

LEE. Test de Lectura y Escritura en Español

Autores: Dra. Sylvia Defior Citoler (Universidad de Granada)
Lic. Liliana E. Fonseca (USAL-UNSAM), Lic. Bárbara Gottheil
(USAL-UNSAM) Lic. Adriana Aldrey (USAL-UNSAM), Lic. María
Pujals (UNSAM) Lic. Graciela Rosa (USAL), Lic. Gracia
Jiménez Fernández (UG), Lic. Francisca Serrano Chica (UG)¹

Durante los últimos años se ha observado un incremento de las dificultades lectoras en los niños, derivadas de didácticas inadecuadas, de grandes carencias socioeconómicas o de la falta de estimulación del lenguaje. Los profesionales de la educación han detectado este problema, no disponiendo siempre de herramientas válidas y confiables que permitieran evaluar los diferentes procesos lectores. Esta situación se agravaba en Argentina ya que no existían instrumentos adaptados a su población y con baremos nacionales que permitieran realizar un diagnóstico adecuado. A partir de este problema se comenzó a trabajar conjuntamente con el equipo español dirigido por la Dra. Defior Citoler con el objetivo de diseñar una prueba de evaluación de los procesos lectores que pudiera ser usada en ambas poblaciones, argentina y española, y que tuviera en cuenta los últimos desarrollos provenientes de la Psicología cognitiva y de la Psicolingüística.

La lectura es una habilidad compleja cuya finalidad última persigue la comprensión de un texto escrito. Está ampliamente consensuado que los dos grandes componentes de la lectura son el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora. Aunque lo que es específico de la lectura son los procedimientos para el reconocimiento de las palabras escritas, ambos componentes son necesarios para el logro de la competencia en esta habilidad (Defior, 2006). Cuando se quiere evaluar el grado de competencia de una persona en lectura es necesario tener información sobre cómo se desenvuelve en los dos ámbitos y en aquellos procesos que los constituyen.

El test LEE da una gran importancia a la evaluación de los procedimientos de lectura y escritura de palabras, ya que constituyen el requisito obligatorio para poder acceder a la competencia en el lenguaje escrito.

¹ Este test es producto de la colaboración conjunta de dos equipos, pertenecientes a la Universidad de Granada (España) y la Universidad Nacional de San Martín (Argentina)

Los modelos de reconocimiento de palabras escritas proponen la existencia de dos procedimientos de acceso léxico (Coltheart, 1985; Patterson, Marshall & Coltheart, 1985; Seidenberg, 1985). Uno es el procedimiento *subléxico, indirecto o fonológico*, ya que pasa por la conversión de las palabras en sonido mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF). Utiliza un ensamblador fonológico, que es absolutamente necesario en el caso de lectura de pseudopalabras -de las que no se tiene representación en el léxico mental- o cuando se encuentra una palabra desconocida por primera vez. El segundo procedimiento consiste en la denominada lectura *léxica, directa, visual*, por el que las palabras se asocian directamente con su pronunciación y significado; implica un reconocimiento global e inmediato de palabras que necesariamente ya han sido procesadas con anterioridad y que están almacenadas en el léxico mental del lector. Este procedimiento es el habitual en los lectores expertos. Su utilización es necesaria para la lectura de palabras irregulares que, como es sabido, no existen en la ortografía del español (excepto algunos extranjerismos).

Ahora bien, el pilar básico, la verdadera piedra angular de la lectura, es el procedimiento subléxico. Su aplicación fluida implica el conocimiento de las RCGF (o RCFG en el caso de la escritura) e implica un alto nivel de conciencia fonémica. Con el procedimiento fonológico, los niños adquieren en realidad un mecanismo de autoaprendizaje (Jorm & Share, 1983; Jorm, Share, McLean & Mathews, 1986; Share, 1995) que les permite incrementar de manera autónoma y rápida el número de palabras reconocibles por la vía léxica. Dicho de otra forma, en los lectores expertos reconocer una palabra implica mayoritariamente emparejar el resultado del análisis perceptivo de la señal visual con la información almacenada en la memoria (léxico interno). Los buenos lectores llevan a cabo este proceso de forma automática e inconsciente, de manera que uno de los aspectos a tener en cuenta en la evaluación de la competencia lectora no es sólo la exactitud en la decodificación sino también el tiempo que utiliza el lector.

