

# Las diferencias socioeconómicas y la lectura: claves para analizar los resultados de las evaluaciones PISA

*Différences socio-économiques et lecture: clefs pour analyser les résultats d'évaluation du PISA*

*Diferenças socioeconômicas e leitura: chaves para analisar os resultados das avaliações PISA*  
*Socioeconomic differences and reading: keys to analyze the results of PISA assessments*

Ariel Cuadro<sup>1</sup> & Alejandra Balbi<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica del Uruguay

## Resumen

Evaluaciones internacionales sobre comprensión lectora en Uruguay informan que a los 15 años, el 42% de estudiantes no alcanza el umbral de competencia mínimo. A su vez demuestran que los niveles socioeducativos (NSE) establecen diferencias significativas en el rendimiento en dicha habilidad. A partir de una muestra de 507 participantes en edad escolar de NSE alto, medio y bajo, se encontraron diferencias significativas según el NSE en cada uno de los componentes de lectura evaluados: microestructura, macroestructura y reconocimiento de palabras. Estas diferencias persisten en los tres grados escolares y el NSE bajo concentra un 84% de participantes con déficit en los tres componentes al mismo tiempo. Estos resultados sugieren que los mecanismos específicos del aprendizaje de la lectura – desde las etapas iniciales hasta su consolidación al final de la escuela primaria – se ven afectados tanto por variables externas (NSE) como por las competencias cognitivas implicadas en la comprensión de textos.

*Palabras clave:* lectura; comprensión; decodificación; evaluación.

## Résumé

Les évaluations internationales sur la compréhension de lecture en Uruguay nous informent que 42% de ses pupilles âgées de 15 ans n'atteignent pas le seuil minimal de compétence. En même temps, ils établissent que les niveaux socio-éducatifs sont à prendre en considération dans les différences significatives concernant cette habileté. À partir d'un échantillon de 507 écoliers de niveau socio-éducatif haut, moyen et bas nous avons trouvé des différences significatives en fonction de ces niveaux dans chacune des composantes de lecture évaluées : microstructure, macrostructure et reconnaissance de mots. Ces différences persistent dans les trois niveaux de classe et le groupe avec niveau socio-éducatif bas regroupait 84% des participants présentant une déficience simultanée au niveau de toutes les composantes mentionnées. Ces résultats suggèrent que les mécanismes spécifiques d'acquisition de la lecture – des stades initiaux à la consolidation en fin d'école primaire – sont aussi affectés par ces différences, ainsi que les compétences impliquées dans la compréhension de texte.

*Mots clefs:* lecture; compréhension; décodage; évaluation.

### Resumo

Avaliações internacionais sobre compreensão leitora no Uruguai informam que aos 15 anos, 42% dos estudantes não alcançam o grau mínimo de competência. Mostram que os níveis socioeducativos (NSE) estabelecem diferenças significativas no desempenho desta habilidade. A partir de uma amostra de 507 participantes em idade escolar de NSE alto, médio e baixo são encontradas diferenças significativas quanto ao NSE em cada um dos componentes de leitura avaliados: microestrutura, macroestrutura e reconhecimento de palavras. Estas diferenças persistem em três anos escolares e o NSE baixo representa 84% dos participantes que apresentam tais componentes de leitura deficitários. Estes resultados sugerem que mecanismos específicos de aprendizagem da leitura desde as etapas iniciais até sua consolidação ao final do Ensino fundamental são influenciados também por esas diferenças, assim como o são as competências implicadas na compreensão de textos.

*Palavras-chave:* leitura, compreensão, decodificação, avaliação.

### Abstract

International evaluations on reading comprehension in Uruguay inform that 42% of its 15 year old pupils doesn't reach the threshold for minimum competence. At the same time they establish that socio-educational level (SEL) accounts for significant differences in the aforementioned ability. Based on a sample of 507 school-aged participants of high, medium and low SEL we found significant differences according to SEL in each of the evaluated components of reading: microstructure, macrostructure and word recognition. These differences persisted in all three primary school grades, and the low SEL group integrated 84% of those participants with a simultaneous deficiency on all components mentioned. These results suggest that the specific mechanisms for the acquisition of reading – from the initial stages to its consolidation at the end of primary school - are also affected by these differences, as are the competences implied in the comprehension of texts.

