

FIJÓ Y DUJÓ: ¿CÓMO INFLUYE EL VALOR LÉXICO EN LA ADQUISICIÓN DE LA TILDE?¹

GRACIA JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ
SYLVIA DEFIOR
FRANCISCA SERRANO
Universidad de Granada

RESUMEN. *El objetivo de este trabajo es estudiar el desarrollo de la adquisición de la tilde, entendida como la marca ortográfica del acento, en función de la categoría léxica de los ítems. Se realizó un estudio transversal con 208 niños de primero a cuarto de Educación Primaria. Se aplicó una prueba de lectura de palabras compuesta por 40 ítems. Veinte palabras, la mitad de las cuales son con tilde y la otra mitad tienen o no tienen (palabras agudas, llanas y esdrújulas). Todas contienen las estructuras silábicas más comunes del español. Los otros veinte ítems consisten en pseudopalabras, que se elaboraron combinando las sílabas de las palabras de forma que tuvieran una estructura semejante y la tilde en las mismas posiciones. Los resultados muestran un efecto de lexicalidad en los cuatro cursos, obteniendo los niños mejor ejecución en las palabras que en las pseudopalabras. Sin embargo, la evolución por curso es diferente según la categoría léxica del ítem. Así, en lectura de palabras se observa una progresión curso a curso, excepto entre tercero y cuarto, donde no aparecen diferencias. Por el contrario, en la lectura de pseudopalabras sólo se observa una progresión de tercero a cuarto curso. Los resultados son discutidos en relación a la influencia del conocimiento léxico en el procesamiento de la tilde.*

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje de la lectura, tilde, lexicalidad, sistema ortográfico español*

ABSTRACT. *The aim of this work is to study the development of stress mark acquisition, taking into account the lexical value of the items to be read. A transversal study with 208 children from the first to the fourth grade was carried out. Children were tested with a 40 items reading task; medium frequency words and pseudowords both with accent mark in ultimate, penultimate or antepenultimate position were included. Items had the more common syllabic structure in Spanish. Pseudowords were build out combining the syllables words while the stress mark remained unchanged. Results show a lexicality effect in all grades; children reach higher scores in word than in pseudoword reading. The type of item affects children reading; whereas word-reading shows a growth by grade, except from third to fourth grades, in pseudoword reading, the performance is similar in 1st, 2nd and 3rd grade and a progression is only observed in fourth grade. Findings are discussed regarding the influence of lexical knowledge in stress mark reading.*

KEY WORDS: *Reading acquisition, accent mark, lexicality, Spanish orthographic system*

1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento y acceso al significado de las palabras es una de las operaciones cognitivas que se realizan durante la lectura. Según el modelo de doble ruta, las palabras escritas pueden ser procesadas por dos procedimientos: uno que utiliza la *ruta ortográfica* (léxica), basada en el acceso al significado a través de la representación ortográfica de la palabra, y otro que utiliza la *ruta fonológica* (subléxica) basada en la mediación fonológica, a través de la aplicación de las reglas de correspondencias grafema-fonema (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001).

Los trabajos sobre la adquisición de la lectura basados en el modelo de doble ruta concluyen que los dos procedimientos se adquieren paralelamente, con predominio una u otra dependiendo de la experiencia lectora; así los lectores noveles se basan inicialmente en el procedimiento fonológico y usan el procedimiento léxico a medida que se producen

¹ Esta investigación ha sido financiada por los proyectos BSO2002-10276-E y SEJ2004-06433 del MEC concedidos a Sylvia Defior y el Grupo de investigación de la JA HUM-820

experiencias repetidas con las palabras. La adquisición de estos procedimientos ha sido muy estudiada y se ha señalado que uno de los factores que determinan el aprendizaje de un código alfabético es el grado de consistencia de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF). Así, por ejemplo, estudios translingüísticos indican que los códigos alfabéticos más transparentes se adquieren más fácil y rápidamente que aquellos que son opacos (Defior, 2004; Defior, Cary, & Martos, 2002; Seymour, Aro, & Erskine, 2003; Stanovich, 1993)

El español se considera un código ortográfico transparente en lectura, con RCGF consistentes. Sin embargo, presenta una característica especial, que no está presente de la misma manera en todos los códigos alfabéticos, cuyo conocimiento es fundamental para realizar una ejecución lectora correcta. Esta característica se refiere al uso de la tilde para marcar ortográficamente la vocal tónica de algunas palabras, el cual está sujeto a unas determinadas reglas¹. En ocasiones, una adecuada lectura de la tilde es de gran importancia ya que es la única clave que permite distinguir entre pares mínimos de palabras, que sólo se diferencian por el patrón de acentuación (por ejemplo: “saco”, “sacó”) o para diferenciar su categoría gramatical (por ejemplo, “él” pronombre y “el” artículo).

