa en criterios estadísticos.

4. RESULTADOS.

El análisis factorial realizado con las pruebas que miden las variables de conciencia fonológica de sílabas y fonemas indica que podemos encontrar un solo factor, con un alfa de Cronbach de 0,779. Lo mismo ocurre con las pruebas de conciencia morfológica y morfosintáctica, contándose en este caso con un alfa de Cronbach de 0,917.

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS.

Los análisis descriptivos de las variables que derivan de las pruebas administradas a la muestra y los respectivos índices de medida que serán objeto de estudio, se adjuntan a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Índice de Conc. Fonológica	55	6	45,5	21,44	9,22
Índice de Conc. Morfológica	55	13	36,5	25,16	6,34
Eficiencia Lectora	55	4	28	14,27	5,92
Lectura: Errores	55	0	11	1,93	2,19
Lectura: Tiempo (min)	55	,18	1,17	,35	,199
Dictado: Errores	55	0	13	4,93	2,99

En la tabla se adjuntan las puntuaciones máximas y mínimas de cada variable que ha sido objeto de análisis a lo largo de la investigación, así como sus respectivas medias y desviaciones típicas. También el número de sujetos que ha cumplimentado cada una de ellas, siendo en todas la muestra de 55 niños de 1° de Primaria.

4.2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson con el objetivo de comprobar tanto si el nivel de desarrollo de la conciencia morfológica está relacionado con el nivel de conciencia fonológica (de acuerdo con nuestra segunda hipótesis), así como comprobar el grado de relación entre esas variables predictoras y la ejecución en las diferentes medidas tomadas de la lecto-escritura, para poder llevar a cabo un análisis de regresión entre ellas y analizar el resto de hipótesis.

Tabla 5

Análisis de correlaciones de conciencia metalingüística y lecto-escritura.

	1	2	3	4	5	6
1. Índice Conc. Fonológica Sig. (bilateral)	1	,332* ,013	,455** ,000	-,365** ,006	-,265 ,051	-,463** ,000
2. Índice Conc. Morfológica Sig. (bilateral)		1	,499** ,000	-,370** ,005	-,431** ,001	-,574** ,000
3. Eficiencia Lectora Sig. (bilateral)			1	-,504** ,000	-,566** ,000	-,345** ,010
4. Lectura: Errores Sig. (bilateral)				1	,614** ,000	,269* ,047
5. Lectura: Tiempo (min) Sig. (bilateral)					1	,203 ,137
6. Dictado: Errores Sig. (bilateral)						1

*p < .05, **p < .01

Como podemos observar en la Tabla 5, la conciencia fonológica correlaciona de manera directa y significativa con la conciencia morfológica (.332, $p < .05$). Esto quiere decir que un mayor nivel de conciencia fonológica está relacionado con un mayor nivel de desarrollo de la conciencia morfológica.

Tanto la conciencia fonológica como la conciencia morfológica correlacionan directa y significativamente con la eficiencia lectora (.455, $p < .01$, y .499, $p < .01$), lo que implica que a mayor puntuación en ambas habilidades metalingüísticas, mayor eficiencia lectora. La eficiencia lectora también correlaciona negativa y

significativamente con el número de errores en lectura (-.504, $p < .01$), errores en escritura (-.345, $p < .01$), y con el tiempo de lectura (-.566, $p < .01$), lo que quiere decir que cuanto más eficientes seamos como lectores menos errores de lectura, y de escritura cometeremos, y menos tiempo de lectura necesitaremos.

Por su parte, los errores de lectura también presentan una correlación estadísticamente significativa con ambas variables independientes, aunque en este caso negativa (-.365, $p < .01$, y -.370, $p < .01$). Lo mismo ocurre con la variable de errores de escritura en el dictado (-.463, $p < .01$, y -.574, $p < .01$). Esto indica que contar con una mayor conciencia fonológica y morfológica conduce a un menor número de errores en lectura y escritura, o mayor precisión lecto-escritora.

El número de errores en lectura, así mismo, presenta una correlación positiva y significativa con el tiempo de lectura (.614, $p < .01$) y errores cometidos en el dictado (.269, $p < .05$). Esto se traduce en que a mayor número de errores en lectura, mayor cantidad de errores en dictado, y más tiempo se requerirá para leer un texto.

