

Comprensión lectora en niños de educación primaria que viven en contextos de pobreza: decodificación, conocimiento léxico e inferencias.

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA, BURIN, DEBORA INES y PADILLA SABATE, CONSTANZA.

Cita:

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA, BURIN, DEBORA INES y PADILLA SABATE, CONSTANZA (2014). *Comprensión lectora en niños de educación primaria que viven en contextos de pobreza: decodificación, conocimiento léxico e inferencias*. *Investigaciones en Psicología*, 19, 135-156.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.micaela.villalonga.penna/25>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/phYc/kwR>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Comprensión lectora en niños de educación primaria que viven en contextos de pobreza: decodificación, conocimiento léxico e inferencias

Reading comprehension in elementary school children living in poverty contexts: decoding, lexical knowledge and inferences

Villalonga Penna, María Micaela^{1,2}

Padilla Sabaté, Constanza Adela.^{1,2}

Burin, Debora Inés^{2,3}

Universidad Nacional de Tucumán¹, Universidad de Buenos Aires³, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas².

micavillalonga@yahoo.com.ar

Resumen: Las condiciones de pobreza inciden negativamente en el desarrollo infantil y, en consecuencia, en los procesos alfabetizadores. Diversos estudios nacionales e internacionales evidenciaron que las condiciones de pobreza tienen consecuencias en el desarrollo cognitivo y en las habilidades necesarias para la comprensión lectora. La comprensión lectora es un proceso que depende del funcionamiento interrelacionado de tres habilidades: decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias. En esta investigación se estudia la incidencia de las condiciones contextuales de pobreza en las habilidades implicadas en la comprensión lectora. Se realizó un estudio correlacional con una muestra de 94 niños escolarizados de 9-10 años de S. M. de Tucumán. Se evaluaron las condiciones de vida y las habilidades lectoras antes mencionadas. Los resultados mostraron correlaciones moderadas a altas y significativas entre las habilidades lectoras. Este estudio contribuye a la literatura científica previa, ya que los niños con NBS tuvieron un mejor rendimiento que los niños con NBI en estas habilidades, especialmente en las habilidades inferenciales.

Palabras Clave: Comprensión lectora- Niños- Pobreza- Contextos

Abstract: Poverty has negatives effects on child development and, consequently, on literacy process. Several national and international studies have shown that poverty has consequences on cognitive development and the skills needed for reading comprehension. Reading comprehension is a process based on three interrelated skills: decoding, lexical-semantic knowledge and inferences. National and international studies showed that poverty has consequences on cognitive development and on the skills needed for reading comprehension. In this research we studied the incidence of poverty contextual conditions in the skills involved in reading comprehension. A

correlational study was conducted with a sample of 94 school children 9-10 years of S. M. Tucumán. We assessed the living conditions and reading skills mentioned above. The results showed moderate to high correlations and significant differences between reading skills. This study extends previous research, since children with NBS performed better than children with NBI on these skills, especially in inferential skills

Key words: Reading Comprehension- Children- Poverty- Context

Introducción

La precariedad en las condiciones de vida se presenta como un factor que incide negativamente en los procesos educativos infantiles y en el desarrollo general de los niños (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Vinocur, 1999). Diversos estudios internacionales y nacionales se han centrado en cómo la pobreza afecta el desarrollo de las habilidades cognitivas generales de los niños y, especialmente, aquellas implicadas en el aprendizaje de uno de los procesos fundamentales que viabilizan la alfabetización: la comprensión lectora (Kit, 2004; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010). La comprensión lectora se asienta en tres habilidades básicas interrelacionadas: la decodificación, el conocimiento léxico-semántico y los procesos de integración textual (Nation, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). El problema a abordar en este trabajo de investigación se centra en las dificultades en comprensión lectora, considerando las variables psicolingüísticas implicadas y su relación con las condiciones socioeconómicas, en niños de 9-10 años de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Como se mencionó, la precariedad en las condiciones de vida parece incidir negativamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en los procesos de comprensión lectora (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Kit, 2004), tanto en los procesos cognitivos generales- memoria de trabajo y funciones ejecutivas (Lipina, 2006; Welsh, Nix, Blair, Bierman & Nelson, 2010)-, como en los procesos específicos de lectura (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Borzone, 2005; Borzone y Silva, 2007; Coronel, Contini y Lacunza, 2006; Diuk y Ferroni, 2009; Diuk, Signorini y Borzone, 2003; Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011; Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010; Maldez, 2010; Urquijo, 2009). En relación con los procesos cognitivos generales vinculados con la comprensión lectora, estudios internacionales y nacionales han mostrado que los niños que viven en contextos de pobreza, pueden presentar un desarrollo atípico en lo que respecta a la dimensión cognitiva, evidenciando un rendimiento más bajo en tareas que involucran al lenguaje, la memoria de trabajo y la focalización atencional, habilidades que determinan en parte el logro de los aprendizajes escolares (Lipina, 2006; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque Ricle y Colombo, 2004; Noble, McCandliss y Farah, 2007; Welsh, Nix, Blair, Bierman y Nelson; 2010).

En el ámbito de la provincia de Tucumán, en particular, existen investigaciones que han abordado la incidencia de la pobreza en el desarrollo de las habilidades cognitivas

implicadas en los procesos de aprendizaje (Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2007; Coronel, Contini y Lacunza, 2006). Estas investigaciones encontraron que un porcentaje de niños de bajos niveles socio-económicos no había adquirido las habilidades básicas para realizar los aprendizajes correspondientes al grado que cursaba. Estos niños presentaron LIMITACIONES en la habilidad para seleccionar datos relevantes, establecer relaciones entre datos, ensayar soluciones a un problema y captar episódicamente la realidad, habilidades involucradas en la comprensión de textos (Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2007; Coronel, Contini, y Lacunza, 2006).

Con respecto a los procesos lectores, la comprensión lectora puede verse afectada cuando se verifican dificultades en relación con la decodificación, el conocimiento léxico-semántico o los procesos superiores de la lectura, entre los cuales se encuentran las inferencias (Nation, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

La decodificación es la habilidad del lector para hacer corresponder los grafemas con los fonemas, es decir, establecer las regularidades en la relación entre las palabras del lenguaje oral y su representación gráfica alfabética (McCandliss, Beck, Sandack & Perfetti, 2003; Nation, 2005; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010; Perfetti & Hogaboam, 1975; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001; Shankweiler, Lundquist, Katz, Stuebing, Fletcher, Bardy, Fowler, Dreyer, Marchione, Shaywitz & Shaywitz, 1999). Investigaciones del ámbito angloparlante señalaron que cuando la decodificación es lenta implica un gran esfuerzo, ya que el lector dirige sus recursos cognitivos a la identificación de letras y a establecer la relación de dicha letra con el sonido correspondiente. Por ello, en estas condiciones se resiente la construcción del significado de lo que lee (Cain y Oakhill, 2003; McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Nation, 2005; Perfetti y Roth, 1980; Shankweiler & cols, 1999). De esto se desprende la importancia de la automatización del proceso de decodificación en la comprensión textual en el caso de niños de escolaridad básica (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Perfetti & Hogaboam, 1975).

