

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Evolución del léxico ortográfico en lectores hispanoparlantes con y sin dificultades en lectura.

Cuadro, Ariel y Codazzi, María Rosina.

Cita:

Cuadro, Ariel y Codazzi, María Rosina (2013). *Evolución del léxico ortográfico en lectores hispanoparlantes con y sin dificultades en lectura*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/163>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/w5Y>

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>.

EVOLUCIÓN DEL LÉXICO ORTOGRÁFICO EN LECTORES HISPANOPARLANTES CON Y SIN DIFICULTADES EN LECTURA

Cuadro, Ariel; Codazzi, María Rosina
Universidad Católica del Uruguay

Resumen

Se presenta un estudio en el que se analiza la evolución del léxico ortográfico en niños escolares de segundo a sexto grado, con y sin dificultades lectoras. Un léxico ortográfico eficiente permite alcanzar niveles de precisión y fluidez en el reconocimiento de la palabra escrita, que permiten a su vez destinar recursos cognitivos para tareas complejas de lectura y comprensión lectora. A partir de una muestra de 384 alumnos, se analizó el rendimiento y la variabilidad de los grupos, por grado y nivel lector, en una prueba que implican el procesamiento ortográfico. Los resultados dan muestra del efecto de la escolaridad en el desarrollo del léxico en relación a la lectura, así como de las diferencias en el desarrollo del léxico ortográfico, que se mantienen en todos los años en estudiantes con y sin dificultad. Se discuten estos resultados en el marco de los modelos de autoaprendizaje lector y la incidencia de la transparencia ortográfica, así como sus consecuencias para las prácticas educativas.

Palabras clave

Lectura, Ortografía, Desarrollo

Abstract

DEVELOPMENT OF THE ORTHOGRAPHIC LEXICON IN SPANISH SPEAKING READERS WITH AND WITHOUT READING DIFFICULTIES

The present study analyzes the evolution of the orthographic lexicon in school children in second to sixth grade, with and without reading difficulties. An efficient orthographic lexicon can achieve levels of precision and fluency in written word recognition, which allow cognitive resources to allocate more complex tasks of reading and reading comprehension. The performance and variability of the groups was analyzed in a sample of 384 students, compared by grade and reading level in a test involving orthographic processing. The results evidence the effect of schooling on the development of vocabulary in relation to reading, as well as differences in the development of the orthographic lexicon, which are maintained every year in students with and without difficulty. These results are discussed in the context of reader self-learning models and incidence of spelling transparency, as well as implications for educational practice.

Key words

Reading, Orthography, Development

La investigación en psicología de la lectura, a lo largo de las últimas décadas, ha dado muestra que para lograr una lectura eficiente, se hace necesario identificar las palabras escritas de forma precisa y fluida, es decir en forma automática (Shany y Share, 2010), como modo de acceder a la activación de los procesos mentales superiores, que hacen posible la construcción de significados.

La identificación de la palabra escrita, en forma automática requiere el dominio y la automatización de las reglas de transformación grafema fonema, mecanismo por el cual se atribuyen secuencias fonológicas a secuencias ortográficas que se ensamblan en una palabra (ensamblaje fonológico).

En el proceso de adquisición de la lectura este último mecanismo permite desarrollar progresivamente un léxico ortográfico, que almacena representaciones de las palabras escritas, las que luego podrán ser identificadas en forma directa y a un bajo costo cognitivo (Perfetti, 1992). Share (1995, 1999) ha señalado en su modelo de autoaprendizaje, de que la recodificación fonológica permite la adquisición de las representaciones ortográficas necesarias para un reconocimiento visual de la palabra, rápido y autónomo.

A su vez el reconocimiento de la palabra escrita se ve afectado por el conocimiento del significado de esa palabra (vocabulario). Al decodificar una palabra, cuyo significado es conocido, se refuerza la conexión entre la forma ortográfica de la palabra y su significado (Perfetti, 2010). Ello ayuda a establecer una representación específica de la palabra, lo que refuerza la capacidad de identificarla.

Por otra parte, estudios en varias lenguas confirman los problemas a nivel fonológico, que presentan los lectores retrasados, lo que explica el déficit en su capacidad de decodificación, que afecta a su vez el modo ortográfico de reconocimiento de las palabras escritas (Tunmer y Graney, 2010). Estas dificultades en la construcción de las representaciones ortográficas, no les permite a los malos lectores lograr una lectura precisa y fluida. Esta situación se observa en particular en lenguas como el español, donde la transparencia ortográfica, facilita el aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema y fomenta un empleo mayor de este mecanismo. Esto permite a los lectores retrasados alcanzar una mayor precisión, pero implicando mayor tiempo y limitando a su vez los recursos cognitivos para el procesamiento ortográfico (Cuadro y Marín, 2008). Marisol Carrillo y col. (2007) observaron que los disléxicos en una ortografía transparente en 4to año aplican con notable exactitud el mecanismo de recodificación fonológica, pero presentan un pronunciado déficit en la velocidad. A su vez en 5to y 6to año mejoran en velocidad a costa de la exactitud. Por lo tanto el desarrollo de un léxico ortográfico eficaz es uno de los principales desafíos a los que se enfrenta el niño en su escolaridad. Un léxico ortográfico óptimo habilitará al sujeto a alcanzar niveles eficientes de reconocimiento de la palabra escrita, que le permitirán a su vez destinar recursos cognitivos para tareas complejas de lectura y comprensión lectora (Velluntino, Fletcher, Snowling y

