

# ¿Qué Palabras Conozco? Propiedades psicométricas de una prueba de vocabulario para niños y niñas de nivel primario

*Which words do I know?*

*Psychometric properties of a vocabulary test for primary school children*

Bárbara Gottheil<sup>1</sup>, Juan Pablo Barreyro<sup>2</sup>, Agustina Ponce de León<sup>3</sup>,  
Agustín Andrés Ibarra<sup>4</sup>, María Elena Brenlla<sup>5</sup>

## RESUMEN

El vocabulario es el conocimiento acerca de las palabras que maneja y conoce una persona. Juega un rol preponderante en el desarrollo y la ejecución de gran cantidad de habilidades cognitivas.

El objetivo de este trabajo consistió en mostrar las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de la amplitud y profundidad del vocabulario (*¿Qué palabras conozco?* [QPC]), y su desempeño en niños y niñas de 3ro a 7mo grado de escuela primaria, de distinto nivel socioeconómico. Con este propósito se administró la prueba a 1327 niños y niñas de nivel socioeconómico medio y bajo.

Las puntuaciones obtenidas mostraron evidencias muy satisfactorias de consistencia interna de los ítems y estabilidad temporal. Con respecto a las de validez, se obtuvo una correlación significativa con la tarea de vocabulario del WISC IV. Asimismo se observó que los niños y niñas de nivel socioeconómico medio presentaron un desempeño significativamente mayor que los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo.

**Palabras clave:** Vocabulario, Confiabilidad, Validez, Nivel socioeconómico, Niños

## ABSTRACT

Vocabulary is the knowledge about words that a person uses and understands. It plays a preponderated role in the development and execution of a large number of cognitive abilities.

The aim of this study was to show the psychometric properties of an instrument for the assessment of vocabulary breadth and depth (*¿Qué Palabras Conozco?* [QPC]), and its performance in children from 3rd to 7th grade in primary school, from different socioeconomic status. For this purpose, the test was administered to 1327 children of medium and low socioeconomic status.

The scores obtained showed a very satisfactory evidence of internal consistency of the items as well as temporal stability. Regarding its validity, a significant correlation was obtained with the vocabulary task of the WISC IV. Likewise it was observed that the children from medium socioeconomic status showed a significantly higher performance than the children from low socioeconomic status.

**Keywords:** Vocabulary, Reliability, Validity, Socioeconomic status, Children

**Recibido:** 03-04-2019

**Aceptado:** 14-05-2019

**Citar:** 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), pp-17-25. doi:10.32824/investigpsicol.a24n1a10

<sup>1</sup>Indago. Equipo de Investigación Psicopedagógica. Buenos Aires, Argentina. barbara.gottheil@gmail.com

<sup>2</sup>Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Instituto de Investigaciones. Buenos Aires, Argentina. CONICET. Buenos Aires, Argentina. Email: jpbarreyro@gmail.com

<sup>3</sup>Indago. Equipo de investigación psicopedagógica. Buenos Aires, Argentina.

<sup>4</sup>Indago. Equipo de investigación psicopedagógica. Buenos Aires, Argentina.

<sup>5</sup>Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP). Buenos Aires, Argentina. Email: bren@uca.com.ar

El vocabulario se refiere al caudal de palabras que maneja y conoce una persona, y a través del cual se comunica, oralmente y /o por escrito. El vocabulario se relaciona fuertemente con la comprensión del discurso. La buena calidad de este vocabulario (alta precisión y flexibilidad dentro de la representación de palabras), ayuda a la recuperación de significados, resolución de ambigüedades, reduce la carga cognitiva y facilita la integración de palabras individuales en la representación global del texto (Strasser & del Río, 2013). En diversos estudios (Dehaene, 2014), se indica que un adulto promedio maneja entre 50.000 y 100.000 palabras en su léxico mental. Sugiere la metáfora de que nuestra mente posee una biblioteca de referencia en muchos volúmenes, incluyendo diccionarios que se van abriendo y que contienen desde una guía de ortografía hasta un manual de pronunciación y un diccionario enciclopédico. En Psicolingüística, el vocabulario es definido como “léxico mental”, una especie de diccionario mental que almacena las palabras en sus diversos formatos (fonológicos, ortográficos, sintácticos, semánticos y morfológicos), del que disponemos de manera automática para la producción y comprensión del lenguaje (Emmorey & Fromkin, 1992). La calidad de estas representaciones mentales de conocimiento léxico sería determinado no solo por el conocimiento lingüístico, sino también por su estabilidad (devolución consistente y confiable), su sincronización de activación (integración de los componentes del conocimiento) y su velocidad de acceso (Gomes-Koban, Simpson, Valle & Defior, 2017).

La amplitud del vocabulario es entendida como el número de palabras conocidas. En contraste, el vocabulario conocido en profundidad incluye la cantidad de conocimientos que se tiene acerca de una palabra (Oakhill, Cain & McCarthy, 2015), su riqueza (polisemia, derivación), estructura (campos y vínculos semánticos) y relación con otros conocimientos son cualidades que colectivamente pueden ser denotadas como profundidad del conocimiento léxico (Gomes-Koban et al., 2017).

