

## LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA: VARIABLES IMPLICADAS EN EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

*Sylvia Defior, Fernando Justicia y Francisco J. Martos*  
Universidad de Granada

Desde una perspectiva educativa, la lectura es uno de los aprendizajes básicos que han de realizar todos los alumnos. Las razones de esta obligatoriedad se derivan del doble objetivo que se pretende lograr con la lectura: debe ser un aprendizaje en sí mismo —*aprender a leer*— y, una vez conseguido, se convierte en un instrumento básico para la realización de nuevos aprendizajes —*leer para aprender*—. Por otra parte, la importancia de la lectura para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los individuos ha sido resaltada por diversos especialistas (Stanovich, 1986). La adquisición de la lectura, sin embargo, resulta problemática para muchos niños y adultos. Además, las dificultades de aprendizaje, en general, también se asocian en un 60% de los casos con problemas en el dominio de la lectura (Westman, Ownby y Smith, 1987).

El presente trabajo se interesa por aspectos relacionados con la evaluación de la lectura. La evaluación debe ser una característica esencial de todo proceso de enseñanza-aprendizaje y cobra mayor relevancia cuando tratamos de evaluar una habilidad tan compleja como la lectura, tanto en su desarrollo normal como en el caso de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje lector. En nuestro país los instrumentos disponibles para evaluar la lectura no suelen tener en cuenta los actuales modelos explicativos de los procesos cognitivos implicados en la misma. La elaboración de pruebas de lectura fundamentadas en estos hallazgos es una cuestión pendiente en nuestro ámbito.

Los modelos teóricos actuales conciben la lectura como una habilidad cognitiva compleja en la que intervienen diferentes procesos que al interactuar producen finalmente la comprensión del texto. Básicamente, podemos agrupar los procesos que intervienen en la lectura en dos grandes grupos: los procesos de reconocimiento de palabras, llamados de «bajo nivel» y los procesos de «alto nivel» más relacionados con la comprensión lectora. En cada uno de ellos, a su vez, se dan una gran diversidad de subprocesos.

Los procesos de reconocimiento incluyen aspectos perceptivos, dedicados al análisis de los rasgos visuales y a la identificación de las letras, aspectos fonológicos de transformación de esos patrones visuales en sonidos, y también los llamados procesos de acceso léxico que son los implicados en la obtención del significado de las palabras. Pero normalmente no leemos palabras aisladas sino integradas en frases, párrafos y textos, con el fin de extraer la información que contienen. En este segundo gran componente, dedicado fundamentalmente a la comprensión, intervienen procesos sintácticos, inferenciales, los conocimientos previos del lector y su organización, etc. Todo ello hace muy compleja su evaluación.

En cualquier caso, las pruebas de lectura deberían ajustarse a la evaluación de todos estos componentes asociados a los procesos que la investigación en los últimos años ha puesto de manifiesto.

En esta comunicación, sin embargo, nos interesa tan sólo resaltar la importancia de las variables que influyen en los procesos de reconocimiento de palabras. Situándonos a este nivel, los modelos proponen la existencia de una doble ruta: la léxica, directa o visual y la no léxica, indirecta o fonológica. Después de un amplio debate entre los defensores de una u otra en los años setenta, en la actualidad existe un gran consenso entre los investigadores acerca de la presencia y disponibilidad de ambas vías en los lectores hábiles, si bien con predominio de la primera. Aunque, en las fases iniciales de la adquisición de esta habilidad la ruta fonológica sea la predominante.

La investigación actual necesita, por lo tanto, identificar y explorar el comportamiento de las variables que influyen en la lectura de las palabras. Nos referimos a las variables de frecuencia léxica, tipo de palabra, longitud, estructura silábica, imaginabilidad, polisemia; etc. Así, por ejemplo, las palabras frecuentes producirían menos errores de lectura que las menos frecuentes. Existen numerosas pruebas de la importancia de estas variables (Segui, Frauenfelder, Laine y Mehler, 1987, en lengua inglesa; en nuestra lengua García-Albea, Sánchez-Casas y del Viso, 1982; Valle, 1989).

