



Artículo de investigación

Analogías verbales: un predictor de la habilidad lectora

Verbal Analogies: predictor of reading skill

Yaser Ramírez-Benítez^{1*}, Erika Angulo Bennett², Didiosky Benítez Erice² y Bárbara Bermúdez Monteagudo¹

1 Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba.

2 Universidad Metropolitana del Ecuador, Ecuador.

Resumen

Introducción. El conocimiento léxico del niño se evalúa con frecuencia con tareas de Vocabulario. Sin embargo, las analogías verbales es otra alternativa para valorar este desarrollo y se usa con menos frecuencia. **Método:** La presente investigación tiene como objetivo determinar el valor pronóstico de Analogías verbales y compararlo con Vocabulario para explicar el rendimiento lector en niños escolares. Se seleccionó 100 niños entre 2° y 6° en una institución educativa de Cienfuegos, Cuba. Se aplicaron varias pruebas: Fluidez lectora en silencio, Analogías verbales y el WISC-R abreviado, conformado por el sub-test Cubos y Vocabulario. **Resultados:** La tarea de fluidez lectora mostró significativas correlaciones con Vocabulario ($r = 0,60$ $p < 0,01$) y con Analogías verbales ($r = 0,65$ $p < 0,01$). El análisis de regresión jerárquica indicó que Analogías verbales explica el 13% de la varianza de la tarea de lectura, mientras que Vocabulario no mostró efecto significativo cuando se controla el efecto de Analogía verbales. **Conclusiones.** Los mecanismos léxicos que subyacen en la comprensión lectora son: inferencia de ideas y morfología de las palabras (seleccionar el significado de las palabras a través de la raíz de la palabra, sufijos y prefijos). Las tareas de Vocabulario son sensibles para conocer el uso del mecanismo morfología de las palabras, mientras que Analogías verbales posibilita valorar los dos mecanismos léxicos. En resumen, ambas tareas (Vocabulario y Analogías) son importantes para estimar la comprensión lectora en niños escolares, sin embargo, el valor pronóstico recae con mayor peso en Analogías verbales.

Palabras clave: lectura, razonamiento analógico, lenguaje, vocabulario y analogías verbales

Abstract

Introduction. The children's lexical knowledge is frequently evaluated with tasks of Vocabulary. However, the verbal analogy is another alternative to value this development and it is used with less frequency. **Method:** The present investigation has as objective it determines the value predicted of Verbal Analogies and to compare it with Vocabulary to explain the reading performance in school children. It was selected 100 children between 2° and 6° in an educational institution of Cienfuegos, Cuba. Several tests were applied: Silence Fluency Reader Task, Verbal Analogies and the abbreviated WISC-R, conformed by sub-test Cubes and Vocabulary. **Results:** The reading performance showed significant correlations with Vocabulary ($r = 0,60$ $p < 0,01$) and with Verbal Analogies ($r = 0,65$ $p < 0,01$). The analysis of hierarchical regression indicated that Verbal Analogy explain 58% of the variance of the reading task, while Vocabulary didn't show significant effect when verbal analogy control. **Conclusions.** The lexical mechanisms that underlie in the compression reader are: inference of ideas and morphology of the words (to select the significances of the words through the root of the word, suffixes and prefixes). The tasks of Vocabulary are sensitive to know the use of the mechanism morphology of the words, while verbal Analogies facilitate to value the two lexical mechanisms. In summary, both tasks (Vocabulary and Analogies) they are important to estimate the compression reader, however Verbal Analogy had bigger value predict.

Keywords: reading, analogical reasoning, language, vocabulary and verbal analogies

Introducción

El razonamiento analógico es un tipo de procesamiento mental que posibilita relacionar información conocida y transferirla a una situación para solucionar un problema nuevo. Esto ocurre cuando un niño, por ejemplo, aprende que un pájaro y un avión vuelan porque tiene algo en común: las alas. En términos técnicos, el razonamiento analógico consiste en transferir parte del conocimiento conocido a un conocimiento nuevo, y así solucionar un problema determinado.

Sobre la base de este argumento, la solución de tareas de razonamiento analógico impone procesos mentales relacionados con el lenguaje y el pensamiento, tales como la clasificación y la descripción de objetos, la comprensión y el análisis de la información y el uso de la creatividad. Visto así, las pruebas de razonamiento analógico podrían ser importante para conocer el potencial

del niño en el aprendizaje escolar (Richland & McDonough, 2010; Vendetti, et al., 2015).