La experiencia de los educadores muestra que los niños evolucionan simultáneamente en el dominio del código y en la velocidad, pasando en un periodo corto de tiempo de un reconocimiento inicial de las palabras en forma silabeante, con muchas vacilaciones, a la manera experta, caracterizada por la decodificación

rápida y automática. A los dos o tres años de enseñanza-aprendizaje sistemática del lenguaje escrito, alcanzan un alto grado de dominio del código del español (Defior, Cary & Martos, 2002; Defior, Justicia & Martos, 1998), aunque quedan todavía muchos aprendizajes por hacer, en particular respecto a la mejora de las estrategias de comprensión escrita.

Entre los factores más importantes que afectan al reconocimiento de palabras la investigación reciente ha señalado la frecuencia de las palabras, su longitud, la estructura silábica (que determinan la complejidad de las palabras). Todas estas variables han sido tenidas en cuenta en el diseño del test LEE. Igualmente, recientes estudios translingüísticos muestran que la rápida adquisición del código alfabético tiene que ver con su transparencia (Defior et al, 2002; Goswami, Gombert & Barrera, 1998; Müller & Brady, 2001; Seymour, Aro & Erskine, 2003; Wimmer & Goswami, 1994) ligada a la naturaleza de las reglas de correspondencia entre los fonemas y los grafemas del código a aprender. De ahí, que el test LEE incorpore como novedad respecto a otras pruebas de evaluación del reconocimiento de palabras, una representación de las diferentes complejidades del código escrito del español (Defior, Martos & Aguilar, 2003; Defior, Martos & Herrera, 2000; Jiménez, Defior, Cantos & Serrano, 2005, Serrano, 2005).

Otros aportes novedosos de este test consisten en poder registrar diferentes matices del proceso de lectura y escritura. No sólo se consideran las respuestas correctas o incorrectas sino la calidad de la producción, por ejemplo, en el caso de la lectura, los tipos de lectura no fluida (silabeante, vacilante) y fluida. Esto permite observar el proceso de construcción de la lectura y discriminar entre las dificultades de decodificación y las dificultades de fluidez. También se registran y comparan los tipos de errores cometidos tanto en la lectura como en la escritura de palabras y pseudopalabras, clasificadas por distintos criterios de complejidad. Se consignan además los tiempos de lectura en diferentes pruebas. En cuanto a los procesos de comprensión lectora, el test LEE incluye la posibilidad de diferenciar procesos inferenciales y de recuperación literal de la información contenida en el texto. Esta prueba permite, además, evaluar las habilidades de los niños para seleccionar las ideas principales (micro y macro estructura) utilizando distintos tipos de textos narrativos e informativos (superestructura).

La selección de las pruebas definitivas y los ítems que las componen se llevó a cabo luego de haber aplicado una gran cantidad de ellas en las etapas prepiloto, piloto y estandarización. Finalmente, se seleccionaron los más adecuados y discriminativos con el objetivo de crear un test amplio pero, a su vez, no demasiado extenso, siguiendo criterios teóricos y estadísticos

Este test está compuesto por las siguientes pruebas

Pruebas complementarias:

A. Segmentación fonémica. La capacidad de segmentación sigue un curso de desarrollo que se inicia entre los 4 y 5 años en el caso de la segmentación silábica y se consolida a los 7, 8 años cuando es capaz de segmentar correctamente todos los fonemas de una palabra. Esta prueba investiga la conciencia fonológica a nivel fonémico.

B. Lectura de letras: Esta prueba investiga la identificación de letras y la asociación letra sonido.

1. Lectura de palabras. Investiga los procesos léxicos y la fluidez lectora.
2. Lectura de pseudopalabras. Investiga los procesos subléxicos (ruta fonológica) y la fluidez lectora.
3. Comprensión de palabras y frases
 - 3.a Frases. Investiga procesos sintácticos y semánticos.
 - 3.b Familia de palabras. Investiga los procesos morfológicos y el desarrollo del vocabulario.
 - 3.c Preguntas. Investiga los procesos sintácticos y semánticos
 - 3 d Completar. Investiga los procesos sintácticos y semánticos.
4. Prosodia: Investiga los procesos sintácticos y el uso de los signos de puntuación como apoyo a los procesos semánticos, la entonación, ya que a través de la interpretación expresiva que ella aporta, se alcanza la comprensión.
5. Comprensión de textos: Investiga los procesos semánticos y la velocidad 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). Permite observar la

implementación y eficacia de la autorregulación de la comprensión. Investiga, además, la construcción de la micro y la macroestructura.

