



**¿QUÉ PALABRAS INFIERO? ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE UNA PRUEBA DE
INFERENCIAS LÉXICAS PARA NIÑOS DE NIVEL PRIMARIO**

**WHICH WORDS DO I INFER? PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF A LEXICAL
INFERENCE TEST FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Bárbara Gottheil¹

Indago. Equipo de investigación psicopedagógica.
barbara.gottheil@gmail.com

Juan Pablo Barreyro²

CONICET. Universidad de Buenos Aires
jbarreyro@psi.uba.ar

Agustina Ponce de León³

Indago. Equipo de investigación psicopedagógica.
acuponcedeleon@gmail.com

Cecilia Musci⁴

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue
mcmusci@gmail.com

María Elena Brenlla⁵

Universidad Católica Argentina
bren@uca.edu.ar
Argentina

Resumen

La realización de inferencias sucede de manera espontánea en los procesos de comprensión del discurso oral o escrito. Es un aspecto central de esta, a partir del cual se repone información que no se encuentra explícitamente enunciada. Existe una clase de inferencias que se encuentra muy ligada al conocimiento de vocabulario, las denominadas léxicas. Estas permiten dar

sentido a palabras desconocidas apelando al contexto discursivo en el que se encuentran. El objetivo de este trabajo consistió en mostrar las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de la capacidad de realizar inferencias léxicas (*¿Qué Palabras Infiero?* [QPI]) y su desempeño en niños de 3ro a 4to grado de escolaridad primaria. Asimismo, se comparó el desempeño en este test en niños de distinto nivel socioeconómico. Se cotejaron también los resultados obtenidos a partir de su aplicación en formato papel e informatizado. Con este propósito, se administró la prueba a 474 niños que la completaron de manera escrita y a 105 niños que lo hicieron de manera virtual. Se obtuvieron puntuaciones que evidencian medidas muy satisfactorias de consistencia interna de los ítems y de estabilidad temporal. Respecto de los resultados de validez, se obtuvieron correlaciones significativas con pruebas de vocabulario (WISC IV), de eficacia lectora (TECLE) y de comprensión lectora (CLP). Asimismo, se observó que los niños de nivel socioeconómico medio presentaron un desempeño significativamente mayor que los niños de nivel socioeconómico bajo. Y se comprobó que ambos formatos de la prueba resultan válidos para su administración.

Palabras clave: Inferencia Léxica - Confiabilidad - Validez - Evaluación - Escolaridad primaria

Abstract

Inference generation happens spontaneously while processing comprehension in oral or written language. It is considered a central aspect of understanding. Through them, information that is not explicitly stated, is filled in by the reader or receiver. Lexical inferences are a category of inferences that is closely linked to vocabulary knowledge. These allow to give meaning to unknown words by appealing to the discursive context in which they are found. The objective of this work was to show the psychometric properties of an instrument for the evaluation of the ability to make lexical inferences (*Which Words Do I Infer?* [QPI]), and its performance in children from 3rd to 4th grade of primary school. Furthermore, the performance in this test was compared to children of different socioeconomic status. The results obtained from its application in paper and computerized format were also compared. For this purpose, the test was administered to 474 children who completed the test in writing, and 105 children completed the computerized test. Scores were obtained that show very satisfactory measures of internal consistency of the items and temporal stability. Regarding the validity results, a significant correlation was obtained with the Vocabulary task of the WISC IV, with TECLE test, a Reading Efficiency test and also with CLP, a Reading Comprehension test. It was also observed that children of medium socioeconomic status performed significantly better than children of low socioeconomic status. Additionally, it was verified that both forms of the test are valid for its administration.

Keywords: Lexical Inference - Reliability - Validity - Assessment - Primary Schooling

Recepción: 14-12-2021

Aceptación: 25-04-2022

INTRODUCCIÓN

El vocabulario se desarrolla de forma progresiva a lo largo de toda la vida, pero de manera exponencial durante la infancia (Dehaene, 2014). Podemos comparar el procesamiento léxico a la búsqueda de una palabra en el diccionario: la identificación o reconocimiento equivale a hallar la palabra, y el acceso léxico a la lectura de la definición que el diccionario brinda. Esta activación de significado sucede automáticamente.

Debido a las características propias de la comunicación lingüística, tanto oral como escrita, el receptor o lector se encontrará con frecuencia con palabras desconocidas. Esta situación demandará una búsqueda de significado a partir de la asociación de ideas y conceptos conocidos presentes dentro del contexto de la palabra desconocida. Esta habilidad es definida como una inferencia léxica (Shahar-Yames & Prior, 2018). Esta se refiere a la habilidad de reconocer el significado de una palabra desconocida en el contexto de una oración (Cain et al., 2003). Según diferentes investigaciones, la habilidad de producir inferencias léxicas se asocia necesariamente al vocabulario, a la comprensión oral o escrita y a la posibilidad de establecer categorías jerárquicas (Cain et al., 2004; Cain et al., 2003; Shahar-Yames & Prior, 2018). El avance en estas habilidades es paulatino y posibilita el desarrollo de la comprensión lectora y aumenta el caudal de vocabulario que se maneja.

Los niños enriquecen su conocimiento acerca de cómo las palabras comunican ideas al estar expuestos continuamente a conversaciones, discusiones y lectura de textos narrativos y expositivos. Investigadores de la tradición sociocultural han sugerido que, debido a la diferencia entre los patrones del uso del lenguaje y los modos de aprendizaje, los niños de nivel socioeconómico bajo experimentan mayores dificultades en la adquisición de vocabulario (Borzzone & Rosemberg, 1999, 2000; Dickinson & McCabe, 2001). En esta línea, Diuk y colaboradores (Diuk et al., 2019; Diuk & Ferroni, 2012; Ferroni et al., 2019) indicaron que niños provenientes de familias de contextos de pobreza dependen de las oportunidades que proporcione el entorno, particularmente el escolar, para alcanzar la comprensión lectora y enriquecer su vocabulario.