Además, los estudios internacionales (Hulme, Snowling, Caravolas & Carroll, 2005; Liberman, Shankweiler & Liberman, 1989; McCandliss & cols., 2003; Nation & Snowling, 2004 y Shankweiler y cols., 1999) y nacionales (Borzzone de Manrique y Signorini, 1994; Diuk y Ferroni, 2009; Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Maldez, 2010), señalaron que la adquisición de la lectura en sus diferentes etapas y la decodificación, se asientan en el

desarrollo de las habilidades fonológicas porque estas viabilizan la identificación de los grafemas. Las investigaciones locales dieron a conocer la importancia de la sensibilidad fonológica, la memoria fonológica, el conocimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas, la denominación rápida de vocales y el vocabulario. Las limitaciones en estos factores se han correlacionado con la comprensión de los leído y con la precariedad en las condiciones de vida. Por ello, se considera que pueden funcionar como predictores del desempeño lector infantil (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Borzone de Manrique y Signorini, 1994; Diuk y Ferroni, 2009; Diuk, Signorini y Borzone, 2003; Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Maldez, 2010; Urquijo, Canet, Andrés y Ané, 2006).

Los estudios nacionales indicaron que los niños que crecen en contextos de pobreza ingresan a la escuela con un menor desarrollo de la conciencia fonológica si se los compara con niños provenientes de sectores más aventajados (Signorini y Borzone de Manrique, 2003). Además hallaron que el rendimiento en la lectura de palabras y de pseudo-palabras se ve dificultado en el caso de los niños con condiciones precarias de vida (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Diuk, Signorini y Borzone, 2003). Al comparar el rendimiento de niños que tenían un NSE (Nivel Socio Económico) medio con los que tenían un NSE bajo, en decodificación y las antes mencionadas pruebas, hallaron que los niños de NSE bajo cometían más errores que sus pares de NSE medio. Esto indicaría que los primeros habrían presentado más dificultades que segundos, para decodificar con precisión y velocidad el material presentado, que tenderían al uso de mecanismos léxicos de lectura y que el proceso de aprendizaje de la lectura estaría lentificado (Diuk, Signorini y Borzone, 2003; Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011).

El conocimiento léxico-semántico o vocabulario se refiere al conocimiento de palabras propias de un idioma y abarca el reconocimiento de palabras y las habilidades semánticas (Nation, 2005). El reconocimiento de palabras implica el procesamiento visual de las formas de los grafemas que conducen a la activación léxica (Perfetti, 2010b; Perfetti, van Dyke & Hart, 2001). Las habilidades semánticas hacen referencia al conocimiento acerca del significado de las palabras (Nation, 2005; Perfetti, 2010). Estudios internacionales mostraron que aquellos sujetos que poseen un conocimiento léxico poco sistematizado, interconectado y organizado, presentan más dificultades para comprender lo leído, que aquellos lo poseen (Nation, 2005; Perfetti, 2010b; Perfetti, van Dyke & Hart, 2001). En

niños de escolaridad básica o primaria, hallaron que los lectores hábiles activan con más precisión y rapidez la información ortográfica y fonológica, que los lectores menos hábiles (Booth, MacWhinney & Perfetti, 1999). Además, tanto los estudios internacionales (Nation & Snowling, 2004; Oakhill, Cain & Bryant, 2003; Perfetti, 2010) como los nacionales (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011; Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010; Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010; Urquijo, 2009; Urquijo, Canet, Andrés y Ané, 2006), mostraron que los lectores menos hábiles tenían un bajo rendimiento en la lectura de palabras frecuentes y poco frecuentes, y en el establecimiento de relaciones de significado como sinonimia, paronimia y antinomia, lo cual daría cuenta de dificultades en los procesos semánticos.

Específicamente, las investigaciones argentinas señalaron las diferencias en las habilidades léxico-semánticas en función de las condiciones de vida o socio- económicas. Aquellos niños con condiciones de vida desfavorables, presentaban un rendimiento más bajo en las habilidades léxico semánticas (Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011; Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010; Urquijo, 2009). Los niños NSE medio y NSE bajo no solían presentar diferencias en cuanto a los procesos de acceso léxico ya que ambos grupos de niños son capaces de leer palabras frecuentes. Sin embargo, los niños con desventajas socio- económicas presentaron un menor rendimiento que los niños más favorecidos en la lectura de palabras poco frecuentes, lo cual evidenció sus dificultades en los procesos gramaticales y semánticos (Urquijo, 2009). Asimismo, en cuanto a la agilidad y precisión en el reconocimiento léxico y semántico, los niños con NSE bajo habrían presentado más dificultades que los niños NSE medio y alto, para identificar visualmente y recuperar el significado de las palabras con precisión y velocidad (Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011).

La decodificación y el conocimiento léxico- semántico constituyen habilidades de orden inferior en relación al nivel de integración del texto, que se asienta en habilidades como la realización de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la sensibilidad a la estructura de la historia (Cain & Oakhill, 2003; Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Canet Juric, 2009; Nation, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). La habilidad para inferir se basa tanto en el conocimiento del lenguaje como en el conocimiento del mundo. Las inferencias permiten al lector identificar las relaciones entre las partes del texto y relacionar el texto

con sus conocimientos previos (Kintsch, 1988; León, 2003; Molinari, 2008). En el caso de niños de 7 u 8 años, estas se presentan como uno de los factores que determinan la comprensión textual (Canet Juric, 2009; León, 2003; Nation, 2005; Oakhill, 1982, 1999). En este sentido, estudios internacionales, mostraron que los malos lectores de edad infantil, no realizan inferencias espontáneamente y presentan dificultades para realizar las inferencias cohesivas y elaborativas (Cain & Oakhill, 1999; Cain y cols, 2001; Oakhill, 1982, 1983).

En la misma línea, las investigaciones argentinas mostraron que los malos lectores, tienden a presentar dificultades para realizar inferencias puente y elaborativas (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Borzone, 2005; Borzone y Silva, 2007; Canet Juric, Andrés, Urquijo y Ané, 2007; Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin, 2009).