Una amplia gama de investigaciones muestra que el conocimiento acerca de la amplitud y profundidad del vocabulario se asocia fuertemente con distintas habilidades cognitivas, como la comprensión de textos y discursos (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2005; Ehrlich & Remond, 1997; Oakhill & Cain 2007; Stothard & Hulme, 1992). Algunas estimaciones indican que deben conocerse alrededor del 90% de las palabras de un texto, para tener la posibilidad de entenderlo (Nagy & Scott, 2000). De modo que el bagaje de vocabulario sería un componente esencial para el acceso al texto. Incluso se señala que existen diferentes niveles de vocabulario (Perfetti & Hart, 2001), estos niveles pueden ir desde un nivel más superficial hasta el conocimiento de vocabulario en profundidad (Oakhill, Cain, McCarthy & Nightingale, 2012). Se sostiene también que el abordaje frecuente de textos es una de las fuentes más importantes en relación al enriquecimiento gradual del caudal de vocabulario (Oakhill, Cain & Elbro, 2015).

La profundidad del vocabulario también es explicada por el manejo de un caudal de palabras a partir de sus

significados, en relación a un vasto conocimiento de detalles e interconexiones que incluyen relaciones, asociaciones entre ellas y los conceptos (Oakhill et al., 2015).

La amplitud de vocabulario se refiere al conocimiento en relación a la cantidad de palabras, sin tener en cuenta sus niveles de conexión o conocimiento de los significados de maneras más profundas. Se puede tener ideas aproximadas o haber escuchado palabras y, sin embargo, no saber sus significados en profundidad ni establecer conceptualmente relaciones con otras palabras (Oakhill et al., 2015). Los niños y niñas enriquecen su conocimiento acerca de cómo las palabras comunican ideas al estar expuestos continuamente a conversaciones, discusiones y lectura de textos narrativos y expositivos, pero muchos otros que no fueron expuestos a este tipo de estímulos se ven limitados en su habilidad para comunicarse (Hart & Risley, 1995). 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 (Borzzone & Rosemberg, 1999, 2000; Dickinson & McCabe, 2001). Al entrar a la escuela, los estudiantes generalmente incorporan 17 palabras por día (Anderson & Nagy, 1993; Beck & McKeown, 1991; Graves, 2006; Nagy & Herman, 1987; Stahl & Nagy, 2006). Aquellos que entran con un vocabulario limitado necesitan incorporar incluso un mayor número de palabras para alcanzar a sus compañeros.

Además de la relación ampliamente investigada y ya descripta, entre el manejo de vocabulario y la comprensión lectora, la relación entre el caudal del vocabulario y la lectura ha sido estudiada y existe creciente evidencia de que las habilidades de vocabulario oral no están asociadas al desarrollo de la lectura de palabras (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Ricketts, Nation, & Bishop, 2007). Sin embargo, el vocabulario ejerce una influencia a edad más temprana al afectar el desarrollo de habilidades asociadas a la lectura, tales como la calidad de las representaciones fonológicas o la sensibilidad fonológica (Diuk et al., 2000). Otras investigaciones señalan que la relación entre estas variables es indirecta: la amplitud del vocabulario está asociada a la calidad de la representación fonológica y ésta a su vez influye en el aprendizaje de la lectura (Goswami, 2003).

En C.A.B.A. y Provincia de Buenos Aires, Fonseca et al. (2014) demostraron que los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo presentan más dificultades en pruebas de vocabulario que aquellos de nivel socioeconómico medio. Diuk & Ferroni (2012) estudiaron a 58 chicos de aproximadamente 6 años de edad, todos ellos provenientes de familias de contextos de pobreza durante 3 años consecutivos. Las conclusiones sostienen que quienes ingresan a la escuela con mayor desarrollo pre-lector aprenden a leer y a escribir sin dificultades, pero los niños y niñas cognitivamente más vulnerables dependen de las oportunidades que proporcione el entorno, particularmente en términos de adecuación de las estrategias de enseñanza (Noble, Farah, & McCandliss, 2006; Ziegler & Goswami, 2006).

De esta manera, el hecho de que los niños y niñas crezcan en contextos de menores oportunidades socioeconómicas y educativas puede ser un factor importante en el desarrollo del niño/a si sus oportunidades educativas no previenen las dificultades que experimentan.

Conocer detalles del vocabulario que manejan niños y niñas en edad escolar, específicamente entre 3ro y 7mo grado, de manera grupal o individual, aportaría una información de gran utilidad en contextos educativos, de clínica psicopedagógica e investigación.

Actualmente, en Argentina existe una prueba de aplicación grupal o individual, estandarizada para adultos, que evalúa la aptitud verbal, a través de la amplitud y riqueza del vocabulario (*BAIRES* [Cortada de Kohan, 2004]), pero no se cuenta con una herramienta similar destinada a niños y niñas. También se cuenta con una subprueba de Vocabulario, dentro del Índice de Comprensión Verbal del test de inteligencia WISC IV (Weschler, 2010), que ha sido normatizada y que mide el vocabulario en su aspecto profundo. Los niños y niñas, de edades entre 6 y 16 años, escuchan al mismo tiempo que leen esas palabras y deben definir las oralmente. Cuanto mejores sean esas conceptualizaciones, mejores puntajes obtienen. Esta subprueba aporta información valiosa respecto del conocimiento en profundidad de los niños y niñas comprendido entre esas edades, pero es de aplicación individual.

El presente trabajo tiene como propósito general informar los procedimientos llevados a cabo para la construcción del test *¿Qué palabras conozco?* (QPC) así como el análisis de las propiedades psicométricas (de confiabilidad y validez) de sus puntuaciones (Gottheil, Barreyro, Ponce de León & Brenlla, 2018). El objetivo del QPC es la evaluación de la amplitud y profundidad del vocabulario en niños y niñas de 3er a 7mo del nivel primario o 1er año de escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

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 propone también analizar el desempeño de los niños y niñas en el test QPC de acuerdo al nivel socioeconómico.