*Key words:* Reading, comprehension, decodification, assessment.

Los datos de los sucesivos informes PISA en nuestro país, como en varios de la región, han generado diversos debates por parte de los medios de comunicación, así como de representantes de los ámbitos políticos, sociales y académicos.

Comparando las competencias en lectura de los niños de Uruguay con las de los de otros países, se ha observado que nuestro estudiante promedio alcanza un nivel de desempeño muy bajo, indicando problemas graves en la consolidación de la habilidad lectora necesaria para participar activamente en la sociedad del conocimiento. Según datos de PISA (2007, 2009) la proporción de alumnos con mal desempeño ha aumentado de forma sostenida entre el 2003 y el 2009. En el año 2009, el 42% de estudiantes de 15 años en Uruguay no superó el “umbral de competencia” en el área de lectura, mientras que el promedio de alumnos que no sobrepasó el umbral mínimo es de 20% en los 33 países de la OCDE (PISA, 2009).

Cuando se analizan estos resultados atendiendo a las características sociales, económicas y culturales que predominan en las escuelas evaluadas, se encuentra que el 68,4% de los alumnos de contexto muy desfavorable están por debajo del umbral de competencia en lectura mientras que sólo el 7,7% de los alumnos de nivel sociocultural muy favorable se encuentra en esa

situación. A su vez sólo el 1,4% de los alumnos de nivel sociocultural muy desfavorable tienen desempeños altos (niveles 4 y 5) en lectura mientras que en los contextos muy favorables el porcentaje de buen rendimiento asciende al 39% (PISA, 2009).

Estos resultados evidencian la existencia de un grave problema, especialmente en los sectores económicamente débiles.

Por esto, se plantea la necesidad esencial de revisar lo que se sabe en la actualidad sobre la lectura y su aprendizaje con el fin de entender que está ocurriendo a nivel de las variables externas y procesos subyacentes implicados en el acto de leer. Una mayor comprensión de la temática facilitará sin duda la reflexión sobre cómo abordar su enseñanza, considerando los diferentes contextos socioeconómicos a los que pertenecen nuestros estudiantes.

Aprender a leer supone un camino relativamente largo de aprendizaje que implica un proceso que va desde un lector principiante, capaz de reconocer palabras escrita en forma exacta y automática, hasta un lector entrenado que pueda poner en marcha un número importante de procesos mentales superiores en función de construir de significados (Perfetti, 1985; 1986).

El reconocimiento de la palabra escrita mejora a lo largo de los distintos cursos escolares (Stanovich, 1993)

y tiene un efecto constante sobre la comprensión lectora, de forma tal que la ineficacia en el proceso de reconocimiento de palabras puede llevar a una comprensión lectora con dificultades (Perfetti, 1985). Si bien hay suficiente evidencia científica que indica que la identificación de palabra no explica todos los problemas a nivel de la comprensión lectora (Perfetti, 2005; Aarnoutse, 2001), sí hay consenso respecto de la idea de que las habilidades relacionadas con la decodificación predicen fuertemente el nivel lector durante los primeros años escolares (Storch & Whitehurst, 2002) y juegan un rol fundamental durante el proceso de aprendizaje de la lectura.

El acceso a la palabra escrita en forma automática requiere del dominio y la automatización de la reglas de conversión grafema-fonema, mecanismo mediante el cual se atribuyen secuencias fonológicas a secuencias ortográficas que se ensamblan en una palabra (ensamblaje fonológico). En el aprendizaje de la lectura, este último mecanismo va permitiendo desarrollar progresivamente un léxico ortográfico que almacena representaciones de palabras escritas, las que luego podrán ser identificadas en forma directa y a un bajo costo cognitivo (Cuadro, 2010).