Al tener en cuenta estas investigaciones, se torna imperioso analizar el desempeño de los niños en tareas que apunten a diagnosticar las habilidades de producción de inferencias léxicas, ya que se vinculan al incremento del vocabulario y del desarrollo del pensamiento y la comprensión (Abusamra, Difalcis et al., 2020; Villalonga Penna et al., 2014). Poder contar con esta información permitirá fundamentar y profundizar las intervenciones dirigidas a su desarrollo. Por lo tanto, conocer detalles acerca de la habilidad para generar inferencias léxicas de niños en edad escolar aportaría una información de gran utilidad en contextos educativos, de clínica psicopedagógica o psicológica e investigación.

El presente trabajo tiene como propósito general informar los procedimientos llevados a cabo para la construcción de la prueba ¿Qué palabras infiero? (QPI), así como el análisis de las propiedades psicométricas (de confiabilidad y validez) de sus puntuaciones (Gottheil et al., 2018). El objetivo del QPI es la evaluación de la capacidad de realizar de manera adecuada inferencias léxicas en niños de 3er y 4to grado. Teniendo en cuenta la distribución de la muestra poblacional y las investigaciones previas acerca de la influencia de los contextos socioeconómicos sobre el aprendizaje y adquisición de aptitudes cognitivas, se analiza también el desempeño de los niños en la prueba QPI de acuerdo con el nivel socioeconómico, y se pesquisa si hubo diferencias o no entre su administración escrita y su administración por computadora.

Marco teórico

El procesamiento léxico implica el reconocimiento de la palabra y la recuperación de información acerca del significado de esta (McLennan et al., 2003). Sin embargo, es frecuente que los lectores se encuentren con algunas palabras desconocidas y deban intentar inferirlas de acuerdo con el marco lingüístico en el que estas se encuentran.

Denominaremos inferencias léxicas a la posibilidad de deducir el significado general de palabras desconocidas de acuerdo con el contexto lingüístico en el que se ubican (Cain et al., 2003; Cain & Oakhill, 1999). Es habitual que, en las conversaciones con otras personas, los niños, jóvenes y adultos aprendan muchas palabras atendiendo al contexto de la situación y al contexto lingüístico que la misma conversación proporciona. Esta habilidad es crucial, tanto para la comprensión oral como escrita, ya que implica completar significados, estableciendo relaciones categoriales con otros elementos del contexto, aunque no se develen los significados en profundidad. Esto permite al lector o escucha establecer un significado que facilite la continuidad semántica de aquello que se intenta comprender.

Se considera que existe una relación específica entre las habilidades de comprensión lectora de los niños y su habilidad para inferir el significado de palabras desconocidas, asociándolas con la información contextual (Cain et al., 2004, 2003). En este sentido, los niños no solo necesitan mirar el contexto como una fuente de información, también necesitan analizar el texto para seleccionar los indicios que son relevantes y descartar los que no lo son. Fukkink (2005) encontró que muchos niños que no podían evaluar la adecuación del significado de las palabras inferidas con el contenido de la historia, presentaban dificultades de comprensión lectora, pobreza de vocabulario y de redes conceptuales y, por lo tanto, alguna dificultad de aprendizaje.

Según Oakhill et al. (2015), está claro que una comprensión lectora eficaz depende de un buen conocimiento del significado de las palabras. De hecho, desde hace tiempo

se sabe que el conocimiento del vocabulario está muy relacionado con la comprensión lectora (Carroll, 1993; Daugaard et al., 2017; Sterpin et al., 2021; Thorndyke, 1977). Un lector puede ser capaz de leer todas las palabras en voz alta, pero puede no entender el texto. Sin embargo, no suele ser necesario conocer todas las palabras de un texto, ni detenerse a buscar todas las palabras desconocidas porque, hasta cierto punto, su significado puede deducirse del contexto. Los vínculos entre palabras pueden basarse en aspectos compartidos de los significados de las palabras, aunque no necesariamente los centrales. La lectura permite aprender nuevos elementos de vocabulario y perfeccionar el existente, incluso en la edad adulta. En efecto, se cree que, una vez que los niños se convierten en lectores fluidos, el texto escrito es una fuente importante de vocabulario nuevo (Cunningham, 2005; Nagy & Scott, 2000). Tal como describen Oakhill et al. (2015), el aprendizaje de nuevo vocabulario por parte de los niños muy pequeños ya implica la realización de inferencias porque a ellos no se les pueden enseñar las definiciones de las palabras. Por lo tanto, suelen tener las cosas etiquetadas y tienen que extraer y refinar los significados por sí mismos averiguando cuáles son las características cruciales. Efectivamente, pueden centrarse en las características más destacadas, pero no necesariamente en las definiciones. Según Caín (2006, 2009), los niños con un desarrollo normal del lenguaje tienen una capacidad notable para adquirir vocabulario nuevo: se han propuesto tasas de aprendizaje de palabras de hasta 3000 palabras por año para niños de 6 a 11 años (Nagy & Scott, 2000).

Aunque el contexto no siempre revela los significados de las palabras, las oportunidades que brindan los contextos escritos para aprender los significados de nuevas palabras y para elaborar y consolidar los significados de palabras menos familiares son sustanciales. Una gran cantidad de investigaciones respalda la opinión de que los niños son capaces de derivar los significados (o significados parciales) de nuevos elementos de vocabulario cuando leen (Cunningham, 2005; Nagy & Scott, 2000). La derivación del significado de las palabras a partir del contexto se considera un medio importante de extensión del vocabulario y se incluye en el Marco de la Estrategia Nacional de Alfabetización del Reino Unido para la Enseñanza de la Estrategia Nacional Primaria para niños de 7 a 8 años (Wyse, 2003). Un estudio realizado por Seigneuric y Ehrlich (2005) mostró que las habilidades de vocabulario en niños de 7 y 8 años estaban relacionadas con la comprensión lectora posterior, esto es, a los 9 años, un hallazgo consistente con otros estudios que muestran que el vocabulario predice fuertemente la comprensión lectora en los primeros años de la escuela (Sterpin et al., 2021).