6. Escritura de palabras: Investiga procesos fonológicos y ortográficos y los procesos productivos
7. Escritura de pseudopalabras: Investiga la utilización del proceso subléxico o fonológico y de los procesos productivos

Todas las pruebas correspondientes a 1° y 2° curso se presentan en letra de imprenta minúscula y mayúscula debido al sistema de enseñanza empleado en escuelas de la Argentina, que contemplan la utilización de la letra imprenta mayúscula casi en forma exclusiva en los primeros años.

El test LEE permite obtener información acerca de cómo un niño o una niña se desenvuelve en estos ámbitos y, de ese modo, determinar aquellos procesos y subprocesos que dificultan un buen rendimiento. Las causas que afectan los procesos de lectura y escritura pueden ser múltiples y variadas por eso es imprescindible diseñar un adecuado plan de intervención. El adulto que guía la intervención aplica una mirada amplia que intenta comprender y explicar la situación más general en la que se ubican los niños y niñas que precisan de una intervención reeducativa y actúa en consecuencia.

Se trata de adoptar una perspectiva que tenga en cuenta al otro en su singularidad y en toda la compleja dimensión de lo humano: desde el estilo cognitivo del niño o niña, al marco sociocultural en el cual se constituye, pasando por lo familiar y el modo íntimo y personal de dar significación al mundo. Este vínculo intersubjetivo se sirve de la comunicación no sólo para el conocimiento de los estudiantes sino, al mismo tiempo, para ejercer acciones transformadoras bajo la forma de modificaciones favorables para ellos. Se debe recordar, además, que una adecuada intervención debe caracterizarse por ser estructurada, secuencial, acumulativa, sistemática y personalizada.

El objetivo final del LEE es crear instrumentos de intervención que tengan como actores o destinatarios a los maestros, a los psicopedagogos y otros profesionales, a los niños y sus familias sabiendo que aprender a LEER aporta subjetividad y permite participar responsablemente de una sociedad ilustrada como la nuestra, construir una historia y aprender de ella, intentando afectar a los otros para hacer un cambio.

Referencias Bibliográficas

- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition* 91: 77–111.
- Coltheart, M. (1985). *Cognitive neuropsychology and the study of reading*. En M. I. Posner & O. S. M. Marin (Eds.), *Attention and performance XI* (p. 3-37). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Defior Citoler, S. (2006). *Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. 2ª Edición revisada y actualizada. Archidona: Aljibe.
- Defior, S. (2004). Phonological Awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant & T. Nunes (Eds.) *Handbook on children's literacy*, (pp. 631-649). London: Academic Press.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje* 73: 49-63.
- 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., 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.
- Defior, S.; Martos, F. & Aguilar, E. (2003) Influence of reading level of word spelling according to the phoneme-grapheme relationship. En R.M. Joshi; C.K. Leong & B.L.J. Kaczmarek, *Literacy acquisition: The rol of Phonology, Morphology and Orthography*, 131-139. Amsterdam, NL: IOS Press.
- Defior, S., Martos, F. & Herrera, L. (2000). Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras, *Estudios de Psicología*, 67,55-64.
- Defior, S., & Serrano, F. (2006). La habilidad de escritura: palabras y composición escrita. En E. Fernández de Haro, F. Justicia Justicia, y M.C. Pichardo Martínez (Eds.) *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Málaga: Aljibe (en prensa).
- Goswami, U., Gombert, J.E., & Barrera, L.F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- Jiménez, G., Defior, S., Cantos, I. & Serrano, F. (2005). *Las complejidades del lenguaje escrito: comparación entre lectura y escritura*. Comunicación en el XXIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA): Aprendizaje y uso del lenguaje en la sociedad de la información y de la comunicación. Palma de Mallorca, Abril 2005.
- Jorm, A. F., & Share, D. L. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147.
- Jorm, A.F., Share, D.L., Maclean, R., & Matthews, R. (1986). Cognitive factors at school entry predictive of specific reading retardation and general reading backwardness: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 45-54.
- Patterson, K., Marshall, J., & Coltheart, M. (1985). *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seidenberg, M. S. (1985). The time course of phonological code activation in two writing systems. *Cognition*, 19, 1-30.
- Serrano, F. (2002). *Dislexia. Representaciones fonológicas y ortográficas*. Manuscrito no publicado. Universidad de Granada.

- Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español. Papel de la fonología y la ortografía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, *94*, 143-174.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self teaching: *sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, *55*, 151-218.