En este proceso es fundamental el desarrollo de un léxico autónomo que permita la rápida identificación de las palabras, lo que implica disponer de representaciones ortográficas y fonológicas precisas (Perfetti, 1991).

Las pruebas PISA (2006, 2009) evalúan las competencias ligadas a la comprensión de la lectura, razón última de leer, pero no recogen información específica sobre la precisión con que los alumnos identifican la palabra escrita, ni el grado de fluidez que logran. La precisión y la velocidad en la identificación de las palabras se relacionan con la automatización del acceso lector (Perfetti, 1992; Cuadro, 2010), que a su vez favorece la eficacia de los procesos cognitivos superiores implicados en la comprensión, debido a que se liberan recursos cognitivos. (Lesgold et al., 1985; Perfetti, 1986).

Asimismo, la comprensión lectora supone la construcción de múltiples niveles de representación del significado, lo que implica sinergia e interacción de diferentes procesos (Verhoeven & Perfetti, 2008). Comprender un texto implica desde niveles lingüísticos superficiales (donde se combinan los significados de las palabras en unidades que conforman ideas o proposiciones (microestructura), que se su vez se combinan en temas globales (macroestructura) hasta niveles profundos como los llamados modelos de situación, donde se integra la información aportada por el texto con los conocimientos previos del lector (Van Dijk & Kintsch, 1983).

PISA (2006, 2009) midió la comprensión lectora de estudiantes que habían cumplido 15 años. Resulta entonces inevitable preguntarnos, al momento de analizar los resultados vinculados con las diferencias

socioeconómicas de los estudiantes participantes, si los mecanismos específicos del aprendizaje de la lectura, (desde las etapas iniciales hasta su consolidación a final de la primaria) se ven afectado también por dichas diferencias.

El objetivo de nuestro estudio fue evaluar algunos aspectos de la lectura, considerando por una parte las variables precisión y velocidad en el reconocimiento de palabras y por otra, las capacidades de comprensión lectora a partir de las variables de microestructura y macroestructura en estudiantes de cuarto a sexto grado de escuela primaria, de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo. No se consideraron alumnos de contexto muy desfavorable o crítico.

## Método

### *Participantes*

Se seleccionó una muestra intencional compuesta por 507 alumnos de tres escuelas urbanas de Montevideo. Correspondían a tres estratos clasificados como alto (n= 187), medio (n= 191) y bajo (n= 129) según el índice de satisfacción de necesidades básicas (INE, 2000). La muestra total se conformó de la siguiente manera: 166 alumnos de cuarto grado, 175 de quinto y 166 de sexto.

### *Instrumentos*

#### *Reconocimientos de palabras*

Para evaluar el reconocimiento de palabras utilizamos el Test de Eficacia Lectora (TECLE) (Cuadro et al., 2009) que permite valorar la eficacia lectora mediante la consideración de los principales parámetros que la controlan: precisión y velocidad. Esta prueba consiste en un listado de 64 frases incompletas que el evaluado debe completar, eligiendo una de las 4 palabras que se le dan como opciones de respuesta. Las tres opciones incorrectas son dos pseudopalabras que constituyen pares mínimos ortográfico y fonológico de la respuesta correcta, y una tercera palabra que resulta inadecuada para completar la frase, sea desde el punto de vista semántico como sintáctico. Por tanto, el evaluado necesita discriminar entre sutiles cambios fonológicos, ortográficos y semántico/sintácticos para poder seleccionar la opción correcta. La prueba es cronometrada, por lo que la selección de la alternativa debe producirse con la mayor velocidad posible.

#### *Comprensión de textos*

Esta prueba ha sido diseñada específicamente para este trabajo y consiste en evaluar el nivel de *comprensión lectora* en modalidad silenciosa con preguntas que demandan diferentes niveles de comprensión del texto base: microestructura y macroestructura.