En Argentina, se ha comprobado en numerosas investigaciones (Borzzone & Rosemberg, 1999; Diuk et al., 2019; Ferroni et al., 2019) la distancia que existe entre los niños de contextos desfavorecidos respecto de niños estimulados en entornos socioculturales medios. Es sabido que, durante los primeros años de vida, si los niños son adecuadamente

estimulados con conversaciones, lecturas, cantos y juegos, el caudal de vocabulario se incrementa de manera importante (Arrúe et al., 2019; Stein & Rosemberg, 2012). Los niños que crecen en contextos desfavorecidos no llegan a enriquecer su vocabulario del mismo modo, por lo general, se observan desfasajes muy importantes al ingresar a la escolaridad formal.

Por otro lado, independientemente del estímulo recibido, existen niños que presentan dificultades en su comprensión lectora, y algunas investigaciones han señalado que ellos también tienen dificultades para establecer inferencias léxicas. Según el informe emitido por la Secretaria de Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en las pruebas Aprender de 2016 (Aprender 2016, 2017), el 24,7% de los niños de 3er grado de la ciudad autónoma de Buenos Aires tiene un rendimiento básico o inferior en comprensión de textos. Esto quiere decir que aquellos que alcanzan un nivel básico de comprensión solamente logran comprender la información evidente que está dada explícitamente en una o varias partes del texto, tales como: identificar nombres y personajes, interpretar el significado de vocablos de uso frecuente o que les son familiares siempre que estén facilitados por el contexto lingüístico, cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y reconocer las diferencias básicas de las tipologías textuales. En el caso de estudiantes que se encuentran por debajo del básico, representado por un 9,8%, solamente logran localizar información explícita muy destacada o reiterada en textos narrativos.

En las últimas décadas se ha visto un interés por el tema del procesamiento inferencial (Daugaard et al., 2017; Oakhill et al., 2015). Al respecto, existen diferentes categorizaciones (Graesser, 1994; León, 2001) y en el presente trabajo, nos dedicamos a un tipo de inferencias. La prueba QPI aborda específicamente la habilidad de realizar inferencias léxicas y apunta a edades correspondientes a 3ro y 4to grados de educación primaria.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 474 niños de 3er grado (8-9 años) y 4to grado (9-10 años), de escuelas de gestión pública y privada de nivel socioeconómico bajo (194 niños), y de gestión pública y privada de nivel socioeconómico medio (280 niños) del cordón metropolitano de la Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a quienes se les administró la prueba completa de QPI de manera escrita. Asimismo, se trabajó con una segunda muestra de 105 niños de 3er y 4to grado de nivel socioeconómico medio, todos del cordón metropolitano de la Ciudad de Buenos Aires. Las escuelas de nivel socioeconómico bajo se encontraban en zonas urbano-marginales del cordón metropolitano y de barrios de la Ciudad de Buenos Aires. Mientras que las

escuelas públicas de nivel socioeconómico medio pertenecen a barrios de sectores medios tradicionales de la Ciudad de Buenos Aires y de su cordón metropolitano.

En todos los casos, el nivel socioeconómico fue informado por las autoridades de las escuelas. Los niños participaron previo consentimiento informado de sus padres/madres/tutores y de la institución. En la Tabla 1, se pueden observar los datos de la muestra, que incluye cantidad de niños, por grado y por nivel socioeconómico informado por la escuela. Fueron excluidos del estudio niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura, déficits auditivos o del lenguaje y trastornos neurológicos o psiquiátricos. Esta información fue brindada por los padres y/o por la institución educativa.

Tabla 1

Datos de la muestra de niños

Grado	Administración Escrita						Administración Informatizada					
	NSB ¹			NSM ²			Total			NSM ²		
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
3ro	62	66	128	69	73	142	131	139	270	23	39	62
4to	23	43	66	68	70	138	91	113	204	24	19	43
Total	85	109	194	137	143	280	222	252	474	47	58	105

Nota: ¹Escuelas de nivel socioeconómico bajo, ²Escuelas de nivel socioeconómico medio

Instrumento

Se administraron cuatro pruebas, la primera *¿Qué palabras infiero?*, luego la subprueba Vocabulario del test WISC IV (Wechsler, 2010), la tercera de Eficacia Lectora (Ferrerres, et al., 2011) y finalmente la de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende et al., 2008).

La batería WISC IV evalúa diferentes aspectos del nivel intelectual de los niños entre 6 y 16 años y 11 meses. La subprueba Vocabulario, perteneciente a esta prueba, requiere del evaluado una explicación lo más completa posible de diferentes palabras, y se le solicita al niño/a que defina el significado de cada palabra. En esta prueba, el niño/a mayor de 8 años tiene delante el listado de palabras que el evaluador le dice oralmente. El evaluado puede o no leerlas, ya que el evaluador las dirá oralmente. Lo que esta prueba demanda al niño/a no es solo un conocimiento preciso y en profundidad de las palabras, sino también la habilidad de expresar el concepto con palabras adecuadas. Es decir, no es solamente una prueba de comprensión del vocabulario, sino también de expresión y dominios verbales. Es de administración individual. La modalidad de presentación de

esta subprueba no implica la habilidad lectora como un requisito para poder responder a la misma, ya que el evaluado recibe el input auditivo y responde oralmente.

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva o CLP (Alliende et al., 2008) es una prueba que evalúa la comprensión de textos de forma general y que permite obtener una medida de la capacidad global de comprensión lectora que posee el niño o la niña. La prueba se presenta dividida en ocho niveles de lectura. Cada uno está construido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de comprensión. Es de administración grupal o individual; para esta investigación, se seleccionó la primera opción. Para esta muestra se utilizaron los textos narrativos y expositivos y las preguntas (en modalidad de respuesta múltiple) para el nivel de tercero y cuarto de lectura (equivalente de 3er grado y 4to grado). Para el presente estudio se consideran los puntajes en bruto obtenidos a partir la suma de las respuestas correctas.

