

Incidencia del vocabulario en la comprensión lectora de estudiantes chilenos con discapacidad intelectual

José Luis Gallego Ortega¹, Susana Figueroa Sepúlveda²

Recibido 12 de junio de 2019 / Primera revisión 14 de septiembre / Aceptado 20 de marzo de 2020

Resumen. La lectura ha concitado tradicionalmente el interés de profesionales e investigadores. Sin embargo, son testimoniales los estudios que han explorado las habilidades de comprensión lectora en sujetos de habla hispana con discapacidad intelectual (DI), cuya etiología es desconocida o diversa, e inexistentes las investigaciones que analizan la influencia del dominio del vocabulario en el desempeño lector de estos escolares. En este sentido, se presenta un novedoso estudio cuyo principal objetivo fue analizar la correlación entre el vocabulario y la comprensión lectora, a partir de un diseño de investigación fundamentado en un método cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional. Participaron 22 escolares chilenos con DI escolarizados en tres escuelas urbanas de distinta titularidad. Los resultados ponen de manifiesto que sólo en el grupo de niños existían correlaciones significativas entre ambas variables. Se discuten estos resultados y su importancia para el diseño de estrategias que permita a este colectivo un mejor desempeño lector.

Palabras clave: discapacidad intelectual; vocabulario; comprensión lectora; educación básica.

[en] Incidence of vocabulary in the reading comprehension of Chilean students with intellectual disabilities

Abstract. Reading has traditionally attracted the interest of professionals and researchers. However, studies that have explored reading comprehension skills in Spanish-speaking subjects with intellectual disabilities (ID), whose etiology is unknown or diverse are testimonial and research that analyzes the influence of the vocabulary mastery on the reading performance of these school children is non-existent. In this sense, a novel study was set to analyze the relation between vocabulary and reading comprehension in an ID population, based on a descriptive and correlational analysis. A sample of 22 Chilean elementary school children with ID from three urban schools of different administration types participated in the study. Results showed that only in the group of boys there were significant correlations between both variables. These results and their importance for the design of strategies that will allow this group to have a better reading performance are discussed.

Keywords: intellectual disability; vocabulary; reading comprehension; primary education.

Sumario: Introducción, Metodología, Participantes, Instrumentos, Procedimiento, Resultados, Diferencias en los conocimientos en comprensión lectora y en vocabulario, La asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora, Discusión, Bibliografía.

Como citar: Gallego Ortega, J. L.; Figueroa Sepúlveda, S. (2020), Incidencia del vocabulario en la comprensión lectora de estudiantes chilenos con discapacidad intelectual, en *Revista de Investigación en Logopedia* 10(2), 79-89.

Introducción

En la actualidad, la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) y la American Psychiatric Association (APA, 2013) admiten en la discapacidad intelectual (DI), cuyo inicio se produce antes de los dieciocho años, significativas limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa. Ambas Asociaciones otorgan a la DI un carácter multidimensional, y la conciben como un estado de funcionamiento de la persona que puede variar significativamente, según los apoyos. La DI ya no se percibe, pues, como una cualidad estable del individuo sino como un atributo variable, que depende fundamentalmente de la calidad de los apoyos que recibe cada persona. Desde esta perspectiva, en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) se subrayan los criterios diagnósticos de la DI (APA, 2013):

¹ Universidad de Granada (España)
jlgalleg@ugr.es

² Universidad Arturo Prat (Chile)

- A. Déficit en el funcionamiento intelectual tal como razonamiento, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico, y aprendizaje por experiencias, confirmado por evaluaciones clínicas a través de test de inteligencia estandarizados.
- B. Déficits en el funcionamiento adaptativo que, sin el consiguiente apoyo, limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, tales como la comunicación, la participación social y la vida independiente.
- C. Inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el periodo de desarrollo.

Ahora bien, la población de personas con DI no es homogénea e incluye una heterogeneidad de síndromes cuyas necesidades educativas pueden diferir, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada síndrome y las diferencias individuales y contextuales. En este sentido, la AAIDD (2010) indica los fenotipos conductuales de algunos trastornos genéticos con los que se vincula la DI (síndrome de Down, síndrome de X-Frágil, síndrome de Williams, síndrome de Prader-Willi) y señala sus principales características, habilidades y limitaciones. Sin embargo, la DI no es exclusiva de estos síndromes ya que existen personas cuyas limitaciones en el funcionamiento cognitivo y adaptativo no están asociadas a ningún síndrome concreto. En este caso se habla de personas con DI de origen inespecífico.

De acuerdo con lo expuesto, las personas con DI muestran un conjunto de limitaciones en el ámbito social, intelectual y adaptativo (Schalock, 2009), que las instituciones escolares no deben ignorar y a las que el profesorado deberá proporcionar una adecuada respuesta educativa. Entre las necesidades educativas del alumnado con DI, que la investigación ha desvelado, figuran problemas relevantes en el desarrollo de su capacidad comunicativa y lingüística (Vega, & Gràcia, 2016), y de forma especial los problemas relacionados con la comprensión lectora. Pérez-Machado y Ávila (2017) han sintetizado las razones subyacentes a esos inconvenientes: dificultades de atención y manejo de la memoria de trabajo, problemas con la selección de ideas e interpretación de determinados elementos lingüísticos, dudas en la realización de inferencias, conflictos con la representación global del texto y la autorregulación del proceso de comprensión. Los niños con DI de origen inespecífico leve y síndrome de Down muestran dificultades no sólo para recuperar la información sino para retenerla y evocarla (Rosende, & Vieiro, 2013). Pero lo cierto es que los problemas de lectura y escritura se revelan como limitaciones importantes para quienes pretendan lograr las enseñanzas escolares.