Los textos empleados fueron “Los esquimales” y “Los papúes australianos” – tomados de la Batería

PROLEC-SE (Cuetos & Ramos Sánchez, 1997). Fueron seleccionados textos de un test normatizado para ofrecer mejores garantías respecto de ciertas variables implicadas en la comprensión lectora como: dificultad de los textos, complejidad sintáctica e influencia de los conocimientos previos.

Se realizaron modificaciones de acuerdo con las necesidades de nuestro estudio. Al momento de la evaluación y durante toda la prueba, el texto permaneció presente para reducir las demandas de memoria de trabajo. Se eliminaron las preguntas literales y se propusieron 24 preguntas en total. Todas demandaban tareas de comprensión del texto base: 14 indagaban aspectos de la microestructura y 10, aspectos de la macroestructura. Se suprimieron los títulos para poder incluir tarea que implicaran la construcción del tópico o macroestructura.

Se eligió el paradigma de respuesta por múltiple opción para reducir el efecto de la escritura en el desempeño. Veinte preguntas seguían el siguiente patrón

de respuesta: una opción correcta, una opción parcialmente correcta, donde el sujeto prioriza sus conocimientos previos sobre los conocimientos que aporta el texto y dos opciones incorrectas: una de ellas captura términos o frases literales del texto y la otra no se relaciona de ningún modo. Otras dos requerían de la elección del título más apropiado entre cuatro opciones que se proponían y finalmente las últimas dos eran preguntas abiertas en las que se pedía a los sujetos que escribieran de qué se trataba el texto.

Los textos plantean entre sí una correlación  $r = .87$  por lo que de aquí en más, se integrarán ambos textos en una única medida.

El instrumento muestra una confiabilidad de .820. A partir de un análisis de la contribución que cada ítem realizaba a la confiabilidad, se eliminó el ítem 13 mejorando a .827

La Tabla 1 muestra la confiabilidad de los instrumentos empleados para cada variable.

Tabla 1  
*Coefficiente de confiabilidad para cada instrumento.*

	CL	MIC	MAC	DC
Coefficiente de Confiabilidad	.827	.758	.638	.880
Número de Ítems	23	13	10	64

NOTA: CL: comprensión lectora; MIC: microestructura; MAC: macroestructura; DC tareas de decodificación.

*Procedimiento*

Una vez seleccionados los colegios, se obtuvo el consentimiento de las familias y se acordó con las autoridades de la institución la forma y lugares para la aplicación de las pruebas. Se evaluaron en forma colectiva a todos los participantes seleccionados. Las evaluaciones estuvieron a cargo de un equipo técnico

entrenado por los autores.

*Resultados*

En la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos en las tareas de decodificación (DC) y comprensión lectora (CL) para la muestra total.

Tabla 2  
*Estadísticos descriptivos de las variables en cada grado escolar.*

Grupo	N	DC	CL	MIC	MAC
		<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>	<i>Media (DE)</i>
4°	166	28.57 (10.24)	11.91 (4.38)	7.00 (2.87)	4.91 (1.93)
5°	175	33.51 (10.92)	12.17 (4.54)	7.08 (3.03)	5.08 (2.00)
6°	166	37.07 (11.24)	15.90 (4.45)	9.48 (2.95)	6.42(1.96)
Total	507	33.05 (10.8)	13.32 (4.45)	7,8 ( 2,97)	5,47 (1,98)

NOTA: CL: comprensión lectora; MIC: microestructura; MAC: macroestructura; DC tareas de decodificación. DC, máximo puntaje 64 puntos. CL= Máximo 23 puntos. MIC = Máximo 13 puntos. MAC = Máximo 10 puntos

Se observó una progresión curso a curso tanto en decodificación como en ambos componentes estudiados de la comprensión lectora: microestructura (MIC) y macroestructura (MAC). Se obtuvieron parámetros de

distribución normal a través de la Prueba Z-Kolmogorov-Smith en las medidas de decodificación para los tres grados (valores superiores a 0.05) así como en la de comprensión lectora para cuarto y quinto grado.