La prueba TECLE o Test de Eficacia Lectora (Ferrerres et al., 2011) evalúa la eficiencia en la lectura comprensiva (buena capacidad de decodificación y comprensión), y consiste en la presentación por escrito de 64 oraciones en las que falta la palabra final, seguidas por cuatro opciones de respuesta. La tarea del niño/a consiste en marcar la alternativa que completa correctamente la oración descartando tres distractores que son otra palabra visualmente semejante pero no adecuada y dos no-palabras con semejanza fonológica y/o visual. El tiempo de administración está limitado a cinco minutos y la puntuación individual resulta de la suma de respuestas correctas que cada participante logra en los cinco minutos. El puntaje máximo de la prueba es de 64 puntos y los estudios psicométricos previos muestran que el nivel de dificultad de los ítems varía consistentemente conforme aumenta la edad y que la adaptación presenta una adecuada diferenciación entre grupos de edad (Ferrerres et al., 2011).

La prueba ¿Qué palabras *infiero*? (QPI) evalúa la habilidad de realizar inferencias léxicas. En total son 16 ítems. Se trata de un test de opción múltiple, con cuatro alternativas de elección de respuesta por ítem. Se requiere que los niños lean y las resuelvan individualmente, sin recibir aclaraciones y, luego, asegurarse que han comprendido lo que deben hacer, pasados los ejemplos iniciales. Está diseñada para que se aplique sin restricciones de tiempo, o sea, en condiciones de potencia. Cada evaluado tendrá el tiempo que necesite para responder a todos los elementos que compongan la prueba. Generalmente, los examinados no tardan más de 10 minutos en terminar QPI, sin embargo, esto variará de acuerdo con la edad cronológica o lectora de los niños evaluados. En la Tabla 2, puede observarse un ítem de ejemplo del test.

Tabla 2

Ejemplos de ítem de QPI.

Elige el significado de la palabra en negrita que está en la oración siguiente.

“A Ana le gusta el pollo, pero el pescado le da repulsión”.

- a. Asco
 - b. Risa
 - c. Placer
 - d. No sé
-

Con respecto a la toma informatizada del instrumento, la prueba QPI no sufrió modificaciones en su contenido, sin embargo, se desarrolló una adaptación relativa al modo de presentación, al incorporar un personaje que brinda las consignas y aclaraciones y que produce empatía en la población infantil.

Procedimiento

El total de la muestra de 474 participantes completó la administración de la prueba QPI en una única sesión colectiva (cada grupo de niños no superaba los 30 alumnos por salón). A dicha población se le administró el test completo de 32 ítems en papel. Una submuestra de 163 participantes de escuelas, seleccionados aleatoriamente, de nivel socioeconómico medio (92 niños y 71 niñas), de ambos grados, realizó una evaluación de re-test a los 21 días de la primera evaluación, también en papel. Otro subgrupo, de 69 participantes de nivel socioeconómico medio (32 niños y 37 niñas), también de ambos grados y seleccionados al azar se les administró en una única sesión individual, la prueba de Vocabulario del WISC-IV (Wechsler, 2010). Finalmente, a otro conjunto de 52 niños aleatoriamente seleccionados de cuarto grado (13 niños y 39 niñas) se les aplicó en otra sesión las pruebas TECLE y CLP. Los grupos de niños de las tres submuestras eran de grupos independientes. En el caso de la segunda muestra (N = 105), completaron el instrumento final de 16 ítems finales de la prueba de manera informatizada, con asistencia técnica virtual durante la realización de la tarea.

Análisis de Datos

En primer lugar, se analizaron los ítems de manera descriptiva, se calculó la media y el desvío estándar; la frecuencia y el porcentaje de tasas de aciertos y de error, con el fin de detectar preguntas muy fáciles, fáciles, medios, difíciles y muy difíciles. Luego, se llevó a cabo un análisis de la fiabilidad de la escala de 32 elementos con el propósito de extraer aquellos que mostrasen una baja correlación ítem-test, muy bajo o muy alto nivel de dificultad o no mostrasen variabilidad entre los grados.

En segundo lugar, y con el propósito de analizar la estabilidad de la prueba, se analizó la correlación test-re-test con la prueba final construida. Para analizar la validez con una medida de criterio externo se llevó a cabo un análisis de correlación con la medida de vocabulario del WISC IV, con la medida de eficacia lectora (TECLE) y con la medida de comprensión de textos (CLP).

En tercer lugar, y con el propósito de analizar diferencias entre nivel socioeconómico y el grado, se llevó a cabo un análisis de varianza, de acuerdo con el modelo ANOVA de dos factores intersujeto 2x2 (grado: 3ro vs. 4to; y NSE: bajo vs medio). Finalmente, con el propósito de analizar diferencias entre el instrumento administrado de manera escrita y el instrumento administrado de manera informatizada, se procedió a realizar un segundo análisis de varianza, incluyendo solamente en el análisis la muestra de niños de nivel socioeconómico medio. De esta manera, se realizó un análisis de varianza, de acuerdo con el modelo ANOVA de dos factores fijos intersujeto 2x2 (grado: 3ero vs 4to; y modalidad: escrita vs. informatizada).

