

VARIABLES LINGÜÍSTICAS Y ERRORES DE LECTURA EN LECTORES PRINCIPIANTES

Variables of language and errors in reading beginners readers

Begoña Díaz Rincón

RESUMEN: *El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo. En este artículo se hace referencia a algunas investigaciones que hacen hincapié en la importancia de la conciencia fonológica y cómo influye en el aprendizaje de la lectoescritura. Se presentan algunas ideas de diferentes autores respecto a leer en diferentes sistemas ortográficos y cómo afecta la ortografía a los errores que los principiantes lectores cometen al leer (Müller y Brady, 2001, Seymour, Aro y Erskine, 2003).*

Analizaremos también las investigaciones más recientes acerca de otras variables de orden lingüístico como la frecuencia léxica, el número de sílabas, la categoría léxica y gramatical de las palabras... y cómo influyen en la adquisición de la lectura en lectores normales y deficientes.

Palabras clave: *aprender a leer, conciencia fonológica, ortografía y errores de lectura, variables lingüísticas.*

ABSTRACT: *Learning how to read is a complex process. This paper is referred to some research that emphasize the importance of phonological awareness and how it affects the process of learning how to read and write. Some ideas from different authors about reading in different orthographical systems are presented here and how this fact affects the spelling mistakes that beginners readers make when reading (Müller y Brady, 2001, Seymour, Aro y Erskine, 2003).*

We will also discuss the latest research on other linguistic variables as the lexical frequency, the number of syllables, grammatical and lexical category of words... and how this variables influence in the acquisition of reading words, in normal and poor readers.

Key words: *learn to read, phonological awareness, spelling and reading errors, linguistic variables.*

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura no es un proceso sencillo, ni tan siquiera cuando ya se ha adquirido por completo dicho aprendizaje:

“Si observamos a un niño aprendiendo a leer o, mejor aún, a un adulto haciéndolo, llegaríamos a la conclusión de que la lectura de palabras es todo menos un proceso sencillo” (Prinzmetal y cols. Citado por De Vega y Cuetos, 1999: 89).

La existencia de la ruta fonológica (o de acceso indirecto al significado de las palabras en la lectura) ha llevado al desarrollo de procedimientos para entrenar la conciencia fonológica en la lectura, identificando ciertas características fonológicas de las palabras como por ejemplo, los fonemas, las sílabas, las rimas silábicas...; pero también otros aspectos del idioma como el acento léxico, la categoría gramatical, la complejidad de las palabras, la lexicalidad, su longitud, etc.

En este artículo, entre otras aportaciones, en primer lugar, vamos a resaltar aquellas investigaciones que hacen hincapié en la importancia de dicha conciencia fonológica y cómo influye en el aprendizaje de la lectoescritura.

Después nos preocuparemos por desarrollar algunas de las ideas que ciertos investigadores manifiestan respecto a leer en los diferentes sistemas ortográficos y cómo afecta la ortografía a los errores que los niños, principiantes lectores, cometen al leer. En los últimos años las investigaciones en distintas lenguas tienden a remarcar la idea de que la opacidad o transparencia de un idioma puede influir en su adquisición (Müller y Brady, 2001, Seymour, Aro y Erskine, 2003).

Analizaremos también otras variables de orden lingüístico que ciertos autores han considerado en sus estudios sobre dificultades lectoras y las conclusiones que se derivan de los mismos.

2. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Después de una exhaustiva revisión de los estudios que se refieren al aprendizaje de la lectura, en diferentes investigaciones se

pone de manifiesto la importancia de la existencia de una conciencia sobre la estructura fonética del idioma en los niños que aprenden a leer en un sistema alfabético como el nuestro, presagiando en este caso, un buen funcionamiento lector, o por el contrario, un futuro posible fracaso en esta habilidad, si no se tiene un conocimiento explícito de la lengua.

Lieberman, Shankweiler, Mann, Mattingly, hace más de veinte años, estudiaron los problemas de lectura desde una perspectiva psicolingüística, pero enfatizando la relación entre habla y lectura.

Para estos autores “la lectura es un parásito del habla” (Lieberman y Shankweiler 1979: 109); mientras que el hablar y el escuchar son procesos primarios que no necesitan ser enseñados, puesto que son capacidades humanas en potencia con las que se nace, normalmente, y se desarrollan con el contacto con la lengua natural y una estimulación adecuada, el leer y el escribir requieren una enseñanza directa artificial, que generalmente se realiza en las escuelas. El habla, por lo tanto es la base esencial para la adquisición de la lectura.

Es necesario que el niño que aprende a leer en un sistema alfabético tenga un conocimiento explícito de su lengua (conciencia lingüística), de la existencia de distintas unidades, fonemas, sílabas, morfemas y palabras, que constituyen la estructura de su idioma.

