

EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS COMO PRERREQUISITO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Autor: Liliana E. Fonseca, Bárbara Gottheil, Adriana Aldrey, María Pujals, Inés Lagomarsino, Juan Pablo Barreyro, Sandra Molina y col.

Institución: Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

Email: lfonseca@psicopedagogica.com.ar

Resumen

La lectura es una habilidad compleja cuya finalidad consiste en la comprensión del texto escrito. Los dos grandes componentes de la lectura son el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. Ambos componentes son necesarios para el logro de la competencia en esta habilidad. La lectura empieza por el reconocimiento visual de las palabras escritas, que constituyen un requisito necesario para la lectura autónoma y eficiente de los textos. Saber leer significa, decodificar, descifrar los signos impresos, pero sobre todo significa construir un modelo mental coherente acerca del sentido del texto (Kintsch & Van Dijk, 1978; 1983; Kintsch, 1985; 1998).

En esta investigación se profundizará acerca de la relación existente entre reconocimiento de palabras, evaluado a partir de tareas de lectura de palabras y pseudopalabras, y comprensión de textos para lo cual se han tomado los resultados obtenidos en las pruebas del test LEE Lectura y escritura en español (Defior et.al., 2006), en dos muestras, una obtenida de la población general, compuesta por 395 niños, y otra muestra clínica, compuesta por 62 niños con dificultades de lectura, en ambos casos de primer, segundo, tercer y cuarto grado de la EGB.

Se realizaron análisis de correlaciones entre todas las pruebas y de regresiones sobre las puntuaciones de comprensión de textos y de tiempo de lectura de los textos. El análisis de correlaciones entre las pruebas tanto para la población general como para la muestra clínica, indica que la lectura de palabras y pseudopalabras están relacionadas con la comprensión del texto y con la velocidad en el tiempo de lectura. Y el análisis de regresión muestra que los puntajes en comprensión de textos en población general son predichos por los puntajes de lectura de palabras y de pseudopalabras, relación que no se ratifica en la muestra

clínica. Los resultados permiten mostrar que el reconocimiento de palabras es un prerequisite indispensable para la comprensión de textos.

En la población general aquellos niños que leen más rápidamente comprenden mejor. Fenómeno que no ocurre con los malos lectores. En el análisis de regresiones de los tiempos de lectura, el único componente que permitió predecir su desempeño fue el de lectura de pseudopalabras, pero no el de las palabras. Se comprueba así que la relación entre ambos componentes de la lectura no sería dirigida por el mecanismo de identificación de palabras y acceso al léxico en los niños de la muestra clínica, sino más bien por el simple proceso de decodificación fonológica, los que decodifican mejor leen más rápido.

Palabras clave: Lectura, Reconocimiento de Palabras, Comprensión Lectora.

Trabajo Completo

Introducción

La lectura es una habilidad compleja cuya finalidad consiste en la comprensión del texto escrito. Los dos grandes componentes de la lectura son el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. (Defior, 2006).

La lectura empieza por el reconocimiento visual de las palabras escritas, que constituyen un requisito necesario para la lectura autónoma y eficiente de los textos. Saber leer significa, decodificar, descifrar los signos impresos, pero sobre todo significa construir un modelo mental coherente acerca del sentido del texto (Kintsch & van Dijk, 1978; 1983; Kintsch, 1985; 1998).

Un niño con habilidades de decodificación puede, durante la lectura, leer palabras conocidas y además reconocer otras nuevas ampliando de esta manera su léxico interno. Sin embargo, aquellos que en los primeros años escolares, presentan dificultades en el aprendizaje de la decodificación; se encuentran más expuestos a experimentar problemas en la comprensión lectora.

Se sabe que la fluidez es un prerequisite para el desarrollo de una lectura eficiente. Esta tarea resulta de la automatización de procesos de bajo nivel cognitivo como son la identificación y decodificación fonológica. Los procesos de comprensión implican procesos de alto nivel (integración de la información, procesamiento sintáctico, elaboración de inferencias, activación de conocimientos

previos, etc.) que demandan gran cantidad de recursos cognitivos. Por ello el reconocimiento de palabras debe estar automatizado para liberar nuestra memoria de trabajo (Perfetti, 1985; 2007) permitiendo que una mayor cantidad de recursos sean destinados a la comprensión.

