

Vol. 19, Núm. 4, 2017

Acceso léxico y lectura de textos en estudiantes universitarios

Lexical Access and Text Reading in University Students

Ariel Cuadro (*) acuadro@ucu.edu.uy

Alejandra Balbi (*) abalbi@ucu.edu.uy

Agustina Luis (*) agustinaluisq@gmail.com

(*) Universidad Católica del Uruguay

(Recibido: 25 de febrero de 2016; Aceptado para su publicación: 17 de mayo de 2016)

Cómo citar: Cuadro, A., Balbi, A. y Luis, A. (2017). Acceso léxico y lectura de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 1-8. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1282>

Resumen

Diversos estudios han mostrado que las habilidades relacionadas con el reconocimiento de la palabra escrita predicen la comprensión lectora durante los primeros años escolares, pero no así en los años superiores planteando incluso que llegarían a ser habilidades independientes. En este trabajo nos propusimos analizar, a partir de una muestra de 2,403 estudiantes de primer año de universidad, la relación entre el reconocimiento de la palabra escrita, considerando los aspectos de precisión y velocidad, y la lectura de textos escritos elaborados por docentes de Literatura en el bachillerato. Los resultados dan muestra de una relación significativa leve entre el reconocimiento de la palabra escrita y la respuesta efectiva a preguntas de comprensión de textos escritos, en estudiantes con dificultades en el acceso lector. Se discuten estos resultados en el marco de los modelos cognitivos de la lectura que destacan el conocimiento léxico-semántico en el acceso léxico.

Palabras clave: Lectura, reconocimiento de palabras, comprensión lectora.

Abstract

Several studies have shown that skills associated with recognizing the written word can predict reading comprehension during the early school years, but not in later years, and it has been suggested that the two skills become independent. This paper sets out to analyze, from a sample of 2,403 first-year undergraduate students, the relationship between written-word recognition – based on accuracy and speed – and the ability to read texts written by high-school literature teachers. The results show a slight but significant relationship between written-word recognition and correct answers to comprehension questions about written texts, in students with difficulties in reading access. These results are discussed within the framework of cognitive reading models that emphasize lexico-semantic knowledge in lexical access.

Keywords: Reading, word recognition, reading comprehension.

I. Introducción

En las últimas décadas, las investigaciones sobre la habilidad lectora han sido muy abundantes, en particular aquellas referidas a los procesos y operaciones cognitivas que intervienen en la misma. Estos han sido organizados en general en dos grandes componentes, los de acceso léxico y los de comprensión lectora (Perfetti, 1985). Los primeros permiten el reconocimiento de las palabras escritas y los segundos se refieren a la comprensión de textos. La necesaria dependencia entre los procesos de reconocimiento de la palabra escrita y los de comprensión lectora ha sido largamente fundamentada, si bien no ha estado exenta de discusiones en cuanto a la magnitud y direccionalidad de esa relación (Gough, Hoover y Peterson, 1996; Pazzaglia, Oakhill, Cain y Bryant, 2003; Cornoldi y Tressoldi, 1993).

Hace 30 años Lesgold, Resnick y Hammond (1985) mostraban que la rapidez de pronunciación de palabras escritas presentadas aisladamente a estudiantes del primer año escolar predecía con bastante exactitud el nivel de comprensión de los mismos estudiantes después de dos años. El reconocimiento preciso y rápido de la palabra escrita resultaría un prerrequisito fundamental para la comprensión lectora (Muller, Richter, Krizan, Hecht y Ennemoser, 2015). Sin embargo, algunos estudios han mostrado que las habilidades relacionadas con el reconocimiento de las palabras escritas prevén el nivel lector durante los primeros años escolares, pero no así en los años superiores (Balbi, Cuadro y Trias, 2009; Muter, Hulme y Snowling, 2004), e incluso se plantea que podrían a ser contribuciones independientes de la capacidad lectora (Oakhill et al., 2003; Storch y Whitehurst, 2002).