La comprensión lectora se refiere al conocimiento y manejo autónomo de las estrategias cognitivas y metacognitivas que posibilitan el procesamiento de los textos, teniendo en cuenta los objetivos del lector (Solé, 2012). La lectura es vista de forma unánime como una actividad cognitiva compleja y multifacética que demanda la activación de diversos procesos, que van desde procesos de nivel inferior (por ejemplo, la decodificación), hasta superior (por ejemplo, la integración de las ideas del texto con las ideas previas del lector), los cuales interactúan de manera intrincada (Grabe, 2009). Su finalidad más inmediata es la comprensión del texto; no en vano la lectura se percibe como una poderosa herramienta para la adquisición de los aprendizajes escolares, y uno de los dominios más determinantes para lograr el éxito académico (Willems, Jansma, Blomert, & Vaessen, 2016), de ahí que su enseñanza represente en numerosas ocasiones un auténtico desafío para los docentes. La lectura involucra procesos perceptivos, cognitivos, psicolingüísticos y socio-emocionales (Hidalgo, & Manzano, 2014), y demanda la activación de estrategias que permitan al lector comprender el mensaje o la idea del texto (Nguyen, & Nguyen, 2017; Perfetti, 2007; Richter, & Rapp, 2014).

De hecho, la investigación sobre la lectura ha tratado de desvelar tanto los procesos cognitivos involucrados como la eficacia de programas orientados a mejorar la competencia lectora, así como la identificación de los factores que determinan el desempeño lector. Entre ellos, según diversos estudios realizados en diferentes contextos, se ha subrayado el papel del vocabulario, término para el que no hay una definición clara y definitiva, ya que los investigadores convienen que el conocimiento del vocabulario es complicado por la complejidad de procesos involucrados en su adquisición (Nagy, & Scott, 2000) y por incluir varios aspectos de información lingüística (la prosodia, la fonología, la ortografía, la morfología, la sintaxis) (Perfetti, 2007), metalingüística (consciencia de la palabra) (Stahl, & Nagy, 2012), pragmática y socio-cultural (MacDonald, 1997). No obstante, la investigación ha revelado una correlación directa entre el vocabulario pasivo del estudiante y su comprensión de la lectura, es decir, las palabras que un sujeto no utiliza habitualmente pero que conoce y entiende cuando las oye o lee inciden directamente en la comprensión lectora.

En efecto, en sintonía con trabajos antecedentes (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Nation, & Snowling, 1998), el estudio de Ricketts, Nation y Bishop (2007) con una muestra de niños ingleses con desarrollo típico, de 8 a 10 años de edad, constató que quienes tenían poca comprensión lectora exhibían debilidades de vocabulario oral y leían menos palabras correctamente que sus compañeros, además de admitir la decisiva influencia de otras variables, que actúan de manera interrelacionada. Otro estudio simultáneo, realizado por Nation, Snowling y Clarke (2007) con una muestra de niños de 8 a 9 años, con dificultades de comprensión lectora, en el que analizaron la relación entre esta y el vocabulario, desveló que la fuente de dificultades en el aprendizaje del vocabulario de los niños con baja comprensión puede estar localizada en el componente semántico en lugar del fonológico. Equivalentemente, entre los hallazgos de Oakhill y Cain (2012), en un estudio longitudinal que investigó los predictores de la comprensión lectora de niños ingleses de 7 a 8 y de 10 a 11 años, se descubrió que el vocabulario contribuía significativamente a la predicción de la capacidad de comprensión a través del tiempo. Recientemente, un estudio longitudinal, realizado con una muestra de 282 estudiantes holandeses en los grados intermedios de primaria, encon-

tró evidencia de una relación recíproca entre el vocabulario y la comprensión lectora, así como la influencia de otras variables (Swart, Muijselaar, Steenbeek, Droop, De Jong, & Verhoeven, 2017).

Los estudios realizados con muestras de niños de habla hispana corroboran los hallazgos anteriores. Canet-Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009) evaluaron la capacidad discriminante de diversos procesos cognitivos sobre la comprensión lectora, en niños argentinos de 8 y 9 años, lo que les permitió diferenciar entre lectores con buena y mala comprensión, según sus habilidades para manejar o no dichos procesos. Concluyeron que la eficacia lectora implicó un adecuado uso de distintas habilidades lingüísticas (monitoreo, inferencias, vocabulario, de procesamiento).

La investigación de Morales, Verhoeven y van Leeuwe (2011), realizada con una muestra de 331 escolares peruanos de quinto grado con una edad promedio de 10.6 años, en la que se examinó la variación sociocultural en el desarrollo de la comprensión lectora, reveló una fuerte correlación entre esta y el vocabulario y la decodificación de palabras, asumiendo que la madurez de género e intelectual así como el clima de alfabetización en el hogar y la situación socioeconómica pudieran predecir sustancialmente el desarrollo de la comprensión lectora, directa o indirectamente.

López-Higes y Rubio-Valdehita (2014) se preocuparon por identificar los componentes que permiten diferenciar entre buenos y malos lectores de acuerdo con el juicio de los profesores para averiguar el valor diagnóstico de estas variables. Los resultados obtenidos, a partir de una muestra de 275 niños españoles de 2º ciclo de educación primaria, revelaron que los niños con un buen nivel lector aciertan más del doble de las preguntas sobre el contenido literal de un texto que los niños con un bajo nivel lector, siendo los predictores más sólidos de la comprensión el vocabulario, las habilidades gramaticales y las habilidades previas de reconocimiento de palabras.

González-Hernández y Castro (2016), en un estudio con 102 estudiantes cubanos de sexto grado (edad promedio de 11,64 años) para determinar la contribución de diversos factores cognitivos (fluidez lectora, memoria de trabajo verbal, vocabulario) al desempeño lector, concluyeron que el rendimiento en lectura es deudor de esas variables y hallaron correlaciones positivas significativas entre estas y la comprensión lectora.