Se han obtenido datos relevantes en diversos estudios acerca de la importancia de esta conciencia de los segmentos del habla para una buena adquisición de la lectura en los idiomas alfabéticos, que, sin embargo, no es relevante en otro tipo de idiomas como por ejemplo la logografía china.

El código alfabético empareja el lenguaje básicamente a nivel fonemático. De ahí que el lector-escritor principiante deba ser capaz de analizar el habla para adquirir procedimientos de conversión del texto al habla y del habla al texto, que le permitan leer y deletrear palabras que todavía no ha encontrado de forma escrita (Content, A. y cols., 1986).

El grado de conciencia lingüística que se requiere es lo que diferencia el leer en un sistema ortográfico o en otro: los sistemas logográficos, por ejemplo, son los que menos exigen a este respecto, ya que se necesita sólo el acceso a los aspectos morfológicos de las representaciones y no a los morfofonémicos, pero debe ser recorda-

do, en cambio, un gran número de caracteres. Los sistemas alfabéticos son los más exigentes (Mattingly, 1987).

Varias investigaciones demostraron de forma concluyente, que la sensibilidad de los prelectores hacia las propiedades fonéticas de las palabras predice el logro de lectura; aún más, el entrenamiento en análisis fonético mejora la capacidad de lectura en futuros malos lectores y ayuda a los prelectores a utilizar las correspondencias letra-sonido en una tarea de aprendizaje de asociación de pares.

Estas evidencias apoyan la idea de que el análisis fonético del habla está implicado en la adquisición de la lectura, y estudiar cómo se adquiere el conocimiento explícito de la estructura fonética del habla podría llevar a comprender mejor los fracasos en lectura (Content, A.; Kolinsky, R.; Morais, J. y Bertelson, P., 1986).

Por otra parte, la conciencia segmentaria se obtiene al aprender a leer y escribir en un sistema alfabético y es crucial para tener éxito en este aprendizaje. Es decir, por un lado, la adquisición de la conciencia fonémica favorece el aprendizaje de la lectura en un idioma alfabético y, por otro, el aprender a leer potencia dicha adquisición (Morais, 1987).

En un estudio reciente sobre la evolución de la relación entre la conciencia fonológica y el lenguaje escrito, en niños españoles de primer curso de educación primaria, presentado en el 2º Congreso Hispano-portugués de Psicología, sus autoras estudiaron la evolución de las habilidades de lectura, conocimiento de letras y habilidades fonológicas a lo largo del primer curso de escolarización. Se demostró la evolución de las habilidades fonológicas y de lectura en los primeros momentos de la instrucción lectora, y se corroboró una vez más, la relación existente entre el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la conciencia fonémica (Serrano, Defior y Jiménez, 2005).

Otras investigaciones anteriores (Read, C.; Zhang, Y.; Nie, H.; Ding, B., 1986) demostraron que los chinos adultos que no conocían más que la escritura logográfica se mostraban incapaces de añadir o suprimir consonantes en palabras chinas habladas. Un grupo semejante de adultos que conocían a la vez la escritura logográfica y la alfabética, pudieron realizar la misma tarea sin dificultad. La conciencia fonética no se desarrolla, por tanto, como consecuencia

del aprender a leer y escribir en general, sino cuando se hace en un idioma alfabético.

Una vez más, la conclusión es que la capacidad de segmentación fonémica se desarrolla durante el aprendizaje de la lectura y escritura alfabéticas, pero no es una causa del aprender a leer y escribir. Además, el hecho de que se adquiriera en esta situación de aprendizaje no implica que no pueda ser adquirida por medio de otras experiencias de aprendizaje (Content, A.; Kolinsky, R.; Morais, J.; Bertelson, P., 1986).

Algunos estudios realizados en Suecia, comprobaron que la conciencia fonética podía ser estimulada mediante entrenamiento directo fuera de un contexto de lectura. Igualmente se podían predecir los niveles de éxito lector de los niños en los primeros años escolares, a partir de las habilidades de conciencia fonémica que poseían, mucho antes de que hubiera comenzado la enseñanza de la lectura (Lundberg, Olofson y Wall, 1980).

El procedimiento de detección en esta última referencia estuvo basado en un esfuerzo teórico por identificar algunas habilidades metalingüísticas que fueran particularmente importantes y fundamentales para aprender a leer.

A su vez, clarificó que existe una amplia red de factores interrelacionados y proporcionó algunas vías para la prevención de fracasos en la lectura y su posible intervención.