Además, estudios nacionales compararon el desempeño en la realización de inferencias en función de las condiciones de vida. Al evaluar las inferencias puente (anáforas), hallaron que los niños con NSE medio se desempeñaron mejor que los niños con NSE bajo, en la resolución de todos los tipos anafóricos (Borzone, 2005). Estudios que evaluaron la realización de inferencias puente y elaborativas, dieron a conocer que el rendimiento de los niños NSE bajo fue significativamente más bajo que el de los niños NSE medio y medio-alto (Ferrerres, Abusamra y Squillace, 2010). Particularmente, en la provincia de Tucumán las Evaluaciones de Calidad Educativa indicaron que el 45% de los niños de 8 y 9 años de edad logró responder bien a preguntas por la información textual explícita y, un 35% respondió correctamente a interrogantes por información textual implícita. Esto dio a conocer la dificultad de los niños para realizar inferencias puente y elaborativas (Serrano y Canigia, 2009).

Cabe señalar también, que si bien cada una de estas habilidades resulta necesaria para lograr la comprensión, ninguna de ellas por sí sola puede garantizarla (Borzone de Manrique y Signorini, 1994; Diuk y Ferroni, 2009; Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Maldez, 2010; Oakhill, Cain & Bryant, 2003; Perfetti & Hogaboam, 1975). A este respecto, es necesario considerar las relaciones que las habilidades lectoras guardan entre sí. La decodificación y el conocimiento léxico se hallan vinculados y se influyen mutuamente; los efectos de la decodificación en la comprensión global del texto se encuentran mediados por el conocimiento acerca del significado de las palabras y los efectos de la comprensión en la

decodificación dependen de que se alcancen suficientes significados de palabras (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Perfetti, 2010; Perfetti & Hogaboam, 1975). La decodificación y el acceso léxico de forma automática y fluente posibilitarían que los recursos de procesamiento estén disponibles para procesos de alto nivel en comprensión (Cain y Oakhill, 2003; McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Nation, 2005; Perfetti, 1975; Perfetti & Roth, 1980).

Finalmente, respecto de las condiciones contextuales de vida, la pobreza se presenta como un complejo fenómeno social, que no puede definirse de forma unívoca (Vinocur, 1999). En general, se ha considerado que un contexto de vida es pobre cuando el nivel educativo y laboral de los padres o cuidadores es bajo, las condiciones de la vivienda y de vida en la misma son precarias, el acceso de los niños a la escolaridad se ve dificultado. La pobreza, en tanto conjunto de factores contextuales, puede incidir negativamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas (Asociación Argentina de Marketing, 2010; Bradley & Corwyn, 2002; INDEC, 2001d; Mercy & Steelman, 1982; Parcel & Menaghan, 1994; Scarr & Weinberg, 1978; Vinocur, 1999).

En resumen, las investigaciones internacionales y nacionales dieron a conocer que las condiciones de pobreza inciden en el desarrollo cognitivo, y en particular, en las habilidades necesarias para la comprensión lectora. De este modo, los objetivos de esta investigación son: 1) describir las condiciones de vida y las habilidades lectoras de niños de 9-10 años de la ciudad de San Miguel de Tucumán; 2) estudiar la relación entre las habilidades lectoras y las condiciones de vida, considerando las variables psicolingüísticas (decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias) y las condiciones socioeconómicas (necesidades básicas satisfechas vs. insatisfechas, NBS vs NBI), en niños de 9-10 años de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

De manera general se hipotetizó que las condiciones de vida influyen en las habilidades de la comprensión lectora. Las situaciones de pobreza extrema incidirían de manera negativa en las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión de textos. Los niños con necesidades básicas insatisfechas tendrán menor rendimiento en tareas de decodificación, de vocabulario e inferenciales, respecto de niños con nivel socio-económico medio- alto.

Método

Participantes: Noventa y cuatro niños (9-10 años) de dos escuelas primarias de gestión estatal de San Miguel de Tucumán, una situada en un barrio de zona urbana, y otra en un barrio periurbano. De los posibles participantes, se excluyeron a 4 (cuatro) niños, dos de la escuela urbana que se encontraban en proceso de integración escolar, y dos niños de la escuela peri-urbana con más de tres años de sobriedad.

Instrumentos

Para obtener datos sobre las condiciones de vida, se utilizó una encuesta socio-demográfica diseñada sobre la base de la encuesta de Contini, Coronel, Cohen Imach, Caballero, Lacunza, Levin y Mejail (2010). La encuesta final constó de cuatro ítems en los que se indagaban: conformación del grupo familiar, nivel educativo y ocupacional de los padres, características físicas de la vivienda, acceso a servicios públicos, posesión de bienes, escolaridad del niño. Se administró de forma individual a los padres de los niños.

Para obtener datos sobre las habilidades de decodificación de los niños se utilizaron las pruebas de *Identificación de Letras* y de *Procesos Léxicos* de la *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)* (versión original de Cuetos, Ruano y Rodríguez, 2000) y adaptación de Andrés, Canet Juric e Introzzi (2009).

Identificación de letras: esta prueba se compone de 2 (dos) tareas:

-*Nombre o sonido de letras:* el objetivo de esta tarea es comprobar si el niño conoce todas las letras y su pronunciación, porque esto resulta central para poder leer correctamente. La prueba consta de 23 letras, de las cuales, las 3 primeras, son vocales y sirven de entrenamiento. Las otras 20 letras incluyen la vocal “u” y todas las consonantes, excepto la “h” por ser muda y la “k” y la “w” por tener muy baja frecuencia en castellano. El niño debe nombrar cada letra o su sonido correspondiente. Se otorga 1 (un) punto por cada acierto y 0 (cero) punto por cada desacierto.

-*Igual- Diferente:* el propósito de esta tarea es conocer si el niño puede segmentar e identificar las letras que componen una palabra o si, contrariamente, realiza una lectura logográfica. Se presentan pares de palabras (por ej. *amigo-amigo*) y pseudopalabras iguales (por ej. *calzapo-calzapo*) o diferentes porque se cambia una de las letras (por ej. *pichera-picera*). Consta de dos ítems de prueba y 20 (veinte) pares de estímulos de los cuales, 10 son iguales y 10 son diferentes. Por cada acierto se otorga 1 (un) punto y por cada error 0 (cero) punto.