Sólo en sexto grado la prueba de comprensión lectora muestra una distribución anormal ( $Z= 1,537$ ;  $p= 0,018$ ).

La Tabla 3 presenta los descriptivos de las mismas variables por NSE.

Tabla 3  
*Estadísticos descriptivos de Decodificación y Comprensión Lectora por NSE.*

NSE	n=507	DC Media (DE)	CL Media (DE)
Alto	187	35.97 (10.77)	14.42 (4.71)
Medio	191	35.56 (10.65)	14.40 (4.31)
Bajo	129	25.14 (9.27)	10.08 (4.18)

NOTA. CL: comprensión lectora; DC tareas de decodificación; NSE: niveles socioeducativos. DC= máximo puntaje 64 puntos. CL = Máximo 23 puntos.

Se registraron diferencias significativas entre cuarto, quinto y sexto grado en la variable decodificación ( $4^{\circ}$ - $5^{\circ}$ ,  $t= 4,131$ ,  $p= .001$ ;  $5^{\circ}$ - $6^{\circ}$ ,  $t= 2,573$ ,  $p= .001$ ).

En las variables de comprensión lectora, microestructura y macroestructura se observaron diferencias significativas entre quinto y sexto (comprensión lectora,  $t = 6,986$ ,  $p = .001$ ; microestructura,  $t= 6,157$ ,  $p= .000$ ; macro estructura,  $t= 5,955$ ,  $p= .000$ ) pero no entre cuarto y quinto grado.

La variable decodificación presentó diferencias estadísticamente significativas en cada estrato (alto-

medio,  $t=2,274$ ,  $p= .024$ ; medio-bajo,  $t=6,608$ ,  $p= .000$ ).

En cambio, las pruebas de comprensión lectora, microestructura y macroestructura sólo demostraron diferencias significativas entre los estratos bajo y medio (comprensión,  $t= 7,437$ ,  $p= .000$ ) y bajo y alto (comprensión,  $t= 8,421$ ,  $p= ,000$ ).

La Figura 1 muestra la magnitud de las diferencias entre los entornos socioculturales. En ambas variables – decodificación y comprensión lectora – el rendimiento de los alumnos de sexto grado del entorno sociocultural bajo apenas alcanzó al de los alumnos de cuarto grado de entornos más favorables.

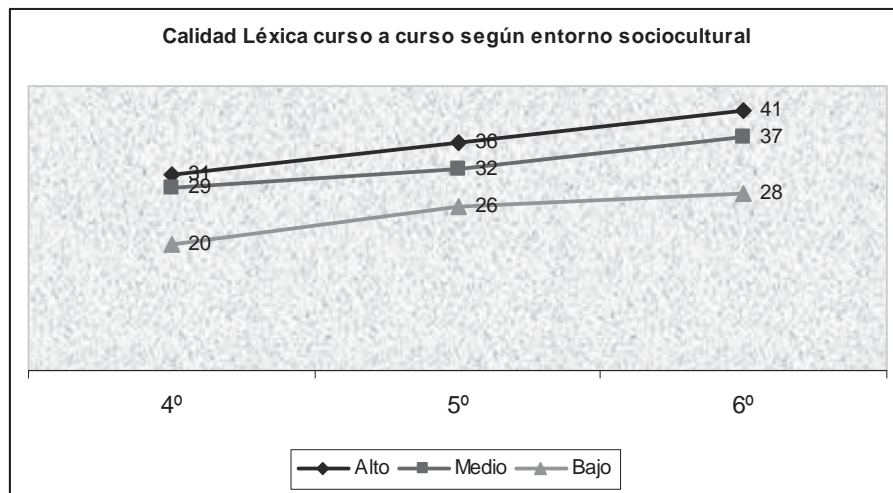


Figura 1  
*Progresión escolar en decodificación (calidad léxica) según entorno sociocultural.*