Varios estudios manifestaron de forma concluyente que la sensibilidad de los prelectores hacia las propiedades fonéticas de las palabras predice el logro en lectura; aún más, el entrenamiento en análisis fonético, mejora la capacidad de lectura en futuros malos lectores y ayuda a los prelectores a utilizar las correspondencias letra/sonido en tareas de asociación de pares.

Esta evidencia apoya la opinión de que el análisis fonético del habla está implicado en la adquisición de la lectura y además sugiere que, estudiar cómo se adquiere el conocimiento explícito de la estructura fonética del habla, conlleva una mejor comprensión de los fracasos en la lectura (Content, Kolinsky, Morais y Bertelson, 1986; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986)).

Ahora bien, ¿qué enseñar y cómo enseñar la conciencia fonética?

El análisis fonémico fue uno de los aspectos de la tarea de empezar a leer que fue ignorado durante mucho tiempo (Williams, 1986). Pero las investigaciones posteriores han revelado su gran importancia y parece claro el valor de proporcionar una instrucción efectiva a los niños que tienen problemas en este ámbito.

No todos los autores, en principio, estuvieron de acuerdo en la viabilidad de enseñar las habilidades de conciencia fonémica a niños preescolares. Otros sí han declarado que, al menos algunas tareas de conciencia fonémica, como las de combinación y segmentación fonémica oral, pueden ser enseñadas en edades tempranas.

Además han demostrado que tal entrenamiento contribuye al logro en la lectura de los principiantes, confirmando que estas habilidades son un componente importante de la disponibilidad para empezar a leer (Lewkowicz, 1980, Ehri y Wilce, 1980), Morais y cols., 1979, Baron y Treiman, 1980, Tummer y Nesdale, 1985).

3. ORTOGRAFÍA Y LECTURA

Los idiomas que tienen un sistema de escritura alfabético, poseen características fonológicas (además de otras) en su estructura interna que los hace diferentes.

El alfabeto representa el lenguaje en un nivel fonológico, incluso aunque no haya correspondencia de uno a uno entre los grafemas y las unidades fonológicas.

Hay lenguas que se pronuncian de una forma más regular, en lo que se refiere a la correspondencia entre grafemas y fonemas, es decir, existe una relación casi unívoca entre la letra y el sonido de la misma (caso del serbocroata). Siempre se pronuncian igual.

Otros, por el contrario, no son de ortografía tan transparente. Son los idiomas que se consideran opacos, en los cuales la relación grafema/fonema es menos estable, como ocurre en el inglés (Rozin y Gleitman, 1977).

En nuestro idioma, como ya hemos visto, la correspondencia es casi unívoca. Por lo general, es una lengua muy transparente, aunque existen ciertos grafemas que pueden tener dos pronunciaciones diferentes, algún fonema puede escribirse de dos o más formas e incluso existen grafemas que no se pronuncian al leer (Carbonell, M., 1975).

Un número cada vez mayor de investigaciones sobre dificultades lectoras, va concediendo más importancia a las estrategias de enseñanza y a su interacción con las características fonológicas y ortográficas del idioma en el que se está aprendiendo a leer y escribir. (Wimmer, 1993; Wimmer y Mayringer, 2001; Holopainen, Ahoen y Lyytinen, 2001; Müller y Brady, 2001; Treesoldi et al., 2001; Jiménez y Hernández, 2001) (Citados por Serrano y Defior, 2004).

El español se caracteriza por tener relaciones bastante directas, debido, principalmente a la invariabilidad de las vocales y la precisión en el cierre de las sílabas, que siempre deben llevar una vocal.

Es más, podemos decir que aproximadamente la mitad de las palabras españolas, están formadas por la relación directa *consonante-vocal* en sus sílabas. Esta estructura facilita aplicar el reconocimiento silábico como base para el inicio de la lectura, una vez realizado el aprendizaje de las vocales.

Con la correspondencia ortográfica casi directa entre grafemas y fonemas, los niños no necesitan apoyarse en unidades mayores que las sílabas para el reconocimiento de las palabras al leer (Jiménez, Álvarez, Estévez y Hernández, 2000).

De acuerdo con estos autores, los niños españoles cuando aprenden a leer utilizan estrategias cognitivas que se ven influidas por las características de la ortografía transparente del idioma.

Como ya hemos mencionado anteriormente en otras investigaciones, la vía fonológica se utiliza primordialmente para leer palabras poco frecuentes o poco conocidas por el lector, lo cual conlleva que durante el proceso de aprendizaje, los principiantes pueden utilizar las claves silábicas si tienen problemas en la segmentación fonológica.

En un sistema como el del español, “bastaría disponer de un conjunto de reglas que permitan traducir la fonología en ortografía para leer y escribir correctamente” (Mousty y Alegría, 1996. Citado por Bravo, 2000:5).