Procesos léxicos: esta prueba se compone de 2 (dos) tareas, pero para evaluar decodificación se utilizó sólo una de ellas:

Lectura de pseudo-palabras o de palabras inexistentes: el objetivo de esta tarea es medir la capacidad del lector para pronunciar palabras nuevas o desconocidas. Se compone de 40 (cuarenta) pseudo-palabras, más un ítem de prueba. Las pseudo-palabras se conformaron cambiando una letra o dos a cada término de la lista de palabras de la tarea anterior (lectura de palabras). Las dos listas tienen características similares, y esto permite comparar el efecto de lexicalidad. Cada acierto equivale a 1 (punto) y cada desacierto a 0 (cero) punto. Para evaluar el conocimiento léxico-semántico se empleó un *subtest* de la *Escala de Inteligencia de Wechsler –WISCIII-* adaptada por Contini, Figueroa, Cohen Imach y Coronel de Pace (2000), y la tarea de *Lectura de Palabras* de la prueba de *Procesos Léxicos* de la *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)* (versión original de Cuetos, Ruano y Rodríguez, 2000) y adaptación de Andrés, Canet Juric e Introzzi (2009).

Vocabulario: este subtest evalúa la manipulación implícita de signos y símbolos verbales, la capacidad de aprendizaje de información verbal, la influencia del medio educativo y cultural. Permite explorar la calidad del lenguaje y de los procesos de pensamiento, el caudal de palabras aprendido y la posibilidad de realizar aprendizajes que involucren el uso de información simbólica y verbal (Cayssials, 1997). Se presentan oralmente palabras al niño y éste debe decir qué significan. Para niños de 9-10 años se administra la prueba desde el tercer ítem. Se suspende la administración cuando el niño comete 4 fallas consecutivas. Las respuestas pueden puntuarse de diferentes formas: 0 (cero) punto, respuestas que son regionalismos o jerga; 1 (un) punto, respuestas que podrían mejorarse y que dan cuenta de una característica o atributo específico de la palabra en cuestión; 2 (dos) puntos, respuestas que se refieren a un uso correcto de la palabra, pudiendo dar detalles de uso o de características.

Lectura de palabras: el objetivo de esta prueba es evaluar el reconocimiento y lectura de palabras que, por un lado, es uno de los procesos clave de la lectura y, por el otro, permite distinguir entre buenos y malos lectores. Consta de 40 (cuarenta) palabras, 20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja frecuencia de uso, más un ítem de prueba. La longitud de las palabras varía entre 5 y 8 letras (2 a 3 sílabas). Las primeras sílabas constan de estructuras

que combinan vocales (V) y consonantes (C), con diferentes grados de complejidad. Por cada palabra correcta se otorga 1 (un) punto y por cada palabra incorrecta 0 (cero) punto. Se utilizaron las *Tareas de Inferencias de Cain y Oakhill*, adaptadas por Canet Juric (2009). La prueba consta de 1 (una) historia de entrenamiento y 4 (cuatro) historias de prueba, cada una con 13 o 14 oraciones, seguidas de seis preguntas. Dos preguntas apuntan a la realización de inferencias puente y dos a la realización de inferencias elaborativas. Las dos preguntas restantes apuntan a la detección de información literal.

Se solicita a los niños que lean las historias para luego responder a una serie de preguntas acerca de estas, pudiendo consultar el texto si es necesario. El evaluador registra las respuestas literales de los niños. Se otorga 1 (un) punto por aquellas respuestas que se adecuan a la pregunta y que dan cuenta de la resolución pertinente de la inferencia puente o elaborativa. Se concede 0,5 (medio) punto por aquellas respuestas que indican una resolución parcial de la inferencia puente o elaborativa. Se da 0 (cero) a las respuestas que no implican la resolución inferencial solicitada.

Procedimiento

Se pidió autorización a los directivos de las instituciones educativas para realizar este estudio y a los padres de los niños de 4° grado para evaluar a los niños a partir de un consentimiento informado y se administró la encuesta socio-demográfica. Una vez obtenido el consentimiento informado de los padres, en una primera instancia, se administraron de forma individual las tareas de decodificación y de procesamiento léxico (lectura de palabras y lectura de pseudo palabras) del PROLEC y, el subtest de vocabulario del WISC. Finalizadas éstas, se permitió a los niños descansar durante 20 minutos, en los cuales realizaron actividades distractoras. En la segunda instancia se administraron en forma individual las tareas de inferencias. Los datos obtenidos se tabularon y se analizaron a partir de la estadística descriptiva e inferencial. Se empleó el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 17).

Resultados

Para describir las condiciones de vida de los niños, se construyeron dos grupos, el de NBI y el de NBS, a partir de los datos relevados por el cuestionario adaptado de Contini et al. (2010), siguiendo la propuesta de Lipina y cols. (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004) y del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2001i). Así, se

estimó que un participante se categorizaba como perteneciente al grupo de Necesidades Básicas Insatisfechas cuando presentaba los siguientes criterios: a) viven en condiciones de hacinamiento (más de tres personas por habitación de la vivienda); b) habitan en viviendas de tipo inconveniente (con piso de madera sin contra-piso, paredes de ladrillo o madera sin revestimiento; techo de chapa o madera sin aislantes ni cielorraso; sin agua potable de red o con acceso a una canilla pública), y con condiciones sanitarias desfavorables (no tienen retrete, tienen letrina o tienen retrete precario sin desagüe a cámara séptica); c) el jefe del hogar posee un nivel educativo bajo (primario completo o incompleto; secundario incompleto), d) el jefe del hogar posee un bajo nivel ocupacional. Además de estos indicadores, Lipina y cols. (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004; Lipina, Segretin y Petteta, 2004) agregaron el nivel educativo de la madre, los servicios básicos (luz, agua de red, gas de red) con los que cuenta la vivienda, y el número de bienes materiales o patrimonio del hogar.

En función de estos índices se recategorizaron las variables y se analizaron los participantes por tipo de escuela. Los niños de la escuela peri-urbana cumplían tres de los cuatro, o los cuatro criterios de NBI propuestos por el INDEC y por lo menos dos o los tres propuestos por Lipina y cols. En las Tablas 1, 2, 3 y 4 se muestran los estadísticos descriptivos para las condiciones de hacinamiento, el nivel de escolaridad y el nivel ocupacional del jefe del hogar y de la madre, las características físicas y los servicios de la vivienda, y la posesión de bienes materiales según NBS-NBI.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para las condiciones de hacinamiento según el criterio de NBI-NBS

NB	Condición de vida	F	P
	Hacinados	42	85,7
NBI	No Hacinados	7	14,3
	Total	49	100
NBS	No hacinados	45	100

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para el nivel educativo del jefe del hogar (padre o madre) y de la madre según necesidades básicas.