En una reciente investigación, realizada por Gomes-Koban, Simpson, Valle y Defior (2017) con una muestra de 100 niños hispanohablantes de 3º de primaria con bajo nivel socio-económico, cuyo objetivo fue probar la eficacia de dos métodos de entrenamiento de vocabulario oral mediante la implementación de sendos programas de capacitación (método de definición: instrucción directa del significado de la palabra, y método de contexto: la palabra se enseña siempre dentro de un breve texto), se demostró la importancia del vocabulario para la comprensión lectora, pero en una relación compleja que incluye otros factores, como las propias estrategias de aprendizaje de palabras, y se sugiere que la instrucción de vocabulario oral basada en el método de definición es más efectivo.

Complementariamente a los estudios anteriores, algunos trabajos han señalado que el alumnado de ciclos superiores no necesariamente logra un mayor rendimiento lector (Hirsch, 2007). Sin embargo, sí parece suficientemente documentado el incremento del vocabulario de los escolares de cursos superiores (White, Graves, & Slater, 1990; Pavez, Rojas, Rojas, & Zambra, 2016), sin que la variable género parezca determinante (Figueroa, & Gallego, 2018; Suárez, Moreno, & Godoy, 2010, 2010). No obstante, la investigación de Cepeda, Granada y Pomes (2014) realizada con una muestra de 45 escolares chilenos de 1er año básico para establecer los índices de disponibilidad léxica, a partir de determinados centros de interés y considerando como variable independiente el género de los estudiantes, reveló que las niñas alcanzaban un mayor índice de disponibilidad léxica que los niños.

De otra parte, también existen investigaciones sobre la competencia en lectura del alumnado con DI que, aunque no se centran en analizar la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora, ofrecen datos de interés. González-Pérez y Santiuste (2003) investigaron la naturaleza del proceso de comprensión comparando una pequeña muestra de alumnos españoles con DI y con desarrollo típico (DT), con edades mentales equivalentes. Los hallazgos ponen de manifiesto la inexistencia de diferentes patrones de procesamiento en la comprensión lectora de ambos colectivos de estudiantes, admitiendo únicamente diferencias entre buenos y malos lectores, dado que sólo los lectores eficientes (no los lectores con limitaciones) manejarían estrategias (contextuales) de búsqueda de información. Esto sugiere que los escolares con DI no precisan de una intervención educativa diferenciada, lo cual no elude la importancia de lograr el mayor conocimiento posible de estos escolares para atenderles de forma personalizada.

Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández (2014) analizaron en estudiantes españoles con DI los niveles de comprensión lectora de textos de fácil lectura (cuarenta y ocho noticias de un texto digital español) y las relaciones entre la comprensión (literal e inferencial), y algunos aspectos lingüísticos de estos textos. Concluyeron que los escolares alcanzaban puntuaciones significativamente más altas para preguntas literales que para inferenciales, y que cuanto mayor complejidad gramatical tenía una oración, menor era su capacidad para encontrar relaciones. No se apreció incidencia sobre la comprensión de otras variables lingüísticas como la frecuencia de palabras o la longitud de estas. También se ha comprobado, al comparar la comprensión literal e inferencial de textos con y sin elementos conectivos y/o palabras de contenido de alta frecuencia, que ni la adición de palabras de contenido de alta frecuencia ni los conectores textuales en general producían mejoras en la comprensión inferencial, y que su nivel de rendimiento estaba determinado por el tipo de conector y su familiaridad, obteniendo puntuaciones de comprensión más bajas con conectores aditivos y contrastivos que con los conectores temporales o causales (Fajardo, Tavares, Ávila, & Ferrer, 2013).

Recientemente, León, Martínez y Jastrzebska (2018) analizaron el nivel de competencia lectora de 61 adultos españoles con DI y observaron una formidable variabilidad entre los participantes del estudio, independientemente de la complejidad de los textos presentados. Concluyeron que el grado de discapacidad no era determinante para es-

tablecer la dificultad o facilidad del material leído, dado que dos personas con similar nivel de discapacidad podrían enfrentarse de forma diferente al material de lectura.

Otras investigaciones han analizado la incidencia del cociente intelectual (CI) entre las variables cognitivas que condicionan el rendimiento lector de los escolares. Así, González-Hernández, Arango, Blasco y Quintana (2016) estudiaron la influencia que las prácticas de lectura y otras variables cognitivas (entre ellas, el vocabulario y el CI) tienen en el desempeño de la comprensión lectora, concluyendo que el vocabulario y el CI inciden en la comprensión textual, lo que sugiere que el rendimiento lector está determinado por estas variables, es decir, cuanto más alto es el nivel de vocabulario y mejor es el nivel cognitivo de los escolares mayor es su rendimiento en tareas de lectura. Las escasas habilidades verbales o cognitivas parecen afectar el rendimiento lector de los pobres comprendedores de diferentes maneras (Cain, & Oakhill, 2006). Estos datos parecen estar en sintonía con los resultados del estudio de Facon, Facon-Bollengier, & Grubar (2002), quienes al examinar la asociación de la edad cronológica con la sintaxis y la comprensión del vocabulario en niños y adolescentes con DI sugieren que la experiencia relacionada con la edad estaría relacionada con el vocabulario receptivo de estos escolares. Equivalentemente, el metaanálisis de 22 estudios realizado por Stuebing, Barth, Molfese, Weiss y Fletcher (2009) para conocer el estado de la cuestión acerca de la relación entre el CI y la respuesta a la intervención de la lectura puso de manifiesto la existencia de una relación directa entre la comprensión lectora y el CI, aunque este no puede considerarse un predictor poderoso de aquella.

Sin embargo, el estudio de Snowling, Clarke y Nation (2002), en el que analizaron la influencia del CI en el rendimiento lector en un grupo de escolares ingleses, reveló que el CI de los escolares con dificultades de comprensión era levemente inferior a la media, aunque no se pudo comprobar una relación significativa entre esa variable y la comprensión lectora, tal vez porque las dificultades de comprensión están vinculadas específicamente a aspectos de procesamiento verbal. Parece, no obstante, que existan diferencias en cuanto a perfiles de lenguaje según el síndrome, aunque no difieran significativamente en los puntajes de vocabulario receptivo (Price, Roberts, Vandergrift, & Martin, 2007).