También se puede apreciar una relación negativa y estadísticamente significativa entre la conciencia morfológica y el tiempo de lectura (-.431, $p < .01$). Este resultado se traduce en que cuando la ejecución en una de estas dos variables asciende, la otra disminuye.

4.3. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE.

A continuación, se realizaron los análisis de regresión a través del método de regresión lineal por pasos o stepwise, según el cual sólo se incorporan al modelo de regresión aquellas variables que contribuyen de manera significativa al ajuste del modelo.

Con este análisis se pretenden comprobar las hipótesis 4, 5, 6 y 7, según las cuales la conciencia morfológica explica la eficiencia, precisión y velocidad lectora, y precisión de escritura, más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica. También si la conciencia fonológica explica el nivel de la conciencia morfológica (hipótesis 3).

Se realizaron cinco análisis de regresión para averiguar qué porcentaje de las variables dependientes es explicado por cada variable independiente. De acuerdo con la hipótesis 3, como variable dependiente del primer análisis, el cual se adjunta en la Tabla 6, se introdujo la conciencia morfológica, relacionándola con la conciencia fonológica. En la Figura 9 encontramos su diagrama de dispersión y su recta de regresión (hace mínima la suma de los cuadrados de las distancias verticales entre cada punto y la recta).

En los cuatro análisis siguientes se introdujeron como variables dependientes en cada caso la eficiencia lectora, la precisión lectora, la precisión de escritura (Tabla 7) y la velocidad de lectura (Tabla 8, Figura 10), relacionándolas con la conciencia morfológica, y con la conciencia fonológica, de acuerdo con las hipótesis 4, 5, 6 y 7. Las VI que han sido mencionadas y no aparecen en las tablas, han sido excluidas por el programa debido a que no contribuyen de manera significativa al ajuste del modelo.

Tabla 6

Análisis de regresión por pasos: Conc. Morfológica y Velocidad de Escritura

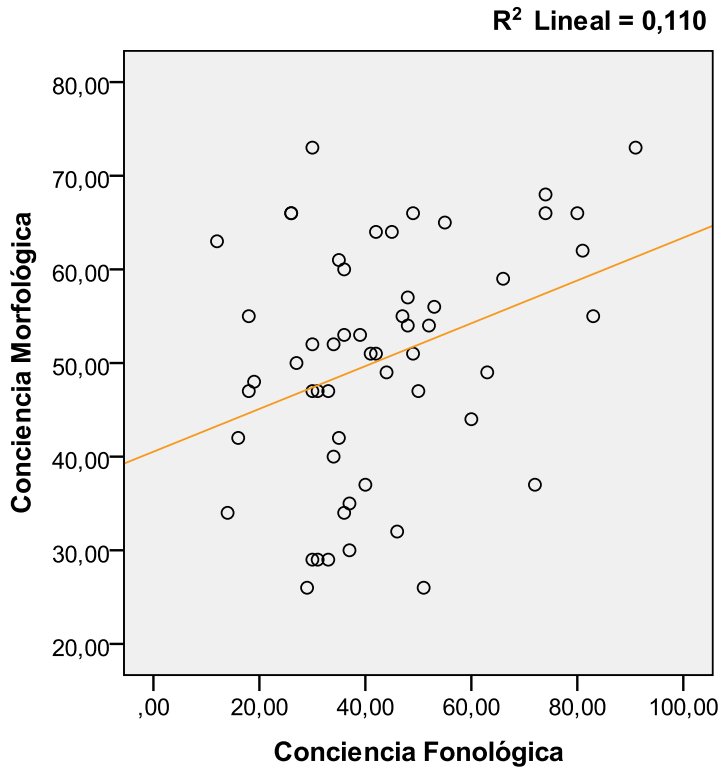
	VD: Conc. Morfológica		
	B	ETB	Beta
Paso 1 (Modelo 1):			
- Constante.	20,26	2,08	
- Conciencia Fonológica	,229	,089	,332* p = .013
Índices de ajuste	R _{MI} = .332; R _{MI} ² = .110 F _{final} (1, 53) = 6,575, p < .05		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Encontramos que la conciencia morfológica se relaciona positiva y significativamente con la conciencia fonológica ($\beta = .332$, $p < .05$). Su coeficiente de determinación (R^2) establece que esta variable independiente explica un 11% de la varianza de la conciencia morfológica. Así, una mayor conciencia fonológica predice mayor desarrollo de conciencia morfológica ($R = .332$, $R^2 = .110$, $F(1, 53) = 6,575$, $p < .05$).