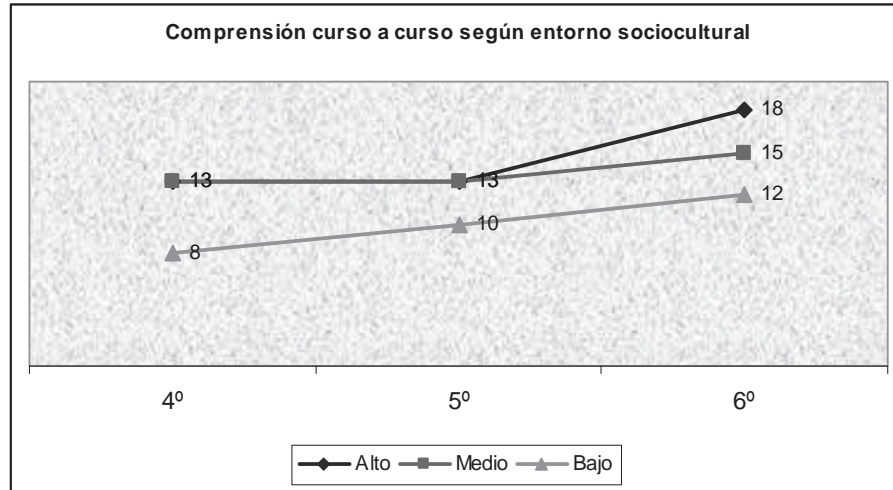


Figura 2  
Progresión escolar en Comprensión Lectora según entorno sociocultural.

Si consideramos a los estudiantes que presentan dificultades significativas en decodificación, es decir que tienen un rendimiento por debajo de la media menos 1Ds, el 77% pertenece al nivel socio económico bajo. Asimismo se verificó una asociación entre el entorno sociocultural y la comprensión lectora a un valor de significatividad  $p = .001$  para todos los grados escolares. Del total de los que podríamos llamar “malos comprendedores”, identificados como aquellos sujetos que están por debajo de la media menos 1Ds, un 70% pertenece al entorno sociocultural bajo. Apenas un 17% de los participantes del entorno bajo alcanzaron rendimientos dentro de la media o por encima de esta. Finalmente el 84 % de los sujetos que presentó dificultades significativas en decodificación y comprensión lectora (por debajo de la media menos 1Ds en ambas variables) se concentra en el estrato bajo.

Dada la relación entre comprensión lectora y

decodificación, nos planteamos si los sujetos del entorno sociocultural bajo alcanzan mejor desempeño en comprensión lectora cuando muestran adecuada decodificación. Para ello seleccionamos los sujetos de los grados escolares extremos, que tenían un nivel de decodificación superior a la media y observamos su desempeño en la tarea de comprensión.

En la tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de los resultados de la prueba de comprensión lectora por entorno sociocultural, nivelado de acuerdo con sus habilidades de decodificación. En cuarto grado no se observaron diferencias significativas en comprensión lectora entre el estrato alto y medio, pero sí entre el estrato bajo y alto ( $t = 4,51, p = .001$ ). En sexto grado hubo diferencias significativas entre el entorno alto y medio ( $t = 1,95, p = .005$ ) y muy significativas entre el entorno alto y bajo ( $t = 3,814, p = .000$ ).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de comprensión lectora por entorno sociocultural nivelando decodificación para 4º y 6º grado escolar.

Entorno	n	CL 4º	n	CL 6º
Alto	45	14,58 (4,50)	36	18,79 (2,77)
Medio	19	14,50 (3,07)	22	17,06 (3,93)
Bajo	8	9,13 (3,42)	11	14,40 (4,81)

NOTA. CL: comprensión lectora.

### Conclusiones

Los resultados muestran que la decodificación progresa a medida que avanza la escolaridad con diferencias estadísticamente significativas entre los grados. Este dato refleja aprendizajes que se consolidan asociados con las experiencias lectoras. Sin embargo, en la tarea de comprensión lectora, mientras sexto grado

se diferencia de los grupos precedentes, cuarto y quinto no se diferencian entre sí. Es importante destacar que ciertos aspectos metodológicos podrían influir ya que cuarto grado fue el único grupo en el que la evaluación de la comprensión lectora se realizó en dos sesiones. Es probable que con más tiempo destinado a la tarea, hayan encontrado estrategias eficaces para aventajar en rendimiento a los lectores de quinto año.