A. Signorini (1998) también considera que nuestro idioma tiene una ortografía fonológica, debido a que cada palabra escrita contiene las claves de su pronunciación.

La pronunciación de las palabras o de parte de ellas, depende de la asociación grafema-fonema, que prácticamente es invariable.

Sin embargo, esta situación de idioma transparente no disminuye la importancia del procesamiento fonológico.

Signorini (1998) demostró en esta misma línea que, al principio del aprendizaje lector, los niños utilizan la vía fonológica, es decir, se apoyan especialmente en el reconocimiento fonológico de las series de letras y que este aprendizaje no necesita del reconocimiento léxico (palabras globales) para desarrollar la decodificación.

En cuanto a las diferencias con otros idiomas de ortografía más opaca, por ejemplo entre lectores españoles y de habla inglesa desde esta misma perspectiva de doble ruta, Valle-Arroyo (1996) concluye “que los lectores españoles emplean los mismos procedimientos para decodificar las palabras que los angloparlantes, a pesar de las grandes diferencias entre ambos idiomas.” (Citado por Bravo, 2000: 5).

En su estudio encontró que el procedimiento léxico o global era más utilizado en la medida en que aumentaba la experiencia lectora de los niños, disminuyendo en la misma medida, el empleo de estrategias sub-léxicas.

Así, se nos anima de nuevo a pensar que, en español, los niños que no han desarrollado un principio mínimo de conciencia fonológica, también tendrán problemas para aplicar una estrategia de procesamiento visual-ortográfico para compensar ese déficit fonológico.

En nuestro idioma, las correspondencias grafema/fonema son las siguientes:

- Un mismo fonema puede estar representado por más de un grafema: /b/ puede estar representado por los grafemas **b**, **v** y **w** (3:1); /x/ puede escribirse con las letras **j** y **g** (seguida de e, i); el fonema /k/ puede representarse con la letra **c**, **k** y **q** (seguida de la vocal u)); el fonema /s/ en algunas ocasiones se representa con la letra **x** (cuando no está entre vocales) y otras con el grafema **s**.
- Un mismo grafema puede representar a varios sonidos: **c** (representa el sonido /k/ si va seguido de las vocales a-o-u, o el sonido /θ/ si le siguen las vocales e-i); **g** (ante a-o-u- representa al sonido /g/ y ante e-i, al sonido /x/); **y**, a veces representa un fonema vocálico /i/, a veces un fonema consonántico /y/.

- Grafemas que no representan sonido alguno: letra **h**, vocal **u** cuando va antecedida por la letra **g**- o la letra **q**.
- Dos grafemas diferentes que por separado se corresponden con un fonema y unidos representan otro distinto: letra **ch** que representa el sonido /ç/;
- Dos grafemas iguales que representan un sonido diferente cuando van unidos: la **ll** y la **rr**.
- El sonido /n/ se representa con la letra **m** (antes de **p** y **b**).
- Los sonidos /ll/ y el /y/, pueden dar lugar a equívoco, palatalizando la lateral y no percibiéndose diferencia alguna con el sonido representado por el grafema **y**.
- La letra **r** a veces tiene un sonido vibrante múltiple, pero no se escribe con **rr**.

Algunas de estas reglas de correspondencia grafema/fonema se hacen más evidentes en la **escritura** que en la **lectura**, es decir, el lector las tiene que tener presentes en el desempeño escritor, más que cuando lee (por ejemplo, palabras que se escriben con **b** o **v**, con **h** o sin ella, con **x** o con **s**, con una sola **r**, o con **rr**, con **y** o con **ll**, etc.).

Cuando un principiante lector se introduce en el mundo de la lectura, podemos suponer que habrá ciertas dificultades en la transcripción que el sujeto hace de los grafemas, si estos no siempre se pronuncian del mismo modo.

Aun sabiendo que existen unas reglas de conversión grafema/fonema, pueden cometerse errores, sobre todo cuando se está iniciando el aprendizaje de la lectoescritura.

4. ANÁLISIS DE LOS ERRORES EN LECTURA

Actualmente, el análisis de los errores en lectura oral es uno de los instrumentos más utilizados, fundamentalmente en el ámbito anglosajón, para establecer ciertos niveles de dificultad en los textos escritos y el tipo de estrategias que ejercitan los diferentes lectores en función del nivel educativo en el que están.

Sin embargo, el uso que se ha venido dando en nuestro país al análisis de errores, lo ha situado en una posición desventajosa frente a otros métodos de evaluación de la lectura.

Algunos autores opinan que, en nuestro contexto educativo, carecemos de buenos sistemas de análisis de errores, con la finalidad de evaluar para poder intervenir en la mejora de la lectura oral, por lo que existe un gran vacío en cuanto a los instrumentos dedicados a este fin. (Cortés, J. y Alfaro, I. J., 2001).