En los lectores expertos reconocer una palabra implica emparejar el resultado del análisis perceptivo de la señal visual con la información almacenada en el léxico mental. Los buenos lectores llevan a cabo este proceso de forma automática e inconsciente, de tal modo que uno de los aspectos a tener en cuenta en la evaluación de la competencia lectora, es además de la exactitud en la decodificación también el tiempo del lector.

La experiencia de los educadores muestra que los niños evolucionan simultáneamente en el dominio del código y en la velocidad, pasando en un período corto de tiempo de una lectura inicial de las palabras en forma silabeante, con muchas vacilaciones, a la manera experta, caracterizada por una decodificación rápida y automática. A los dos o tres años de un proceso enseñanza-aprendizaje sistemático del lenguaje escrito, alcanzan un alto grado de dominio del código del español (Defior, Cary & Martos, 2002), aunque quedan todavía muchos aprendizajes por hacer, como por ejemplo las estrategias de comprensión lectora.

Según algunas investigaciones la automatización en la decodificación tiene una influencia indirecta en las habilidades de comprensión (Bell & Perfetti, 1994). La comprensión de los niños más pequeños puede verse limitada, por lo menos por un lapso de tiempo, por la velocidad en la que pueden acceder al significado de las palabras individuales.

Parecería que a partir de 4to, 5to grado algunos niños pueden mantener una lectura imprecisa pero a pesar de ello pueden realizar una comprensión adecuada del texto ya que la misma implicaría memoria de situaciones, conocimiento acerca de los esquemas, modelos mentales y significados (Bartlett, 1932; Johnson Laird, 1983) y no de las palabras exactas del mismo (Blanc & Brouillet, 2005). De este modo se observa que pueden acceder a la representación mental del texto por contar con recursos cognitivos adecuados y habilidades de comprensión necesarias que permiten responder a exigencias mayores.

Ciertos investigadores afirman que es posible poseer una buena comprensión pese a poseer una decodificación deficiente, esto sería posible gracias al uso de estrategias de compensación. (Muñoz Valenzuela, 2008)

El objetivo del presente trabajo consiste en estudiar las relaciones de las puntuaciones obtenidas en las pruebas del Test LEE (Lectura y Escritura del Español; Defior et al., 2006) correspondientes a reconocimiento de palabras (lectura de palabras y pseudopalabras) con las puntuaciones obtenidas en la prueba de comprensión de textos (puntaje total y tiempos de lectura de textos), en una muestra representativa de la población general y una muestra clínica de niños con dificultades de lectura.

Método

Participantes

Se seleccionaron 62 niños (50% mujeres; $M = 8,52$ años) de primero a cuarto año de EPB que presentaban dificultades significativas de lectura según opinión de padres y docentes. Todos ellos habían realizado una consulta psicopedagógica por presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura. No fueron incluidos en la muestra niños con dificultades generales de aprendizaje y con un cociente intelectual menor de 85 obtenidos a partir del WISC III (Weschler, 1991).

La muestra obtenida de la población general fue compuesta por 395 niños (50,4% de mujeres; $M = 8,51$ años), siguiendo una estrategia de muestreo no aleatorio estratificado por cuotas, calculadas sobre la base de los datos censales del año 2001 de niños que asistían entre el primer y cuarto grado del EPB. Para esta muestra se mantuvieron los mismos criterios de exclusión presentados en la muestra clínica.

Instrumentos

Fueron empleadas tres pruebas del Test LEE

Lectura de palabras

El objetivo de esta prueba fue evaluar la utilización de los procesos léxicos y subléxicos que intervienen en la lectura de las palabras. Los niños debían leer una lista de 42 palabras seleccionadas teniendo en cuenta los criterios de frecuencia, longitud y complejidad ortográfica. La puntuación de los ítems en esta prueba depende del tipo de lectura realizada. A la lectura correcta y fluida se le adjudican 2 puntos, la lectura correcta pero silabeante o vacilante 1 punto y a la lectura incorrecta 0 punto.

Lectura de pseudopalabras

El objetivo de esta prueba es evaluar los procesos subléxicos de forma estricta, sin posibilidad de apoyo del conocimiento léxico. Al igual que en la prueba de lectura de palabras, se presentan 42 ítems contruidos siguiendo los mismos criterios. La puntuación se corresponde con la prueba de lectura de palabras.