Scalon, 2004).

El objetivo general de este estudio es analizar la evolución del léxico ortográfico de lectores normales y lectores retrasados a lo largo del período de 2do a 6to año escolar. Se trata de sujetos, que presentan una instrucción adecuada, un contexto sociocultural favorecido y nivel intelectual promedio.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con una muestra de 384 alumnos de 2do a 6to año de primaria de un colegio privado de Montevideo, de nivel socioeconómico medio-alto. La muestra se seleccionó de acuerdo a los siguientes criterios:

- Un nivel intelectual promedio o superior, de acuerdo a la evaluación diagnóstica realizada en la institución a su ingreso.
- No presentar deficiencias sensoriales, ni padecer, ni haber padecido patologías neurológicas conocidas.

Instrumentos

Para evaluar el *reconocimiento de la palabra escrita* se utilizó el **Test de Eficacia Lectora (TECLE)** de Marín, J. y Carrillo, M., baremada por Cuadro, A., Costa, D., Ponce de León, P. y Trias, D. (2009) en la ciudad de Montevideo. Es una prueba que puede aplicarse individual o colectivamente. Consta de 64 ítems que contienen una frase incompleta y cuatro palabras como opciones de respuesta. Sólo una palabra es la correcta, las tres opciones incorrectas son: dos pseudopalabras y una palabra inadecuada desde el punto de vista semántico. La prueba es cronometrada (5 minutos de duración), por lo que exige precisión y velocidad lectora. Los estudios psicométricos evidencian que es una prueba unidimensional, fiable (fiabilidad test-retest de .88) y válida. Los estudios de análisis de funcionamiento diferencial de los ítems (FID) arrojan resultados de al menos un 6% de los ítems con sospecha leve de FID (Costa Ball, Grundel y Cuadro, 2011).

Para la evaluación del *léxico ortográfico* se utilizó el **Test Eficacia Ortográfica (TEO)** (Costa, Palombo, Cuadro, 2011). La prueba consta de 99 ítems formados por una palabra y su homófono (escrito con el grafema incorrecto), donde el alumno debe elegir la palabra bien escrita (ej. cielo/sielo), disponiendo para ello de un tiempo de tres minutos. Es una prueba de velocidad, que presenta análisis de validez de contenido, análisis de ítem, dimensionalidad y fiabilidad, que han aportado evidencia de la validez de una estructura unidimensional, acorde con los planteamientos teóricos (Sánchez & Cuetos, 1998; Jiménez-Fernández et al, 2010; Perfetti, 2010).

Procedimiento.

En primer lugar se recogió el consentimiento del centro educativo para participar en la investigación. Las pruebas fueron administradas, una a continuación de la otra, por psicopedagogas y estudiantes de psicopedagogía en coordinación con las maestras de la institución, en horario escolar.

Una vez corregidas las pruebas, se calcularon las medias grupales del Test de Eficacia Lectora de cada curso y se diferenciaron tres niveles de capacidad lectora:

Nivel 1: 1 desvío o más por debajo de la media. (**Lector retrasado**)

Nivel 2: menos de 1 desvío por debajo de la media a menos de 1 desvío por encima de la media. (**Lector medio**)

Nivel 3: Más de un desvío por encima de la media. (**Lector superior**)

Una vez diferenciados estos grupos, se calcularon las medias del nivel del Test de Eficacia Ortográfica correspondientes a cada año escolar para los tres grupos.

Finalmente se analizó la evolución del léxico ortográfico de 2do a 6to año escolar en lectores superiores, lectores medios y lectores retrasados.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las medias y los desvíos obtenidos en el Test de Eficacia Lectora en cada año escolar.

TABLA 1:

Estadísticos descriptivos de la variable eficacia lectora en cada grado escolar

TECLE			
	Media	Desvío	N
2° año.	17,92	8,09	64
3° año.	21,71	7,1	76
4° año.	30,25	9,34	76
5° año.	35,81	9,69	81
6° año.	41,48	9,14	87

En la Tabla 2 se presentan los resultados correspondientes a las medias obtenidos en eficacia ortográfica para cada nivel lector en cada año escolar.