Sí existen algunos test de diagnóstico de la lectoescritura, como el T.A.L.E, de Cervera y Toro, o baterías que evalúan la capacidad global lectora del niño, además de las estrategias de comprensión lectora y mecanismos responsables de una mala lectura, como el PROLEC de F. Cuetos, B. Rodríguez y E. Ruano.

Según Alfaro y Cortés (Universidad de Valencia), la concepción que subyace a estas herramientas es considerar el *error en lectura oral* como un signo patológico (por ejemplo de la dislexia), sin el sustento teórico suficiente sobre las implicaciones de éste en el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Hemos revisado algunas referencias que hacen alusión al análisis de los errores al leer (Lieberman, Shankweiler, 1979; Fowler, Shankweiler, Lieberman, 1979), comprobándose que, en inglés, los sujetos cometen más errores en vocales que en consonantes (dos veces más) y en éstas, más en las finales que en las iniciales.

Según este estudio, la frecuencia de error de las consonantes varía con la posición en la sílaba del fonema en cuestión. Sin embargo, los errores en las vocales no dependen de su posición en la sílaba.

De ello se deduce que, las causas de los errores consonánticos y vocálicos, son diferentes. Los primeros se relacionan con el fonema-objetivo en cada palabra, diferenciándose en una de las tres características (sonoridad, punto y modo de articulación) y compartiendo las dos restantes.

Por el contrario, los errores de las vocales parece que no están relacionados con las características fonéticas de la vocal-estímulo (densidad, timbre, diptongación).

Así pues, en las consonantes, su posición en la sílaba explica la frecuencia de incidencia de errores, mientras que las características fonéticas del fonema-objetivo, determinan la naturaleza de la sustitución. Sin embargo, en las vocales, no se obtuvo ninguna de estas relaciones.

Una posible explicación es la variabilidad de la ortografía vocálica. En las consonantes, las reglas son bastante más estrictas, pero más complejas en las vocales (Fowler, Liberman y Shankweiler, 1979).

Las consonantes y las vocales son categorías distintivas en la lengua que muestran a su vez diferentes modelos de error. Las consonantes conllevan una mayor carga de información. Las vocales, sin embargo, son el núcleo de la estructura silábica y como tales, son portadoras de las características prosódicas.

Aquí, se pone de manifiesto una vez más la importancia de los procesos cognitivos al leer: la conciencia fonológica, la recodificación fonética y la estructura de la ortografía.

Un estudio llevado a cabo por las autoras Sprenger-Charolles y Siegel (1997) con niños de primer curso, pone en evidencia que los errores que cometían fueron tanto en letras con semejanzas visuales (p/d, b/d), como con semejanzas fonológicas (p/t, t/d), y que estas últimas son persistentes en el tiempo, es decir, los niños que inicialmente tenían dificultad para reconocer la orientación espacial de las letras y cometían confusiones de tipo visual, en pocos meses lo superaron; pero las confusiones de orden fonológico se mantuvieron (Citado por Bravo, 2000: 3).

Para comprobar el modelo dual de lectura de reconocimiento de palabras escritas algunos estudios utilizan medidas de tiempo de reacción (Defior, Justicia y Martos, 1998). Pero otros estudios menos numerosos utilizan el análisis de errores para demostrar cuál de las dos vías es más eficiente y frecuente en el proceso de reconocimiento lector.

Los errores que se realizan al leer en voz alta dependen en cierta medida, del tipo de procesamiento que haga el lector: ortográfico o fonológico (Calvo, 1999).

El primero se realiza si el sujeto tiene la imagen y el significado de esa palabra en su léxico interno. Si no existe coincidencia entre la imagen ortográfica y el significado activado, el sujeto cometerá error al leerla. El error producido podrá ser leer otra palabra, o intentar adecuar la respuesta errónea y pronunciar una pseudopalabra, o darse cuenta de la imagen ortográfica nueva y rectificar, leyéndola de nuevo bien.

La utilización de la vía fonológica en la lectura de palabras aisladas se produce en sujetos que no tienen la imagen ortográfica de esas palabras y tienen acceso al léxico después de la recodificación fonológica de la palabra. Estos deficientes lectores, además de tardar más tiempo en leer las palabras que los lectores más expertos que lo hacen ortográficamente, producen un sinnúmero de posibles errores: vacilaciones, rectificaciones, repeticiones, sustituciones de diversos tipos, rotaciones, omisiones de letras o sílabas, adiciones de letras o sílabas, inversiones de letras o sílabas... e incluso silabeo.

Todos estos errores pueden ser indicios del uso de la ruta fonológica que se sigue al leer.