Figura 9

Diagramas de dispersión y recta de regresión: CM-CF y Tiempo dictado-CF.



El diagrama de dispersión que representa la relación que hay entre la conciencia morfológica y la conciencia fonológica muestra una tendencia ascendente, de acuerdo con la relación directa o positiva entre ambas variables.

Su ecuación de regresión se deriva de un modelo de regresión lineal simple debido a que únicamente una variable independiente, la conciencia fonológica, la que contribuye significativamente al ajuste del modelo de la conciencia morfológica: $Y_{VD} = B_0 + B_{VI}$. Tomando sus coeficientes B, su ecuación resultante sería la siguiente:

$$Y_{Conc.Morfológica} = 20,26 + 0,229_{Conc. Fonológica}$$

Tabla 7

Análisis de regresión por pasos: Eficiencia lectora, Errores de lectura y Errores en dictado.

	VD: Eficiencia Lectora			VD: Errores lectura			VD: Errores dictado		
	B	ETB	Beta	B	ETB	Beta	B	ETB	Beta
Paso 1 (Modelo 1):									
- Constante.	2,56	2,88		5,15	1,14		11,75	1,38	
- Conc. Morfológica	,465	,111	,499*** p = .000	-,128	,044	-,370** p = .005	-,271	,053	-,570*** p = .000
Paso 2 (Modelo 2):									
- Constante.	,628	2,81		5,75	1,15		12,68	1,35	
- Conc. Morfológica	,365	,111	,391** p = .002	-,097	,045	-,280* p = .038	-,223	,053	-,472*** p = .000
- Conc. Fonológica	,208	,076	,325** p = .009	-,065	,031	-,272* p = .043	-,100	,307	-,307** p = .009
Índices de ajuste	R _{M1} = .499; R _{M1} ² = .249 R _{M2} = .586; R _{M2} ² = .343 Δ R _{M1} - R _{M2} = .094, p < .01 F _{final} (2, 52) = 13,565, p < .001			R _{M1} = -.370; R _{M1} ² = .137 R _{M2} = -.451; R _{M2} ² = .203 Δ R _{M1} - R _{M2} = .066, p < .05 F _{final} (2, 52) = 26,362, p < .01			R _{M1} = -.574; R _{M1} ² = .329 R _{M2} = -.643; R _{M2} ² = .413 Δ R _{M1} - R _{M2} = .084, p < .01 F _{final} (2, 52) = 18,294, p < .001		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Los resultados del análisis de regresión por pasos para la eficiencia lectora destacan una relación positiva y significativa con la conciencia morfológica ($\beta = .391$, $p < .01$), y con la conciencia fonológica ($\beta = .325$, $p < .01$). Al incluir en el segundo paso la variable de la conciencia fonológica se observó un incremento significativo ($p < .01$) en la varianza explicada de la eficiencia lectora. Con un coeficiente de determinación de 0,343 ambas logran explicar un 34,3% de la varianza de la eficiencia lectora. El modelo final es significativo ($R = .586$, $R^2 = .343$, $F(2, 52) = 13,565$, $p < .001$), lo que implica que una mayor conciencia morfosintáctica y fonológica predicen una mayor eficiencia lectora.

La variabilidad de la precisión lectora es explicada en un 20,3% por la conciencia morfológica y fonológica conjuntamente, siendo su relación con estas variables negativas y estadísticamente significativas ($\beta = -.280$, $p < .05$ y $\beta = -.272$, $p < .05$). Al incluir en el segundo paso la variable de la conciencia fonológica se observó un incremento significativo ($p < .05$) en la varianza explicada de la precisión lectora. De

esta manera, el modelo final obtenido es estadísticamente significativo ($R = -.451$, $R^2 = .203$, $F(2, 52) = 26,362$, $p < .01$). Estos resultados quieren decir que una mayor conciencia morfológica y fonológica predicen un menor número de errores en la lectura.

El resultado de los errores en el dictado permite observar una relación negativa y significativa con la conciencia morfológica ($\beta = -.472$, $p < .001$), y con la conciencia fonológica ($\beta = -.307$, $p < .01$). Se puede observar un incremento estadísticamente significativo ($p < .01$) en el coeficiente de determinación o proporción de varianza explicada de la precisión de escritura al añadir en el segundo paso la variable. Con un R^2 de 0.413 ambas logran explicar un 41,3% de la varianza de los errores del dictado. Así, el modelo final resulta estadísticamente significativo ($R = -.643$, $R^2 = .413$, $F(2, 52) = 18,294$, $p < .001$), indicando que la conciencia morfológica y fonológica guardan una relación negativa y estadísticamente significativa con el número de errores cometidos a lo largo de un dictado, lo que implica que una mayor conciencia morfológica y fonológica predicen un menor número de errores de escritura de dictados.

