

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **COMPETENCIAS BÁSICAS**

### **Comprensión de textos y oportunidades educativas**

**Aldo Ferreres,  
Valeria Abusamra  
y Mario Squillace<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires: Facultad de Psicología y Facultad de Filosofía y Letras; Hospital Eva Perón. Buenos Aires, Argentina

## Resumen

El “Test Leer para Comprender” TLC (Abusamra y col. 2010) es una prueba que evalúa exhaustivamente las habilidades de comprensión de textos. Su normatización se realizó con una extensa muestra de alumnos de 5° a 7° grado pertenecientes a distintos segmentos de la población lo que permitió estudiar cómo influyen las oportunidades educativas sobre el desarrollo de la habilidad. Los objetivos de este trabajo fueron estudiar el efecto del nivel de oportunidades educativas y del tipo de gestión (pública, privada) sobre el rendimiento en tareas de comprensión de textos. Se estudió una muestra de 2092 alumnos de entre 9 y 12 años de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires y alrededores. Además del tipo de gestión, se categorizaron las escuelas participantes en una escala de *tres niveles de oportunidades educativas* de acuerdo a: nivel socio-económico predominante de los alumnos asistentes, porcentaje de repetidores, ausentismo y otros parámetros. Se analizaron las diferencias de rendimiento de los alumnos en comprensión de textos (test TLC) según el nivel de oportunidades educativas y el tipo de gestión de las escuelas a las que concurrían. Los resultados muestran un marcado efecto del nivel de oportunidades educativas sobre el rendimiento en comprensión de textos en niños de 5° a 7° grado. También muestran que, cuando se controla dicha variable, las diferencias en comprensión de textos entre escuelas públicas y privadas son escasas. Aunque esperado, el efecto del nivel de oportunidades educativas es de tal magnitud que plantea la necesidad de un análisis en términos de política educativa relativo a las consecuencias de las condiciones socio-económico-culturales sobre el aprendizaje escolar y del papel de la escuela actual en la promoción de la igualdad de oportunidades.

## 1. Introducción

Las condiciones socio-económico-culturales en que se encuentra inmerso cada niño, así como la calidad de la enseñanza que recibe ejercen una fuerte influencia sobre los resultados de cualquier proceso de aprendizaje. Varios estudios realizados en nuestro medio mostraron el efecto de los factores ambientales. Piacente, Marde y Resches, (2006) encontraron diferencias significativas en el rendimiento en casi todas las tareas que miden habilidades de alfabetización emergente (habilidades previas al aprendizaje de la lectoescritura) con peor rendimiento entre chicos de ambientes desfavorecidos. Asimismo se han documentado los efectos de las diferencias socio-económicas sobre la alfabetización inicial (Borzzone, 1997; Diuk, Signorini y Borzzone; 2000; Diuk, 2003; Piacente, Talou y Rodrigo, 1990; Querejeta et al, 2005; Signorini y Piacente, 2003). También se ha estudiado el impacto de la desigualdad de oportunidades educativas sobre la adquisición de la lectura y escritura de las personas que viven en países con distinto nivel de desarrollo y diferentes políticas de escolarización (Florian, Hollenweger, Simeonsson, Wedell, Riddell, Terzi, L., 2006).

Si el impacto de las diferencias socio económicas puede observarse ya en la alfabetización emergente y durante la adquisición inicial de la lectura, es lógico esperar un efecto similar o incluso más acentuado en habilidades más complejas que, como la comprensión de textos, requieren de la participación de procesos cognitivos de alto nivel. La comprensión de textos, entendida como la capacidad para elaborar una representación mental del contenido (o del significado) de un texto leído, tiene como requisito básico la automatización de la lectura, pero además depende de procesos cognitivos de alto orden como la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la integración de la información y la generación de inferencias, entre otros. Estos procesos operan bajo control estratégico, consumen gran cantidad de recursos cognitivos (de atención y memoria de trabajo) y requieren por lo tanto de un importante nivel motivacional.