Necesidades	Nivel de escolaridad	Jefe del hogar	Madre
-------------	----------------------	----------------	-------

Básicas		<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
NBI	Sin escolaridad	2	4,1	7	14,3
	Primario incompleto	17	34,7	33	67,3
	Primario completo	18	36,7	9	18,4
	Secundario incompleto	9	18,4	0	0
	Secundario completo	3	6,1	0	0
	Total	49	100	49	100
NBS	Sin escolaridad	0	0	1	2,2
	Secundario completo	3	6,7	8	17,8
	Terciario incompleto	1	2,2	0	0
	Terciario completo	19	42,2	29	64,4
	Universitario incompleto	5	11,1	2	4,4
	Universitario completo	17	37,8	5	11,1
	Total	45	100	45	100

Tabla 3

Estadísticos descriptivos para la ocupación del jefe del hogar (madre o padre) y de la madre según necesidades básicas.

Necesidades	Nivel	Jefe del hogar		Madre	
		<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Básicas	Baja	29	59,2	34	69,4
	Media	4	8,2	0	0
	Otros	16	32,7	15	30,6
	Total	49	100	49	100
NBS	Media	33	73,3	28	62,2
	Alta	12	26,7	0	0
	Otros	0	0	17	37,8
	Total	45	100	45	100

Tabla 4

Estadísticos descriptivos para las características físicas, los servicios con los que cuentan las viviendas y la posesión de bienes materiales, discriminando necesidades básicas.

NB	Condiciones de la vivienda		<i>F</i>	<i>P</i>
Características físicas de la vivienda				
NBI	Piso	Tierra	3	6,1

		Cemento	33	67,3
		Madera sin contrapiso	13	26,5
NBS		Parquet	8	17,8
		Cerámico con contrapiso	37	82,2
		Ladrillo con revestimiento	8	16,3
		Madera con revestimiento	1	2
NBI	Paredes	Chapa	3	6,1
		Ladrillo hueco sin revestimiento	28	57,1
		Madera sin revestimiento	9	18,4
NBS		Ladrillo con revestimiento	43	95,6
		Madera con revestimiento	2	4,4
NBI		Chapa sin aislante ni cielorraso	46	93,9
		Madera sin aislante ni cielorraso	3	6,1
NBS	Techo	Material (tejas) con aislante y cielorraso	43	95,6
		Chapa, madera con aislantes y cielorraso	2	4,4
NBI		Inodoro con descargue y desagüe a pozo sin cámara séptica	5	10,2
		Sin inodoro (letrina)	44	89,8
NBS	Sanitarios	Inodoro con descargue y desagüe a red pública	43	95,6
		Inodoro con descargue, desagüe a cámara séptica y pozo ciego	2	4,4
Servicios básicos de la vivienda				
NBI	Agua	Conexión a red	11	22,4
		Canilla pública (conexión a red pública fuera de la vivienda)	38	77,6
NBS		Conexión a red	45	100
NBI	Luz	Conexión a alumbrado público	41	83,7
		Sin conexión a alumbrado público	8	16,3
NBS		Conexión a alumbrado público	45	100
NBI	Gas	Gas envasado	3	6,1
		Sin acceso a servicio (leña)	46	93,9
NBS		Conexión a gas natural	45	100
NBI	Teléfono fijo	No posee	49	100
NBS		Si posee	45	100
NBI	Teléfono celular	Si posee	40	81,6
		No posee	9	18,4
NBS		Si posee	45	100
Bienes materiales				

NBI		No posee	49	100
NBS	Auto	Si posee	37	82,2
		No posee	8	17,8
NBI	Heladera	Si posee	25	51
		No posee	24	49
NBS		Si posee	45	100
NBI	Televisión	Si posee	36	73,5
		No posee	13	26,5
NBS		Si posee	45	100
NBI	Cocina	Cocina (a gas natural o envasado)	20	40,8
		No posee	29	59,2
NBS		Cocina (a gas natural o envasado)	45	100
NBI	Lavarropas	No posee	49	100
NBS		Si posee	45	100
NBI	Computadora	No posee	49	100
NBS		Computadora con conexión a internet	36	80
		Computadora sin conexión a Internet	9	20
NBI	Otros bienes materiales	Minicomponente	4	8,2
		Ninguno	45	91,8
NBS	Otros bienes materiales	Audio home cinema, aire acondicionado, videojuegos, lavavajillas	21	46,7
		Minicomponente	20	44,4
		Ninguno	4	8,9

Para describir las habilidades lectoras de los niños, en primer lugar, cabe señalar que las mismas (decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias), se evaluaron a partir de diferentes pruebas que se corresponden con sub-habilidades. La decodificación se estimó a partir del reconocimiento de letras, del reconocimiento de palabras iguales o diferentes, y de la lectura de pseudo-palabras; el vocabulario o conocimiento léxico-semántico, a través de la capacidad para definir palabras y de la lectura de palabras; y la comprensión de texto por la capacidad para realizar inferencias puente e inferencias elaborativas.

En función de lo antes trabajado en torno a la construcción de los grupos NBI- NBS, se describieron las sub-habilidades lectoras comparando los grupos con NBI y NBS. En la

Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos para las diferentes sub-habilidades lectoras evaluadas, para los grupos con NBI y NBS.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos para las habilidades lectoras según NBI-NBS

NB	Habilidades lectoras	Índice y sub-habilidades	N	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Decodificación	TE reconocimiento de letras	49	2	8	4,02	1,315
		TE igual o diferente	49	3	9	5,02	1,652
		TE lectura de pseudo-palabras	49	6	10	8,06	1,029
NBI	Conocimiento léxico	TA vocabulario	49	4	10	7,35	1,877
		TE lectura de palabras	49	4	10	6,49	1,734
	Inferencias	TA inferencias puente	49	4,0	13,0	9,051	2,4585
TA inferencias elaborativas		49	,0	7,0	,837	1,4484	
NBS	Decodificación	TE reconocimiento de letras	45	0	4	1,64	1,300
		TE igual o diferente	45	0	5	2,11	1,301
		TE lectura de pseudo-palabras	45	1	7	3,47	1,687
	Conocimiento léxico-semántico	TA vocabulario	45	9	15	12,82	1,336
		TE lectura de palabras	45	0	4	1,78	1,241
	Inferencias	TA inferencias puente	45	10,0	16,0	14,633	1,5091
TA inferencias elaborativas		45	1,0	8,0	5,133	1,9170	

TE (total de errores) TA (total de aciertos)

En relación con la realización de inferencias, se discriminaron también para ambos grupos –NBI y NBS-, las inferencias puente y las inferencias elaborativas, ya que la realización de las mismas, como se indicara con anterioridad, presenta diferentes niveles de complejidad en cuanto al procesamiento cognitivo. En la Tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos para las habilidades inferenciales, tanto para las inferencias puente como para las elaborativas, distinguiendo entre niños con NBI y NBS.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las habilidades inferenciales discriminando entre niños con NBI y NBS.