Comprensión de Textos

La prueba permite evaluar los procesos semánticos y los tiempos de la lectura comprensiva, la elaboración de inferencias, la recuperación literal de información, la identificación de ideas principales y la comprensión de la estructura textual (narrativa e informativa).

Se le presentan al niño tres textos que debe leer y comprender. Luego se le formulan 3 preguntas literales y 3 preguntas inferenciales. Se incluye, también, un ítem de selección del título y otro de selección del resumen.

Procedimiento

Se aplicó a ambos grupos las tres pruebas del Test LEE en forma individual.

Resultados

Con el objetivo de estudiar en ambas muestras (población general y muestra clínica) las relaciones entre las puntuaciones obtenidas en comprensión del texto y reconocimiento de palabras (lectura de palabras y pseudopalabras) se realizó, en primer lugar, un análisis de diferencias de medias utilizando un ANOVA de un factor. Este análisis permitió establecer que la muestra clínica obtiene puntajes significativamente menores en todas las pruebas en comparación con la muestra obtenida de la población general: Lectura de palabras, $F_{(1, 455)} = 117,14$; $MSE = 183,85$; $p < ,001$; Lectura de pseudopalabras, $F_{(1, 455)} = 109,01$; $MSE = 183,15$; $p < ,001$. Comprensión de textos, $F_{(1, 455)} = 149,84$; $MSE = 62,54$; $p < ,001$ y Tiempos de lectura, $F_{(1, 452)} = 12,99$; $MSE = 46317,28$; $p < ,001$. La tabla 1 muestra las medias y desvíos de cada grupo en las medidas analizadas.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las pruebas obtenidas en muestra poblacional y muestra clínica.

	Población general		Muestra clínica	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Lectura de palabras	67,32	13,21	47,27	15,63
Lectura de pseudopalabras	60,64	13,37	41,34	14,55
Comprensión de textos	36,74	6,71	23,52	13,24
Tiempo de lectura de textos	365,56	219,61	473,83	182,59

Se realizó luego un análisis de correlaciones entre las pruebas de reconocimiento de palabras (lectura de palabras y pseudopalabras) y comprensión del texto (puntaje de comprensión y tiempo de lectura), tanto para la muestra obtenida de la población general como para la muestra clínica. En la muestra de la población general se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre el puntaje de comprensión de textos y lectura de palabras $r = ,416$; con lectura de pseudopalabras $r = ,397$ y correlaciones negativas con el tiempo de lectura de textos $r = -,325$. En relación al tiempo de lectura de los textos, se observaron correlaciones significativas pero negativas entre el tiempo de lectura de los textos y lectura de palabras $r = -,432$ y con lectura de pseudopalabras $r = -,377$. En la muestra clínica se observaron correlaciones positivas y significativas entre el puntaje de comprensión de textos y lectura de palabras $r = ,629$ y con lectura de pseudopalabras $r = ,627$; pero no correlaciones significativas con los tiempos de lectura de los textos $r = -,181$. Sí, se obtuvieron correlaciones significativas pero negativas entre el tiempo de lectura de los textos y lectura de palabras $r = -,402$ y con lectura de pseudopalabras $r = -,474$. En las tablas 2 y 3 se muestran los índices de correlaciones de Pearson entre todas las pruebas, para ambas muestras

Tabla 2

Correlaciones entre las pruebas – muestra poblacional.

	Lectura de palabras	Lectura de pseudopalabras	Comprensión de textos	Tiempo de lectura de textos
Lectura de palabras	1			
Lectura de pseudopalabras	,780**	1		
Comprensión de textos	,416**	,497**	1	
Tiempo de lectura de textos	-,432**	-,377**	-,326**	1

** p < ,01

Tabla 3

Correlaciones entre las pruebas – muestra clínica.