Hay pocos estudios que hayan abordado el efecto de las condiciones socio-económicas sobre la comprensión de textos. Jiménez y De Cadena (2007) estudiaron alumnos de dos ciudades de Guatemala y España y encontraron una correlación positiva entre el nivel socioeconómico del hogar del que provenían los alumnos y el nivel de comprensión alcanzado. Pero aún dentro de un mismo país o incluso dentro de una misma ciudad pueden hallarse importantes diferencias en el nivel de oportunidades educativas. Dichas disparidades no necesariamente dependen del tipo de gestión escolar (pública o privada), sino que pueden deberse a los recursos con lo que cuenta la escuela, a las características generales de su oferta educativa, y por supuesto a las particularidades del medio socio-económico-cultural del que provienen los alumnos de la escuela.

El estudio del efecto del nivel de oportunidades educativas sobre la comprensión de textos es socialmente relevante. En la actualidad, la adquisición de habilidades lectoras y de comprensión de textos, es un recurso indispensable: los individuos que no las desarrollan tienen importantes desventajas, lo que representa una brecha entre los ciudadanos poseedores o no de dichas habilidades. Conocer estas diferencias es necesario para arbitrar medidas de política educativa dirigidas a menguar el impacto de las desigualdades sociales.

El objetivo de este trabajo fue investigar la relación entre tres niveles de *oportunidades educativas* y el tipo de gestión (pública, privada) con el rendimiento de los alumnos de escuelas primarias en una prueba exhaustiva de comprensión lectora.

## **2. Método**

## 2.1 Participantes

La muestra estuvo constituida por 2092 alumnos de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires y alrededores. Fueron evaluados niños que cursaban 5º, 6º y 7º grado de escuelas públicas y privadas. La muestra original estaba integrada por 2322 alumnos de los cuales se excluyeron 230 casos por encuadrarse en el menos uno de los siguientes criterios de exclusión: no completar un mínimo de dos áreas, repetición del grado, antecedentes de enfermedad neurológica, psiquiátrica, trastornos del aprendizaje, trastornos sensoriales no compensados, o lengua materna diferente al español. La media de edad en la muestra fue de 11.40 años con un DS de 0.984: la edad mínima fue de 10 años y la máxima de 13 años. En la muestra, la variable sexo fue equilibrada, (49,6% de mujeres y 50,4% de varones).

## 2.2 Instrumentos

Para evaluar la comprensión de textos se utilizó el Test Leer para Comprender (TLC) de Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cormoldi (2010). Este test se basa en un modelo multicomponencial de la comprensión de textos (De Beni et al, 2003) y es un instrumento exhaustivo que explora las siguientes 11 áreas:

- 1) *Esquema básico del texto*: valora la capacidad del lector para reconocer los personajes, lugares, tiempos y hechos que se presentan en una historia.
- 2) *Hechos y secuencias*: esta sección evalúa la capacidad del lector para individualizar los hechos y las secuencias propias de cada tipo textual.
- 3) *Semántica léxica*: evalúa las habilidades para identificar relaciones de significado locales como sinonimia, paronimia y antonimia y relaciones entre las palabras y oraciones del texto.
- 4) *Estructura sintáctica*: que valora la capacidad de llevar a cabo una correcta elaboración de los nexos gramaticales y sintácticos dentro del marco oracional y entre las distintas oraciones del texto es imprescindible para su comprensión.
- 5) *Cohesión textual*: permite estimar la habilidad para establecer relaciones entre los elementos del texto y para, sobre esta base, asignar coherencia.
- 6) *Inferencias*: evalúa la habilidad de reponer información faltante para ser combinada con la información aportada por el texto ya que los textos no ofrecen de manera explícita toda la información necesaria para su comprensión.
- 7) *Intuición del texto*: constituye una de las áreas metacognitivas (capacidad que tiene un sujeto de reflexionar sobre el propio proceso cognitivo) Esta área evalúa la capacidad de identificar diferentes tipos textuales.

8) *Jerarquía del texto*: evalúa la capacidad de jerarquizar la información proporcionada por el texto que se lleva a cabo para no sobrecargar la memoria de trabajo ni el sistema de procesamiento lingüístico con información no relevante.