Sub-habilidad	Índi-Ce	NBI						NBS					
		<i>N</i>	Rango	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Rango	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>

Inferencias puente	TA	49	9	4	13	9,051	2,459	45	6	10	16	14,63	1,509
Inferencias elaborativas	TA	49	7	0	7	0,837	1,448	45	7	1	8	5,133	1,917

TA (total de aciertos)

Se construyó un *índice de decodificación* en base al promedio del puntaje z en las medidas de errores en reconocimiento de letras, en igual diferente y en lectura de no palabras. Este puntaje se denomina z *decodificación* y es el puntaje estándar de errores promedio en estas tres medidas (puntaje inverso). También se construyó un *índice de conocimiento léxico*, a partir del promedio de los puntajes estandarizados en lectura de palabras y en vocabulario. Este puntaje se denomina z *conocimiento léxico*.

Finalmente, y para conocer la relación entre las habilidades lectoras y las condiciones de vida de los niños, se analizó el efecto del nivel socio-económico en las variables de lectura, mediante una serie de contrastes pareados con la *t de Student* en muestras independientes. El contraste de las medias se presenta en las Tabla 7.

Tabla 7

Contraste del rendimiento entre los grupos NBI y NBS en las habilidades lectoras

Habilidades lectoras	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>P</i>	Diferencia de <i>M</i>	Diferencia de <i>SD</i>
Decodificación	-14,147	92	,001***	-1,649	,117
Conocimiento léxico-semántico	-23,845	92	,001***	-1,849	,078
Inferencias	-14,506	92	,001***	-9,87891	,68103

Como puede apreciarse en esta tabla los niños del grupo con NBS tuvieron significativamente mejor rendimiento en decodificación, vocabulario e inferencias que los del grupo NBI, lo cual se sitúa en la misma línea que lo presentado en las Tablas 2 y 3.

Discusión

En este estudio el problema abordado se refirió a las dificultades en comprensión lectora, considerando las variables psicolingüísticas implicadas y su relación con las condiciones socioeconómicas, en niños de 9-10 años de la ciudad de San Miguel de Tucumán. El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación entre las habilidades lectoras y las

condiciones de vida, considerando las variables psicolingüísticas (decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias), y las condiciones socioeconómicas (necesidades básicas satisfechas vs. insatisfechas, NBS vs NBI).

En el marco de la variable socio-económica (NBI-NBS) los hallazgos del presente estudio, se sitúan en la misma línea que los de estudios nacionales (Asociación Argentina de Marketing, 2010; INDEC, 2001d; Vinocur, 1999) e internacionales (Bradley & Corwyn, 2002; McLoyd, 1998; Mercy & Steelman, 1982; Parcel & Menaghan, 1994; Scarr & Weinberg, 1978).

Teniendo en cuenta las condiciones de vida, se apreció que los niños que poseían NBI, comparados con los que tenían NBS, presentaron un desempeño más bajo en las diferentes habilidades lectoras. Los grupos NBI-NBS diferían significativamente en su rendimiento en las habilidades lectoras. Las diferencias en el rendimiento en decodificación, vocabulario, comprensión e inferencias, fueron a favor del grupo de niños con NBS.

En lo que respecta a la decodificación, las diferencias más marcadas se observaron en lectura de no palabras, ya que los niños con NBI cometieron más cantidad de errores que los niños con NBS. En cuanto al reconocimiento de letras y al reconocimiento de palabras iguales o diferentes, se observó también que el rendimiento de los niños con NBI fue más bajo que el de los niños con NBS. Esto resulta consonante con los hallazgos de diversos estudios nacionales (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Borzone de Manrique y Signorini, 1994; Diuk, Signorini y Borzone, 2003; Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011). Asimismo, se vio que la cantidad de errores aumentaba con la dificultad de las tareas, partiendo del reconocimiento de letras hacia la lectura de no palabras. Esto indicaría que las dificultades iniciales en la decodificación derivarían de la imposibilidad de asociar grafemas y fonemas, tal como lo enunciaran estudios internacionales (Cain y Oakhill, 2003; McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Nation, 2005) y nacionales (Signorini y Borzone de Manrique, 2003).

El rendimiento en el reconocimiento de letras de los niños con NBI mostró que tienen dificultades respecto del conocimiento de letras y su pronunciación, un paso fundamental para poder leer correctamente. También, el rendimiento en el reconocimiento de palabras iguales o diferentes evidenció que los niños con NBI tendrían dificultades para segmentar e identificar las letras de las palabras. Esto podría indicar un ineficaz procesamiento de la

información fonológica. Por otra parte, al igual que los comprendedores menos hábiles, los niños con NBI mostraron menos habilidades en la lectura de pseudo-palabras, que los niños con NBS. Estos hallazgos resultan consonantes con los de estudios internacionales y nacionales (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Perfetti & Hogaboam, 1975; y Urquijo, Canet, Andrés y Ané, 2006).

En conjunto, el rendimiento en las tareas antes mencionadas evidenció que los niños con NBI decodifican con mayor dificultad que los niños con NBS, lo cual se sitúa en la misma línea que los hallazgos de McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti (2003); Perfetti & Hogaboam (1975), en relación con la lenta y dificultosa decodificación que realizan los pobres lectores o comprendedores. Las puntuaciones obtenidas en las tareas de reconocimiento de letras, reconocimiento de palabras iguales o diferentes y lectura de pseudo-palabras, permite inferir que los niños con NBI tendrían dificultades para establecer y mantener una representación fonológica de los componentes de las palabras, tal como lo indicaran estudios internacionales (Cain, Oakhill & Bryant, 2000; Liberman, Shankweiler & Liberman, 1989; Serrano, Defior y Jiménez, 2005; Shankweiler & cols., 1999) y nacionales (Borzzone de Manrique y Signorini, 1994; Borzzone de Manrique y Signorini, 2000; Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Maldez, 2010).