La eficiencia lectora y errores de lectura y de escritura de dictados son explicadas por más de una variable independiente, por lo que su ecuación sigue el modelo de regresión múltiple: $Y_{VD} = B_0 + B_{VII} + B_{VII2}$

$$Y_{\text{Eficiencia Lectora}} = 0,628 + 0,365 \text{Conc. Morfológica} + 0,208 \text{Conc. Fonológica}$$

$$Y_{\text{Errores Lectura}} = 5,75 + (-0,097) \text{Conc. Morfológica} + (-0,065) \text{Conc. Fonológica}$$

$$Y_{\text{Errores Escritura}} = 12,09 + (-0,226) \text{Conc. Morfológica} + (-0,074) \text{Conc. Fonológica}$$

Tabla 8

Análisis de regresión por pasos: Tiempo de lectura

	VD: Tiempo Lectura		
	B	ETB	Beta
Paso 1 (Modelo 1):			
- Constante.	,688	,101	
- Conciencia Morfológica	-,014	,004	-,431*** p = .001
Índices de ajuste	$R_{M1} = -.431$; $R_{M1}^2 = .186$ $F_{\text{final}}(1, 53) = 12,111$, $p < .001$		

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

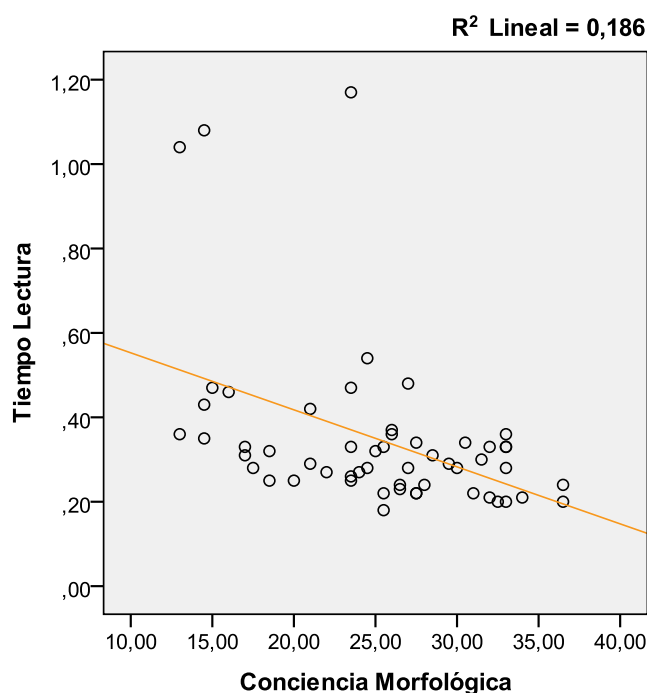
Finalmente observamos que la varianza del tiempo de lectura de un texto es predicha en un 18,6% a través del nivel de conciencia morfológica. Se puede observar una relación negativa y estadísticamente significativa entre el tiempo de lectura y el nivel de conciencia morfológica ($\beta = -.431$, $p < .001$). El modelo que se obtiene es estadísticamente significativo ($R = -.431$, $R^2 = .186$, $F(1, 53) = 12,111$, $p < .001$), resultando que un mayor desarrollo de la conciencia morfológica predice un menor tiempo de lectura, implicando mayor velocidad lectora.

La ecuación de regresión para el tiempo de lectura sigue el modelo de regresión simple debido a que tan sólo una variable independiente contribuye significativamente.

$$Y_{\text{Tiempo Lectura}} = ,688 + (-0,14)_{\text{Conc.Morfológica}}$$

Figura 10

Diagramas de dispersión y recta de regresión: Tiempo lectura - CM



Que los niños/as se enfrenten a la lectura con un mayor grado de rapidez se ve explicado de forma significativa por un mejor desarrollo de su nivel de conciencia morfológica. Así como en la precisión lectora juegan un papel fundamental tanto la conciencia fonológica como la morfológica, a la hora de explicar la velocidad lectora la variable que mejor lo hace es la capacidad que tiene el escolar de percibir y analizar las palabras desde el punto de vista morféxico.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Los objetivos de este estudio eran valorar la relación entre la conciencia morfológica y fonológica con la lectura y la escritura en 1º de Primaria, así como determinar en qué medida estas variables pueden explicar la ejecución lecto-escritora de los alumnos. Para ello nos planteamos varias hipótesis de investigación que han sido analizadas.