9) *Modelos mentales*: cuando el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas, puede empezar a construir representaciones más generales del contenido del texto, es decir un “modelo mental”, que irá almacenando en su memoria. Esta área valora la capacidad para estructurar un modelo de referencia general del texto sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación, protagonistas.

10) *Flexibilidad mental*, la lectura de textos debe adaptarse a diferentes requerimientos según los objetivos de la tarea. Los procesos más eficientes no son los mismos para las tareas de copiar, memorizar, resumir o enseñar el contenido de un texto. En cada caso, un lector hábil, empleará una estrategia diferente. Esta área evalúa una capacidad metacognitiva propia del nivel textual que es la habilidad para elegir la estrategia más adecuada según los objetivos de la tarea con la que se aborda el texto.

11) *Detección de errores e incongruencias*, otra capacidad metacognitiva esencial es el monitoreo que consiste en la revisión del propio proceso de comprensión y que permite, entre otras cosas, reconocer cuándo dicho proceso no es adecuado. Esta área valora la capacidad de detectar fallas debidas a errores e incongruencias.

Cada área fue explorada mediante la presentación de textos cortos y 12 preguntas multiple choice con cuatro opciones de respuestas. Como está dirigido a evaluar específicamente las habilidades de comprensión textual se toma con texto presente para reducir las exigencias de memoria de trabajo y se responde mediante preguntas multiple choice para evitar la ingerencia de las dificultades de producción. El texto y las preguntas se entregaron impresos a cada alumno. Para la puntuación individual se asignó un punto por pregunta correcta y cero por error u omisión, de manera que en cada área la puntuación fue de 0 a 12. Cada una de las 11 áreas se evaluaron de forma independiente. Por su formato, este test puede tomarse individual o colectivamente.

Para operacionalizar el *nivel de oportunidades educativas* se adoptó un procedimiento que se detalla más adelante.

### **2.3 Procedimiento**

Las pruebas del TLC se aplicaron colectivamente a todos los alumnos presentes en el grado el día de la evaluación. Solamente se trabajó con aquellos alumnos que quisieron participar voluntariamente. Se tomó en el aula habitual, con la maestra

presente, durante una hora escolar que alcanzaba para evaluar una o dos áreas según el grado y la dificultad de la tarea. En algunas escuelas fue posible administrar a cada alumno el test completo evaluando sus 11 áreas; por razones organizativas esto no fue así en más de la mitad de los establecimientos educativos donde el número de áreas evaluadas en cada sujeto osciló entre dos y seis. De todos modos, para cada una de las áreas se obtuvo un total de entre 840 y 929 casos.

Se comparó el rendimiento de los alumnos, según si asistían a escuelas públicas o privadas. Además del tipo de gestión, se categorizó a las escuelas a partir de una escala de *tres niveles de oportunidades educativas*. Los datos que se consideraban para la categorización fueron: 1) el nivel socio-económico predominante de los alumnos asistentes (según el criterio del director del establecimiento), 2) el porcentaje de repetidores que tuviera el colegio, 3) la tasa de ausentismo, 4) la cantidad de deserción escolar del colegio, 5) el equipamiento del colegio (biblioteca, laboratorios, sala de computación, gimnasio), 6) tipo de jornada simple o completa y 7) si se preveían actividades extracurriculares.

Se categorizó como *nivel 1* a las instituciones si los alumnos concurrentes prevenían predominantemente de un nivel socioeconómico bajo, si la institución preveía merienda reforzada, si tenían más de un 30% de repetidores, un ausentismo y una deserción escolar superior al 14%, equipamiento básico o deficiente, jornada simple (debido a la incapacidad de recursos para implementar una jornada completa), poca o ninguna actividad extracurricular.

El *nivel 2* estaba integrado por instituciones con un nivel socioeconómico predominantemente medio o alto, si la cantidad de repetidores se encontraba entre el 6% al 29% del total de alumnos, si el ausentismo era del 7%, si no había casos de deserción escolar, si la escuela cuenta con un equipamiento medio (presente pero insuficiente), jornada simple o completa (La escuela cuenta con recursos para implementar una jornada doble) y si tenía actividades extracurriculares.