De lo expuesto con anterioridad, puede colegirse que además de otros factores concomitantes el vocabulario se percibe como un componente clave del desempeño lector, otorgándosele un rol discriminador y un valor predictor de la lectura (Morales, 2011; Perfetti, 2010), dado que su desarrollo insuficiente constituiría un relevante obstáculo para lograr el éxito en la lectura (Cromley, Snyder-Hogan, & Luciw-Dubois, 2010). De hecho, los estudiantes con problemas de comprensión lectora poseen una menor competencia léxica (Canet-Juric, Burin, Andrés, & Urquijo, 2013; González-Hernández, & Castro, 2016). Más aún, para predecir correctamente el significado de una palabra en un texto, el estudiante ha de ser capaz de reconocer un gran porcentaje de las palabras circundantes que, de acuerdo con la investigación, se aproximaría al 95% para lograr la comprensión general y al 98% para alcanzar la plena comprensión. Difícilmente se podrá inferir correctamente el significado de una palabra si previamente no se reconoce un alto porcentaje de las palabras adyacentes (Restrepo, 2015). La potencial dificultad del texto depende, entre otros factores, del porcentaje de palabras que se desconoce, de ahí que lectura y vocabulario se perciban como componentes principales del lenguaje, que facilitan la capacidad lingüística del alumnado y las habilidades necesarias para su aprendizaje (Hong Thi Pham, & Buu Nguyen, 2017). Los niños consiguen un desarrollo lingüístico y cognitivo sorprendente antes de iniciarse en la lectura, que incluye un vocabulario amplio y el manejo del discurso, dado que cuando los niños van superando los procesos fonológicos de simplificación del habla y logran algún grado de conciencia del lenguaje, facilitan el desarrollo de habilidades de prelectura (Riffo, Reyes, Cerda, & Castro, 2015).

Pero como se ha señalado con anterioridad, la capacidad del escolar para comprender un texto necesita, además del conocimiento del vocabulario (Gungor, & Yayli, 2016), el manejo de otras muchas habilidades involucradas en el proceso de comprensión (Kintsch, & Rawson, 2007). Para estos autores, la comprensión se refiere tanto a un conjunto de fenómenos empíricos como a una construcción teórica, y consideran la comprensión textual como un proceso complejo que requiere la participación de diferentes componentes.

Por ello, aun admitiendo que la mayoría de las investigaciones vaticina una alta correlación entre la comprensión lectora y el vocabulario, y que los estudiantes con escaso nivel de vocabulario serán probablemente lectores ineficientes, conviene no ignorar que estos estudios se han desarrollado preponderantemente con muestras de escolares con DT y que no existen antecedentes en la literatura acerca de investigaciones en las que se analice la relación entre vocabulario y comprensión lectora en sujetos con DI. Los estudios centrados en el lenguaje de escolares con DI se han realizado preferentemente con muestras de niños con síndrome de Down, pero estas investigaciones tampoco se han ocupado de estudiar la relación entre estas variables. En consecuencia, parece pertinente analizar cómo se relacionan ambas variables en sujetos con DI (en este caso, de origen inespecífico), máxime cuando el tema de la comprensión lectora en el ámbito de la DI está muy poco explorado.

En este contexto, esta novedosa investigación se planteó el siguiente interrogante: ¿cómo incide el dominio del vocabulario de estudiantes con DI en su comprensión lectora? En sintonía con el problema enunciado, se persiguen dos objetivos:

- 1) Describir las habilidades de vocabulario y comprensión en una muestra de niños y niñas con DI (de origen inespecífico) en diferentes ciclos. Considerando la literatura, los resultados esperados desvelarían la inexistencia de diferencias significativas por género y por ciclo.

- 2) Describir la asociación entre las variables comprensión lectora y vocabulario en la muestra de niños con DI (de origen inespecífico) en diferentes ciclos. Considerando la literatura, los hallazgos obtenidos revelarían una relación robusta entre ambas variables.

Metodología

Se utilizó un diseño no experimental (no se pretende la manipulación de variables independientes), de tipo descriptivo (su objetivo es describir variables, y analizar su incidencia) y correlacional (se busca describir relaciones entre variables en un momento determinado), de corte transversal (los datos se tomaron en un solo momento).

Participantes

Aunque inicialmente fueron evaluados 27 estudiantes (5 fueron descartados por situarse en el Rango III del test de Raven), se trabajó con una muestra intencional de 22 escolares (Tabla 1) con discapacidad intelectual (DI) de origen inespecífico (es decir, su discapacidad no está asociada a ningún síndrome concreto), que estaban escolarizados en 1° y 2° ciclo de Educación Básica, concretamente en 2° y 4° cursos (1° ciclo) y en 6° y 8° cursos (2° ciclo), en tres escuelas urbanas de la ciudad de Iquique (Chile). El alumnado, en régimen de integración, es atendido por maestros no especialistas pero apoyados por profesorado especialista en todo momento, según las necesidades de cada niño. Se trata de escolares que, dadas sus características, están vinculados al programa de Integración Escolar (PIE), en el que los tutores están asistidos siempre que lo demanden por profesorado especializado.

Los estudiantes, según el test de Matrices Progresivas (Raven, Court, & Raven, 2014), estaban incluidos en el Rango IV (≤ 24 y ≥ 19), teniendo en cuenta que las puntuaciones halladas en el percentil 25 (o superior) se consideran medias en niños con desarrollo típico. El nivel mínimo de lectura de los participantes era equivalente a un Nivel de Aprendizaje Elemental de 2° básico, según el cual estos escolares podrían, por ejemplo,

leer textos apropiados para su edad, de sintaxis simple y vocabulario de uso frecuente, ser capaces de establecer de qué trata una lectura cuando el texto ofrece pistas que facilitan esta tarea, y realizar algunas inferencias sencillas a partir de pistas evidentes. Además, pueden localizar información explícita que se visualiza fácilmente (Mineduc, 2014, p. 18).