La segunda hipótesis afirmaba que el nivel de desarrollo de la conciencia morfológica se relaciona con el de la conciencia fonológica. Los análisis realizados permiten confirmar que sí existe una relación significativa entre el nivel de conciencia fonológica y el de conciencia morfológica. De hecho, encontramos incluso, de acuerdo con nuestra tercera hipótesis, que la conciencia fonológica contribuye significativamente a explicar el nivel de conciencia morfológica. Por ello, se concluye que la conciencia fonológica contribuye a predecir el nivel de conciencia morfológica que tendrán los alumnos de 1º de Primaria, tal y como ya sugerían Alegría y Morais (1979), Carlisle & Nomanbhoy (1993) o Carlisle (1995).

La cuarta hipótesis indica que la conciencia morfológica explica la eficiencia lectora más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica. Los resultados obtenidos establecen correlaciones significativas por parte de la eficiencia lectora con ambas metalingüísticas. El análisis de regresión por pasos nos permite afirmar que la conciencia morfosintáctica explica parte de la eficiencia lectora de los alumnos de 1º de Primaria, junto a la conciencia fonológica. Estos resultados revelan que la conciencia morfológica y fonológica juegan un papel relevante en el nivel de eficiencia lectora de los alumnos de 1º de Primaria, mostrándose mayor precisión lectora por unidad de tiempo cuando ambas variables cuentan con una ejecución elevada.

Con la quinta hipótesis se pretende comprobar si es cierto que la conciencia morfológica explica la precisión lectora de los alumnos de 1º de Primaria más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica. Se encontró, gracias a sus respectivas correlaciones negativas, que a mejor ejecución en las dos habilidades metalingüísticas, menor número de errores se cometen en la lectura. El análisis de regresión por pasos reveló que la conciencia morfológica y fonológica contribuyen a explicar la precisión lectora de los alumnos de 1º de Primaria. De esta manera, tanto la conciencia morfológica como la fonológica predicen parte de los errores cometidos a lo largo de una lectura en niños de 1º de

Primaria. Estos resultados son consistentes con los de Deacon & Kirby (2004) y Kirby et al. (2012).

La sexta hipótesis afirmaba que la conciencia morfológica explica la velocidad lectora más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica. Las correlaciones negativas confirman una relación entre una buena conciencia morfológica y fonológica y un menor tiempo de lectura. Finalmente, la única variable que contribuye a explicar el tiempo empleado en la lectura es la conciencia morfológica, lo que quiere decir que favorece la predicción de la velocidad de lectura de los alumnos de 1° de Primaria, confirmando los resultados similares obtenidos por Kirby et al. (2012) La conciencia fonológica favorece la adquisición y uso adecuado del código alfabético, mientras que en la medida en la que los escolares desarrollan la conciencia morfológica este conocimiento de la palabra mejora la rapidez en el reconocimiento de las palabras y por ello mejora la velocidad lectora.

Por último, con la séptima hipótesis se busca comprobar si la conciencia morfológica explica la precisión de escritura en estudiantes de 1° de Primaria más allá de lo que lo hace la conciencia fonológica. Una buena ejecución en ambas habilidades metalingüísticas se relaciona con un menor número de errores en un dictado debido a sus correlaciones negativas significativas. Tanto la conciencia morfológica como la fonológica contribuyen a predecir el número de errores en la escritura del dictado. Estos resultados revelan que la conciencia morfológica juega un papel relevante en el nivel de precisión de escritura en 1° de Primaria, de acuerdo con los resultados de Sánchez y Sánchez (2006) y Álvarez (2014) a edades más tardías, independientemente de la ejecución en conciencia fonológica. Se mostrará mayor precisión de escritura cuando la ejecución en ambas variables sea elevada.