El *nivel 3* categorizaba a colegios con un nivel socioeconómico de sus alumnos predominantemente medio o alto, una nula o tasa inferior al 5% de repetidores, un ausentismo inferior al 7%, sin deserción escolar, buen equipamiento, jornada simple o completa (La escuela cuenta con recursos para implementar una jornada doble), y con actividades extracurriculares.

## **2.4 Análisis de datos**

Se analizaron las puntuaciones de los alumnos en las 11 Áreas del TLC según el nivel de *oportunidades educativas* y el tipo de gestión de las escuelas a las que concurrían. Los datos fueron procesados con el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS.

## **3. Resultados**

### 3.1 Diferencias en comprensión de textos según el nivel de oportunidades educativas.

Con el objetivo de verificar posibles diferencias significativas en el puntaje total de cada una de las 11 áreas del TCL (Tabla 1) según el *nivel de oportunidades educativas* de los alumnos, se calculó el estadístico Kruskal-Wallis (por no cumplirse el supuesto de normalidad), y se realizó además un análisis post hoc Tukey b. Los resultados fueron los siguientes:

Para el área 1, *esquema básico del texto* [ $\chi^2 = 121.118$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 7 con un DS = 2.439, la media de nivel 2 fue de 8.42 con un DS = 2.564 y la media de nivel 3 fue de 9.44 con un DS = 2.190.

Para el área 2, *hechos y secuencias* [ $\chi^2 = 65.562$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 7.32 con un DS = 3.007, la media de nivel 2 fue de 8.62 con un DS = 2.548 y la media de nivel 3 fue de 9.35 con un DS = 2.007.

Para el área 3, *semántica léxica* [ $\chi^2 = 193.707$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 7.19 con un DS = 2.627, la media de nivel 2 fue de 9.56 con un DS = 2.100 y la media de nivel 3 fue de 10.28 con un DS = 1.729.

Para el área 4, *estructura sintáctica* [ $\chi^2 = 207.314$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 6.46 con un DS = 2.55, la media de nivel 2 fue de 8.60 con un DS = 2.27 y la media de nivel 3 fue de 9.83 con un DS = 2.569.

Para el área 5, *cohesión textual* [ $\chi^2 = 128.332$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 7.13 con un DS = 2.856, la media de nivel 2 fue de 8.60 con un DS = 2.527 y la media de nivel 3 fue de 9.91 con un DS = 2.187.

Para el área 6, *inferencias* [ $\chi^2 = 193.797$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 5.81 con un DS = 2.962, la media de nivel 2 fue de 8.30 con un DS = 2.639 y la media de nivel 3 fue de 9.71 con un DS = 2.024.

Para el área 7, *metacognición* [ $\chi^2 = 149.835$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 7.89 con un DS = 2.44, la media de nivel 2 fue de 9.34 con un DS = 1.859 y la media de nivel 3 fue de 10.24 con un DS = 1.371.

Para el área 8, *jerarquía del texto* [ $\chi^2 = 36.847$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre el nivel 1 y 3, y entre el nivel 2 y el 3. No

se presentaron diferencias significativas entre los niveles 1 y 2. La media del nivel 1 fue de 7.44 con un DS = 2.535, la media de nivel 2 fue de 7.72 con un DS = 2.491 y la media de nivel 3 fue de 8.76 con un DS = 2.492.

Para el área 9, *modelos mentales* [ $\chi^2 = 76.251$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre el nivel 1 y 3, y entre el nivel 2 y el 3. No se presentaron diferencias significativas entre los niveles 1 y 2. La media del nivel 1 fue de 7.67 con un DS = 2.579, la media de nivel 2 fue de 7.92 con un DS = 2.631 y la media de nivel 3 fue de 9.46 con un DS = 2.028.

Para el área 10, *flexibilidad mental*, [ $\chi^2 = 114.718$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 5.92 con un DS = 3.106, la media de nivel 2 fue de 8.09 con un DS = 2.841 y la media de nivel 3 fue de 8.90 con un DS = 2.687.