## MÉTODO

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 1327 niños y niñas de 3er (8-9 años), 4to (9-10 años), 5to (10-11 años), 6to (11-12 años) y 7mo grado o 1er año de secundaria en la Provincia de Buenos Aires (12-13 años), de escuelas de gestión pública y privada de nivel socioeconómico bajo (421 niños y niñas), y de gestión pública y privada de nivel socioeconómico medio (906 niños y niñas) del cordón metropolitano de la Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Todos los niños y niñas 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 y niñas de la muestra, por grado y por nivel socioeconómico informado por la escuela. Fueron excluidos del estudio niños y niñas 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.

### Instrumentos

Se administraron dos pruebas, la prueba *¿Qué palabras conozco?* y la sub-prueba Vocabulario del test WISC IV (Weschler, 2010).

La batería WISC IV evalúa diferentes aspectos del nivel intelectual de los niños y niñas entre 6 y 16 años y 11 meses. El sub-test Vocabulario, perteneciente a este test, 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 sólo 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. La modalidad de presentación de esta subprueba no implica la habilidad lectora como

Tabla 1. Datos de la muestra de niños y niñas

Grado	NSB <sup>1</sup>			NSM <sup>2</sup>			Total		
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
3ro	62	66	128	93	92	185	155	158	313
4to	23	43	66	86	96	182	109	139	248
5to	18	21	39	93	89	182	111	110	221
6to	65	43	108	91	98	189	156	141	297
7mo	42	38	80	99	69	168	141	107	248
Total	210	211	421	462	444	906	672	655	1327

<sup>1</sup>Escuelas de nivel socioeconómico bajo, <sup>2</sup>Escuelas de nivel socioeconómico medio

un requisito para poder responder a la misma, ya que el evaluado recibe el input auditivo y responde oralmente, de manera individual.

La prueba *¿Qué palabras conozco?* (QPC), es una prueba de evaluación de vocabulario de palabras aisladas. A partir de esta prueba se puede medir la amplitud y profundidad del bagaje lexical. La prueba está diseñada para que se aplique de manera individual o grupal, sin restricciones de tiempo, o sea en condiciones de potencia, intentando que el rendimiento de cada sujeto sea el más representativo de sus posibilidades. Por lo tanto, cada evaluado tendrá el tiempo que necesite para responder a todos los elementos que componen la prueba. Generalmente los examinados no tardan más de 30 minutos en terminar. La modalidad de presentación de esta prueba implica la habilidad lectora como un requisito para poder responder a la misma. La tarea es de opción múltiple con 3 opciones de respuesta que se plantean como definiciones posibles para las 69 palabras de frecuencia media incluidas. Todas las palabras han sido extraídas de diversos libros para niños y niñas, tanto de cuentos infantiles, como de manuales y guías escolares orientados a niños y niñas de 3er a 6to grado (textos narrativos y expositivos). Por otra parte, se contrastaron todas las palabras con un diccionario de frecuencia de palabras en niños y niñas (Martínez-Martin & García-Pérez, 2004) para confirmar que las mismas no presentarían ni muy elevada ni muy disminuida frecuencia.

A la hora de seleccionar las palabras a definir en esta prueba, cabe destacar que se seleccionaron tanto sustantivos, como adjetivos y verbos. Esta selección se realizó sobre la base del análisis teórico, de estudios pilotos previos (Gottheil et al., 2018) y del estudio de juicio de expertos. En éste, los tres expertos evaluaron la claridad, suficiencia, coherencia y relevancia de los ítems y posteriormente se analizó la concordancia entre sus juicios, en el que se encontró un acuerdo igual o mayor del 80% en los ítems seleccionados. Del total de las 69 palabras, 32 son sustantivos, 21 son adjetivos y 16 son verbos. Todas las palabras, además, fueron clasificadas según la categorización por niveles definida por Beck, McKeown & Kucan (2002). A partir de esa categorización, se incluyeron palabras de nivel 2 de vocabulario, que son aquellas palabras que los estudiantes deben conocer ya que colaboran en la posibilidad de ir asociándose a diversos campos temáticos que a su vez conducen a niveles de mayor profundidad. Por ello, se convierten en útiles para responder a las demandas académicas. Este nivel habitualmente incluye palabras de uso académico que se encuentran en el currículum. También se incluyeron palabras de nivel 3 de vocabulario, que son aquellas que juegan un rol fundamental para la comprensión de textos expositivos (Beck, McKeown & Kucan, 2008).

Como se mencionó previamente, cada palabra presenta tres definiciones de las cuales sólo una es la definición objetivo o blanco (*target*). Las otras dos opciones que pueden ser seleccionadas, son conocidas como opciones distractoras.

Vale aclarar que en la selección de estas opciones

falsas siempre se buscó que exista alguna relación fonológica, morfológica y/o semántica con la definición correcta. En cuanto a las relaciones que se realizaron, aparecen (entre otras) definiciones de palabras similares, así como definiciones de palabras que podrían ser pensadas como antónimos, también en algunas palabras se realizaron definiciones en las que se hace una falsa división entre morfemas que generaría otro significado para determinadas palabras. Siempre se intentó mantener una determinada cantidad de palabras por opción, de manera que no existan opciones que, a simple vista por su extensión, pudiesen considerarse la opción blanco. En la tabla 2, puede observarse un ítem de ejemplo de la prueba.

Tabla 2. Ejemplos de ítem de QPC.

---

Elige el significado de cada palabra.  
Rodea la letra de la opción correcta.