Hasta el momento, el estudio de la tilde en español se ha enmarcado dentro de los trabajos que abordan el papel que tiene el acento en el acceso al léxico y se considera como uno de los factores que ayudan a la asignación del acento en el reconocimiento de palabras. De esta manera, los estudios realizados por Domínguez y Cuetos (1998, 2002), Gutiérrez (2003) con el procedimiento de *priming*, demuestran que la tilde influye en el proceso de acceso al léxico desde etapas de procesamiento muy tempranas.

Otro de los factores relacionados con el papel del acento en el reconocimiento de palabras es la influencia del patrón de acentuación más frecuente de una lengua, que el lector aplica por defecto. En el caso del español, el patrón más frecuente es el acento llano (Harris, 1995). Las investigaciones en torno a este factor muestran resultados contradictorios. Así, por ejemplo, Sbisa, Zorzi & Tabossi (1998) utilizaron una tarea de denominación de palabras y que encontraron los tiempos de reacción son menores en las palabras que siguen el patrón de acentuación más frecuente. Sin embargo, Cutler y Clifton (1984) no obtuvieron diferencias cuando comparaban la ejecución de adultos utilizando dos listas de palabras con acento frecuente y no frecuente. Por último, otro factor importante es la estructura silábica que, según diferentes estudios, ha demostrado ser una importante fuente de información para la asignación del acento de las palabras escritas (Miceli y Caramazza, 1993; Gutiérrez y Palma, 2004).

En este sentido, Gutiérrez y Palma (2004) estudiaron también si el patrón de acentuación más frecuente y la estructura silábica influyen en la asignación del acento en español. Para ello realizaron un estudio con niños de segundo de primaria (7-8 años), edad en la que tienden a utilizar la ruta fonológica debido a que su léxico ortográfico no está muy desarrollado. Sus resultados indicaron que el factor que determinaba los errores era la estructura silábica, es decir, las palabras regulares, entendidas como aquellas cuyo acento coincide con el esperable según su estructura silábica (por ejemplo, sillón) eran más fáciles de reconocer que las palabras irregulares, es decir, aquellas con un acento no correspondiente al esperable por su estructura silábica (por ejemplo: menú). Sin embargo, no obtuvieron diferencias en función del patrón de acentuación (según si las palabras tuvieran acento llano o agudo). Por lo tanto, concluyen que la asignación del acento se hace teniendo en cuenta la estructura silábica y no el patrón más frecuente de acentuación. Estos resultados fueron replicados también en el caso de adultos.

Como se ha descrito, la tilde sólo ha sido estudiada dentro de los trabajos del papel del acento en el acceso al léxico. A pesar de que la literatura científica sobre la adquisición de la lectura es muy amplia, los aspectos relacionados con el uso de la tilde en el lenguaje escrito no han recibido una atención pormenorizada. Con población infantil, Defior, Jiménez-

Fernández y Serrano (2006) han demostrado que los niños adquieren rápidamente las diferentes complejidades que presentan los grafonemas del código alfabético español en lectura, pero no así la lectura de las palabras con tilde, asignándoles el patrón de acentuación que esta marca determina. Los resultados de ese estudio muestran que desde muy pronto, ya en segundo curso, los niños muestran un efecto techo al leer palabras que presentan alguna complejidad fonológica como, por ejemplo, las que contienen grafonemas contextuales. Sin embargo, el patrón de resultados con las palabras que tienen tilde es completamente diferente, ya que, incluso los niños en cuarto curso presentan puntuaciones muy bajas.