TABLA 2:

Estadísticos descriptivos de la variable eficacia ortográfica para cada nivel por grado escolar

TEO						
Nivel lector	Superior Medio Retrasado					
	Media	N	Media	N	Media	N
2° año.	38	6	20,29	51	7,42	7
3° año.	54,81	11	38,32	53	18,58	12
4° año.	83,38	13	60,55	51	41,25	12
5° año.	88,18	11	64,79	58	45,41	12
6° año.	94,71	14	86,21	56	62,23	17

En segundo año, los lectores retrasados alcanzan un 12 % del desarrollo que alcanzarán para sexto año; los lectores medios alcanzan el 23 % y los superiores el 40 %. En tercer año, los lectores retrasados alcanzan el 30% del desarrollo que alcanzarán para sexto; los lectores medios alcanzan el 45% y los superiores el 58%. En cuarto año, los lectores retrasados alcanzan el 66% del desarrollo que alcanzarán en sexto año; los medios el 70% y los superiores alcanzan el 88%. En quinto año los lectores retrasados alcanzan el 72% del desarrollo que alcanzarán en sexto, los lectores medios el 75% y los superiores el 93%.

Para analizar cómo varía el desarrollo del léxico ortográfico de un año a otro en los distintos niveles lectores, estudiamos la variabilidad de los resultados de Test de Eficacia Ortográfica en cada nivel (Tabla 3).

TABLA 3:

Variabilidad de los resultados de Test de Eficacia Ortográfica en cada nivel

TEO	Lec. R	Lect. M	Lect.S
Var 2/3	11,16	18,03	16,83
Var 3/4	22,67	22,23	28,55
Var 4/5	4,16	4,24	4,8
Var 5/6	16,82	17,42	6,53

En el lector retrasado se observa que el léxico ortográfico experimenta su mayor variación entre tercero y cuarto, se detiene entre

cuarto y quinto y vuelve a registrar una variabilidad positiva entre quinto y sexto.

En el lector medio se observa que la variabilidad de las medidas es mayor entre tercero y cuarto y disminuye entre cuarto y quinto, para volver a experimentar un cambio entre quinto y sexto.

En el lector superior la variabilidad de la eficacia ortográfica es mayor entre tercero y cuarto y disminuye entre 4to y 5to. A diferencia de los grupos anteriores, no cambia entre 5to y 6to.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que desde 2do año de escuela, en todos los niveles lectores, el léxico ortográfico experimenta un crecimiento gradual, acorde a los resultados de otros estudios, que incluso señalan que el desarrollo del léxico ortográfico de los escolares españoles, en los primeros años de adquisición de la lectoescritura, es mucho más acelerado, que el de otras lenguas menos transparentes y con frecuentes excepciones como el francés (Carrillo, Alegría y Marín, 2012).

.En todos los niveles lectores el léxico ortográfico experimenta un crecimiento gradual, que registra una meseta en 4to año y retoma su crecimiento en 5to .En 6to año se observa un descenso en la variabilidad de las puntuaciones obtenidas por los alumnos de nivel lector superior que se explica por el efecto techo de la prueba (recordar que la prueba contempla las 100 palabras irregulares más frecuentes) Un 64 % de los lectores superiores de 6to alcanzan el 100% de la misma.

Entre 4to y 5to año de primaria se observa un **período crítico** de la variabilidad en el crecimiento del léxico ortográfico .Teniendo en cuenta que las pruebas fueron obtenidas en los primeros meses de la escolaridad (marzo-abril) podríamos establecer que el período crítico coincide con 4to año. Es en este año, en el cual se observa, que en todos los niveles lectores se evidencia un descenso en la variabilidad del desarrollo del léxico ortográfico.

Este período crítico podría deberse a que en 4to año el léxico ortográfico comienza su especialización para las palabras con homofonía heterográfica. Ya se tiene suficiente experiencia lectora (y por lo tanto vocabulario leído) como para necesitar archivos más específicos. El léxico ortográfico se va especializando con la experiencia lectora (Castels, 2007). Cuanto más transparente es una lengua más tarde se produciría el afinado del léxico ortográfico, en la medida que la transparencia ortográfica facilita el uso de la correspondencia grafema-fonema haciendo un uso menor, en la primeras estas de la adquisición de la lectura, de la información ortográfica léxica en el desempeño de la función lectora.

El estudio **comparativo entre niveles lectores** nos permite observar que las diferencias en el desarrollo del léxico ortográfico se mantienen en todos los años. En 6to año dónde se observa que el nivel medio se aproxima al superior, dando muestra del efecto techo de la prueba para los niveles superiores..