Tabla 1. Número de participantes y edad en la muestra según género, ciclo y curso

		Niños	Niñas	Total	Edad M(DT)
1° ciclo	2° básico	4	4	8	08,5 (1,10)
	4° básico	2	2	4	10,4 (0,35)
2° ciclo	6° básico	2	3	5	12,4 (1,44)
	8° básico	4	1	5	14,8 (0,53)
Total		12	10	22	11,3 (2,71)

Instrumentos

Para obtener los datos, se han utilizado diferentes instrumentos de medida, validados con población chilena:

- 1) El Test de Matrices Progresivas (Raven et al., 2014) para identificar al alumnado con discapacidad intelectual. Se trata de una prueba no verbal, que mide la capacidad intelectual por medio de la comparación de formas y el razonamiento por analogías. El test se administró individualmente, con el fin de clasificar a los estudiantes por rangos: Rango I (intelectualmente superior: $\geq a 95$); Rango II (definidamente superior al término medio: ≥ 75 y < 95). Rango III (intelectualmente término medio: < 75 y > 25). Rango IV (decididamente inferior al término medio: ≤ 25 y > 5). Rango V (intelectualmente deficiente: ≤ 5).
- 2) La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende, Condemarín, & Milicic, 2012) para medir la comprensión general por medio de frases y textos, según ocho niveles de lectura de complejidad creciente, que se corresponden con los grados escolares. Aunque la prueba contiene formas

paralelas (A-B) para cada nivel con el fin de poder comprobar los progresos del lector dentro del nivel en que se encuentra, solo se utilizó la forma A. La tarea, realizada de forma individual, consistió en leer silenciosamente y contestar a preguntas de elección múltiple. Cada respuesta correcta equivale a un punto. Las puntuaciones máximas varían según el curso (28 puntos para 2º, 18 puntos para 4º, 40 puntos para 6º, 41 puntos para 8º). Los resultados se expresan en porcentaje de respuestas correctas.

- 3) 3) El TEVI-R test de vocabulario en imágenes (Echeverría et al., 2002) para medir el vocabulario pasivo del sujeto. Puede ser administrado individual o colectivamente y, según el puntaje obtenido, el sujeto se incluye en una escala de categorías (sobresaliente, muy bueno, normal, retraso leve o retraso grave). En este estudio, la prueba se aplicó individualmente, y el niño debía identificar cuál de las cuatro figuras representaba correctamente la palabra emitida por el evaluador. La prueba contiene 116 láminas con cuatro imágenes cada una. Para obtener el puntaje, se usa como criterio de corte seis respuestas incorrectas en ocho láminas consecutivas y se restan los errores. Este puntaje se expresa a partir de la Norma en escala T (promedio 50 y desviación estándar 10), según el Manual TEVI-R.

Procedimiento

Después de informar y obtener la pertinente autorización de los directores escolares, se informó de las peculiaridades del estudio al profesorado que imparte la asignatura de Lenguaje para conocer su disponibilidad y acordar, en su caso, los horarios para aplicar las pruebas. Los investigadores obtuvieron los datos en el año escolar de 2018. Todas las pruebas fueron aplicadas de forma individual por los investigadores, durante la jornada de clase aunque en un lugar adecuado del centro, exento de ruidos y de elementos perturbadores. Se aplicó una prueba cada día sin límite temporal en función del requerimiento de cada alumno. Previamente, se ilustró al alumnado con ejemplos para asegurarse de que comprendían lo que se les demandaba.

El desarrollo de la investigación fue respetuoso con los valores éticos de un estudio de estas características (confidencialidad, consentimiento informado, protección de datos). Asimismo, todos los estudiantes con DI de origen inespecífico declararon voluntariamente su deseo de participar en el estudio.

Resultados

Se utilizó el software IBM SPSS v.19 para el análisis de los datos, considerando en todas las pruebas un $p < .05$.

Para una mejor comprensión de los datos, es preciso revelar que a partir de los resultados del test de Raven se calculó el coeficiente de variabilidad (CV) de la muestra para comprobar su grado de homogeneidad. Se constató la homogeneidad del grupo (CV = 34,0%). Según el género, los niños (CV = 30,5%) mostraron una menor dispersión que las niñas (CV = 40,4%), si bien ambos grupos son homogéneos. Finalmente, por ciclos, también se demostró la homogeneidad y se observó que el 2º ciclo presentaba menor dispersión (CV = 28,3%) que el 1º (CV = 37,1%). Estos datos desaconsejan añadir al cálculo de las correlaciones los resultados del test de RAVEN, con el fin de comprobar si existe correlación entre las habilidades de comprensión y el vocabulario con la capacidad intelectual, tal y como han sugerido estudios previos (González-Hernández et al., 2016; Stuebing et al., 2009).

Diferencias en los conocimientos en comprensión lectora y en vocabulario

Teniendo en cuenta el género del alumnado y el ciclo de su escolarización, se presentan a continuación los resultados obtenidos. En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables estudiadas, incluyendo las puntuaciones medias, desviaciones típicas e intervalos de confianza. Para analizar la significatividad de las diferencias entre medias, según género y ciclo, se utilizó la *t* de Student (muestras homogéneas) y, cuando los datos no se ajustaban a la distribución normal de probabilidades, se usó la *U* de Mann-Whitney (muestras no normales). Se añadió, asimismo, el tamaño del efecto a las pruebas de comparación de medias.

En comprensión lectora, los datos muestran que, en el 1º ciclo, no existen diferencias significativas entre ambos géneros ($t(10) = 0,386$, $p = 0,708$, $d = 0,22$). En el 2º ciclo, aunque tampoco se apreciaron diferencias significativas según el género ($U(10) = 8,5$, $p = 0,454$), el tamaño del efecto es grande ($r = 0,75$) y los datos obtenidos indican que la media de porcentajes de acierto en comprensión lectora por los niños es casi 12 puntos superior a la de las niñas, detectándose una mayor variabilidad en los niños.