---

- 6. Emergencia**
- a. Sugerencia hecha por los vecinos.
  - b. Ansiedad que produce una sorpresa.
  - c. Problema que necesita una solución rápida.
- 

### **Procedimiento**

El total de la muestra completó la administración de la prueba QPC en una única sesión colectiva (cada grupo de niños y niñas no superaba los 30 alumnos por salón). A dicha muestra se le administró la prueba completa de 69 ítems. Una muestra reducida de 168 participantes de escuelas de nivel socioeconómico medio (94 niños y 74 niñas), de todos los grados (3ro = 58 niños y niñas, 4to = 28 niños y niñas, 5to = 26 niños y niñas, 6to = 18 niños y niñas y 7mo = 38 niños y niñas) realizaron una evaluación de re-test a los 21 días de la primera evaluación. Y a una muestra de 70 niños y niñas de nivel socioeconómico medio (32 niños y 38 niñas), también de todos los grados (3ro = 18 niños y niñas, 4to = 15 niños y niñas, 5to = 19 niños y niñas, 6to = 8 niños y niñas y 7mo = 10 niños y niñas) se les administró en una única sesión individual, la sub-prueba de Vocabulario del WISC-IV (Weschler, 2010). Para la conformación de ambas muestras, se seleccionaron los grados de forma aleatoria.

### **Análisis de Datos**

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los ítems (se calculó la media, el desvío estándar; la frecuencia y el porcentaje de tasas de aciertos y de error) para detectar ítems muy fáciles, fáciles, medios, difíciles y muy difíciles), luego se llevó a cabo un análisis de la fiabilidad de la escala de 69 ítems, con el propósito de extraer ítems que muestren una baja correlación ítem-test, muestren muy bajo o muy alto nivel de dificultad o no muestren variabilidad entre los grados. En segundo lugar y con el propósito de analizar la estabilidad de la prueba, se llevó a cabo un análisis de correlación test-retest con la prueba final construida, y 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. Finalmente, y con el propósito de analizar

diferencias entre nivel socioeconómico, sexo y el grado, se llevó a cabo un análisis de varianza, de acuerdo con el modelo ANOVA de tres factores intersujeto 2x2x5.

## RESULTADOS

En primer lugar, se analizó el desempeño de cada uno de los 69 ítems originales de la prueba, con el propósito

de descartar ítems que muestren baja variabilidad y consistencia. El análisis de fiabilidad por consistencia interna de los 69 ítems de la prueba mostró una excelente fiabilidad (Alpha de Cronbach = .94). En la tabla que se presenta a continuación pueden observarse los valores de media de acierto del ítem, índice de correlación ítem-test y proporción de acierto promedio para 3er, 4to, 5to, 6to y 7mo grado o 1er año de secundaria en Provincia de Buenos Aires.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los 69 ítems de la prueba

	M	Correlación ítem-test	M 3er grado	M 4to grado	M 5to grado	M 6to grado	M 7mo grado		M	Correlación ítem-test	M 3er grado	M 4to grado	M 5to grado	M 6to grado	M 7mo grado
1 Buscar**	.81	.48	.64	.76	.88	.87	.92	37 Evolución	.78	.53	.60	.69	.81	.88	.95
2 Mandíbulas**	.93	.35	.85	.90	.96	.97	1.00	38 Extraescolar	.71	.49	.44	.57	.72	.84	.94
3 Comparar	.68	.32	.53	.64	.69	.76	.80	39 Intercolegial*	.58	.29	.44	.52	.62	.63	.71
4 Disparate***	.72	.47	.58	.54	.68	.85	.89	40 Hidromasaje	.65	.37	.52	.57	.69	.72	.74
5 Alunizar*	.13	-.04	.17	.17	.09	.11	.12	41 Merengue	.75	.49	.56	.66	.77	.82	.91
6 Completar**	.82	.41	.70	.72	.86	.85	.94	42 Virus**	.82	.43	.72	.77	.93	.92	.81
7 Sinistro*	.61	.29	.49	.60	.66	.68	.65	43 Artificial	.69	.49	.49	.63	.67	.79	.87
8 Tonelada**	.92	.43	.85	.87	.94	.95	.98	44 Agradable**	.89	.53	.73	.88	.95	.94	.97
9 Fascinado	.69	.35	.54	.60	.72	.76	.82	45 Plumaje**	.87	.52	.73	.86	.92	.91	.94
10 Tropicales*	.35	.13	.34	.34	.35	.32	.41	46 Agricultura	.52	.43	.24	.40	.54	.64	.78
11 Aterrizaje**	.81	.33	.63	.78	.84	.84	1.00	47 Regular**	.82	.54	.64	.78	.88	.88	.94
12 Pensar	.53	.45	.30	.40	.56	.61	.76	48 Técnico*	.42	.26	.32	.34	.46	.46	.51
13 Depredador**	.87	.40	.79	.79	.91	.89	.96	49 Época**	.81	.54	.60	.72	.84	.91	.95
14 Inconfundible**	.82	.47	.66	.72	.82	.88	.96	50 Resaltar	.69	.58	.44	.63	.75	.80	.91
15 Herbívoro**	.84	.39	.71	.84	.84	.90	.94	51 Memorioso	.76	.57	.58	.69	.81	.87	.92
16 Vial	.62	.37	.46	.44	.64	.72	.81	52 Solicitar**	.81	.59	.60	.79	.88	.90	.93
17 Hábitat*	.85	.29	.76	.85	.85	.89	.91	53 Rehacer**	.84	.49	.68	.83	.90	.91	.92
18 Paleontólogo***	.79	.51	.59	.70	.85	.82	.98	54 Embellecer***	.77	.38	.63	.69	.85	.82	.86
19 Empaquetar**	.81	.44	.69	.73	.81	.86	.94	55 Autonomía	.55	.55	.25	.44	.56	.67	.82
20 Empapar**	.87	.48	.77	.84	.89	.88	.97	56 Falsificar	.69	.53	.45	.54	.72	.81	.89
21 Incapaz	.68	.41	.50	.53	.70	.75	.88	57 Agronomía	.47	.42	.25	.35	.43	.61	.68
22 Extraordinario	.58	.48	.36	.43	.59	.65	.83	58 Pesada**	.88	.40	.75	.90	.95	.90	.92
23 Vertebrado***	.80	.37	.67	.84	.73	.85	.92	59 Cobrar	.70	.33	.52	.68	.73	.77	.80
24 Persecución	.74	.37	.61	.65	.78	.82	.87	60 Prehistoria	.69	.60	.41	.52	.78	.81	.90
25 Sorpresivo*	.89	.30	.79	.87	.90	.97	.95	61 Pétreo*	.36	.23	.29	.28	.34	.41	.46
26 Hidroavión*	.52	.28	.43	.50	.50	.55	.61	62 Justificar	.64	.49	.25	.60	.68	.83	.90
27 Filo	.79	.46	.67	.76	.84	.90	.95	63 Tecnología	.62	.53	.38	.46	.67	.71	.86
28 Digestión	.77	.54	.59	.63	.83	.88	.95	64 Autobiografía	.69	.55	.48	.51	.74	.79	.89
29 Héroe	.79	.42	.66	.69	.84	.92	.93	65 Pagar***	.80	.46	.65	.73	.89	.83	.90
30 Subtítulo	.78	.42	.56	.69	.85	.92	.94	66 Octógono	.64	.46	.43	.51	.66	.78	.78
31 Bicampeón**	.81	.42	.66	.78	.85	.87	.93	67 Opinar**	.84	.54	.67	.83	.88	.92	.94
32 Rojizo**	.86	.42	.76	.83	.89	.89	.95	68 Petrificado	.61	.48	.41	.46	.61	.72	.83
33 Intermedio	.79	.54	.61	.69	.87	.89	.90	69 Cronológico	.45	.48	.18	.26	.34	.67	.73
34 Microbio**	.88	.52	.72	.83	.94	.93	.98								
35 Hidrolavadora*	.52	.28	.37	.50	.51	.57	.65								
36 Subdirector	.75	.43	.57	.63	.86	.87	.89								