Con este conjunto de resultados podemos confirmar nuestra primera hipótesis que afirmaba que se cuenta con un conocimiento explícito de conciencia morfológica en 1° de Primaria, de acuerdo con lo planteado por Sánchez et al. (2011). Este razonamiento se debe a que los alumnos debían pensar sobre qué sabían sobre morfología para cumplimentar adecuadamente las tareas, presentando una ejecución óptima en ellas al demostrarse su relación con la lecto-escritura.

En conclusión, con el conjunto de resultados obtenidos hemos comprobado que los alumnos de 1º de Primaria cuentan con una conciencia morfológica explícita, la cual, junto a la conciencia fonológica pero de manera independiente, influye en la lectura y escritura de los alumnos de habla castellana de 1º de Primaria y contribuye a explicar su ejecución, ya sea medida a través de la eficiencia lectora, precisión lectora o precisión de escritura. Cada una de las dos habilidades metalingüísticas añade explicación a esas variables. Nuestros resultados indican que la conciencia morfológica también juega un papel relevante en la velocidad lectora de los estudiantes hispanohablantes de 1º de Primaria. Además, el nivel de desarrollo de la conciencia morfológica depende, al menos en parte, del de conciencia fonológica.

Las aportaciones que esta investigación puede tener a nivel teórico implican que la conciencia morfológica, y no sólo la conciencia fonológica, es necesaria para la lecto-escritura de alumnos de 1º de Primaria en lengua castellana. Esto supone mejorar la comprensión de los procesos cognitivos básicos de la lecto-escritura. Estos resultados pueden ser relevantes para la práctica educativa, siendo el aprendizaje de la lecto-escritura uno de los principales objetivos de los primeros años de Educación Primaria, y requisito necesario para seguir el curriculum escolar a partir de entonces. Como afirmó Álvarez (2014), “en el aprendizaje de la lengua escrita intervienen diferentes habilidades metalingüísticas y, por ello, la asignación de grafemas con fonemas no es suficiente para llegar a ser lectores y escritores expertos”. (p.33).

Los resultados de esta investigación sugieren que una mejora en conciencia morfológica puede fomentar la ejecución en la lecto-escritura incluso desde los primeros cursos de Educación Primaria. Consecuentemente, Medina (2012) confirmó que quienes cuentan con una menor conciencia morfológica cometen más errores de lectura y escritura. Por ello, es posible que instruir en morfología a los alumnos con dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura tenga efectos positivos en su alfabetización (Goodwin y Ahn, 2010), y debería ser considerado en la práctica educativa.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

Es importante tomar en consideración que los resultados previamente planteados los hemos obtenido aun sabiendo las limitaciones de nuestro estudio, por lo que sería interesante seguir investigando al respecto para comprobar si se llega a la obtención de datos similares.

De cara a una posible mejora de esta investigación sería relevante que la selección de la muestra a participar en el estudio se realice de un modo más riguroso, como a través de un muestreo probabilístico donde todos los individuos de la población pueden llegar a formar parte de la muestra.

El tamaño de nuestra muestra de estudio ha sido adecuado al contar con 55 sujetos, ya que contamos con dos variables predictoras o independientes, siendo recomendables 20 sujetos por cada una de ellas. No obstante, sería conveniente realizar todos los análisis estadísticos contando con una muestra de tamaño más amplio, debido a que se contaría con más variabilidad, suponiendo, asimismo, mayor representatividad de la población, derivando en resultados más fiables.

También es recomendable la administración de cada una de las pruebas de manera individualizada para evitar la posibilidad de que algún alumno no esté participando activamente en las pruebas grupales por estar más distraído, o que la comprensión de la realización de alguna tarea haya podido verse limitada en algunos casos, lo que podría alterar los resultados finales. A pesar de haber controlado al máximo a los niños, al ser tan pequeños los resultados de las pruebas realizadas en grupo podrían ser más fiables. No se pudo valorar la opción de administrar todas las pruebas individualmente debido a la imposibilidad de interferir durante más tiempo en la práctica educativa de los colegios que decidieron colaborar con el estudio.