Acercas del conocimiento léxico-semántico, se observa que el grupo de niños con NBS obtuvo mejor rendimiento que en el grupo con NBI, tanto en la lectura de palabras como en la prueba de vocabulario. Como ya se mencionó, el vocabulario se asienta en dos habilidades: la identificación visual de palabras y las habilidades semánticas. Sobre la identificación de palabras, el rendimiento de los niños en las pruebas de lectura de palabras y vocabulario, permite apreciar que los niños con NBI presentan dificultades en la identificación de las palabras y que las mismas se vincularían a una ineficiente asociación entre el input gráfico y la activación de unidades fonológicas, tal como lo señalan Perfetti, (2010) y Perfetti, Van Dyke & Hart (2001). Asimismo, muestran que las habilidades fonológicas no son las únicas involucradas, sino que, la comprensión del discurso también incide, acorde a lo hallado por Nation y Snowling (2004). A diferencia de lo encontrado por Ferreres, Abusamra y Squillace (2010) y por Urquijo (2009), los niños con NBI de este estudio tuvieron un rendimiento más bajo que los niños con NBS en la lectura de palabras frecuentes, evidenciando así diferencias en cuanto a los procesos de acceso léxico. En

relación a las habilidades semánticas, el rendimiento de los niños en la prueba de vocabulario, mostró que los niños con NBS acceden al significado de las palabras con mayor facilidad que los niños con NBI. En el caso de los niños con NBI, el procesamiento semántico que realizan sería análogo al de los pobres comprendedores, tal como lo indican Nation (2005) y Perfetti (2010). En línea con lo propuesto por Oakhill, Cain & Bryant (2003), tanto los niños con NBI como con NBS, son capaces de identificar visual y semánticamente palabras individuales tal como lo muestra el rendimiento en las tareas de vocabulario y lectura de palabras. En consonancia con lo indicado por estudios internacionales (Cain, Oakhill & Bryant, 2000; Oakhill, Cain & Bryant, 2003), y nacionales (Dalurzo y González, 2010; Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010; Urquijo, 2009), tanto los niños con NBI como los niños con NBS, pueden identificar visualmente palabras y recuperar su significado, pero los niños con NBI muestran un rendimiento más bajo que los niños con NBS en estas tareas.

Acerca de las inferencias, los niños con NBS se desempeñaron notablemente mejor que los niños con NBI y, al discriminar los tipos inferenciales, se observó que ambos grupos presentaron mejor desempeño en las inferencias puente que en las elaborativas.

Comparativamente, los niños con NBS tenían mayor capacidad que los niños con NBI para resolver inferencias e inferencias elaborativas. En concordancia con lo propuesto por Oakhill (1984, citado en Nation, 2005), Cain & Oakhill (1999) y Cain, Oakhill, Barnes & Bryant (2001), los niños con NBI parecen ser lectores menos hábiles que los niños con NBS, ya que muestran dificultades para realizar las inferencias necesarias para construir una representación integrada y coherente del texto. Además, los hallazgos de este estudio sobre las dificultades de los niños con NBI para realizar inferencias se sitúan en la misma línea que los de Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009), en población de edades análogas de malos comprendedores. Además, estos hallazgos resultan consonantes, por una parte, con los de Borzone (2005), Borzone y Silva (2007), Ferreres, Abusamra y Squillace (2010), Viramonte de Ávalos y Carullo (2010) y; por la otra, con los de las evaluaciones nacionales y provinciales de calidad educativa (DINIECE, 2007; Serrano y Canigia, 2009). El análisis realizado a partir de la prueba t de Student permitió observar también las diferencias de rendimiento de los grupos NBS-NBI en las habilidades lectoras en general. Este análisis dio a conocer que los niños del grupo con NBS tuvieron significativamente

mejor rendimiento en decodificación, vocabulario e inferencias que los del grupo NBI, lo cual se sitúa en la misma línea que los resultados descriptivos.

En este sentido, todo lo antes expuesto otorga elementos a favor de la hipótesis que sostiene que los niños con NBI tendrían menor rendimiento en tareas que evalúan las habilidades de decodificación, de vocabulario y de inferencias, respecto de los niños con NBS. En suma, esta investigación aporta datos sobre cómo las carencias socio-económicas repercuten de modo específico en las habilidades que componen el rendimiento en comprensión lectora. Además, contribuye a la literatura aportando evidencias sobre el desempeño en las habilidades lectoras de niños de 9 años de edad de contexto tucumano.

Una limitación de este estudio es que sólo se han abordados las habilidades lectoras de decodificación, conocimiento léxico e inferencias. En este sentido, investigaciones posteriores podrían, acorde a lo propuesto por Cain & Oakhill (2003), Nation (2005) y Perfetti, Van Dyke & Hart (2001), evaluar los procesos metacognitivos o de orden superior o de monitoreo que los sujetos pueden implementar espontánea y voluntariamente mientras escuchan o leen, a fin de estimar si comprenden correctamente el discurso. Asimismo, siguiendo a Cain & Oakhill (1996) evaluar la sensibilidad a la estructura de la historia. En concordancia con la propuesta de diversos estudios (Nation, Adams, Bowyer-Crane & Snowling, 1999; Marshall & Nation, 2003; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill & Yuill, 2000; Yuill, Oakhill & Parkin, 1989), indagar la relación entre la comprensión textual y la memoria de trabajo. En relación con todos los aspectos antes mencionados, se podría abordar la incidencia de las condiciones de vida en los mismos.

Referencias

- Andrés, M. L., Canet Juric, L. e Introzzi, I. (2009). Adaptación de una prueba para evaluar lectura: el problema de las inferencias. *Revista científica electrónica de psicología*, 5, 143-158.
- Asociación Argentina de Marketing (2010). *Índice de Nivel Socio Económico*. Bs. As.: Asociación Argentina de Marketing.
- Borzone, A. M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria*, 22 (2), 155-182.

- Borzzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and Reading abilities in spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Borzzone, A. M. y Silva, M. L. (2007). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la causalidad implícita de los verbos. *Límite*, 2 , 81-100.
- Booth, J.R., MacWhinney, B. & Perfetti, C.A. (1999). Quick, automatic, and general activation of orthographic and phonological representations in young readers. *Developmental Psychology*, 35 (1), 3-19.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and child development. *Universite de Montreal, Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future of children*, 7, 55-71.
- Cain, K. & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11 (5), 489-503.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2003). Reading comprehension difficulties. En T. Nunes y P. Bryant (Eds.) *Handbook of children´s literacy* (pp. 313-338). Netherlands: Dordrecht.
- Cain, K., Oakhill, J.V., Barnes, M. A. & Bryant, P.E.(2001). Comprehension skill, inference making ability, and their relation to knowledge. *Memory and cognition*, 29, 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2003). Children´s reading comprehension ability: current prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42.
- Canet Juric, L. (2009). Análisis de una tarea de inferencias y una tarea de monitoreo: reporte de resultados de prueba. *Anuario de Proyectos e Informes de Investigación de Becarios*, 6, 195-203.
- Canet Juric, L., Andres, M.L., Urquijo, S. y Ane, A.M. (2007). Métodos de enseñanza de la lectoescritura y desempeño académico. En Universidad Nacional de Catamarca (Eds.), *Lectura y Escritura. Caminos para la construcción del mundo* (pp. 684-693). Catamarca: Editorial Científica Universitaria.