\* Ítem extraído por presentar baja correlación ítem-test

\*\* Ítem extraído por bajo nivel de dificultad

\*\*\* Ítem extraído por no mostrar progresión bien definida en el nivel de dificultad

A partir de los resultados obtenidos, y siguiendo procedimientos psicométricos estándares (Cronbach, Gleser, Nanda & Rajaratnum, 1972; Lord & Novick, 1968; McDonald, 1999) se decidió extraer ítems que muestren un muy bajo nivel de dificultad ( $M > .80$ ), o con baja correlación ítem-test ( $r < .30$ ), o que no muestren una progresión por disminución del nivel de dificultad entre los grados. Los ítems fueron eliminados siguiendo el criterio de la dificultad, con el objetivo de tener una prueba claramente evolutiva, lineal y acumulativa a través de los niveles, eliminando los ítems que no siguen este criterio.

Siguiendo este procedimiento, se extrajeron 10 ítems por presentar baja correlación ítem-test (Alunizar, Siniestro, Tropicales, Hábitat, Sorpresivo, Hidroavión, Hidrolavadora, Intercolegial, Técnico y Pétreo), 22 ítems por un bajo nivel de dificultad (Buscar, Mandíbulas, Completar, Tonelada, Aprendizaje, Depredador, Inconfundible, Herbívoro, Empaquetar, Empapar, Bicampeón, Rojizo, Microbio, Virus, Agradable, Plumaje, Regular, Época, Resucitar, Rehacer, Pesada y Opinar), 5 ítems por no mostrar una progresión bien definida en la reducción del nivel de dificultad a medida que avanzan los grados (Disparate, Paleontólogo, Vertebrado, Embellecer y Pagar), esto es, que algún o algunos grados de niveles superiores muestran más dificultad frente a un ítem que algún grado de nivel inferior.

El análisis de la fiabilidad por consistencia interna, obtenido a partir de la puntuación de los 32 ítems finales de la prueba mostró evidencias muy satisfactorias de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach = .91).

A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos de la prueba con 32 ítems de la muestra completa (ver Tabla 4)

Tabla 4. Estadísticos Descriptivos de QPC

Estadístico	Valor
<i>M</i>	22.04
<i>Mdn</i>	23
<i>DE</i>	7.14
<i>Mín.</i>	1
<i>Máx.</i>	32
<i>Asimetría</i>	-0.55
<i>Curtosis</i>	-0.61

De este análisis se puede observar que la distribución de todos los puntajes de la prueba es relativamente simétrica ( $\text{Asimetría} = -0.55$ ) y mesocúrtica ( $\text{Curtosis} = -0.61$ ).

A continuación, se llevó a cabo un 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 ( $r = .76, p < .001$ ).

Con respecto a la validez del instrumento, el análisis

de correlación con una medida de criterio externa a la prueba, indica una asociación 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 ( $r = .53, p < .001$ ).