Por otra parte, recientes investigaciones plantean un debate acerca del peso del conocimiento léxico en el uso de la tilde. En ese sentido, Protopapas (2006) demostró la importancia del conocimiento léxico para leer correctamente las palabras con tilde. Realizó un estudio con niños griegos (12-13 años) que tenían que leer palabras y pseudopalabras. Los errores cometidos por los niños en la lectura de pseudopalabras consistían en asignar acento llano a las pseudopalabras esdrújulas y agudas. En español, sin embargo, no existen estudios que contrasten la ejecución entre la lectura de palabras y pseudopalabras que llevan tilde.

El objetivo de este trabajo es, por una parte, abordar cómo se produce la adquisición de la tilde en lectura, entendida como la marca ortográfica del acento. Por otro lado, pretende estudiar el uso de la tilde para asignar acento en español. Para ello, se ha realizado un estudio transversal consistente en la lectura de palabras y pseudopalabras con tilde por niños de 1º a 4º curso de educación primaria. La hipótesis es que se obtendrá un efecto de lexicalidad y de curso escolar. Además la lectura de los ítems sin tilde será mejor que la de los ítems con tilde ya que, como señala Protopapas (2006) el procesamiento de la tilde es más costoso.

2. MÉTODO

2.1. *Participantes.*

Los participantes fueron 208 niños de 1º a 4º curso (52 en cada curso) de tres colegios de Educación Primaria. Su estatus socio-económico era medio y ninguno de ellos presentaba retraso en rendimiento lector, medido con la prueba PEREL (Soto, Sebastián & Maldonado, 1992), ni en capacidad intelectual, medida con el test RAVEN (Raven, 1995).

2.2. *Instrumentos.*

Se aplicó una prueba de lectura. Está compuesta por 40 ítems; 20 palabras y 20 pseudopalabras. De las 20 palabras, 10 tienen tilde y 10 sin tilde² con acento en la última y penúltima sílaba. Se controló la frecuencia léxica (todas las palabras seleccionadas son de frecuencia media³); la longitud silábica (bisílabas y trisílabas) y la estructura silábica (se seleccionaron las más comunes del español). La tilde está presente en diferentes posiciones: en la sílaba final (agudas), en la penúltima sílaba (llanas) y en la antepenúltima sílaba (esdrújulas). Las pseudopalabras también son 10 con tilde y 10 sin tilde, se diseñaron mediante la combinación de las sílabas de las palabras, igualándolas en longitud, estructura silábica y patrón de acentuación respecto a las palabras.

La prueba de lectura se aplicó mediante un ordenador, utilizando el programa *Cognitive Workshop*. La tarea del niño consistía en leer una por una las palabras que se presentaban de manera aislada en la pantalla. La respuesta del niño era grabada para su posterior transcripción y análisis.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra la media de respuestas correctas y desviación típica en palabras y pseudopalabras por curso.

PRUEBA DE LECTURA	CURSO			
	1º	2º	3º	4º
Palabras con tilde	3,02 (1,85)	4,4 (2,63)	5,6 (2,29)	6,6 (2,35)
Pseudopalabras con tilde	2,56 (1,66)	3,25 (2,29)	3,75 (2,75)	5,31 (2,97)
Palabras sin tilde	7,65 (2,25)	9,5 (0,85)	9,67 (0,51)	9,85 (0,14)
Pseudopalabras sin tilde	7,01 (2,71)	8,65 (1,14)	9,13 (0,88)	9,23 (0,72)
TOTAL	5,06 (2,11)	6,45 (1,73)	7,04 (1,53)	7,74 (1,55)

Tabla 1. Media de respuestas correctas y desviación típica (entre paréntesis) de palabras y pseudopalabras por curso.

Se llevó a cabo un ANOVA con un diseño factorial mixto con un factor entregupo, Curso (1º, 2º, 3º, 4º) y dos factores intrasujeto, Categoría léxica (palabras, pseudopalabras) y Tilde (tilde, no tilde).

Los resultados muestran un efecto principal de Curso ($F_{(3,202)}=34.98, p<0.0001$), de Categoría Léxica ($F_{(1,204)}=119.98, p<0.0001$) y Tilde ($F_{(1,204)}=790.98, p<0.0001$). También se observan interacciones significativas Curso x Tilde ($F_{(3,202)}=4.66, p<0.001$) y Tilde x Categoría Léxica ($F_{(1,204)}=12.10, p<0.001$); la interacción Curso x Categoría léxica resulta marginalmente significativa, ($F_{(3,202)}=2.58, p<0.054$). La triple interacción Curso x Tilde x Categoría Léxica también resulta significativa, ($F_{(3,202)}=4.21, p<0.01$).