Vellutino, Tunmer, Jaccard y Chen (2007) señalan la importancia de la decodificación en los primeros años de lectura, pero a medida que los niños adquieren mayores habilidades en el reconocimiento de palabras será la comprensión oral la principal fuente de varianza entre los distintos niveles lectores de tal modo que la comprensión oral del lenguaje no será del todo operativa en la lectura hasta que los niños sean capaces de identificar la versión escrita de la mayoría de las palabras que comprenden en el lenguaje oral. A partir de una muestra de 468 niños de diferentes edades concluyeron que el reconocimiento de palabras explica la varianza en comprensión lectora únicamente en alumnos de segundo año escolar. La comprensión oral, por el contrario, la explica tanto en alumnos de segundo como de séptimo grado, teniendo mayor peso en este último. Storch y Whitehurst (2002) encontraron, en un estudio con 626 niños (de preescolar hasta cuarto de primaria) que las habilidades de decodificación eran un fuerte predictor del nivel lector sólo durante los primeros años escolares, perdiendo centralidad en el cuarto año de escuela.

En un estudio longitudinal con 102 niños de 7 y 8 años –a los que evaluaron en diversas habilidades que subyacen a los procesos de reconocimiento de palabras escritas y comprensión lectora– Oakhill et al. (2003) mostraron que la comprensión se relaciona con las habilidades de integración de textos, construcción de inferencias, memoria de trabajo, monitoreo metacognitivo y conocimiento de la estructura de los textos, mientras que el reconocimiento de las palabras se relaciona con habilidades de carácter fonológico. Con ello sugieren que no se puede asumir que dominando las habilidades que preceden a una buena decodificación se desarrolle naturalmente una buena comprensión, ya que en ésta intervienen otros factores y habilidades. De igual forma, Cain y Oakhill (2006) analizan habilidades cognitivas y verbales en malos comprendedores y encuentran que estos tienen dificultades en un gran rango de habilidades, sin poder establecer déficits consistentes asociados a la mala comprensión. Por su lado, al analizar los perfiles de los malos comprendedores, Cornoldi, De Beni y Pazzaglia (1996) encontraron déficits, dependiendo de cada niño, a niveles de la memoria de trabajo, monitoreo y procesos de integración.

Nation y Snowling (1998), a partir de una muestra de 16 lectores normales y 16 pobres comprendedores, nivelados en edad, habilidades de decodificación y habilidades no verbales, analizaron la incidencia del procesamiento semántico de las palabras escritas en la comprensión lectora. En un primer experimento estudiaron la habilidad de ambos grupos para acceder a la información fonológica y semántica en actividades de elección de sinónimos y análisis de rimas entre palabras. Los resultados demuestran que los lectores de baja comprensión cometen más errores y son más lentos a la hora de juzgar si dos palabras son sinónimos, en particular cuando las mismas son de baja frecuencia; en la segunda tarea no se

encontraron diferencias significativas entre los grupos, si bien los lectores de baja comprensión tienden a ser más lentos que los normolectores. En un segundo experimento analizaron los mismos elementos (pero utilizando tareas de fluidez verbal) y los resultados son consistentes con el hecho de que los lectores de baja comprensión muestran peores resultados a nivel semántico, y no así a nivel fonológico. Finalmente, en un tercer estudio incluyeron tareas que implicaban palabras de diferente frecuencia e irregularidad. Los pobres comprendedores presentan dificultades para reconocer palabras poco frecuentes e irregulares en relación a los lectores normales y no se diferencian significativamente de estos últimos en lo que respecta a palabras frecuentes y regulares. Serían entonces las diferencias a nivel del procesamiento semántico de las palabras las que podrían estar determinando diferencias en la comprensión lectora, más allá del nivel de decodificación.

Pero las representaciones semánticas de las palabras resultan una dimensión del acceso al léxico en cuanto a la calidad del mismo (Perfetti y Hart, 2001), al incidir en la recuperación de los significados de las palabras, así como de la selección de las mismas en el contexto apropiado. La eficiencia y velocidad con que un lector puede acceder a los significados de las palabras se ve facilitada por la cantidad y calidad de representaciones ortográficas y fonológicas de palabras de que se disponga (Perfetti, 1985; Perfetti, 2010). A medida que el sistema de reconocimiento de palabras se desarrolla y se especializa, particularmente por aumento del vocabulario ortográfico del sujeto, mejora la selección efectiva de la palabra (Lété y Fayol, 2013) y con ello la activación rápida de su significado. El significado de las palabras, a su vez facilitaría la entrada al léxico ortográfico, al decodificar una palabra de significado conocido, se refuerza la conexión entre la forma ortográfica de la palabra y su significado (Perfetti, 2010).