Finalmente se procedió a realizar un análisis para detectar diferencias en el nivel socioeconómico, y teniendo en cuenta el grado y el sexo, para ello se llevó a cabo un análisis de varianza, según el modelo ANOVA de tres factores fijos 2x2x5, tomando como variables independientes al nivel socioeconómico (nivel socioeconómico medio [NSM] y el nivel socioeconómico bajo [NSB]), sexo (niños y niñas) y el grado de asistencia de los niños y niñas (3ro, 4to, 5to, 6to y 7mo). Para este análisis 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 [ $A = -0.55, C = -0.61$ ], y para estimar la homocedasticidad, se llevó a cabo la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, que indicó igualdad de varianzas [ $F_{(9, 1285)} = 2.91, p = .07$ ]. En la siguiente tabla (ver tabla 5) pueden observarse los estadísticos descriptivos.

Tabla 5. Estadísticos Descriptivos por grado y nivel socioeconómico

	NSB*		NSM**		Total	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
3er grado	12.98	5.23	17.23	5.50	15.49	5.78
4to grado	14.50	5.57	21.23	5.50	19.78	6.16
5to grado	17.82	5.85	24.86	4.35	23.62	5.36
6to grado	20.74	6.48	27.88	3.60	25.22	5.97
7mo grado	24.58	5.72	28.68	3.46	27.45	4.65
Total	17.86	7.26	23.89	6.26	22.04	7.14

\* Nivel socio económico bajo

\*\* Nivel socio económico medio

El análisis detecta diferencias significativas por nivel socioeconómico [ $F_{(1, 1248)} = 321.36, NSE = 25.15, p < .001$ ], en general los niños y niñas de nivel socioeconómico medio muestran un desempeño significativamente mejor que los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo. También se detectan diferencias por grado [ $F_{(4, 1248)} = 204.16, NSE = 25.15, p < .001$ ]. A nivel general, el análisis post-hoc, empleando la prueba de contraste de Bonferroni, muestra que los niños/as de 7mo o 1ero secundaria en Provincia de Buenos Aires, rinden significativamente mejor que los de 6to ( $p < .01$ ), estos últimos rinden mejor que los de 5to ( $p < .01$ ), que a su vez rinden mejor que los de 4to ( $p < .01$ ), quienes rinden mejor que los de 3ro ( $p < .01$ ). El análisis muestra un efecto de interacción [ $F_{(4, 1248)} = 5.26, NSE = 25.15, p < .001$ ]. Al analizar dicha interacción, los análisis post-hoc, permiten observar que

en el grupo de niños/as de nivel socioeconómico bajo, no hay diferencias significativas entre 3ro y 4to grado, pero sí las hay entre el resto de los grados. En el grupo de niños/as de nivel socioeconómico medio, no hay diferencias entre 6to y 7mo grado, pero sí entre el resto de los grados. Es importante destacar, que en todos los grados se aprecian diferencias significativas por nivel socioeconómico ( $p < .01$ ). Los niños/as de 7mo grado de nivel socioeconómico bajo, muestran un desempeño menor y significativo respecto de los niños/as de 7mo y 6to grado de nivel socioeconómico medio ( $p < .01$  y  $p < .05$ , respectivamente), pero no así de los niños/as de 5to grado de nivel socioeconómico medio. Por su parte los niños/as de 6to grado de nivel socioeconómico bajo, también muestran un desempeño significativamente menor que los niños/as de 6to y 5to grado de nivel socioeconómico medio ( $p < .01$  y  $p < .05$ , respectivamente), pero no así de los niños/as de 4to grado de nivel socioeconómico medio. El mismo hecho sucede con los chicos de 5to grado de nivel socioeconómico bajo, que muestran un desempeño significativamente menor que los niños/as de 5to y 4to grado de nivel socioeconómico medio ( $p < .01$  y  $p < .05$ , respectivamente), pero no se diferencian del rendimiento de los niños/as de 3er grado de nivel socioeconómico medio. Se puede inferir que los niños/as de nivel socioeconómico bajo tienen un desfase de dos años, en relación al desempeño en la prueba, con respecto a los niños/as de nivel socioeconómico medio.

El análisis no detecta diferencias significativas por sexo [ $F_{(4, 1248)} = 0.72$ ,  $NSE = 25.15$ ,  $p = .40$ ], ni tampoco interacciones [interacción grado y sexo,  $F_{(4, 1248)} = 1.33$ ,  $NSE = 25.15$ ,  $p = .26$ ; interacción nivel socioeconómico y sexo,  $F_{(4, 1248)} = 3.81$ ,  $NSE = 25.15$ ,  $p = .06$  e interacción global,  $F_{(4, 1248)} = 0.66$ ,  $NSE = 25.15$ ,  $p = .62$ ].

## DISCUSIÓN

El propósito general del presente trabajo consistió en mostrar las propiedades psicométricas (de confiabilidad y validez) de un nuevo instrumento para la evaluación de la amplitud y profundidad del vocabulario (*¿Qué palabras conozco?* [QPC]), y también analizar la existencia o no de diferencias por nivel socioeconómico y por curso escolar de los niños y niñas. Con este fin, se administró la prueba con 69 ítems a 1327 niños y niñas de 3ro a 7mo grado o 1ero de secundaria en Provincia de Buenos Aires, tanto de nivel socioeconómico medio, como de nivel bajo. En primer lugar, se depuraron ítems atendiendo al nivel de dificultad y a la progresión de la dificultad a lo largo de los cursos escolares, obteniendo así una prueba de 32 ítems finales. Los análisis acerca de la consistencia interna y de la estabilidad de las puntuaciones mostraron evidencias muy satisfactorias de fiabilidad. Con respecto a la validez con una medida externa de vocabulario, este estudio mostró que la prueba de QPC se asoció de manera positiva y significativa con una medida clásica de vocabulario (WISC IV, Subprueba de Vocabulario). Este resultado es interesante, porque en la actualidad no se cuentan en