Resultados

En primer lugar, se analizó el desempeño de cada uno de los 32 ítems originales de la prueba con el propósito de descartar los que mostraran baja variabilidad y consistencia. El análisis de fiabilidad por consistencia interna de los 32 ítems de la prueba mostró valores muy satisfactorios en relación con fiabilidad (Alpha de Cronbach = .87). En la Tabla 3 pueden observarse los valores de media de acierto del ítem, índice de correlación ítem-test y proporción de acierto promedio para 3er y 4to grado.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de los 32 ítems de la prueba

	M	Correlación ítem-test	M 3er grado	M 4to grado
1 INFUSIÓN**	.74	.284	.71	.79
2 SISMO*	.90	.261	.89	.93
3 SÚBDITOS***	.81	.437	.78	.88
4 FALACIAS*	.84	.269	.82	.89
5 TROMBÓN**	.86	.338	.83	.91
6 EN TRATATIVAS**	.67	.280	.65	.70
7 PERDIGONES**	.72	.316	.67	.80
8 ÁBACO ⁺	.67	.423	.62	.78
9 ESPLENDOR*	.86	.200	.85	.88
10 PUERIL ⁺	.49	.439	.39	.70
11 FLAMANTE*	.79	.271	.78	.82

12	PESIMISTA ⁺	.66	.495	.59	.78
13	INDISPENSABLE**	.62	.178	.57	.71
14	INMINENTE**	.25	.071	.24	.28
15	MIOPE***	.79	.380	.76	.86
16	DEMACRADA***	.76	.394	.69	.85
17	DESCABELLADA ⁺	.68	.403	.64	.77
18	REACIO ⁺	.58	.465	.54	.67
19	INDOLENTE ⁺	.68	.482	.62	.80
20	INGERIR*	.80	.313	.75	.90
21	COTEJÓ**	.67	.301	.61	.78
22	CONFITARA ⁺	.64	.484	.57	.78
23	IMPUGNAR ⁺	.62	.491	.58	.70
24	ALUDÍ ⁺	.34	.423	.30	.41
25	JADEÓ ⁺	.55	.345	.52	.62
26	ALEGÓ ⁺	.62	.479	.56	.75
27	EVAPORO ⁺	.54	.405	.48	.64
28	DIVISAR***	.76	.445	.73	.82
29	IRRADIABA ⁺	.66	.459	.61	.75
30	PREVER ⁺	.49	.408	.42	.62
31	REFUTAR ⁺	.63	.534	.55	.77
32	ARGUMENTO ⁺	.46	.529	.41	.56

Nota: * Ítem extraído por presentar baja correlación ítem-test y bajo nivel de dificultad

** Ítem extraído por presentar solo baja correlación ítem-test

*** ítem extraído por presentar solo bajo nivel de dificultad

+ Ítem seleccionado

Una vez obtenidos los resultados del análisis de confiabilidad, y siguiendo procedimientos psicométricos estándares (Cronbach et al., 1972; McDonald, 1999), se decidió extraer ítems que mostraran un muy bajo nivel de dificultad ($M > .75$), o con baja correlación ítem-test ($r < .35$), o que no revelaran una progresión por disminución del nivel de dificultad entre los grados (Martínez Arias, 1995).

Al seguir este procedimiento, se eliminaron cinco ítems por presentar baja correlación ítem-test y adicionalmente bajo nivel de dificultad: Sismo, Falacias, Esplendor, Flamante e Ingerir. Se extrajeron siete ítems por presentar solo baja correlación ítem-test: Infusión, Trombón, En Tratativas, Perdigones, Indispensable, Inminente y Cotejo. Finalmente, se eliminaron cuatro ítems por presentar un bajo nivel de dificultad (las palabras resultaron fáciles de resolver): Súbditos, Miope, Demacrada y Divisar.

El análisis de la fiabilidad por consistencia interna, obtenido a partir de la puntuación de los 16 ítems finales de la prueba mostró evidencias muy satisfactorias de fiabilidad (Alpha de Cronbach = .85) obtenidas para la modalidad escrita, y valores apropiados (Alpha de Cronbach = .78) para la modalidad informatizada.

En la Tabla 4, se muestran los estadísticos descriptivos de la prueba completa con los 16 ítems finales.

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos de QPI

Estadístico	Valor
M	9.76
Mdn	10
DE	4.10
Mín.	0
Máx.	16
Asimetría	-0.28
Curtosis	0.23

Al observar los estadísticos descriptivos y de distribución finales de la prueba completa, se puede apreciar que la distribución de todos los puntajes de la prueba es relativamente simétrica (Asimetría = -0.28) y mesocúrtica (Curtosis = 0.23), con una ligera semejanza entre el valor del promedio ($M = 9,76$) y de la mediana ($Mdn = 10$).

Se realizó a continuación, el análisis de la estabilidad de la puntuación de la prueba, a partir del estadístico de correlación r producto-momento de *Pearson*. El análisis realizado indica que la prueba muestra una muy buena estabilidad temporal ($r = .73, p < .001$).

Al analizar la validez del instrumento, el análisis de correlación con una medida de criterio externa a la prueba muestra asociaciones de mediana intensidad de acuerdo con los criterios de Cohen (1993) entre las puntuaciones de la prueba y la medida de vocabulario del WISC IV ($r = .41, p < .001$), la prueba de eficacia lectora TECLE ($r = .63, p < .001$) y de comprensión lectora CLP ($r = .46, p < .001$),

A continuación, se procedió a realizar el análisis para detectar diferencias en el nivel socioeconómico, y teniendo en cuenta el grado escolar. Para ello se llevó a cabo un análisis de varianza, según el modelo ANOVA de dos factores fijos 2x2, tomando como variables independientes el nivel socioeconómico (nivel socioeconómico medio [NSM], el nivel socioeconómico bajo [NSB]) y el grado de asistencia de los niños (3ro y 4to). Para este análisis se chequearon los supuestos para realizar el análisis de varianza: para analizar la normalidad se estimó el valor de asimetría y curtosis, su resultado no mostró valores distintos a la de una distribución normal asintótica [$A = -0.28, C = 0.23$] y para

estimar la homocedasticidad, se llevó a cabo la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene que indicó igualdad de varianzas [$F_{(3, 470)} = 8.64, p = .00$]. En la Tabla 5 pueden observarse los estadísticos descriptivos.