Para el área 11, *detección de errores e incongruencias* [ $\chi^2 = 108.210$ ;  $p = 0.000$ ], se verifican diferencias significativas, las mismas se produjeron entre los 3 niveles. La media del nivel 1 fue de 6.56 con un DS = 2.626, la media de nivel 2 fue de 8.21 con un DS = 2.335 y la media de nivel 3 fue de 8.97 con un DS = 2.444.

Tabla 1. Descriptivos para cada área según nivel de oportunidades educativas

Área	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
A1	7,00	2,44	8,42	2,56	9,44	2,19
A2	7,32	3,01	8,62	2,55	9,35	2,08
A3	7,19	2,63	9,56	2,10	10,28	1,73
A4	6,46	2,55	8,60	2,28	9,83	1,83
A5	7,13	2,86	8,60	2,53	9,91	2,19
A6	5,81	2,96	8,30	2,64	9,71	2,02
A7	7,89	2,44	9,34	1,86	10,24	1,37
A8	6,91	2,96	7,46	2,73	8,67	2,37
A9	7,67	2,58	7,92	2,63	9,46	2,03
A10	5,92	3,11	8,09	2,84	8,90	2,69
A11	6,56	2,63	8,21	2,33	8,97	2,44

En síntesis, se observaron diferencias significativas por nivel de oportunidades educativas en las 11 áreas del Test Leer para Comprender. Las disparidades fueron de una magnitud importante: entre los niveles bajo y alto (1 y 3) las diferencias entre las medias de puntuación van desde un mínimo de 1,76 puntos (área 8) hasta 3,90 puntos (área 6), valores considerables para pruebas con puntaje máximo de 12.

### 3.2 Diferencias en comprensión de textos según el tipo de gestión pública/privada de las escuelas.

En nuestra muestra se observó una distribución asimétrica de los niveles de oportunidades educativas según el tipo de gestión. Todas las escuelas públicas pertenecían a los niveles 1 o 2 y las escuelas privadas a los niveles 2 o 3 (Tabla 2). No había escuelas públicas de nivel 3 (más alto) ni escuelas privadas de nivel 1 (más bajo). Debido a ello, una comparación del tipo de gestión sin la distorsión introducida por el nivel de oportunidades educativas sólo pudo realizarse considerando el nivel 2. Se comparó entonces el rendimiento de los alumnos que concurren a escuelas públicas y privadas pertenecientes al nivel 2 para observar el efecto del tipo de gestión educativa neutralizando la influencia de la variable oportunidades educativas.

Tabla 2. Distribución de los alumnos según el nivel de oportunidades educativas y tipo de gestión.

	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Total	
Estatad	775	100,00%	278	36,29%	----		1053	50,33%
Privada	----		488	63,71%	551	100,00%	1039	49,57%
Total	775	100,00%	766	100,00%	551	100,00%	2092	100,00%

Debido a que en este caso se confirmaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad se empleó el estadístico t de Student para realizar las comparaciones. Cuando fueron comparadas todas las instituciones escolares con nivel 2, se encontró que las Áreas 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 no presentaban diferencias entre la gestión pública y privada. Sólo tres áreas presentaron diferencias, dos favoreciendo a la educación pública y una a la educación privada:

El Área 3 presenta diferencias a favor de la escuela estatal [ $t = 2.143$ ;  $p = 0.030$ ], la escuela estatal tiene una media de 9.82 con un DS de 2.289 y la escuela privada tiene una media de 9.37 con un DS de 1.930.

El Área 10 presenta diferencias a favor de la escuela estatal [ $t = 2.149$ ;  $p = 0.032$ ] la escuela estatal tiene una media de 8.50 con un DS de 2.990 y la escuela privada una media de 7.85 con un DS de 2.733.

El Área 11 presenta diferencias a favor de la escuela privada [ $t = -2.132$ ;  $p = 0.034$ ] la escuela estatal tiene una media de 7.86 con un DS de 2.654 y la escuela privada una media de 8.41 con un DS de 2.098.

En síntesis, cuando se controla la variable oportunidades educativas no se observan diferencias entre gestión estatal y privada en la gran mayoría de las áreas del TLC.

#### **4. Discusión**

Los resultados muestran un marcado efecto del nivel de *oportunidades educativas* sobre el rendimiento en comprensión de textos en niños de 5° a 7° grado. También se observa que, cuando se controla el nivel de *oportunidades educativas*, las diferencias en comprensión de textos para niños de escuelas públicas y privadas son escasas.