El análisis post-hoc del factor Curso muestra diferencias entre todos los cursos, excepto entre tercero y cuarto. Por otro lado, la ejecución en palabras siempre es superior a la de pseudopalabras y la exactitud en los ítems sin tilde es también superior a la de los ítems con tilde.

El análisis de la triple interacción muestra que el patrón de evolución de la lectura de la tilde es diferente en función de la categoría léxica de los ítems (ver Figura 1). En el caso de la lectura de palabras con tilde, el análisis post-hoc muestra que hay diferencias entre todos los cursos ($p<0.01$), excepto entre tercero y cuarto. Sin embargo, el análisis post-hoc de la lectura de pseudopalabras con tilde muestra que existen diferencias entre tercero y cuarto ($p<0.01$), pero no entre el resto de los cursos.

El análisis de la ejecución de los niños en la lectura de palabras y pseudopalabras sin tilde muestra que sólo existen diferencias entre primer curso y el resto, los cuales no difieren entre sí, mostrando un efecto techo a partir de segundo curso.

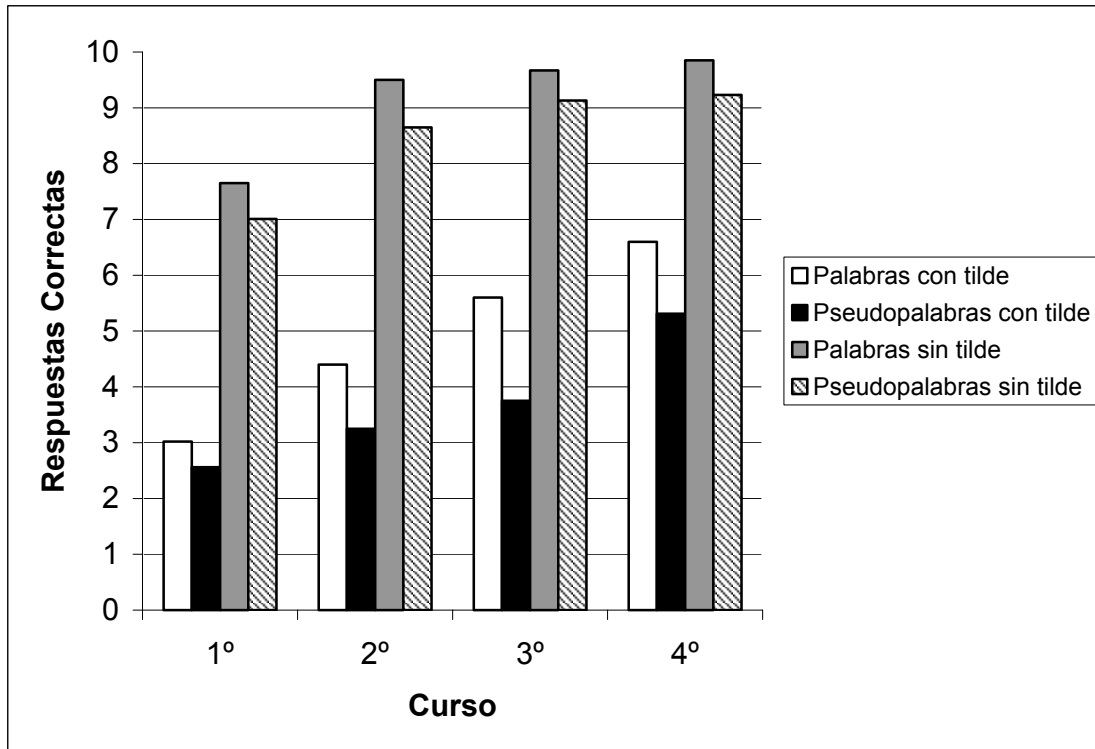


Figura 1. *Media de respuestas correctas en cada categoría en función del curso*

El patrón de ejecución en lectura de palabras y pseudopalabras con y sin tilde es diferente en cada curso. En primero, la ejecución de los niños en los ítems con tilde muestra diferencias significativas de los ítems sin tilde ($p < 0.01$). El resto de comparaciones no resultan significativas. En segundo curso, aparecen diferencias entre todas las categorías de ítems; la mejor ejecución se obtiene en las palabras sin tilde, seguidas de las pseudopalabras sin tilde, palabras con tilde y por último, las pseudopalabras con tilde. El patrón de lectura para tercero y cuarto curso es similar; todas las comparaciones resultan significativas ($p < 0.01$), excepto palabras y pseudopalabras sin tilde que no muestran diferencias.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo es estudiar la adquisición de la tilde en los primeros años de aprendizaje de la lectura y, además, abordar cómo se usa la tilde para asignar acento en la lectura comprobando el papel de la información léxica.

Los resultados replican los ya obtenidos por Defior et al (2006) y muestran que, mientras que los niños aprenden a leer correctamente desde muy temprano palabras y pseudopalabras sin tilde, mostrando un efecto techo a partir de segundo curso, la ejecución en la lectura de ítems con tilde comienza con apenas un 30% de exactitud en primero y no llega a superar el 60% en cuarto. Parece, por tanto, que el aprendizaje de la tilde se produce más lentamente al que requieren las reglas fonológicas. Además parece requerir un conocimiento diferente al de éstas, posiblemente ligado a aspectos prosódicos del lenguaje y que necesita una instrucción específica y sistemática para su logro. Esta enseñanza parece que no se produce de manera explícita hasta tercero, lo cual explicaría que mientras que se produce un efecto techo con las palabras y pseudopalabras sin tilde, la lectura de ítems con tilde no llegue apenas a un 60% de respuestas correctas incluso en cuarto curso, ya que llevan menos tiempo de instrucción formal.