Argentina con pruebas estandarizadas que evalúen el vocabulario de los niños y niñas, por fuera de la medida de vocabulario del WISC. Es importante destacar que la prueba construida permite evaluar la amplitud y profundidad de vocabulario, a partir del reconocimiento de la definición de una palabra o concepto, que puede ser administrada en una modalidad individual o grupal, de manera rápida y sencilla. Es una prueba de amplitud porque evalúa cierto número de palabras conocidas por el/la niño/a, y también de profundidad porque se evalúa también, la cantidad de conocimientos que se tiene acerca de la palabra. El hecho de que la prueba muestre asociaciones significativas con la prueba de vocabulario del WISC IV (Wechsler, 2010), puede significar que evalúa componentes y aspectos de la profundidad.

La modalidad grupal de aplicación de esta prueba facilita el acceso a información de los niños y niñas evaluados en unos veinte minutos, con la versión final de 32 ítems, y puede brindar conocimiento general e individual de la riqueza del léxico de cada niño/a y del grupo en general, así como establecer parámetros comparativos con la muestra general.

Es importante destacar que este instrumento podría resultar además de gran utilidad a nivel escolar, ya que a partir de la evaluación del nivel léxico 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 de sus estudiantes. Asimismo, en el contexto de la clínica psicoeducativa contar con esta herramienta permitirá realizar correlaciones, ajustar diagnósticos y luego planificar abordajes terapéuticos.

Con referencia al segundo propósito planteado, los resultados también indicaron que la prueba muestra un desempeño creciente a lo largo de los cursos escolares, y que los niños y niñas de nivel socioeconómico medio muestran un desempeño significativamente mayor que los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo. Un análisis más profundo de dicha diferencia muestra que los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo presentan una puntuación promedio equivalente a un desfase de dos cursos escolares de diferencia. Los niños y niñas de 7mo grado o 1ero de secundaria de Provincia de Buenos Aires de nivel socioeconómico bajo muestran un desempeño equivalente al de 5to grado de nivel socioeconómico medio, los niños y niñas de 6to grado equivalente al de 4to grado, y los de 5to equivalente a los de 3er grado. Este resultado es consistente con otras investigaciones que muestran desempeños en el mismo sentido para otras variables cognitivas (Borzzone, 1997; Diuk & Ferroni, 2012; Diuk, Signorini & Borzzone, 2000; Fonseca et al., 2014; Paciente, Mardel & Reches, 2006). Por ejemplo, Fonseca et al., observaron que luego de la aplicación del programa *LEE comprensivamente* (Gottheil et al., 2011) en 100 niños y niñas de entre 9 y 11 años de diferentes niveles socioeconómicos, los alumnos de nivel medio presentaron un desempeño significativamente mejor que los alumnos de escuelas de nivel socio-económico bajo en comprensión verbal como también en la prueba de vocabulario y en los

tiempos de lectura, aunque ambos grupos mostraron avances con el programa de intervención. En esta misma línea, otros estudios realizados en la Argentina, como el de Piacente, Mardel, Resches y Ledesma (2006) y los realizados por Borzone (1997) y Diuk, (Diuk y Ferroni, 2012; Diuk et al., 2000) también afirman que las condiciones socioeconómicas junto a calidad de enseñanza tienen gran influencia en los resultados de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, se vuelve a corroborar en el presente estudio que la pertenencia a contextos desfavorecidos afecta el desarrollo de componentes cognitivos, en este caso al caudal y a la riqueza de vocabulario de niños y niñas de nivel socioeconómico bajo.

Al analizar el resultado que muestra que en el grupo de niños y niñas de nivel socioeconómico bajo no hay diferencias significativas entre 3ro y 4to grado, pero que sí las hay entre el resto de los grados, se podría inferir que estos niños y niñas de contextos desfavorecidos demoran más el aprendizaje e incorporación lexical. Esta circunstancia los coloca en una situación de desventaja y de desigualdad frente al procesamiento lingüístico, y, por extensión al aprendizaje. Un programa de intervención centrado en enriquecer el vocabulario, y fomentar asociaciones de ideas, pensamiento y conocimientos, podría disipar dichas diferencias, equiparando ambos grupos de distinto nivel socioeconómico. Contrariamente a lo observado en los chicos de nivel socioeconómico bajo, la prueba indica que los niños y niñas de nivel socioeconómico medio no presentan diferencias entre 6to y 7mo grados, pero sí entre el resto de los cursos anteriores. Esto significa que los niños y niñas de nivel socioeconómico medio, con oportunidades educativas favorables, presentan una velocidad de incorporación, aprendizaje y establecimiento de interconexiones de significados que se produce a una velocidad mayor. En 6to grado han llegado al techo de esta prueba, no así los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo.

Para evaluar el bagaje lexical de los niños y niñas a partir de 7mo de nivel socioeconómico medio se deberían construir nuevas listas de palabras más complejas que logren discriminar las aptitudes lingüísticas de esta franja etaria y nivel socioeconómico.

Ciertas limitaciones del presente estudio deben tenerse en cuenta, si bien el tamaño de la muestra es grande, la misma ha sido constituida siguiendo un criterio no aleatorio por conveniencia, tomando las instituciones educativas que se ofrecieron a participar del estudio, 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.