Los resultados en ambos componentes se diferenciaron a su vez según el NSE. Los participantes de NSE bajo presentaron rendimientos significativamente más bajos tanto en decodificación como en comprensión lectora en relación con el grupo de NSE medio y del entorno alto, para los tres grados escolares. Los alumnos de NSE bajo leían en sexto grado como sus pares de cuarto grado de NSE alto.

Por otra parte un 3% de los estudiantes presentaron dificultades significativas en comprensión lectora y no en decodificación. Este resultado constituye evidencia convergente en favor de lo planteado por Leach, Scarborough & Rescorla (2003) y Shankweilery et al. (1999), quienes indican que el 3% de la población general muestra dificultades específicas en comprensión lectora, porcentaje sobre todo registrado en alumnos de los últimos grados de escuela primaria. El 70% de esos estudiantes pertenecen al NSE bajo. Asimismo se puso de manifiesto que un 7,4% de los participantes mostraban déficit en la decodificación y en la comprensión lectora. De este porcentaje, el 84% pertenecen al NSE bajo.

Al analizar el rendimiento en comprensión lectora en sujetos con adecuada decodificación de diferentes entornos socioculturales, las medidas de comprensión lectora mostraron diferencias estadísticamente significativas, sugiriendo que variables asociadas al entorno sociocultural inciden fuertemente en la comprensión lectora. Distintos estudios demostraron que en los niveles más desfavorables se evidencian deficiencias significativas en variedad de procesos lingüísticos (Cuadro et al., 2008; Cuadro & Piquet, 2010; Barg, 2000; Mara, 1998; Diuk, 2003). Así por ejemplo estas insuficiencias lingüísticas afectan, entre otras capacidades, el desarrollo de las habilidades metafonológicas (conciencia fonológica) necesarias para un eficaz aprendizaje de las reglas de transformación grafema-fonema (Defior, 2008) y con ello la puesta en marcha de los mecanismos de procesamiento fonológico y ortográfico que permitan el reconocimiento de palabras de forma precisa y rápida (Share, 1995, 1999; Perfetti, 1995).

Futuros estudios deberán explicar si las diferencias de rendimiento en lectura entre entornos socioculturales puede ser explicada sólo por las habilidades lingüísticas u otras como la capacidad para operar en forma descontextualizada: monitoreo sobre la comprensión, estrategias para reparar las fallas, dominio en la competencia retórica (Sánchez & Garcia-Rodicio, 2008).

Los resultados de PISA (2007, 2009) pusieron de manifiesto las insuficiencias en competencias de comprensión lectora de las poblaciones socioeconómicamente vulnerables al finalizar la educación básica. Este estudio sugiere que los mecanismos básicos de la adquisición de la lectura como lo es el reconocimiento de palabra, proceso lingüístico

articulador entre lenguaje y comprensión lectora en las etapas intermedias de la escolaridad, se muestra sensiblemente afectado. Difícilmente, los alumnos de sectores vulnerables puedan alcanzar competencias mínimas de comprensión lectora si arrastran deficiencias en el reconocimiento de palabras y habilidades lingüísticas.

Implicaciones educativas se desprenden de nuestro estudio al mostrar la necesidad de fortalecer y desarrollar la decodificación, así como la de diseñar intervenciones precisas y diferenciadas para mejorar la comprensión ante requerimientos de microestructura y macroestructura. Kelso et al. (2007) pusieron de relieve que los bajos niveles de comprensión lectora suelen pasar inadvertidos para el sistema escolar en las etapas tempranas, identificándose de forma tardía en los últimos años de escolaridad y como consecuencia del mal desempeño académico en tareas con exigencias de comprensión lectora. Los autores subrayan además que este perfil inadvertido deja huellas en el desarrollo cognitivo que son difíciles de revertir cuando la detección es tardía. A una conclusión similar arriban Cain & Oakhill (2006) a través de un estudio longitudinal de malos comprendedores de entre 8 y 11 años. Observaron en niños de 11 años un deterioro cognitivo general en el rendimiento académico que no estaba presente a los 8 años de edad.