Todos estos trabajos hacen hincapié en la importancia de las variables mencionadas aunque sólo exploren su influencia de forma parcial. Nosotros estamos llevando a cabo un análisis exploratorio, que situado en el contexto de un diseño de investigación más amplio, tiene como objetivo dar a conocer la influencia de todas las variables que, a nivel léxico, subléxico, contextuales y de sujeto, pueden influir en la lectura del español. A pesar de que en nuestro trabajo, hasta el momento, sólo se han analizado los datos muy globalmente, existen evidencias de que los factores mencionados afectan significativamente al número de errores que cometen los sujetos en un test de palabras aisladas (ver Tabla I).

En concreto nuestra prueba se componía de 306 palabras en las que se estudió la influencia de las variables que se relacionan:

**Tipo de palabra:** Se utilizaron 193 palabras, 59 pseudopalabras (sin representación léxica) y 54 no palabras (sin representación léxica y con combinaciones ortográficas inexistentes en español aunque pronunciables). Las pseudopalabras y no palabras se construyeron cambiando una letra de las palabras; un ejemplo de cada una de ellas sería: playa, blaya, mlaya.

Con respecto a la **función lingüística** de las palabras, 175 eran palabras-contenido (Nombre, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio) y 18 eran palabras-función (Artículo, conjunción, preposición). Las restantes 113 no tenían ninguna función al ser pseudo o no-palabras.

**Frecuencia léxica:** Las 193 palabras se seleccionaron de acuerdo con el diccionario de frecuencias de Justicia (1990): 59 de frecuencia alta, 54 de frecuencia media y 80 de frecuencia baja. Las restantes 113 al ser pseudo o no-palabras tenían frecuencia cero.

**Longitud:** En el total de la prueba, 53 palabras eran monosílabas, 76 bisílabas, 91 trisílabas y 86 eran de cuatro o más sílabas.

**Estructura silábica:** En la composición de las palabras se tuvieron en cuenta las siete estructuras silábicas más frecuentes del español, exceptuando las sílabas que coinciden con cada una de las vocales (39 CV, 43 VC, 48 CVC, 42 CCV, 45 CVVC, 39 CVV, 41 CCVC).

**Posición silábica:** Se tuvo en cuenta la posición de la sílaba manipulada. Así, 171 palabras tenían la sílaba en primera posición, 64 palabras la tenían en segunda posición, 49 en tercera y 22 en cuarta o quinta posición.

**Frecuencia silábica:** se ha puesto de manifiesto que esta variable puede tan influyente como la frecuencia léxica. En nuestro estudio se quiere analizar también su influencia en los errores de lectura.

Igualmente se tuvieron en cuenta una serie de variables referentes a las características de los sujetos tales como **sexo**, **nivel lector** y **clase social** así como variables de tipo contextual como **curso**,

TABLA 1

*MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ERRORES COMETIDOS EN LA LECTURA DE LAS PALABRAS EN FUNCIÓN DE CADA UNO DE LOS NIVELES<sup>1</sup> DE LAS VARIABLES CVF (CONTE-NIDO VERSUS FUNCIÓN), TIP (TIPO DE PALABRA), FRE (FRECUENCIA LÉXICA), LON (LON-GITUD), PSI (POSICIÓN DE LA SÍLABA) Y ESI (ESTRUCTURA DE LA SÍLABA). TODAS LAS COMPARACIONES ENTRE TODOS LOS NIVELES DE CADA UNA DE LAS VARIABLES RESUL-TARON SER SIGNIFICATIVAS EXCEPTO EN LA VARIABLE ESI EN LAS QUE NO LO ERAN LAS COMPARACIONES ENTRE LOS NIVELES 2 Y 3 Y ENTRE LOS NIVELES 4 Y 6.*