Esta es una primera aproximación a los procesos cognitivos básicos de los niños en el inicio de su aprendizaje de la lecto-escritura. Sería interesante que futuras líneas de investigación analizaran en qué momento evolutivo concreto comienzan a desarrollarse estas habilidades metalingüísticas, valorando incluso la posibilidad de que sean previas al aprendizaje de la lectura y la escritura.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alegría, I. (1996). Morfología de estados finitos. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 18, 1-26.
- Alegría, J., & Morais, J. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de psychologie*. 47(183), 251-270.
- Álvarez, E., & Rueda, M. (2014). Influencia de la conciencia morfológica en la escritura en castellano. *Trabajo de Fin de Máster no publicado, Universidad de Salamanca*.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read-a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied psycholinguistics*, 14(02), 177-195.
- Carlisle, J. F., (1995). Morphological awareness and early reading achievement. *Morphological aspects of language processing*, 189-209.
- Carrillo, M., & Marín, J. (1997). Prueba de Eficiencia Lectora. *Material sin publicar*.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. *Strategies of Information Processing*. 151-216.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied psycholinguistics*, 25(02), 223-238.
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N., & Serrano, F. (2015). Learning to read and write in Spanish: phonology in addition to which other processes?. *Estudios de Psicología*, 36(3), 571-591.
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Rueda, M. I., Carrillo, M. S., Mayor M. A., Zubiauz, et al. (2011). Evaluación de las estrategias de lectura y escritura de los escolares

sordos: un enfoque analítico. Entidad financiadora Ministerio de Ciencia e innovación. Referencia ELES. *Material sin publicar*.

Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of dyslexia*, 46(1), 209-240.

Giussani, L. (2009). Algunas consideraciones sobre el papel de la morfología en la lectura. *Alfabetización Inicial*, 103.

Goodwin, P. A & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *The International Dyslexia Association*, 60: 183 – 208.

Jaichenco, V., & Wilson, M. (2013). El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*, 30(1), 85-99.

Jiménez, S. (2015). Influencia de la conciencia morfológica en la comprensión lectora y el vocabulario de estudiantes de 3 y 4 de primaria. *Trabajo de Fin de Grado, Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca*.

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389-410.

Medina, S., & Rueda, M. (2012). El papel de la conciencia morfológica en las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Trabajo de Fin de Máster no publicado, Universidad de Salamanca*.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 7(4), 323-331.

Navarro, Sánchez & Rueda, M. (2012). Prueba de Conciencia Morfosintáctica. *Material sin publicar*.

Rodrigo, M., Jiménez, J., García, E., Díaz, A., Ortiz, R., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Hernández, S. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: El papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(4), 105-126.

- Rueda, M. I. (1995). La lectura: adquisición, dificultades e intervención. Salamanca: *Amarú*.
- Rueda, M. I., & Incera, S. (2011). Diferencias en conciencia morfológica entre buenos lectores y alumnos con dificultades en lectoescritura. En J.M. Román, M.A. Carbonero y Valdivieso, J.D: Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad multicultural. Madrid. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación. ISBN:978-84-614-8296-2
- Rueda, M.I., & López (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *anales de psicología*, 2016, vol. 32, nº 1 (enero), 60-71. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Sánchez, J. N. G., & Sánchez, L. G. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18(2), 171-179.
- Sánchez, L. G., Pérez, C. R., & Linares, J. J. G. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24), 135-146.
- Sánchez, L. G., Pérez, C. R., Linares, J. J. G., Castro, P. G., & Álvarez García, D. (2011). La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria. *Psicothema*, 23(2), 239-244.
- Sánchez, Navarro y Rueda, M. (2012). Prueba de Conciencia Morfológica. *Material sin publicar*.
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagogía*, 2(2), 13-34.
- Toro, J., & Cervera, M. (1980). Test de análisis de lectura y escritura. Madrid: *Aprendizaje Visor*.
- Valtin, R. (1984). The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In *Language awareness and learning to read* . Springer New York. 17, 207-226.

8. ANEXOS.

8.1. PRUEBA DE LECTURA DE TEXTO NIVEL 1B (TALE, Toro y Cervera, 1980).

Voy de paseo con mis padres y mis hermanos. Andamos por la calle, por el paseo y por la plaza. Algunas veces subimos al autobús y vamos más lejos. Vamos al parque. Lo miro todo y pregunto a mis padres lo que no se.

8.2. PRUEBA DE DICTADO DE TEXTO NIVEL 1 (TALE, Toro y Cervera, 1980).

Esta es mi escuela.
Veo unas mesas, unas sillas, y una pizarra.
En el patio se juega a la pelota.

8.3. EJEMPLO DE UN DICTADO.

Esta es mi escuela.

Hay unas mesas, unas
sillas, y una pizarra.
En el patio se juega
a la pelota.

Al igual