Finalmente, habiéndonos referido a las dificultades metodológicas para evaluar la comprensión, nos parece interesante continuar desarrollando el instrumento que se utilizó para este estudio, ya que por sus características, es de sencilla y rápida aplicación en ámbitos educativos. Savage (2001) cuestiona que los psicólogos escolares continúen empleando el modelo psicométrico para identificar dificultades lectoras, señalando la eficacia de medidas de lectura y comprensión lectora en su identificación.

## Referencias

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. V., Voeten, M. & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14, 61-89.
- ANEP-PISA. (2007). *Uruguay en Pisa 2006*, Montevideo.
- ANEP/CODICEN. DIEE, Uruguay en PISA 2009. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. (Documento web). Diciembre 2010.
- Barg, G. (2000). *La influencia de los factores socioeconómicos en el aprendizaje de la cultura*. Memoria de Grado, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 683-696.
- Cuadro, A., Barg, G., Navarrete, I. & Suero, M. (2008). Evaluación de competencias cognitivas y sociales de niños que han estado en situación de calle. *Ciencias Psicológicas*, II(2), 143-152.

- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D. & Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del Nivel Lector. Manual Técnico del test de Eficacia Lectora de J. Marín y M. Carrillo*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Cuadro, A. & Piquet, A. (2010). Evaluación del lenguaje de niños de diferentes niveles socioeconómicos. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación UBA*.
- Cuadro, A. (2010). *La lectura y sus dificultades: La dislexia evolutiva*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Cuetos, F. & Ramos Sánchez, J. L. (1997). *PROLEC SE. Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345.
- Diuk, B., Signorini, A. & Borzone, A. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1º a 3º año de Educación General Básica: un estudio comparativo entre niños de distintos sectores sociales. *Psyche*, 12(2), 51-56.
- Gaeta, M. & Herrero, M. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación. *Estudios de Psicología*, 30(1), 73-88.
- Kelso, K., Fletcher, J. & Lee, P. (2007). Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(1), 39-57.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S. & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*(95), 211-224.
- Lesgold, A. M., Resnick, L. & Hammond, K. (1985). Learning to read: A longitudinal study of word skill development in two curricula. En: E. Mackinnon Y T. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances In Theory And Practice*, (Vol IV), New York: Academic Press.
- Mara, S., Gutiérrez, R., Gonzalez, M. & Mara, G. (1999). *Estudio del lenguaje de los niños de cuatro del Uruguay*. Montevideo: ANEP MECAEP.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1986). Capacidad De Lectura. En R. Stemberg, *Las Capacidades Humanas: Un Enfoque Desde El Procesamiento De La Información*, . Barcelona: Labor.
- Perfetti, C.A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En L. Rieben & C. A. Perfetti (eds.) *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale: LEA.
- Perfetti, C.A. (1992). The Representation problem in reading acquisition. En P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Perfetti, C.A. (1995). Cognitive research can inform reading education. *Journal of Research in Reading*, 18,106-118.
- Sanchez, E., García-Rodicio, H. (2008). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en lectura. *Revista en Educación, extraordinario*, 195-226.
- Savage, R. (2001). The Simple View of reading: some evidence and possible implications. *Educational Psychology in Practice*, 17(1).
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K., Fletcher, J. M. & Brady, S. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3, 69-94.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 515-218.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology* 72, 95129.
- Stanovich, K. E. (1993). Does Reading Make You Smarter? Literacy And The Development Of Verbal Intelligence. *Advances In Child Development And Behavior*, 24, 133-174.
- Storch, A. & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983) *Strategies and Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. (2008). Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development. *Applied Cognitive Psychology*(22), 293-301.