NIV VAR		1	2	3	4	5	6	7
CvF	M	45.04	25.58	13.57				
	SD	19.89	23.49	11.06				
TIP	M	24.46	51.56	39.07				
	SD	22.14	21.03	19.78				
FRE	M	45.04	15.82	23.59	31.43			
	SD	19.89	19.66	24.38	23.78			
LON	M	15.15	28.43	34.37	43.25			
	SD	14.26	20.31	23.79	24.79			
PSI	M	27.72	28.95	39.29	45.65			
	SD	19.31	19.88	23.72	24.82			
ESI	M	25.13	29.42	29.44	32.59	34.75	32.22	37.81
	SD	18.11	19.35	21.28	21.40	23.07	23.67	22.17

<sup>1</sup> Niveles:

**CvF:** 1 (No palabras y Pseudopalabras), 2 (Palabras-contenido), 3 (Palabras-función).

**TIP:** 1 (Palabras), 2 (No palabras), 3 (Pseudopalabras).

**FRE:** 1 (No palabras y Pseudopalabras), 2 (Frecuencia Alta), 3 (Frecuencia Media), 4 (Frecuencia Baja).

**LON:** 1 (Monosílabas), 2 (Bisílabas), 3 (Trisílabas), 4 (Cuatro o más sílabas).

**PSI:** 1 (Primera), 2 (Segunda), 3 (Tercera), 4 (Cuarta o quinta).

**ESI:** 1 (CV), 2 (VC), 3 (CVC), 4 (CCV), 5 (CVVC), 6 (CVV), 7 (CCVC).

**tipo de colegio** (privado o público) y **método de enseñanza de lectura** (global, fonético y mixto). Estas variables no van a ser presentadas en este trabajo.

Como variables dependientes se utilizaron el **número de errores** y el **tipo de error cometido**: Silabeo, repetición, sustitución, adición, omisión, rotación, inversión, lexicalización y error de acentuación.

Se aplicó esta prueba a 140 sujetos de enseñanza primaria, veinte por cada curso de 1º a 6º de E.G.B. más 4 retrasados lectores por cada curso de 2º a 6º. Consideramos como retrasados a aquellos

niños cuyo nivel lector era de dos o más cursos por debajo del correspondiente a su edad cronológica. Los sujetos procedían de cuatro colegios, dos públicos y dos privados. La selección de los sujetos se hizo al azar, con la restricción de que hubiese el mismo número de niños que de niñas. También se tuvo en cuenta que los grupos estuviesen equilibrados en cuanto a la clase social. Las respuestas de los niños se anotaban en su hoja correspondiente, al mismo tiempo que se grabaron magnetofónicamente.

En el nivel actual de desarrollo de nuestro trabajo ya han sido analizados los datos que demuestran la influencia de algunas de las variables. En la Tabla I se exponen estos resultados. Puede comprobarse al constatar la tabla, que todas y cada una de las variables consideradas producen efectos significativos en cuanto al número de errores cometido por los sujetos.

Como conclusión queremos recalcar la importancia y la necesidad de que estas variables sean tenidas en cuenta en el diseño de instrumentos de evaluación de la madurez lectora. Al hacerlo no sólo se conseguiría un diagnóstico más válido y fiable sino que además nos permitiría determinar con precisión el tipo de errores que comete el sujeto y las variables que lo influyen. Esto redundaría en una intervención educativa más eficaz.

#### REFERENCIAS

- GARCÍA-ALBEA, J. E.; SÁNCHEZ CASAS, R. y del VISO, S. (1982): Efecto de la frecuencia de uso en el reconocimiento de palabras. *Investigaciones Psicológicas*, 1, 24-63.
- SEGUI, J., FRAUENFELDER, U. H., LAINE, C. y MEHLER, J. (1987): The word frequency effect for open —and closed— class items. *Cognitive Neuropsychology*, 4, 33-44.
- STANOVICH, K. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- VALLE, F. (1989): Errores en lectura y escritura. Un modelo dual. *Cognitiva*, 2, (1), 35-63.
- WESTMAN, J. C., OWNBY, R. L. y SMITH, S. (1987): An analysis of 180 children referred to an University Hospital Learning Disabilities Service. *Child Psychology and Human Development*, 17, 275-282.