Si bien los lectores menos hábiles pueden decodificar de manera similar a los buenos comprendedores, se aprecian diferencias en el reconocimiento visual de palabras (Perfetti, 2010). Esto se refiere a la distinción entre decodificación y reconocimiento de palabras, en donde las habilidades del lenguaje oral, como la comprensión y vocabulario, influirían en el acceso léxico además de las habilidades fonológicas (Nation y Snowling, 1998). Los lectores hábiles reconocen eficientemente las palabras escritas en tanto activan en forma precisa y rápida la información ortográfica y fonológica de las palabras; y también recuperan en forma instantánea el significado de las mismas (Perfetti, 2010). Mientras que los malos lectores tienen dificultades en el procesamiento léxico cuando los aspectos semánticos de dicho procesamiento están debilitados (Nation, 2009; Perfetti, 2010).

Si el reconocimiento de la palabra escrita se muestra a partir de ciertos años de escolaridad con independencia para explicar la comprensión de textos, es de esperar entonces que la relación entre dicho reconocimiento y la respuesta a preguntas de comprensión de textos escritos resulte de baja significación estadística en el caso de estudiantes de avanzada escolaridad, de tal forma que incluso dicha escolaridad haya compensado ciertos déficits en los procesos de reconocimiento de palabras escritas que presente un estudiante. Ahora bien, por otro lado, si el reconocimiento preciso y rápido de la palabra escrita contribuye al acceso del significado de las mismas, se podría esperar que esa relación resulte significativa para explicar niveles mínimos de eficacia de comprensión de textos, incluso en estudiantes avanzados, más allá de que no expliquen toda la varianza involucrada en la comprensión lectora.

El estudio realizado busca comprender la incidencia de la variable escolaridad en la relación entre las habilidades de reconocimiento de palabras escritas y la comprensión de textos escritos. Para ello se analiza la relación entre el reconocimiento de la palabra escrita en estudiantes que ingresan a la universidad, considerando los aspectos de precisión, velocidad y significado, y la respuesta a preguntas de textos escritos por docentes de Literatura de bachillerato.

II. Método

La muestra estuvo integrada por 2,403 estudiantes (1,442 mujeres y 961 varones) de una universidad de Montevideo, de nivel socioeconómico medio y medio-alto, cuya edad promedio es de 18 años y 7 meses.

2.1 Instrumentos

Prueba de Eficacia Lectora (TECLE). Para medir la eficacia en el reconocimiento de palabras escritas se utilizó el TECLE (Cuadro, Costa, Trías y Ponce de León, 2009), prueba que evalúa la habilidad lectora considerando aspectos fonológicos, ortográficos y semánticos-sintácticos. Consta de 64 ítems que contienen una frase a la que le falta la última palabra, que debe ser seleccionada entre cuatro opciones de respuesta. De las tres opciones incorrectas, dos son pseudopalabras que constituyen mínimos ortográficos y fonológicos de la respuesta correcta y una es una palabra que resulta inadecuada semántica o sintácticamente para completar la frase. La prueba está cronometrada y la puntuación es el número de respuestas correctas emitidas en el tiempo disponible. La realización de los estudios psicométricos revela el carácter unidimensional, fiable (fiabilidad test-retest de .88) y válido de esta prueba. El análisis de funcionamiento diferencial de los ítems (FID) evidenció resultados de al menos un 6% de los ítems con sospecha leve de FID (Costa, Gründel, y Cuadro, 2011).

Prueba de Respuesta a Lectura de Textos escritos (RLT). Esta prueba fue diseñada para evaluar el nivel de respuesta de estudiantes a preguntas sobre dos textos escritos correspondientes a los que trabajan en los años finales de los estudios del bachillerato. La selección de los textos y las preguntas referidas a los mismos fueron realizadas por profesores de Literatura responsables de esos grados escolares. Los textos seleccionados corresponden a publicaciones en prensa escrita (Rossello, 2011; Soca, 2011). La prueba consta de 23 preguntas de opción múltiple sobre los textos, 6 son preguntas literales sobre los textos y 17 son de tipo inferencial.