	Lectura de palabras	Lectura de pseudopalabras	Comprensión de textos	Tiempo de lectura de textos
Lectura de palabras	1			
Lectura de pseudopalabras	,895**	1		
Comprensión de textos	,629**	,627**	1	
Tiempo de lectura de textos	-,402**	-,474**	-,181	1

** p < ,01

Para conocer la naturaleza de la relación entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto se llevaron a cabo cuatro regresiones lineales múltiples, dos en la muestra obtenida a partir de la población general y dos en la muestra clínica, tomando como variables predictoras a lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, y como variables dependientes al puntaje de comprensión de texto y al tiempo de lectura de los textos. Para interpretar los resultados obtenidos de las regresiones múltiples realizadas se utilizaron los siguientes estadísticos (Tabachnick & Fidell, 1989): el índice de correlación múltiple al cuadrado o R^2 ; y el

estimador beta o β , coeficiente estandarizado que mide el cambio en la variable dependiente para cada unidad de aumento de la variable predictora.

En la población general, la combinación conjunta de ambas variables predictoras resultó predecir al modelo y explicar en un 18,7% la varianza de los datos de comprensión de texto ($R^2 = ,19$; $F_{(2, 392)} = 44,95$; $p < ,001$), al observar la contribución única de cada variable predictora se aprecia que tanto lectura de palabras ($\beta = ,271$; $p < ,001$) y lectura de pseudopalabras ($\beta = ,186$; $p < ,05$) predicen los resultados de comprensión del texto. Al realizar el análisis sobre los tiempos de lectura de textos, se observa que la combinación conjunta de ambas variables predictoras predice y explica en un 19% los datos obtenidos de los tiempos de lectura de los textos ($R^2 = ,19$; $F_{(2, 392)} = 46,05$; $p < ,001$), al examinar la contribución única de cada variable predictora se aprecia que sólo lectura de palabras predice el desempeño en los tiempos de lectura ($\beta = -,352$; $p < ,001$), mientras que lectura de pseudopalabras no resulta predictora ($\beta = -,102$; $p = ,16$).

En la muestra clínica, la combinación conjunta de ambas variables predictoras, aunque predice y explica en un 41% la varianza de los datos de comprensión de texto ($R^2 = ,19$; $F_{(2, 59)} = 21,03$; $p < ,001$), al observar la contribución única de cada variable predictora se aprecia que ninguna de ellas tiene poder predictivo suficiente para explicar los desempeños en comprensión (Lectura de palabras, $\beta = -,341$; $p = ,13$; y Lectura de pseudopalabras, $\beta = -,321$; $p = ,15$). Al analizar los tiempos de lectura de los textos, se observa que la combinación conjunta de las variables predictoras explica en un 22,5% la varianza de los tiempos de lectura ($R^2 = ,23$; $F_{(2, 59)} = 8,14$; $p < ,01$), pero al analizar la contribución única de cada variable predictora, lectura de palabras no tiene poder suficiente de predicción, como en la muestra de la población general ($\beta = ,044$; $p = ,85$), en cambio la lectura de pseudopalabras sí lo hace ($\beta = -,513$; $p < ,05$).

Discusión.

Los resultados obtenidos, a partir de los análisis realizados, muestran que existe una relación significativa y positiva entre las puntuaciones obtenidas en las pruebas correspondientes a reconocimiento de palabras (Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras) y Comprensión de textos, tanto en la población general como en la población clínica, y que el desempeño en las tareas de reconocimiento de palabras incide en el desempeño de los resultados en comprensión lectora en la población general, pero no así en la población clínica.

Estos hallazgos van en coincidencia con diversas investigaciones (Kintsch, 1985; 1988; Perfetti, 1985; Perfetti, 2007; Stanovich, 2001) que demuestran una correlación positiva entre decodificación y comprensión lectora. De acuerdo a los análisis estadísticos aquellos niños que obtienen buenas puntuaciones en reconocimiento de palabras logran buenas puntuaciones en comprensión de textos y viceversa.

Así, en los primeros años de educación primaria pareciera existir una dependencia entre ambos componentes (Pazzaglia, Palladino & de Beni, 1998; Oakhill, Cain & Bryant, 2003) pudiéndose pensar que las tareas de reconocimiento de palabras serían predictivas del rendimiento en comprensión de textos en niños de 1º a 4º curso. La decodificación tendría un rol preponderante en los primeros años, permitiéndole al niño aumentar su léxico ortográfico y con ello la eficiencia en el reconocimiento de palabras (Savage, 2006).