5. CARACTERIZACIÓN DE LOS ERRORES

Basándonos en la descripción de errores que ofrecen Toro y Cervera en su Test de Análisis de Lectura y Escritura (T.A.L.E), en lo que se refiere a la lectura de palabras, daremos una breve explicación de cada uno de ellos. (Cfr. Toro, J. y Cervera, M.1984: 63-64).

La tipología de errores de lectura oral se puede describir y clasificar de la siguiente forma:

— Errores leves

- **Vacilación:** el sujeto se siente inseguro, titubea ante una palabra que, posteriormente, es leída.
- **Repetición:** el sujeto vuelve a leer una sílaba o palabra entera, leída anteriormente.
- **Rectificación:** el sujeto lee mal una sílaba o palabra, leyéndola por segunda vez correctamente, subsanando así su error.

— Errores graves:

- **Sustitución de fonema¹:** el sujeto cambia un fonema por otro en una palabra. Ejemplo: *ojo por ajo*². Excluimos los

1 En la nomenclatura de errores de Cervera y Toro sólo aparece el error *sustitución*. Hemos decidido añadir “*de fonema*” para diferenciarlo del error de *sustitución de palabra* y evitar así equívocos al clasificar y analizar los resultados.

2 Todos los ejemplos que aparecen en la descripción de errores están sacados de la prueba de lectura oral que creamos para una investigación de tesis doctoral sobre errores de lectura en una población de escolares salmantinos. (Cfr.: Díaz Rincón, B., 2006).

fonemas correspondientes a las letras rotables entre sí, que constituyen un error diferente, como veremos a continuación.

- **Rotación:** el sujeto sustituye un fonema por otro cuya configuración visual (grafía), puede confundirse por rotación de la letra sobre un eje vertical, como el caso de la p-q, b-d,... u horizontal, como en el caso de la a-e, m-w, u-n, p-b, q-d. Ejemplo: *mater* por *wáter*; *empolla* por *ampolla*...
- **Sustitución de palabra:** el sujeto sustituye una palabra por otra que tiene cierta similitud fonética o gráfica; el error que se contabiliza es de sustitución de palabra, exista o no en castellano la palabra leída. Ejemplos: *amapola* por *ampolla*, *vocal* por *volcán*, *ciguema* por *cigüeña*.
- **Adición de fonema**³: el sujeto añade un fonema en cualquier parte de la palabra. Ejemplo: *gamberronte* por *gamberrote*.
- **Adición de sílaba:** añade una sílaba en cualquier posición. Ejemplo: *admitido* por *admitido*; *abajo* por *ajo*.
- **Omisión de fonema**⁴: el sujeto no lee una determinada letra, en cualquier posición dentro de la palabra: Ejemplo: *castillo* por *castillos*, *charla* por *charlar*.
- **Omisión de sílaba:** el sujeto no lee una sílaba determinada. Ejemplo: *emborrachas* por *emborrachaste*.
- **Inversión:** el sujeto lee una palabra cambiando el orden de algunas letras. Ejemplo: *jarifa* por *jirafa*.

Cuando un sujeto sustituye más de un fonema por otro en la misma palabra, o sustituye uno y omite otro, etc. se consideraría error de sustitución de una palabra por otra.

Hemos de decir que los errores que hemos definido y catalogado no son los únicos existentes en la lectura de palabras aisladas, pero

3 Aplicamos el mismo criterio en el caso de adición de fonema o de sílaba, que ya hicimos en el caso de la sustitución de fonema o de palabra.

4 Idem de la nota anterior.

sí son los más frecuentes y de fácil discriminación para cualquier examinador que realice una prueba de lectura en voz alta. (Cervera y Toro, 1980: 64).

Asimismo, los errores de *vacilación*, *repetición* y *rectificación* se han considerado *errores leves*, puesto que, al final de la producción, el lector acaba leyendo la palabra correctamente. El resto de los errores que suponen una ausencia de respuesta correcta, son los considerados más graves.

En el apartado anterior aludíamos a estudios que recogen otras clasificaciones de errores de lectura, semejantes a la que hemos aplicado nosotros en la prueba de lectura. (Cfr. Díaz, B., 2006).

6. ALGUNAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS QUE INFLUYEN EN LA LECTURA DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS

El objetivo del estudio mencionado más arriba, llevado a cabo por Defior, Justicia y Martos (1998) ha sido determinar la influencia de diferentes tipos de variables en la adquisición de la lectura de palabras, en lectores normales y deficientes, de una muestra de 140 niños de 6 a 12 años, con una prueba de lectura en voz alta de 306 palabras.

Las variables independientes han sido, la frecuencia léxica o familiaridad de las palabras, longitud, categoría léxica y categoría gramatical de las palabras.