2.2 Procedimiento

En primer lugar se pidió a los participantes que firmaran un consentimiento informado en el que aceptaban su participación voluntaria en las pruebas y permitían que los datos fueran utilizados con fines de investigación. Las pruebas fueron aplicadas por estudiantes avanzados de las licenciaturas en Psicopedagogía y Psicología previamente entrenados. Las aplicaciones se hicieron en los horarios de los cursos de los estudiantes universitarios en salones de clase. Primero se aplicó el TECLE y a continuación la prueba RLT, los alumnos dispusieron de un tiempo máximo de 45 minutos.

III. Resultados

En la tabla I se presentan los resultados obtenidos en reconocimiento de la palabra escrita y en la prueba RLT de la muestra de estudiantes universitarios.

Tabla I. Estadísticos descriptivos de las variables consideradas

	N	M	DS
TECLE - Puntaje	2403	39.82	8.02
RLT - Respuesta a textos	2403	15.67	3.91

La distribución es normal de acuerdo a la Prueba Z-Kolmogorov-Smith en las medidas de: reconocimiento de palabras escritas TECLE ($Z=2.88$, $p=.000$) y prueba de RLT ($Z=4.284$, $p=.000$). El análisis de la correlación bivariada entre las variables estudiadas en la muestra total indica una relación positiva y significativa ($p=.000$). Si bien no se puede indicar la dirección de la relación, los datos muestran que a mejor habilidad de reconocimiento de la palabra escrita mejores resultados obtenidos en la prueba de RLT. El coeficiente de correlación de Pearson, controlando la variable género y edad de los participantes ($r=.365$), muestra que la relación de las variables estudiadas es moderada.

Para analizar el desempeño en la prueba de RLT según el nivel de habilidad en el reconocimiento de palabras escritas se definieron cuatro niveles de desempeño en ambas pruebas. En la tabla II se presentan los criterios utilizados para diferenciar los niveles en reconocimiento de palabras escritas en la prueba de RLT.

Tabla II. Criterios para definir los niveles lectores de acuerdo a las variables consideradas

Descriptor de la categoría		Media	(ds)	N	
Malos reconocedores de palabras (<1DS)	MRP	26.83	(4.34)	325	(14%)
Malos lectores de textos (<1DS)	MLT	9.89	(2.05)	490	(20%)
Bajos reconocedores de palabras (M-1DS)	BRP	36.48	(2.45)	945	(39%)
Bajos lectores de textos (M-1DS)	BLT	14.05	(0.83)	581	(24%)
Altos reconocedores de palabras (M+1DS)	ARP	43.67	(2.19)	813	(38%)
Altos lectores de textos (M+1 DS)	ALT	17.75	(1.34)	1092	(45%)
Excelentes reconocedores de palabras (>1DS)	ERP	53.12	(3.88)	320	(13%)
Excelentes lectores de textos (>1DS)	ELT	21.96	(1.10)	240	(9%)

Se realizan tablas de contingencia para explicar la relación conjunta de ambos componentes, de acuerdo a los niveles lectores. Para ello las variables fueron convertidas en categóricas de acuerdo a los criterios presentados en la tabla II, se obtuvo un valor significativo $\chi^2(9, n=2403)=244,47, p=.000$; se calculó la fuerza de la relación a través del coeficiente Tau-b de Kendall y se evidenció una fuerza de asociación de moderada a baja ($r=.254$). La figura 1 muestra la relación existente entre las variables estudiadas atendiendo a los diferentes niveles de rendimiento establecidos.

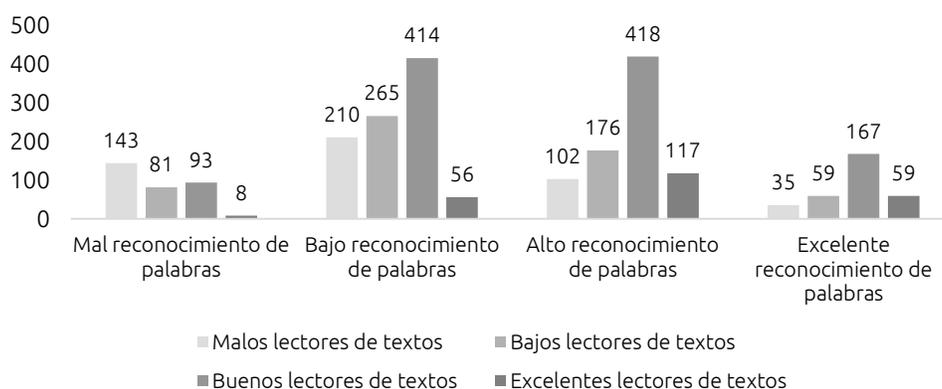


Figura 1. Relación entre reconocimiento de palabras escritas y respuesta a la lectura de textos