Considerando globalmente los resultados del alumnado en comprensión lectora, según el género, se demostró la inexistencia de diferencias significativas entre niños y niñas, con un tamaño del efecto pequeño ($t(20) = 0,809$, $p = 0,428$, $d = 0,35$). No obstante, se observó que la media de los porcentajes en comprensión lectora es casi ocho puntos superior en los niños. Se comprobó asimismo que en el alumnado de los cursos inferiores (1º ciclo) el valor de la media en comprensión lectora es superior a la de los alumnos de cursos más avanzados

(2° ciclo), aunque las diferencias no sean significativas, con un tamaño del efecto pequeño ($t(20) = 0,975$), $p = 0,341$, $d = 0,42$).

En vocabulario, las puntuaciones obtenidas por el alumnado del 1° ciclo mostraron que la media de porcentajes de acierto en vocabulario es un 6% superior en los niños que en las niñas, si bien no se hallaron diferencias significativas por el género, con un tamaño del efecto mediano ($t(10) = 1,052$, $p = 0,318$, $d = 0,61$). En 2° ciclo, en los resultados obtenidos por género, se apreció que la media de las puntuaciones es superior en las niñas que en los niños, sin que estas fuesen estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto grande ($t(8) = -1,752$, $p = 0,118$, $d = 1,10$).

Considerando globalmente los resultados en vocabulario, según el género, las diferencias entre el alumnado tampoco fueron estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto pequeño ($t(20) = -0,275$, $p = 0,786$, $d = 0,12$), advirtiéndose que las medias de las puntuaciones en vocabulario son similares entre niños y niñas. Por ciclos, el valor de la media es muy superior en el 2° que en el 1°, aunque las diferencias no fuesen significativas y con un tamaño del efecto grande ($t(20) = 2,056$, $p = 0,053$, $d = 0,88$).

Tabla 2. Medidas de comprensión lectora y vocabulario según género y ciclo

		Comprensión lectora				Vocabulario		
		n	Media	Intervalo de Confianza		Media	Intervalo de Confianza	
				Inferior	Superior		Inferior	Superior
Ciclo 1	Niñas	6	43,92 (26,86)	22,50	66,36	28,50 (10,99)	21,80	36,80
	Niños	6	49,87 (26,57)	3 1,45	70,53	34,83 (09,85)	26,4	41,71
Ciclo 2	Niñas	4	30,47 (09,78)	24,70	39,17	50,50 (13,72)	39,00	62,00
	Niños	6	42,54 (18,88)	26,87	56,30	36,67 (11,24)	27,81	46,05
Género	Niñas	10	38,54 (21,93)	25,71	53,30	37,30 (16,09)	27,77	48,70
	Niños	12	46,20 (22,31)	33,59	59,49	35,75 (10,12)	29,67	41,40
Ciclo	1	12	46,89 (25,66)	31,97	62,39	31,67 (10,48)	25,94	37,71
	2	10	37,71 (16,39)	27,48	48,27	42,20 (13,56)	33,86	51,33

La asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora

Los análisis de correlación (Tabla 3), según ciclo y género, para determinar la intensidad en la relación entre las variables fueron realizados mediante la técnica no paramétrica rho de Spearman (ρ), dado que nuestro estudio no cumplía con los supuestos de normalidad en los datos. Se consideró, asimismo, el tamaño del efecto (R^2) en la relación de las dos variables estudiadas.

En el análisis de resultados por género, se pudo observar que sólo los niños evidenciaron una correlación significativa ($\rho = 0,631$, $p = 0,028$), donde la variable comprensión lectora queda explicada por la variable vocabulario en un 39,8%. En cambio, los datos obtenidos por ciclos no arrojaron asociaciones estadísticamente significativas (1° ciclo: $\rho = 0,296$, $p = 0,350$; 2° ciclo: $\rho = 0,386$, $p = 0,271$).

Tabla 3. Correlaciones entre vocabulario y comprensión lectora

		n	Correlación	R ²
Género	Niñas	10	-0,120	1,4 %
	Niños	12	0,631*	39,8 %
Ciclo	1	12	0,296	8,8 %
	2	10	0,386	14,9 %

Nota. * $p < .05$.

Discusión

El principal objetivo de esta investigación fue describir las habilidades de vocabulario y comprensión lectora en una muestra de escolares chilenos con DI de origen inespecífico, así como la asociación entre ambas variables, teniendo en cuenta el género y el ciclo escolar. Los datos han revelado que, en comprensión lectora, los escolares de 1° y 2° ciclo de Educación Básica alcanzaban niveles similares de logro, dato que concuerda con lo expresado en estudios previos (Hirsch, 2007). Según el género, no se apreciaron diferencias significativas en ninguno de los dos ciclos, resultados que avalan investigaciones desarrolladas con escolares con DT (Figueroa, & Gallego, 2018; Morales, 2011), si bien los niños de 2° ciclo obtuvieron mayores puntajes que las niñas.

En cuanto al desarrollo léxico, no se detectaron diferencias significativas por razón de género en ninguno de los ciclos. Sin embargo, mientras que en el 1° ciclo la media fue superior en los niños, hallazgo que no concuerda con los datos obtenidos en un estudio antecedente realizado con una muestra de escolares chilenos con DT (Cepeda et al., 2014), en 2° fueron las niñas quienes alcanzaron una media más alta, dato consistente con otros trabajos previos (Pavez et al., 2016; Suárez et al., 2010).

Considerando la muestra global (ambos ciclos), no se hallaron diferencias significativas ni en comprensión lectora, ni en vocabulario. Pero en comprensión la media de los niños fue ocho puntos mayor que la de las niñas. Llama la atención, sin embargo, que la media en comprensión sea superior en el primer ciclo que en el segundo, tal vez por la menor complejidad de los textos utilizados en la prueba de lectura CLP (Complejidad Lingüística Progresiva).