Tabla 5
Estadísticos Descriptivos por grado y nivel socioeconómico

	NSB*		NSM**		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE
3er grado	6.99	3,67	9.60	3.73	8.37	3.91
4to grado	10,14	4.34	12.43	2.81	11.70	3.53
Total	8.01	4.16	10.95	3.61	9.76	4.10

Nota: * Nivel socio económico bajo ** Nivel socio económico medio

El análisis realizado detecta diferencias significativas por nivel socioeconómico [$F_{(1, 470)} = 47.08, MSe = 12.72, p < .001, \eta^2 = .10$]. En general, los niños de nivel socioeconómico medio muestran un desempeño significativamente mejor que los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo. También se detectan diferencias por grado [$F_{(1, 470)} = 70.03, MSe = 12.72, p < .001, \eta^2 = .14$]. Esto indica que los niños de 4to grado muestran un desempeño significativamente más alto que los niños de 3er grado. El análisis no muestra efectos de interacción entre grado y nivel socioeconómico [$F_{(1, 470)} = 2.36, MSe = 12.72, p = .67, \eta^2 = .00$].

Finalmente, se procedió a llevar a cabo el análisis de comparación entre las modalidades de presentación de la prueba (escrita e informatizada) atendiendo al grado de los niños (3ro y 4to grado). El análisis fue realizado a partir de los datos de los estudiantes de nivel socioeconómico medio que completaron la prueba escrita, puesto que estos que completaron la prueba en modalidad informatizada eran del mismo nivel socioeconómico. Para este análisis se llevó a cabo un estudio de varianza, según el modelo ANOVA de dos factores fijos 2x2, tomando como variables independientes la modalidad de presentación de la prueba (escrita e informatizada), y el grado de asistencia de los niños (3ro y 4to) y como variable dependiente la cantidad de aciertos en la prueba QPI. Se chequearon los supuestos para realizar el análisis de varianza: para estimar la normalidad se estimó el valor de asimetría y curtosis, que no mostraron valores distintos a la de una distribución normal asintótica [$A = -0.61, C = 0.37$], y para estimar la homocedasticidad, se llevó a cabo la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, que indicó igualdad de varianzas [$F_{(3, 366)} = 10.41, p = .00$]. En la Tabla 6 pueden observarse los estadísticos descriptivos.

Tabla 6

Estadísticos Descriptivos por grado y modalidad de presentación la prueba

	Informatizada		Escrita		Total	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
3er grado	9.18	2,86	9.60	3.73	9.47	3.48
4to grado	11,51	2.06	12.43	2.81	12.20	2.67
Total	10.14	2.80	10.95	3.61	10.72	3.41

El análisis llevado a cabo, no muestra diferencias significativas entre las modalidades de presentación de la prueba [$F_{(1, 366)} = 3.34$, $MSe = 9.78$, $p = .07$, $\eta^2 = .01$]. Los participantes presentan un desempeño similar tanto al realizar la prueba en modalidad escrita como informatizada. Atendiendo a los resultados previos, se detectaron diferencias, también, por grado [$F_{(1, 366)} = 49.85$, $MSe = 9.78$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$]. Los niños de 3ro muestran un desempeño menor que los niños de 4to grado. Finalmente, el análisis no muestra efectos de interacción entre grado y la modalidad de presentación de la prueba [$F_{(4, 470)} = 0.48$, $MSe = 9.78$, $p = .49$, $\eta^2 = .00$].

Discusión y Conclusión

El presente trabajo se propuso analizar las propiedades psicométricas (de confiabilidad y validez) de un nuevo instrumento para la evaluación de la generación de inferencias léxicas (¿Qué palabras infiero? [QPI]), y también analizar la existencia de diferencias por nivel socioeconómico, por grado escolar de los niños y por la modalidad de presentación de esta (escrita vs. informatizada). Con este objetivo, se administró la prueba de 32 ítems a 474 niños de 3ro y 4to grado, tanto de nivel socioeconómico medio como de nivel bajo.

En primer lugar, se depuraron las preguntas atendiendo a los niveles de dificultad y de asociación ítem-test, y se obtuvo una prueba de 16 elementos finales. Los análisis de fiabilidad, al atender a la consistencia interna y a la estabilidad de las puntuaciones, mostraron evidencias muy satisfactorias de confiabilidad, esto tanto para la prueba construida en modalidad escrita como para la prueba confeccionada para ser administrada en modalidad informatizada.

Con respecto a la validez con una medida externa, la prueba mostró asociaciones significativas y positivas con pruebas clásicas de vocabulario, como la subprueba de vocabulario del WISC-IV, así como también con medidas de eficacia lectora (TECLE) y de comprensión de textos (CLP). Este resultado es interesante porque la capacidad de poder reponer el significado de una palabra en el contexto de una oración requiere de conocimientos vinculados al vocabulario, depende de niveles de eficacia lectora y de

destrezas vinculadas a la comprensión de textos. La prueba permite evaluar la capacidad de producir inferencias léxicas en niños de 8 a 10 años. Estas están ligadas al conocimiento lexical, a su incremento y a la posibilidad de dar significado a palabras desconocidas de acuerdo con el contexto.

Es importante destacar que la prueba construida permite ser administrada en una modalidad individual o grupal, escrita o en computadora (de modo virtual, también), de manera rápida y sencilla. El desarrollo de la prueba informatizada responde a la necesidad de actualización del formato, debido a la creciente informatización en la que niños y jóvenes se encontraban inmersos, junto con la sorpresiva llegada de la situación de pandemia en 2020 que incrementó el beneficio de este formato de evaluación. Este instrumento resulta de gran utilidad a nivel escolar, ya que a partir de la evaluación de la capacidad de hacer inferencias léxicas de los estudiantes se colaborará en la planificación del trabajo del docente de un modo más eficaz, permitiendo adoptar herramientas que enriquezcan el bagaje lexical, y la capacidad de comprender textos y discursos en sus estudiantes. Asimismo, en el contexto de la clínica psicoeducativa, contar con esta herramienta permite realizar correlaciones, ajustar diagnósticos y luego planificar abordajes terapéuticos.