Los buenos lectores de 2do año de primaria obtienen iguales resultados en las pruebas que los lectores retrasados de 4to año, lo que sugiere, siguiendo el modelo de autoaprendizaje de Share (1995), que los primeros comenzarían a automatizar la recodificación fonológica en segundo, logrando mayor velocidad y llegando a 4to con recursos cognitivos más que suficientes para incursionar en un nivel de análisis superior, que le permitirá discriminar las homofonías heterofónicas y especializar su léxico ortográfico.

El lector retrasado no tendría automatizada la recodificación fonológica al llegar a 4to año, por lo que ante la demanda escolar, no lograría destinar recursos para la especialización del léxico ortográfico. Por lo tanto necesitará destinar los recursos a la velocidad

lectora en detrimento de la efectividad (Cuadro, Marín, 2007). Esto se verá traducido en una no especialización del léxico ortográfico y la tendencia a lexicalizaciones.

Se señalan **implicancias educativas**, que se desprenden de este estudio, al ratificar la importancia de intervenir intensamente en los procesos de reconocimiento de palabra, desde los primeros años de la escolaridad, si se tiene por objetivo formar lectores eficientes, precisos y veloces en el acceso lector. Así mismo, se hace necesario la intervención especializada en aquellos alumnos que dan muestra de un retraso lector desde las primeras etapas, ya que las diferencias con los lectores medios y buenos se mantienen a lo largo de la escolaridad. Si bien la intervención permite una mejora gradual del léxico ortográfico, no resulta suficiente para salir del retraso lector. El déficit en la construcción de las representaciones ortográficas permite, en lenguas transparentes como el español, que los escolares alcancen una lectura precisa, pero lenta y dificultosa (Wimmer, 1993).

BIBLIOGRAFIA

Carrillo, M.S., Alegría, J. y Calvo, A.R. (2007) Subtipos de dislexia en una ortografía transparente. Paper presented at the XXV Congreso Internacional de AESLA, Murcia (Spain)

Carrillo, M.S., Alegría, J. y Marín, J. (2012) On the acquisition of some basic word spelling mechanisms in a deep (French) and a shallow (Spanish) system. Reading and Writing. En <http://www.um.es/langpsy/JavierMarin/jmsWeb.html#Articulos>.

Castells (2007) L'aprenentatge de la lectura inicial: Una aproximació als coneixements del infants i a estratègies d'ensenyament. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona. Disponible en www.tesisenxarxa.net/TDX-0129107-124121/.

Cuadro, A., Marín, J. (2007) Subtipos de lectores retrasados en español. Ciencias Psicológicas, 1 (2), 133-148.

Cuadro, A., Costa, D., Ponce de León, P. y Trias, D. (2009) Manual Técnico del Test de Eficacia Lectora (TECLE) Montevideo: Prensa Médica.

Costa Ball, D., Palombo, A.L. y Cuadro, A. (2011) Propiedades psicométricas de una prueba experimental para la evaluación del nivel ortográfico. Ciencias Psicológicas V (2):167-178.

Costa Ball, D., Grundel y Cuadro, A. (2011) Impacto y funcionamiento diferencial de los ítems respecto al género en el test de eficacia lectora (TECLE) Ciencias Psicológicas V (1):47-57.

Jiménez-Fernández, G., Defior, S. & Serrano, F. (2010) Adquisición de la escritura de palabras: modelos y metodologías de estudio. En M. Carrillo & A. Domínguez, Dislexia y Sordera. Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades (pp75-97) Málaga :Aljibe

Perfetti, C.A. (1992), The Representation problem in reading acquisition. En P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition (pp. 145-174) Hillsdale, N.J : Erlbaum.

Perfetti, C.A. (2010) Decoding, Vocabulary, and Comprehension. The golden Triangle of Reading Skill. En M. & Kucan, Bringing reading research to life (pp. 291-303) New York: The Guilford Press. Descargado el 23 de noviembre de 2010 en <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Decoding%20Beck%20festschrift%20chapt.pdf>

Sánchez, E. y Cuetos, F. (1998) Dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema. En J.A. González Pineda y J.C. Núñez, Dificultades del aprendizaje escolar, (pp.263-288) Madrid: Pirámide.

Shany, M., Share, D. (2010) Subtypes of reading disability in a shallow orthography: a double dissociation between accuracy-disabled and rate-disabled readers of Hebrew. Annals of Dyslexia

Share, D.L. (1995) Phonological recoding and self-teaching: sine quanon of

reading acquisition. *Cognition*, 55: 151-218.

Share, D.L. (1999) Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology* 72: 95-129.

Tunmer, W. y Greaney, K. (2010) Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3) 229-43.

Vellutino, F.R., Fletcher, J., Snowlin, M., Scanlon & D. (2004) Specific reading disability (dyslexia) what have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology & psychiatry & Allied Disciplines*. Vol 45.

Wimmer, H. (1993) Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*: 141-33.