Por otra parte, el efecto de lexicalidad se manifiesta de forma diferente según se trate de ítems con y sin tilde. En el caso de estos últimos, este efecto sólo se obtiene en primero, desapareciendo en el resto de los cursos. Sin embargo, para los ítems con tilde, dicho efecto se observa en todos los cursos excepto en primero. Este dato podría indicar que en primer curso el conocimiento sobre la tilde es tan pobre que la ejecución es muy baja en esos casos y, por lo tanto, la lectura no se beneficia del conocimiento léxico. Sin embargo, en el resto de los cursos la lectura de estas palabras es siempre superior a la ejecución de las pseudopalabras con tilde. Este dato parece indicar que es el conocimiento léxico lo que permite una buena ejecución, lo que apoyaría los resultados que aparecen en otros sistemas ortográficos alfabéticos que tienen como característica particular la presencia de tilde (Protopapas, 2006). Parece, por tanto, que el conocimiento léxico se instaura muy despacio en el caso de la tilde, lo que viene reforzado porque la progresión curso a curso es mucho más lenta que en el caso de las reglas fonológicas que se adquieren rápida y eficientemente en dos años de aprendizaje.

El análisis según el tipo de acento (palabras agudas, llanas y esdrújulas) mostró que en primero y segundo los niños presentan un patrón de ejecución similar, tanto en palabras y pseudopalabras, sin que se diferenciaron sus puntuaciones según el tipo de acento. Sin embargo, en tercero y cuarto, la ejecución en palabras y pseudopalabras es distinta, de modo que tienen una mejor ejecución en las palabras esdrújulas (82%, en cuarto) seguidas por las llanas (71%) y luego las agudas (59%). En el caso de las pseudopalabras, parece que se produce una facilitación de acuerdo con el patrón de acentuación más frecuente (Harris, 1995), ya que las que producen una mejor ejecución son las llanas (64%), seguidas por las agudas (55%) y las esdrújulas (49%). En ese sentido, y relacionado con el debate planteado por algunos estudios (ver Sbisa et al., 1998 frente a Cutler et al, 1994) sobre el papel del patrón de acentuación más frecuente, nuestros resultados parecen indicar que el uso de esa información depende de la categoría léxica de los ítems. Así cuando existe un conocimiento léxico se utiliza esta información más que el patrón de acentuación más frecuente. Sin embargo, cuando se carece de referencia léxica, se pone en marcha por defecto el patrón de acentuación más frecuente.