A diferencia de la prueba de vocabulario productivo del WISC, la prueba QPC requiere de habilidades de decodificación y comprensión (de consigna, oraciones y frases) para su ejecución. Esta situación puede generar inconvenientes en la administración de la prueba en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje en lectura. Por lo tanto, se recomienda realizar futuras investigaciones en una muestra clínica que compare los rendimientos de niños y niñas con diagnósticos de Dificul-

tades Específicas de Aprendizaje en Lectura y la muestra de la población general. Además, sería de interés en estudios futuros, analizar el acuerdo entre evaluadores para la puntuación de la prueba así como evidencias de validez interna.

Siguiendo los resultados de investigaciones previas, que muestran que la profundidad del vocabulario predice los desempeños en comprensión lectora (Ouellette, 2006, Strasser & del Río, 2013) y del grupo de investigaciones que muestra que el conocimiento del vocabulario es un componente crucial de la comprensión de textos desde temprana edad (Cain et al., 2005; Oakhill & Cain, 2007), sería importante que estudios posteriores vinculen la medida construida de vocabulario (QPC) con medidas de comprensión lectora y también con habilidades de decodificación, teniendo en cuenta su vinculación con la eficacia en la comprensión lectora.

De acuerdo a las diferencias observadas en ambos grupos socioeconómicos, es recomendable ser cautelosos al interpretar los resultados obtenidos en los niños y niñas de 3ro de nivel socioeconómico bajo y de 7mo de nivel socioeconómico medio.

Por último, se considera que el QPC puede ser una herramienta que oriente el quehacer educativo, brindando evidencias de la situación de aptitud lexical de los estudiantes de nivel primario, que ya dominen el lenguaje escrito, y posibilitar la toma de decisiones pedagógicas o clínicas destinadas a potenciar el caudal, la profundidad y la expansión de interconexiones de conocimientos lingüísticos en niños y niñas entre 8 a 13 años de edad de Argentina y otros países de la región.

## REFERENCIAS

- Anderson, R.C., & Nagy, W.E. (1993). *The vocabulary conundrum* (Technical Report No. 570). Recuperado de [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18019/ctrstreadtechrepv01993i00570\\_opt.pdf](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18019/ctrstreadtechrepv01993i00570_opt.pdf)
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 789-814). Nueva York: Longman.
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: frequently asked questions and extended examples*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Borzone, A.M. (1997). *El proceso de alfabetización en niños pequeños: Diferencias socioculturales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- 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 y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of experimental child psychology*, 90(1), 65-87. doi:10.1016/j.jecp.2004.09.003

- Cortada de Kohan, N. (2003). *BAIRES: Test de Aptitud Verbal*. Madrid, España: TEA.
- Cohen, J.D. (1993). PsyScope: A new graphic interactive environment for designing psychology experiments. *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 25(2), 257-271. doi: 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*. Nueva York, NY: John Wiley.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires, Argentina: Grupo editorial Siglo XXI.
- Dickinson, D.K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Diuk, B. & Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in a poverty context: a case study of the Matthew Effect? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209-217.
- Diuk, B., Signorini, A., & Borzone, A. (2000). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1 a 3 años de educación general básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhé*, 12, 51-62.
- Ehrlich, M.F., & Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 291-309. doi:10.1111/j.2044-835X.1997.tb00522.x
- Emmorey, K. & Fromkin, V. (1992). El léxico mental. En F. Newmayer (Ed.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Tomo III: Aspectos psicológicos y biológicos*. Madrid, España: Visor.
- 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. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 6(1), 41-50.
- Gomes-Koban, C., Simpson, I.C., Valle, A., & Defior, S. (2017). Oral vocabulary training program for Spanish third-graders with low socio-economic status: A randomized controlled trial. *PLoS one*, 12(11), e0188157. doi:10.1371/journal.pone.0188157
- Gottheil, B., Barreyro, J.P., Ponce de León, A. & Brenlla, M.E. (noviembre, 2018). *Prueba para la Evaluación de Vocabulario en Niños de 8 a 12 años, QPC*. Trabajo presentado en la 1° Reunión Anual de Ciencias Cognitivas de CLACIP, Cipoletti, Argentina.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D. & Molina, S. (2011). *Programa LEE Comprensivamente. Guía Teórica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Nueva York, NY: Teacher's College.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Martínez-Martín, J., & García-Pérez, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca, España: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nagy, W.E. & Herman, P.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. En M.G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W.E., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3*, (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Noble, K.G., Farah, M.J., & McCandliss, B.D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21, 349-368.
- Lord, F.M., & Novick, R. (1968). *Statistical Theories of Mental Tests Scores*. Reading; MA: Addison-Wesley.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. En D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). Nueva York, NY: Erlbaum.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Nueva York, NY: Routledge.
- Oakhill, J., Cain, K., & McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. En E. O'Brien, A. Cook & R. Lorch Jr (Eds.), *Inferences during reading*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Oakhill, J., Cain, K., McCarthy, D., & Nightingale, Z. (2012). Making the link between vocabulary knowledge and comprehension skill. En A. Britt, S. Goldman & J.-F. Rouet (Eds.), *From words to reading for understanding* (pp. 101-114). Nueva York, NY: Routledge.
- Ouellette, G.P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554-566. doi:10.1037/0022-0663.98.3.554
- Perfetti, C.A., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67-86). Washington, DC: American Psychological Association.
- Piacente, T., Mardel, S., Resches, M., & Ledesma, R. (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.
- Stahl, S.A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stothard, S.E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4(3), 245-256. doi:10.1007/BF01027150
- Strasser, K., & del Río, F. (2013). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.68>
- Wechsler, D. (2010). *Test de inteligencia para niños (WISC IV)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2006). *Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions*. *Developmental Science*, 9(5), 429-436.