Los resultados fueron los siguientes:

- El efecto del factor curso resultó significativo, es decir, el nº de aciertos se incrementaba con el nivel escolar de los niños.
- El efecto longitud resultó también significativo, ya que el nº de aciertos es inversamente proporcional a la longitud de las palabras.
- La frecuencia léxica afectaba diferencialmente al nº de aciertos, siendo mayores en palabras más frecuentes y en los primeros cursos más que en cursos superiores, donde el porcentaje de aciertos es similar para todas las frecuencias.

- Mayor nº de aciertos en palabras con significado que en las que no tienen representación léxica (pseudopalabras y no palabras⁵).
- Mayor nº de aciertos en las palabras función que en las de contenido, sobre todo en cursos inferiores. Después, las diferencias no son significativas.

Los resultados mostraron un alto nivel de semejanza entre el desarrollo de las habilidades de lectura en español y el de otras lenguas con una ortografía menos transparente, como es el inglés, lo que hace suponer que el modo de procesar el lenguaje escrito es el mismo, sea cual sea el sistema ortográfico (vía léxica y vía fonológica).

Esta conclusión difiere de las que se han obtenido en otros estudios (por ejemplo sobre el serbocroata), cuyos autores defienden que el tipo de ortografía (opaca o transparente) determina diferencias en el procesamiento lector (Frost et al., 1987; Turvey et al., 1984).

En pro de los resultados de la investigación anterior, parece que, en los primeros cursos (hasta 4º, donde se produce la inflexión) en la adquisición de la lectura predomina la vía fonológica y según se va fortaleciendo el aprendizaje y habilidad lectora, domina la vía léxica.

En cuanto a las diferencias entre lectores normales y deficientes no existían diferencias cualitativas en las variables estudiadas, pero sí había diferencia significativa en relación al número de aciertos (o errores) al leer; mientras que los lectores normales mejoran su ejecución hasta alcanzar una tasa del 90% de respuestas correctas, los lectores retrasados mejoran más lentamente y no superan una tasa del 70%.

En otros estudios recientes también se ha puesto en evidencia la relación entre el acento léxico y la habilidad lectora, dicho de otro modo, cómo influye el acento léxico de las palabras en nuestro idio-

5 Los autores de esta investigación consideran palabras, pseudopalabras y no palabras, diferenciándose estas dos últimas porque las pseudopalabras se han creado partiendo de combinaciones silábicas ortográficamente correctas. Las no palabras, se han formado con grafemas cuya combinación es inexistente o excepcional en español.

ma, en el aprendizaje de la lectura (Gutiérrez, Palma y Benavides, 2001).

Aquí se alude a que el reconocimiento y acceso al significado de las palabras que se realiza durante el proceso lector puede verse de alguna manera mediatizado por el hecho de que, en nuestro idioma, existen palabras que se escriben con los mismos grafemas pero que poseen significados diferentes, en función de una variable lingüística como es el acento léxico.

Palabras como *jugo* y *jugó*, *sábana* y *sabana*, *saco* y *sacó*, con significados muy diferentes sólo se pueden distinguir por su acento. Hay palabras, por tanto, que difieren en su significado dependiendo de si el acento prosódico recae en una sílaba o en otra.

En nuestro idioma predomina el acento llano (un 90% de los sustantivos y el 75% de los verbos), de modo que se espera que las palabras tiendan a leerse como llanas por defecto. De hecho se ha comprobado que adultos normolectores cometen más errores en palabras agudas que en llanas.

Ahora bien, en niños con poca experiencia lectora, ¿qué debería ocurrir? Se está todavía formando el léxico ortográfico, lo que impide la utilización de la ruta visual directa. Si predomina la ruta fonológica y ya hemos visto que el acento léxico es un código fonológico más, se debería encontrar el mismo resultado que en los adultos. Sin embargo, Gutiérrez, Palma y Benavides (2001) no han conseguido demostrarlo en niños con poca experiencia lectora (dos años).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARON, J. y TREIMAN, R. (1980). Use of orthography in reading and learning to read. En Kavanagh, J.F. y Venezky, R.L. (Eds): *Orthography reading and dyslexia*. Baltimore: University Park Press, 171-189.
- BRAVO, L. (2000). La dislexia visual-ortográfica o de superficie en niños de habla castellana. U R P. *Maestría en Psicología: problemas de aprendizaje*, 1-7.
- CALVO RODRÍGUEZ, A. (1999). Adquisición de la lengua castellana: perfiles cognitivos de aprendices con dificultades. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- CERVERA, M y TORO, J. (1984). *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CONTENT, A., KOLINSKY, R., MORAIS, J., BERTELSON, P. (1986). Phonetic segmentation in prereaders: effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.