Los resultados obtenidos en relación con el propósito de analizar diferencias por grado y nivel socioeconómico también indicaron que la prueba muestra un desempeño creciente a lo largo de los cursos escolares. Además, los niños de nivel socioeconómico bajo muestran un desempeño significativamente menor que los niños de nivel socioeconómico medio. Este resultado es similar a otras investigaciones que muestran desempeños en el mismo sentido para otras variables cognitivas (Abusamra et al., 2010; Abusamra et al., 2014; Borzone & Rosemberg, 1999; Diuk et al., 2019; Diuk & Ferroni, 2012; Fonseca et al., 2014; Gottheil et al., 2019).

En el estudio de Fonseca et al. (2014), por ejemplo, se observó que a posteriori de la aplicación del programa *LEE comprensivamente* (Gottheil et al., 2011) en 100 niños de entre 9 y 11 años de diferentes niveles socioeconómicos, los alumnos de nivel medio presentaron un desempeño significativamente mejor que los estudiantes de escuelas de estratos sociales más vulnerables en comprensión lectora, así como también en la prueba de vocabulario y en los tiempos de lectura; sin embargo, ambos grupos mostraron evidencias de avances a partir de la participación en la intervención con el programa.

Al analizar otras investigaciones realizadas en la Argentina, como las de Piacente et al., (2006) y las realizadas por Borzone y Rosemberg (1999, 2000) y Diuk, (Diuk et al., 2019; Diuk & Ferroni, 2012), podemos corroborar lo observado en este estudio, se confirma que las condiciones socioeconómicas tienen gran influencia en los resultados de los procesos de aprendizaje. En este sentido, la pertenencia a contextos desfavorecidos

afecta el desarrollo de componentes cognitivos; en este caso, la capacidad de inferir el significado de una palabra en el contexto de la oración.

QPI apunta a una población que está a tiempo de resolver dificultades en esta área si se diagnostica y se procede a realizar un trabajo sistemático sobre: vocabulario, inferencias léxicas y comprensión lectora; sobre todo, si se considera que entre 3ro y 4to grados, los niños deberían alcanzar la fluidez lectora y que estarían en condiciones de poner la lectura al servicio de la comprensión. De manera que es un momento adecuado para recoger esta información tan específica y realizar intervenciones adecuadas a las necesidades individuales o grupales de los niños.

Si bien la prueba fue construida para evaluar esta capacidad inferencial en niños de 3ro y 4to grado, la misma podría emplearse para la evaluación de niños de 5to grado, aunque eso requerirá de mayor cantidad de trabajos de investigación sobre este instrumento. Para evaluar esta capacidad en niños de 6to y 7mo grado, se deberían construir nuevas listas de palabras más complejas que logren discriminar las aptitudes lingüísticas de esta franja etaria y nivel socioeconómico.

Consideraremos algunas limitaciones de este estudio. La muestra constituida para esta investigación, si bien presenta un tamaño adecuado, podría incrementarse. Además, se tomaron las instituciones educativas que se ofrecieron a participar del estudio, por lo tanto, la muestra ha sido constituida siguiendo un criterio no aleatorio por conveniencia, tomando tanto para el nivel socioeconómico bajo como para el nivel socioeconómico medio correspondiente a CABA y al cono metropolitano de la Provincia de Buenos Aires. Sería interesante ampliar a las zonas de aplicación de la prueba y contar con información de otras regiones del país. Asimismo, en estudios posteriores se requerirá corroborar la validez del formato virtual en el grupo de nivel socioeconómico bajo, puesto que otras variables, como la familiaridad del instrumento de evaluación, logra hacer que en estos estratos los resultados obtenidos puedan ser diferentes.

Se tienen en cuenta los resultados de investigaciones previas, que muestran que la capacidad de inferir el significado de palabras en el contexto de la oración predice los desempeños en comprensión lectora (Cain et al., 2003; Shahar-Yames & Prior, 2018), así como del grupo de investigaciones que muestra que esta habilidad es un componente crucial de la comprensión de textos desde temprana edad (Daugaard et al., 2017; Oakhill et al., 2015; Oakhill & Cain, 2013). Por ello, sería importante que estudios posteriores vinculen la medida construida de inferencias léxicas (QPI) con otras medidas de comprensión lectora y también con otras habilidades vinculadas a la lectura y comprensión, teniendo en cuenta su vinculación con la eficacia en la comprensión lectora. Sería importante realizar una comparación entre niños con dificultades de

lectura, comprensión lectora y la muestra general. De este modo, se observaría qué posibilidades de discriminación presenta la prueba en una población clínica.

Pensamos que la prueba QPI se puede constituir en una herramienta interesante y útil que oriente el quehacer educativo, de investigación y clínico, ya que ofrece evidencias de la situación en relación con algunas destrezas relativas a la comprensión y las posibilidades de reponer significado lexical de estudiantes de nivel primario. Si bien estos niños ya dominan el lenguaje escrito, observar sus habilidades para hacer inferencias léxicas, estimamos que colaborará y posibilitará la toma de decisiones pedagógicas o clínicas destinadas a aprender estrategias relativas a este aspecto tan importante para el incremento del vocabulario y para el establecimiento de interconexiones lingüísticas en niños de entre 8 a 10 años de Argentina y otros países de la región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II*. Paidós.
- Abusamra, V.; Difalcis, M.; Martínez, G.; Low, D. & Formoso, J. (2020). Cognitive Skills Involved in Reading Comprehension of Adolescents with Low Educational Opportunities. *Languages*, 5(3), 34. <https://doi.org/10.3390/languages5030034>
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender*. Paidós.
- Alliende, F.; Condemarín, M. & Milicic, N. (2008). *Prueba CLP: formas paralelas. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva, ocho niveles de lectura*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Aprender 2016. (2017). *Aprender*. Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes. Buenos Aires, Argentina.
- Arrúe, J. E.; Stein, A. & Rosemberg, C. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología*, 8(16), 25–44.
- Borzone, A. M. & Rosemberg, C. (1999). El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29–46.
- Borzone, A. M. & Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer ya escribir entre dos culturas*. Aique.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553–569. <https://doi.org/10.1080/09658210600624481>