No obstante, queremos señalar que se necesitan otros estudios para controlar otros aspectos que también se ha demostrado que están implicados como la estructura silábica. En ese sentido, el análisis en función de la categoría de los ítems replica los resultados de Gutiérrez y Palma (2004), y pone de manifiesto la importancia de la estructura silábica dentro de un mismo patrón de acentuación. Así, por ejemplo, incluso en cuarto curso, la palabra “animó” obtiene un 30% de respuestas correctas mientras que “sultán” obtiene un 98% de exactitud.

En conclusión, este trabajo, centrado en abordar la adquisición y uso de la tilde en español, pone de manifiesto que la adquisición se produce de manera más tardía que el resto de características del código alfabético español, posiblemente debido a su mayor complejidad que podría estar ligada a la necesidad de conocimiento de carácter prosódico y también a la ausencia de instrucción explícita y sistemática hasta tercer curso. Por otro lado, aunque para la lectura de pseudopalabras con tilde los niños ponen en funcionamiento su conocimiento sobre reglas, parece que es el conocimiento léxico lo que permite una buena ejecución en la lectura de palabras con tilde.

NOTAS

1 Las palabras agudas se escriben con tilde cuando terminan en vocal o en consonante “n” o “s”. En las llanas, sucede al revés, y se tildan cuando no terminan en vocal, en “n” o en “s”. Finalmente, las esdrújulas y sobreesdrújulas se tildan siempre.

2. Las palabras utilizadas tenían grafonemas con relación grafema-fonema simple.

3. La frecuencia fue determinada según el Diccionario de Frecuencias de Martínez, J.A. y García, E. (2004)

REFERENCIAS

- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. 2001. “DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud”. *Psychological Review* 108: 204-256.
- Cutler, A. y Clifton, J.R. 1984. “The use of prosodic information in word recognition”. *Attention and performance X. Control of language processes*. Eds. H. Bouma y D. G. Bouwhuis. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd: 183-196.
- Defior, S. 2004. “Phonological Awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective”. *Handbook on children’s literacy*. Eds. P. Bryant & T. Nunes. Amsterdam: Kluwer: 631-649
- Defior, S., Cary, L. & Martos, F. 2002. “Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish”. *Applied Psycholinguistics*, 23: 135-148
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G y Serrano, F. 2006. “Reading Acquisition: A transversal study of Spanish children”. *The International Journal of Learning*, 12 (6): 115-122.
- Domínguez, A. y Cuetos, F. 1998. “Similitud ortográfica y prosódica en el reconocimiento de palabras”. *II Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental (SEPEX), Granada, 17-18 de diciembre*.
- Gutiérrez, N. y Palma, A. 2004. “Acento léxico y lectura: un estudio con niños”. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2): 143-160.
- Gutiérrez, N. 2003. “El acento léxico y su función en el reconocimiento de palabras escritas en adultos y niños”. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Granada
- Harris, J. W. 1995. “Projection and Edge Parking in the computation of stress in Spanish”. *The handbook of phonology theory*. Ed. J.A. Coldsmitth. Cambridge, MA: Blackwell. 867-887.
- Martínez, J.A. y García, E. 2004. *Diccionario: Frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Miceli, G. y Caramazza, A. 1993. “The assignment of word stress in oral reading: evidence from a case of acquired dyslexia”. *Cognitive Neuropsychology*, 10: 273-296.
- Protopapas, A. 2006. “On the use and usefulness of stress diacritics in reading Greek”. *Reading and Writing* 19: 171-198.
- Raven, J.C. 1995. *Matrices Progresivas*. TEA Ediciones: Madrid.
- Sbisa, S., Zorzi, M., y Tabossi, P. 1998. “Lexical stress effects in reading Croatian words”. *XI Congress of the European Society for Cognitive Psychology, Jerusalem (Israel) 13-17 de septiembre*.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. y Erskine, J.M. 2003. “Foundation literacy acquisition in European orthographies”. *British Journal of Psychology*, 94: 143-174.
- Soto, P., Sebastián, E. y Maldonado, A. 1992. *Retraso en lectura: evaluación, y tratamiento educativo*. Madrid: UAM.
- Stanovich, K. E. 1993. “A model for studies of reading disability”. *Developmental Review*, 13: 225-245.
- Whalley, K., & Hansen, J. 2006. “The role of prosodic sensitivity in children’s reading development”. *Journal of Research in Reading*, 29: 288-303.