En vocabulario, niños y niñas obtienen puntajes similares. No obstante, la media más elevada se apreció en el segundo ciclo. Asimismo, se pudo comprobar que los escolares incrementaban su nivel de vocabulario al promocionar de ciclo. Este hallazgo parece coincidir con investigaciones antecedentes realizadas con estudiantes con DI en las que se admitía que los niveles de vocabulario receptivo de estos escolares están relacionados con la edad cronológica (Facon et al., 2002). También es consistente con los resultados de los estudios desarrollados con muestras de niños con DT en los que se admitía un mayor nivel de vocabulario en estudiantes de cursos superiores (Pavez et al., 2016; White et al., 1990).

No obstante lo anterior, y teniendo en cuenta que las pruebas de significación no arrojaron resultados significativos, el cálculo del tamaño del efecto ha resultado importante por cuanto la falta de significación obtenida podría deberse al tamaño muestral, dado el escaso número de participantes en este estudio. En efecto, aunque en el 2° ciclo las diferencias entre medias en comprensión lectora no fueron significativas, según el género, el tamaño del efecto fue grande, lo que permite establecer una hipótesis que habría que justificar con muestras más numerosas. De forma similar sucede en vocabulario, aunque en este caso tampoco se puede ignorar que el número de niñas es menor que el de niños.

El análisis bivalente reveló una correlación mínima, no significativa, entre el vocabulario y la comprensión lectora en nuestra muestra, lo que podría ser consistente con lo hallado en trabajos previos, cuando señalan que la frecuencia de palabras en el texto no incide en la comprensión, o cuando admiten que el grado de discapacidad no determina la facilidad o dificultad de la lectura (Fajardo et al., 2014; León et al., 2018). Tal vez, porque la comprensión dependa más del tipo de preguntas y de la complejidad gramatical de la oración (Fajardo et al., 2014). Sin embargo contrasta con los estudios en los que se atribuye a la pobre capacidad cognitiva general y a problemas de vocabulario el deterioro en la capacidad de lectura de palabras de estudiantes con dificultades en comprensión lectora (Cain, & Oakhill, 2006; Canet-Jurit et al., 2013; González-Hernández, & Castro, 2016).

Sólo pudo apreciarse una correlación significativa en el grupo de niños, lo cual es consistente con los resultados obtenidos en muestras de niños con DT en las que la relación entre ambas variables está suficientemente acreditada (entre otros, Gungor, & Yayli, 2016; López-Higes, & Rubio-Valdehita, 2014; Restrepo, 2015; Swart et al., 2017).

Por ciclos, también se apreció una baja correlación. Este hallazgo parece estar en sintonía con aquellos estudios en los que se observó que la relación entre el vocabulario y la comprensión de textos no fue la que cabría de esperar (Cain, & Oakhill, 2006; Salvador et al., 2007). Se pone de manifiesto que, además del vocabulario, diferentes variables inciden en la comprensión (Canet-Jurit et al., 2009; Kintsch, & Rawson, 2007; Morales et al., 2011; González-Hernández y Castro, 2016; Gomes-Koban et al., 2017; Vieiro, & Amboage, 2016). Sin embargo, estudios realizados con escolares con pobre comprensión han encontrado carencias en el dominio del vocabulario (Cromley et al., 2010; Muter et al., 2004; Nation, & Snowling, 1998; Ricketts et al., 2007). En los estudiantes con dificultades lectoras, no está bien documentado el impacto que puede tener el vocabulario en el proceso de comprensión (Cain, & Oakhill, 2006; González-Hernández, & Castro, 2016).

Estos modestos hallazgos, aunque preliminares, revelan la importancia de realizar estudios de estas características para diseñar estrategias de intervención que favorezcan el desempeño lector de escolares con necesidades educativas especiales. La correcta interpretación de los resultados, sin embargo, ha de hacerse con mucha prudencia, teniendo en cuenta sus limitaciones. En primer lugar, el escaso número de escolares participantes y su localismo. En segundo lugar, la imposibilidad de comparar los resultados obtenidos con investigaciones previas, dada la inexistencia de antecedentes en la literatura de este tipo de estudios. Finalmente, hubiese sido interesante establecer comparaciones por centros educativos y cursos, pero no fue posible dadas las peculiaridades de esta muestra.

En consecuencia, procede realizar otras investigaciones en las que se trabaje con muestras más amplias y representativas, utilizando una metodología mixta y/o analizando otras variables (por ej., metodología de enseñanza, programas docentes, etc.) que condicionan el aprendizaje de la lectura de los sujetos con DI.