- CORTÉS, J. y ALFARO, I. J. (2001). Análisis de errores en lectura oral: una perspectiva evolutiva. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. A Coruña*.
- CUETOS, F. y RAMOS, J. L. (1997). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria* (PROLEC-SE). Madrid: TEA Ediciones
- DEFIOR, S., JUSTICIA, F. y MARTOS, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74.
- DE VEGA, M. y CUETOS, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta
- DÍAZ RINCÓN, B. (2006). *Tipología y frecuencia de los errores disléxicos en relación con la estructura fonológica del español. Un estudio descriptivo y comparativo de lectura en escolares salmantinos*. Tesis doctoral. UPSA.
- EHRI, L., WILCE, L. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- FOWLER, C.A., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, I. Y. (1979). Aprehending spelling patterns for vowels: A developmental study. *Language Speech*, 22, 243-252.
- FROST, R., KATZ, L., BENTIN, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-115.
- GUTIÉRREZ, N., PALMA, A. y BENAVIDES, I. (2001). El acento léxico y su papel en el aprendizaje de la lectura.
En: <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001actividades/32/index.html> [22-06-05].
- JIMÉNEZ, J. E., ÁLVAREZ, C.J., ESTÉVEZ, A y HERNÁNDEZ VALLE, I. (2000). Onset-rime units in visual word recognition in spanish normal readers and children with reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15 (3), 135-141.
- JIMÉNEZ, J. E. y HERNÁNDEZ, I. (2001). Word identification and reading disorders in the spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (1), 44-60.
- LEWKOWICZ, N. (1980). Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it? *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D. (1979). Speech, the alphabet, and teaching to read. En Resnik, L.B., Weaver, P.A. (Eds). *Theory and practice of early reading*, New Jersey: Erlbaum, Hillsdale, 2, 109-134.
- LUNDBERG, I., OLOFSSON, A., WALL, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- MATTINGLY, I.G. (1987). Morphological structure and segmental awareness. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 488-493.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRÍA, J., BERTELSON, P. (1979). Does awareness of speech as a consequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

- MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L., ALEGRÍA, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- MORAIS, J. (1987). Phonetic awareness and reading acquisition. *Psychological Research*, 49 (2-3), 147-152
- MÜLLER, K y BRADY, S. (2001). Correlatos of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.
- PRINZMETAL W., TREIMAN, R y RHO, S.H. (1986). How to sea a reading unit. *Journal of Memory and Language*, 25, 461-475.
- READ, C., ZHANG, Y., NIE, H., DING, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- ROZIN, P., GLEITMAN, L.R. (1977). The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle. En Reber, A.S., Scarborough, D.L. (Eds.), *Toward a Psychology of reading*. Proceedings of the CUNY Conference, New Jersey: Erlbaum, Hillsdale, 55-141.
- SERRANO, F y DEFIOR, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, N° 4, 2 (2), 13-34.
En: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista>
- SERRANO, F., DEFIOR, S. y JIMÉNEZ, G. (2005). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. 2º Congreso hispano-portugués de Psicología.
En: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa> [7-07-05].
- SEYMOUR, P.H., ARO, M. y ERSKINE, J.M. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- SIGNORINI, A. (1998) La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Revista Lectura y vida*, año 19, 3.
- TRESSOLDI, P., STELLA, G. y FAGGELLA, M. (2001). The development of reading speed in italians with dislexia. A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 414-417. Citado en Serrano, F y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, N° 4, 2 (2), 13-34.
En: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista>
- TUMMER, W., NESDALE, A. (1985). Phonemic segmentations skills and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 417-427.
- TURVEY, M.T., FELDMAN, L.B., LUKATELA, G. (1984). The Serbo-Croatian orthography constrains the reader to a phonologically analytic strategy. En Henderson, L. *Orthographies and Reading. Perspectives from Cognitive Psychology. Neuropsychology and Linguistics*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 81-89.
- VALLE-ARROYO, F. (1989). Errores en lectura y escritura. Un modelo dual. *Cognitiva*, 2 (1), 35-63.

VARIABLES LINGÜÍSTICAS Y ERRORES DE LECTURA EN LECTORES PRINCIPIANTES

- WILLIAMS, J. (1986). The role of phonemic analysis in reading. En TorgessEn J., Wong, B., *Psychological and Educational perspectives on learning disabilities*. New York: Academic Press.
- WIMMER, H, y MAYRINGER, H. (2001). Is the reading-rate problem of german dyslexic children caused by slow visual processes? En M. Wolf (Ed.) *Dyslexia, fluency and the brain*. N.Y.: York Press. Citado en Serrano, F y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, N° 4, 2 (2), 13-34.
En: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista>.