- Cain, K. (2009). Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy*, 35(2), 11–14.
- Cain, K.; Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cain, K.; Oakhill, J. & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30(3), 681–694. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005713>
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489–503.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571312>
- Cohen, D. J. (1993). PsyScope : A New Graphic Interactive Environment for Designing Psychology Experiments. *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 25(2), 257–271. <https://doi.org/10.3758/BF03204507>
- Cronbach, L. J.; Gleser, G. C.; Nanda, H. & Rajaratnum, N. (1972). *The dependability of behavioral measures: Theory of generalizability for scores and profiles*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to Children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice - Google Libros* (pp. 45–68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Daugaard, H. T.; Cain, K. & Elbro, C. (2017). From words to text: inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 30, 1773–1788. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9752-2>
- Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the Brain: Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*. Penguin Books.
- Dickinson, D. K. & McCabe, A. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186–202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Diuk, B.; Barreyro, J. P.; Ferroni, M.; Mena, M. & Serrano, F. (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1545656>

- Diuk, B. & Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209–217. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200003>
- Ferreres, A.; Abusamra, V.; Casajús, A. & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1), 1–7.
- Ferroni, M.; Barreyro, J. P.; Mena, M. & Diuk, B. (2019). Cognitive profiles of low readers in low-SES: Analysis of an intervention results. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273–288.
- Fonseca, L.; Pujals, M.; Lasala, E.; Lagomarsino, I.; Migliardo, G.; Aldrey, A.; Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41–50. <https://doi.org/10.5579/rnl.2014.0151>
- Fukkink, R. G. (2005). Deriving word meaning from written context: a process analysis. *Learning and Instruction*, 15(1), 23–43. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2004.12.002>
- Gottheil, B.; Barreyro, J. P.; Ponce de León, A. & Brenlla, M. E. (2018). Prueba para la Evaluación de Vocabulario en Niños de 8 a 12 años, QPC. 1° Reunión Anual de Ciencias Cognitivas de CLACIP. Cipoletti, Argentina, CLACIP.
- Gottheil, B.; Barreyro, J. P.; Ponce de León, A.; Ibarra, A. A. & Brenlla, M. E. (2019). ¿Qué Palabras Conozco? Propiedades psicométricas de una prueba de vocabulario para niños y niñas de nivel primario. *Investigaciones En Psicología*, 24(1), 17–25. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a10>
- Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pujals, M.; Pueyrredón, D., Mendivelzúa, A. (2011). *LEE Comprensivamente*. Paidós.
- Graesser, A. C.; Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49–50), 113–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Síntesis.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Erlbaum.

- McLennan, C. T.; Luce, P. A. & Charles-Luce, J. (2003). Representation of Lexical Form. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 29(4), 539–553. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.29.4.539>
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 269–284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oakhill, J.; Cain, K. & McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. In *Inferences during Reading* (pp. 140–159). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781107279186.008>
- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2013). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Oakhill, J. V.; Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- Piacente, T.; Marder, S.; Resches, M. & Ledesma, R. D. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(21), 61–88.
- Seigneuric, A. & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of Working Memory Capacity to Children's Reading Comprehension: A Longitudinal Investigation. *Reading and Writing*, 18(7), 617–656. <https://doi.org/10.1007/S11145-005-2038-0>
- Shahar-Yames, D. & Prior, A. (2018). The challenge and the opportunity of lexical inferencing in language minority students. *Reading and Writing* 2018 31:5, 31(5), 1109–1132. <https://doi.org/10.1007/S11145-018-9830-0>
- Stein, A. & Rosemberg, C. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29, 95–108.
- Sterpin, L. F.; Ortiz, S. S.; Formoso, J. & Barreyro, J. P. (2021). The role of vocabulary knowledge on inference generation: A meta-analysis. *Psychology of Language and Communication*, 25(1), 168–193. <https://doi.org/10.2478/PLC-2021-0008>
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comparison and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1), 77–110. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)

Villalonga Penna, M. M.; Padilla Sabaté, C. & Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 2014, 31, 2, 259-274 2.

Wechsler, D. (2010). *Wisc-IV: test de inteligencia para niños*. Paidós.

Wyse, D. (2003). The national literacy strategy: a critical review of empirical evidence. *British Educational Research Journal*, 29(6), 903–916. <https://doi.org/10.1080/0141192032000137376>

¹ Lic. en Psicopedagogía por la USAL, Directora del equipo INDAGO de investigación en Psicopedagogía, Argentina. Psicopedagoga clínica. Ex docente universitaria en UNSAM. Co autora de diversos materiales vinculados al lenguaje escrito: Test LEE, Programas de comprensión lectora Para Leerte Mejor y LEE Comprensivamente, libros infantiles destinados a trabajar las complejidades ortográficas del español, artículos.

² Doctor en Psicología por la UBA, con especialización en procesos y habilidades vinculadas a la comprensión del texto, la memoria de trabajo y las capacidades atencionales. Licenciado en Psicología (UBA) y Especialista en Estadística para Ciencias de la Salud por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de proyectos de Investigación UBACyT desde el año 2011.

³ Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de San Martín. Integrante del equipo Indago de investigación en Psicopedagogía. Argentina. Es maestranda en Atención temprana, ISEP, Barcelona, España

⁴ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Psicología del Aprendizaje, Dra. en Psicopedagogía. Profesora Adjunta en el área de Psicología de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Docente de la Especialización en Asesoramiento Educacional y Directora de un proyecto de investigación sobre Comprensión Lectora en niños y niñas de escolaridad primaria de la misma Universidad

⁵ Doctora en Psicología por la UCA, con formación especializada en psicometría y evaluación psicológica y educativa. Especialista en entornos virtuales de aprendizaje (UCA). Licenciada en Psicología (UBA). Profesora titular de Psicometría y Metodología (UCA). Investigadora del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (UCA). Dirección de proyecto UBACyT y co-dirección de proyecto FONCyT. Dirección de proyectos UCAD desde el año 2010. Consultora en Psicometría de organismos internacionales y nacionales.