Por último, se hizo el análisis de regresión logística binaria para pronosticar los valores de la variable de lectura de texto (clasificados en dos grupos: dificultad en lectura de textos y sin dificultad) a partir de los puntajes de la prueba de reconocimiento de palabras escritas (TECLE). Consideramos con dificultad en lectura de textos a los estudiantes que están por debajo de una desviación estándar de la media en la prueba de lectura de textos, el resto se le identificó como "sin dificultad". Se encontró que el valor p asociado al estadístico de Wald es menor que .05 en la variable de reconocimiento de palabras escritas (TECLE); podemos estimar que la proporción de alumnos con dificultad en lectura de textos disminuye cuando aumentan las puntuaciones en reconocimiento de las palabras escritas. Con mayor precisión, se puede afirmar que con una $B=0.336$ y un cociente de probabilidad de 1,399, hay casi 40% (39.9%) de probabilidad de dejar de pertenecer al grupo de dificultades en lectura de texto por cada punto que aumenta el reconocimiento de palabras escritas.

IV. Discusión y conclusiones

El trabajo tuvo como objetivo analizar la relación existente entre el reconocimiento de palabras escritas y la respuesta a la lectura de textos en estudiantes universitarios. Los resultados dan muestra de una relación positiva y significativa; a medida que aumenta el nivel de rendimiento en reconocimiento de palabras escritas disminuye la cantidad de estudiantes con malos y bajos rendimientos en la prueba de respuesta a la lectura de textos y aumenta el porcentaje con buenos y excelentes resultados. Los análisis

de correlación indican, en concordancia con otros estudios y modelos teóricos, que las variables analizadas están asociadas significativamente (Nation, 2009), si bien es una relación moderada ($r=.365$) pues algunos sujetos pueden realizar adecuadamente una de las tareas y no la otra. Pero al igual que en el estudio de Balbi et al. (2009), podemos identificar un rango de rendimiento en el que los procesos de reconocimiento de palabras imponen un límite a los procesos de comprensión de textos. En particular cuando se evalúa el reconocimiento de palabras escritas en términos de precisión, velocidad y en un contexto de significado-frase, y no en lectura de palabras o pseudopalabras aisladas –como ocurre en otros estudios. Aun así, utilizando palabras y pseudopalabras aisladas, por ejemplo, Fajardo, Hernández y González (2012) encuentran, a partir de una muestra de 84 estudiantes universitarios de pregrado, una relación significativa entre acceso léxico y niveles de comprensión lectora, y señalan la importancia de la automatización de las habilidades de reconocimiento e identificación de palabras

El análisis de regresión logística binaria muestra que cuando aumenta el reconocimiento de la palabra escrita disminuye considerablemente la posibilidad de tener un bajo rendimiento en la prueba de lectura de textos. De los 325 universitarios que son malos en reconocimiento de palabras, el 70% obtiene malos o bajos resultados en la prueba de lectura de textos, mientras que el 70% de los excelentes reconocedores de palabras logran niveles altos de respuesta en lectura de textos.

El reconocimiento de palabras escritas tendría una incidencia significativa en la habilidad lectora a nivel de universitarios, en tanto tienen que ser capaces de identificar la versión escrita de la mayoría de las palabras que comprenden en el lenguaje oral, para entonces sí dar lugar a las otras habilidades vinculadas a la comprensión para explicar la calidad lectora (Vellutino et al., 2007). La relación entre las habilidades semánticas y la comprensión lectora se darían en primer lugar por la eficiencia y la velocidad con la que se puede acceder a los significados de las palabras (Nation y Snowling, 1998). Y el reconocimiento preciso y fluido de las palabras permite el acceso rápido al significado de las palabras (Lété y Fayol, 2013), así como el uso de las claves contextuales que pueden facilitar el reconocimiento de las palabras y sus significados (Nation y Snowling, 1998; Perfetti y Hart, 2001).