Las puntuaciones en las tareas de reconocimiento de palabras del Test LEE consideran y ponderan la exactitud en la decodificación y la fluidez, contemplando tanto la identificación y decodificación fonológica, como la automatización, ambos prerequisites para el desarrollo de una lectura eficiente, lo cual queda demostrado por la correlación significativa y positiva entre ambas puntuaciones, y por los análisis de regresiones tanto en la población general, como en la población clínica, donde se observa el desacople de las puntuaciones de reconocimiento y comprensión de textos.

Los resultados obtenidos a partir de los análisis de los tiempos de lectura que muestran una relación significativa entre tiempo de lectura de textos y el rendimiento en las tareas de comprensión de textos, lectura de palabras y pseudopalabras en la población general, muestran que los menores tiempos de lectura están asociados con mejores puntuaciones en comprensión de textos, lectura de palabras y pseudopalabras. Así, aquellos niños que invierten menos esfuerzo y recursos cognitivos en la decodificación de palabras, disponen de más recursos para la comprensión, por lo tanto obtienen mejores resultados.

Por el contrario en los niños con trastornos específicos en el área de la lectoescritura no presentan una relación significativa entre las variables de tiempo de lectura de textos y rendimiento en las tareas de comprensión, aunque sí lo presentan con las tareas de reconocimiento de palabras.

Los resultados permiten inferir que en la población clínica los niños ponen en juego una gran variabilidad de estrategias para compensar su déficit, las cuales se encuentran determinadas por aquellas áreas o habilidades más desarrolladas como su nivel intelectual, su capacidad de resolución de problemas, conocimiento del mundo, etc.

Al tomar en cuenta los análisis de regresiones, se observa que en la población general aquellos niños que leen más rápidamente comprenden mejor. Fenómeno que no ocurre con los malos lectores. En el análisis de regresiones de los tiempos de lectura, el único componente que permitió predecir su desempeño fue el de lectura de pseudopalabras, pero no el de las palabras. Se comprueba así que la relación entre ambos componentes de la lectura no sería dirigida por el mecanismo de identificación de palabras y acceso al léxico en los niños de la muestra clínica, sino más bien por el simple proceso de decodificación fonológica, los que decodifican mejor leen más rápido.

Referencias

- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering. A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press Reimpresión 1964.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2005). *Comprende un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. France: In Press.
- Bell, B. & Perfetti, C.H. (1994). Reading Skill: Some Adults Comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86, 244-255.
- Defior, S., Cary, L. & Martos, F. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistic*, 23, 135-148.
- Defior S, Fonseca et al (2006) *LEE Lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson-Laird, P. N. (1983) *Mental models. Towards a Cognitive Science on Language, Inference and Consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press
- Kintsch, W. & Van Dijk T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

- Kintsch, W. & Van Dijk T.A. (1983) *Strategies of discourse comprehension*
New York: Academic Press.
- Kintsch, W. (1985). Text Processing: a psychological model. In: van Dijk, T.A. (Ed).
Handbook of discourse analysis. Dimensions of Discourse (Vol 2), pp. 231-
244. London: Academic Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York:
Cambridge University Press.
- Muñoz Valenzuela, C.& Shelstraete M A. (2008). *Decodificación y comprensión de
lectura en la edad adulta ¿una relación que persiste?* Revista Iberoamericana
de educación N|45/5 pp1-8
- Oakhill, J., Cain, K. & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text
comprehension: evidence from component skill. *Lenguaje and Cognitive
processes*, 18, pp .443-444
- Pazzaglia, F.; Palladino, P. & De Beni, R. (1998). *Increases in intrusion errors and
working memory deficit of poor comprehenders* The Quarterly journal of
experimental psychology . A human experimental psychology 1998,51 (2)
305-20
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. Cambridge: Oxford University Press.
- Perfetti C.A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific
Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Savage,R. (2006). Reading comprehension Is Not Always the Product of Nonsense
Word Decoding and Linguistic Comprehension: Evidence From Teenagers
Who Are Extremely Poor Readers. *Scientific Studies of Reading*,10, 143-
164.
- Stanovich, K.E. (2001). Individual Differences in the cognitive processes of reading:
I. Word Decoding. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 485-493.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York:
Harper.
- Wechsler, D. (1991). *Test de Inteligencia para Niños WISC-III. Manual* Buenos
Aires: Paidós