Bibliografía

- Alliende, F., Condemarin, M., y Milicic, N. (2012). *Prueba CLP formas paralelas. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Santiago de Chile (Chile): Universidad Católica.
- American Association Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11 th. Edition*. Washington: AAIDD.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.) (DSM-5). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Cain, K., y Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. doi: 10.1348/000709905X67610
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005. doi: 10.6018/analesps.29.3.138221
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M.M., & Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111.
- Cepeda, M., Granada, M., y Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 166-181. doi: 10.4067/S0716-58112014000200010
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., y Luciw-Dubois, U. A. (2010). Cognitive activities in complex science text and diagrams. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 59-74. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.10.002
- Echeverría, M., Herrera, M., y Segure, J. (2002). *TEVI- R, Test de vocabulario en imágenes*. Chile: Universidad de Concepción.
- Facon, B., Facon-Bollengier, T., y Grubar, J. C. (2002). Chronological age, receptive vocabulary, and syntax comprehension in children and adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 91-98.
- Fajardo, V., Ávila, A., Ferrer, G., Tavares, M., Gómez, M. y Hernández, A. (2014). Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 212-225. doi: https://doi.org/10.1111/jar.12065
- Fajardo, I., Tavares, G., Ávila, V., y Ferrer, A. (2013). Towards text simplification for poor readers with intellectual disability: When do connectives enhance text cohesion? *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1267-1279. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.006
- Figueroa, S., y Gallego, J. L. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Ocnos*, 17(1), 32-42. doi 10.18239/ocnos_2018.17.1.1521
- Gomes-Koban, C., Simpson, I.C., Valle, A., y Defior, S. (2017). Oral vocabulary training program for Spanish third-graders with low socio-economic status: A randomized controlled trial. *PLoS ONE* 12(11). doi: e0188157. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188157
- González-Hernández, K., Arango, L., Blasco, N., y Quintana, K. (2016). Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos. *Wimblu. Revista electrónica de estudiantes Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica* 11(1), 39-57.
- González-Hernández, K., y Castro, A.M. (2016). Factores cognitivos asociados a la comprensión lectora en niños cubanos de sexto grado. *Integración Académica en Psicología*, 4(12), 96-105.
- González-Pérez, J., y Santiuste, V. (2003). El procesamiento de la comprensión lectora: una aproximación a su estudio en el retraso mental. *Revista de Educación*, 331, 443-451.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Gungor, F., y Yayli, D. (2016). The interplay between text-based vocabulary size and reading comprehension of Turkish EFL learners. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1171-1188.
- Hidalgo, E., y Manzano, M. (2014). El proceso de comprensión en una lengua extranjera: Una propuesta para evaluar estrategias de lectura. *Educación XXI*, 17(1), 309-326. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10716
- Kintsch, W., y Rawson, K. A. (2007). Comprehension. In M. J. Snowling and C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos*, 108, 229-252.
- León, J. A., Martínez, J. A., y Jastrzebska, O. (2018). Un estudio sobre la competencia lectora en adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo ante textos con contenidos de clínica y salud. *Clínica y Salud*, 29, 115-123. doi: https://doi.org/10.5093/clysa2018a17
- Hong Thi Pham, N., y Buu Nguyen, H. (2017). Text-Based vocabulary instruction as a learning tool for EFL Freshmen's reading comprehension. *European Journal of English Language Teaching*, 3(1), 39-59. doi: doi: 10.5281/zenodo.883618
- López-Higes, R. y Rubio-Valdehita, S. (2014). ¿Qué variables determinan el nivel lector de un alumno en el segundo ciclo de Educación Primaria y cuál es su valor diagnóstico? *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(37), 31-52.

- MacDonald, M. C. (1997). Lexical representations and sentence processing: An introduction. *Language and Cognitive Processes*, 12(2/3), 212-136.
- Mineduc (2014). *Estándares de Aprendizaje. Lectura 2° básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Morales, S. (2011). Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 96-129.
- Morales, S., Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2011). Socio-cultural variation in reading comprehension development among fifth-graders in Peru. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(8), 951-969. doi: 10.1007/s11145-010-9242-2
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. J., y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. 3) (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nation, K., y Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-101.
- Nation, K., Snowling, M., y Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(2), 131-139. doi: 1080/14417040601145166
- Nguyen, B. H., y Nguyen, T. K. N. (2017). Summarizing strategies: Potential tool to promote English as a foreign language (EFL) students' reading comprehension at a vocational school, Vietnam. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 51-72.
- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study, *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Pavez, A., Rojas, P., Rojas, F., & Zambra, N. (2016). Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2° y 4° año básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15, 1-12.
- Pérez-Machado, C., y Ávila, V. (2017). Club de lectura fácil para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto. *Revista Síndrome de Down*, 34, 38-50.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. doi: 10.1080/10888430701530730
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. The golden triangle of reading skill. En M. McKeown y L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-303). New York: The Guilford Press.
- Price, J, Roberts, J., Vandergrift, N. y Martin, G. (2007). Language Comprehension in Boys with Fragile X Syndrome and Boys with Down Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(4), 318-326. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00881.x
- Raven, J., Court, J., y Raven, J. (2014). *Test de Matrices Progresivas: escala coloreada, general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Restrepo, F. D. (2015). Incidental vocabulary learning in second language acquisition: A literature review. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 157-166. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n1.43957>
- Richter, T., y Rapp, D.N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51, 1-6. doi: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.855533>
- Ricketts, J., Nation, K., y Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257. doi: 10.1080/10888430701344306
- Riffo, B., Reyes, F., Cerda, M., y Castro, G. (2015). Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares. *Revista Signos*, 48(89) 355-378. doi: 10.4067/S0718-09342015000300004
- Rosende, M., y Vieiro, P. (2013). Los procesos inferenciales en lectores con síndrome de Down. *Relieve*, 19(1), 1-14. doi: 10.7203/relieve.19.1.2345
- Salvador, F., Gallego, J. L., y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59(1), 153-166.
- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 229, 22-39.
- Snowling, M., Clarke, P., y Nation, K. (2002). General cognitive ability in children with Reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 549-560.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2012). *Teaching word meanings: Literacy Teaching Series*, (2nd ed.). New York: Routledge.
- Stuebing, K., Barth, A., Molfese, P., Weiss, B., y Fletcher, J. (2009). IQ Is Not Strongly Related to Response to Reading Instruction: A Meta-Analytic Interpretation. *Exceptional Children*, 76, 31-51.
- Suárez, A., Moreno, J. M., y Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1. doi: 10.15645/Alabe.2010.1.7
- Swart, N. M., Muijselaar, M. M., Steenbeek, E. G., Droop, M., de Jong, P. F. & Verhoeven, L. (2017). Cognitive precursors of the developmental relation between lexical quality and reading comprehension in the intermediate elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 59, 43-54.

- Vega, F., y Gràcia, M. (2016). Asesoramiento a docentes en el uso de un sistema aumentativo y alternativo de comunicación. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2, 169-202.
- Vieiro, P., y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58552>
- White, T. G., Graves, M. F., y Slater, W. H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 281-290.
- Willems, G., Jansma, B., Blomert, B., y Vaessen, A. (2016). Cognitive and familial risk evidence converged: A data-driven identification of distinct and homogeneous subtypes within the heterogeneous sample of reading disabled children. *Research in Developmental Disabilities*, 53-54, 213-231. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.018