- Canet Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2, 99-111.
- Cohen Imach, S., Contini, E. N., Coronel, P. y Caballero, V. (2007). Habilidades cognitivas en niños de contextos de pobreza. *Psicodebate*, 8, 17-36.
- Contini, N., Coronel, P., Cohen Imach, S., Caballero, V., Lacunza, B., Levin, M. y Mejail, S. (2010). *Encuesta socio-demográfica* utilizada en el marco del Proyecto de Investigación "Habilidades cognitivas de niños y adolescentes en contextos de pobreza". Material no publicado.
- Coronel, P.; Contini, N. y Lacunza, A. B. (2006). Las habilidades cognitivas en niños privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación. *RIDEP*, 22, 49-74.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas D. (2010). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada PROLEC-R*. Madrid: TEA.
- Dalurzo, M. J. y González, L. A. (2010). Disponibilidad léxica en Córdoba, Argentina. En M. Viramonte de Ávalos (Dir.), *Salud y Aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua. Estudios y propuestas de acciones superadoras. Tomo II* (pp. 279-344). Córdoba: Universidad Blas Pascal, Universidad Nacional de Río Cuarto, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2009). *Dificultades lectoras en niños que crecen en contextos de pobreza: perfiles cognitivos de niños con y sin dificultades*. Resumen Simposio por Invitación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Diuk, B., Signorini, A. y Borzone A. M. (2003). Las estrategias de lectura de palabras en niños de 1° a 3° año de Educación General Básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de diferentes sectores sociales. *Psykhe*, 12, 29-48.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 65, 296-318.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A. y China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar eficacia lectora (TECLE). *Revista Neuropsicológica Latinoamericana*, 3, 1-7.

- Ferreres, A., Abusamra, V. y Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. En Organización de Estados Iberoamericanos (Ed.) *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021* (1-11). Bs. As.: OEI.
- Fumagalli, J., Wilson, M. y Jaichenco, V. (2010). Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores hispanoparlantes. *Revista Neuropsicológica Latinoamericana*, 2, 68-77.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M. & Carroll, J. (2004). Phonological skills are (probably) one cause of succes in learning to read: a comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies on Reading*, 9 (4), 351-365.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001d). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares por cantidad de personas en el hogar, según sexo del jefe y tipo de hogar*. Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar
- Kintsch, W. (1998). *The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model*. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kit, I. (2004). La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza. Bs. As.: UNICEF.
- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencia en la comprensión del discurso escrito. En J. A. León (Ed.), *Conocimiento y discurso* (23-43). Madrid: Pirámide.
- Lipina, S. (2006). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Aportes de la neurociencia*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones/ UNSM.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque Ricle, I. y Colombo, J. A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). *Interdisciplinaria*, 21, 153-193.
- Maldez, M. (2010). Conciencia fonológica y aprendizaje. En M. Viramonte de Ávalos (Dir.), *Salud y Aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua. Estudios y propuestas de acciones superadoras*. Tomo II (pp. 343-373). Córdoba: Universidad Blas Pascal, Universidad Nacional de Río Cuarto, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

- McCandliss, B., Beck, I. L., Sandak, R. & Perfetti, C. (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: design and preliminary tests of the word building intervention. *Scientific Studies of reading*, 7 (1), 75-104.
- Molinari, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-265). Oxford: Blackwell.
- Nation, K. & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal in research of reading*, 27 (4), 342-356.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., & Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464-480.
- Oakhill, J., Cain, K. & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Lenguaje and Cognitive Processes*, 18 (4), 443-468.
- Parcel, T. L. & Menaghan, E. G. (1994). Early parental work, family social capital and early childhood outcomes. *American Journal of Sociology*, 99, 972- 1010.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibañez, R. (2010). ¿Qué es saber leer?. En G. Parodi, M. Peronard y R. Ibañez (Eds.) *Saber Leer* (pp. 19-55). Madrid: Santillana.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, Vocabulary and Comprehension. The golden triangle of reading skill. En M. G. McKeown y L. Kucan (eds.), *Bringing Reading research to Life* (pp.291-303). New York: Guilford Press.
- Perfetti, C. A. (2010b). Reading. En P. C. Hogan (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences* (pp. 699-702). Storrs, C.T.: University of Connecticut.
- Perfetti, C. & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67 (4), 461-469.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Perfetti, C. A. & Roth, S. (1980). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. En M. Leslong y C. Perfetti (Eds.) *Processes in Reading* (1-52). Pittsburg: Elbaum.

- Perfetti, C. A., Van Dyke, J. & Hart, L. (2001). The Psycholinguistics of basic literacy. En M. McGroarty (Ed.). *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 127-149.
- Signorini, A. y Borzone de Manrique, A.M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20, 5-30.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Bardy, S., Fowler, A., Dreyer, L. G., Marchione, K. E., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3 (1), 69-94.
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar*, 9, 19-34.
- Urquijo, S., Canet Juric, L., Andrés, M. L., y Ané, A. (2006). *Los procesos lectores en primer ciclo de EGB* (Informe Técnico para la Municipalidad de Pueyrredón). Mar del Plata, Bs. As: UNMP, Grupo de Psicología Cognitiva y Educacional.
- Scarr, S. & Weinberg, R. A. (1978). The influence of family background on intellectual attainment. *American Sociological Review*, 43, 674-692.
- Serrano, M. S. y Canigia M. L. (2009). Análisis de resultados del área lengua. En Ministerio de Educación de Tucumán (Ed.), *Presentación de los resultados del Operativo Provincial de Evaluación de Calidad Educativa para EGB 2* (pp.27-164). Tucumán: M. E. Tuc.
- Vinocur, P. (1999). Exclusión y Pobreza. Derechos y oportunidades perdidas de los niños. En A. O'Donnell y E. Carmuega (Coord.) *Hoy y mañana. Salud y calidad de vida de la niñez Argentina* (pp. 195-221). Bs. As.: CESNI.
- Viramonte de Avalos, M. y Carullo, A. M. (2010). Lectura comprensiva de textos escolares. Preguntas inferenciales: análisis de respuestas como vía para el estudio de estrategias cognitivas aplicadas por estudiantes primarios y secundarios. En M. Viramonte de Ávalos (Ed.) *Salud y Aprendizajes lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua* (pp. 113-133). Córdoba: UNC.
- Wechsler, D. (1991). *Test de Inteligencia para niños. WISC III. Manual*. Bs. As.: Paidós.
- Welsh, J. A.; Nix, R.L.; Blair, C.; Bierman, K.L. & Nelson, K.E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low- income families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 43-53.