Es importante destacar que las mayores diferencias encontradas en comprensión de textos se relacionan con el nivel de *oportunidades educativas* y no se corresponden con el tipo de gestión estatal o privada del establecimiento. Si bien en un análisis no discriminado los alumnos que asisten a escuelas de gestión privada podrían aparecer con mejor rendimiento que los que asisten a escuelas de gestión estatal, nuestros resultados muestran que esa ventaja se explica por la distribución no homogénea de los niveles de oportunidades educativas entre las escuelas de gestión estatal y privada. En efecto, en nuestra muestra no hay escuelas privadas de nivel 1, ni escuelas públicas de nivel 3, y es esa distribución asimétrica la que puede dar origen a diferencias por tipo de gestión. Pero cuando se compara el rendimiento entre alumnos de escuelas privadas y públicas, ambas de igual nivel (nivel 2), no aparecen diferencias importantes, lo que indica que es el nivel de oportunidades educativas y no el tipo de gestión la variable que explica las diferencias de rendimiento en comprensión de textos, medida con el test TLC.

Aunque esperado, el efecto del nivel de oportunidades educativas es de tal magnitud que plantea la necesidad de un análisis en términos de políticas educativas, y pone de manifiesto las consecuencias de las condiciones socio-económico-culturales sobre el

aprendizaje escolar así como la necesidad de reanalizar el papel de la escuela actual en la promoción de la igualdad de oportunidades.

## 5. Referencias

ABUSAMRA, V., FERRERES, A., RAITER, A., DE BENI, R. y CORNOLDI, C., *Test Leer para Comprender (TLC). Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires Paidós, 2010.

BORZONE, A. M. El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales. Tesis doctoral, Buenos Aires, UBA, 1997.

DIUK, B. Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños de sectores urbanos marginales. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P, 2003.

DIUK, B., SIGNORINI, A. y BORZONE, A. M. Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1° a 3° año de educación general básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhe*, 12, 2000, pp 51-62.

FERRERES, A., ABUSAMRA, V., SQUILLACE, M., FERNÁNDEZ LIPORACE, M., CARTOCETI, R., SAMPEDRO, B., *Análisis psicométricos, datos normativos y otros resultados del test Leer para comprender*. En V. Abusamra, A. Ferreres, A. Raiter, R. De Beni y C. Cornoldi (Eds.) *Test Leer para Comprender TLC*. Evaluación de la comprensión de textos. Paidós. Buenos Aires, 2010, pp 131-155.

FLORIAN, L., HOLLENWGER, J., SIMEONSSON, R. J., WEDELL, K., RIDDELL, S., TERZI, L., Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 2006, pp 36–45.

JIMENÉZ, J. E. y GARCÍA DE LA CADENA, C., Learning Disabilities in Guatemala and Spain: A Cross-National Study of the Prevalence and Cognitive Processes Associated with Reading and Spelling Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 2007, pp 161–169.

JIMÉNEZ, J. E., y RODRIGO, M., Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 1994, pp 155–163.

PIACENTE, T., MARDER, S. y RESCHES, M. Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización. *La Plata. Comisión de Investigaciones Científicas*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

PIACENTE, T., TALOU, C y RODRIGO, M. Piden pan... y algo más. Un estudio del crecimiento y desarrollo infantil. Buenos Aires. *Siglo XXI-UNICEF*, 1990.

QUEREJETA, M., PIACENTE, T., MARDER, S., y RESCHES, M. Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En M. A. Mayor, B. Zubiauz y E. Diez (Eds.). *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado*. Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2005, pp 803-818.

SCHAUGHENCY, E.A., VANNATTA, K., LANGHINRICHSEN, J., LALLY, C. y SEELEY, J. Correlates of sociometric status in school children in Buenos Aires. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 1992, pp 317-326.

SIGNORINI, A. y PIACENTE, T. Diferencias individuales en lectura en niños pequeños: vinculando el desarrollo normal y las dificultades. *Revista IRICE*. 2003, pp 49-78.