El estudio arroja un 11% de universitarios con un excelente desempeño en reconocimiento de palabras escritas, pero que se ubica en el nivel de rendimiento bajo en respuesta a la lectura de textos, así como un 4.2% de estudiantes que muestran lo contrario. Como ya hemos señalado, la capacidad de responder adecuadamente a preguntas sobre un texto escrito no se explica exclusivamente por la calidad de los procesos de reconocimiento de palabras escritas; existirían otros factores que intervendrían, como las buenas habilidades de memoria de trabajo, monitoreo y proceso de integración (Cornoldi et al., 1996).

Retomando las ideas de Share (1995), el lector eficaz y avanzado logra un acceso rápido y con bajo costo cognitivo al significado de las palabras, librando así los recursos cognitivos necesarios para la activación eficiente de los procesos superiores implicados en la significación de textos.

Cisneros, Olave y Rojas (2012) y Romero (2009) encontraron que los estudiantes universitarios ingresan a la educación superior con múltiples deficiencias en la habilidad lectora –desde los procesos de decodificación y del establecimiento de jerarquías en el texto, hasta la generación de inferencias y procesos metacognitivos. Cuando falla la comprensión hay espacio para un montón de cosas que irán mal (Perfetti, 1994); los resultados del presente trabajo muestran tanto la necesidad de seguir mejorando los procesos de reconocimiento de palabras como encontrar estrategias para trabajar específicamente el desarrollo de las habilidades relacionadas con la comprensión de textos. Los años de escolarización no parecen, por sí solos, solucionar la variedad de aspectos involucrados en la lectura y en las dificultades relacionadas con la misma.

Referencias

Balbi, A. Cuadro, A. y Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 153-160

- Cain, K. y Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Cisneros, M., Olave, C y Rojas, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45-61. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2130/2713>
- Cornoldi, C., De Beni, R. y Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: an analysis of single cases. En C. Cornoldi y J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 113-136). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Costa, D., Gründel, M. y Cuadro, A. (2011). Impacto y funcionamiento diferencial de los ítems respecto al género en el Test de Eficacia Lectora (TECLE). *Ciencias Psicológicas*, 1, 47-60.
- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D. y 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.
- Fajardo, A., Hernández, J. y González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/305>
- Gough, P., Hoover, W. y Peterson, C. (1996). Some observations of a simple view of reading. En C. Cornoldi y J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (pp. 1-14) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lesgold, A., Resnick, L. y 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). Nueva York: Academic Press.
- Lété, B. y Fayol, M. (2013). Substituted letter and transposed letter effects in a masked priming paradigm with French developing readers and dyslexics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 47-62.
- Muller, B., Richter, T., Krizan, A., Hecht, T. y Ennemoser, M. (2015). Word recognition skill moderate effectiveness of reading strategy training in grade 2. *Learning and Individual Difference*, 40, 55-62.
- Muter, V., Hulme, C. y Snowling, M. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Nation, K. y Snowling, M. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Nation, K. (2009). Form-meaning links in the development of visual word recognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 364, 3665-3674.
- Oakhill, J., Cain, K. y Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skill. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C. y Tressoldi, P. (1993). Learning to read: evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology of Education*, VIII(3), 247-258
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.

Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. En M. M. G. McKeowan y L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). Nueva York: The Guilford Press.

Perfetti, C. y Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skills. En D. Gorfein (Ed.), *The consequences of meaning selection*. Washington: American Psychological Association.

Romero, E. (2009). Comprensión lectora: propuesta cognitiva para estudiantes universitarios. *Entérese*, 27, 9-16.

Rossello, E. (17 de julio de 2011). Como el Uruguay no hay. *El País*, p.14.

Share, D. (1995). Phonological recording and self-teaching: sine qua non of Reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

Soca, R. (10 de septiembre de 2011). La lengua: arma de los imperios. *La hora*.

Storch, A. y Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.

Vellutino, F., Tunmer, W., Jaccard, J. y Chen, R. (2007). Components of reading ability: multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.