En la literatura aparecen dos formas clásicas de evaluar el razonamiento analógico: las tareas de Matrices con estímulos visuales y las tareas de Analogías verbales con el uso de palabras. Las primeras miden la capacidad viso espacial del niño y su habilidad para orientarse en el espacio, mientras que las analogías verbales evalúan el conocimiento semántico del niño, es decir, la habilidad de utilizar los significados y establecer relaciones lógicas, semánticas y abstractas entre las palabras.

En relación a las analogías verbales, es frecuente el uso de tareas tipo "A es a B como C es a D" (Sternberg y Nigro, 1980), donde el niño debe seleccionar la respuesta correcta (D) entre varias opciones. La esencia de este tipo de tarea es darse cuenta de la relación que se establece entre A con B para luego transferir ese conocimiento a la relación C con D. Ejemplo, PÁJARO es a ÁRBOL como PEZ es MAR. De esta forma, la habilidad de ubicar las

* Correspondencia: Yaser Ramírez Benítez, Carretera Central, Cuatro Caminos, Cienfuegos, Cuba. Tel. 43 549 608.

E-mail: yramirezbenitez@gmail.com

palabras en categorías es básica para solucionar este tipo de tarea. Es por ello que algunos estudios han utilizado este tipo de tarea para conocer y estimular el desarrollo semántico del niño (Ramírez, Torres y Amor, 2017; García y Ramos, 2012; Krawczyk, 2012; Ball et al., 2010), aunque el uso de las tareas de Vocabulario es más frecuente en las investigaciones y en la práctica que las tareas de analogías verbales.

Una posible respuesta a esta tendencia es la complejidad de la tarea. Las pruebas de Vocabulario son más fáciles y atractivas para los niños, comparado con las analogías verbales. Aunque, a la hora de diseñar es más fácil las tareas de analogías verbales, ya que las pruebas de Vocabulario imponen un grupo de requerimiento prácticos: revisión exhaustiva de estudios de frecuencia de palabras en contextos rurales y urbanos, seleccionar la respuesta correcta entre varios significados, ajuste de significados según la edad del niño y finalmente seleccionar ítems en sus tres condiciones de dificultad (fáciles, medianamente fácil y difíciles). No obstante, ambas tareas han sido reportadas como importantes predictoras de las habilidades escolares, en especial con la habilidad lectura (Soares, et al., 2015; Almeida, et al., 2008).

Específicamente, se han reportados correlaciones significativas entre la lectura y las tareas de Vocabulario con valores entre ,40** y ,60** (González, et al., 2016, Rosemberg y Stein, 2016; Vieiro y Amboage, 2016; Alvarado, et al., 2015; Guarneros y Vega, 2014). Asimismo, se han informado correlaciones entre lectura y analogías verbales con valores entre ,30** y ,60** (Ramírez, Torres y Amor, 2017; Rueda y López, 2016; Gutiérrez y Ramos, 2014; Lemos, et al., 2008).

Desde esta perspectiva, ambas tareas pueden ser aplicadas en función de conocer el conocimiento semántico del niño y relacionarla con el aprendizaje en la etapa escolar. Sin embargo, se ha planteado que las tareas de analogías verbales, además del componente semántico, incluye otros componentes esenciales para la comprensión lectora, tales como el razonamiento, lo cual es un apoyo importante en la comprensión de textos complejos (Whitaker, et al., 2017; Schiff, Bauminger y Toledo, 2009).

Desde este punto, surge una interrogante de interés práctico ¿aplicar Analogías verbales o Vocabulario? ¿Cuál tiene mayor peso para explicar la lectura? Sobre la base de esta interrogante, la presente investigación pretende determinar la influencia de Analogías verbales y Vocabulario para explicar el rendimiento lector en una muestra de niños escolares.

Metodología

Participantes

Se seleccionaron 100 escolares de 2° a 6° grado escolar con edades comprendidas entre 7 y 11 años provenientes de la escuela regular “William Soler” en la provincia de Cienfuegos. La selección se hizo al azar según el registro de asistencia: 20 niños en cada grado escolar. La Dirección Provincial del Ministerio de Educación autorizó la entrada a las escuelas. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado a los padres de los niños seleccionados en el estudio.

Instrumentos

Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-R): Forma abreviada del WISC-R (Brooker y Cyt, 1986) que permite obtener el CI general del niño, a través de la aplicación de dos sub-tests. Escala Ejecutiva: Diseño de Cubos; y Escala Verbal: Vocabulario. Diseño de Cubos: Consiste en 9 cubos de maderas coloreados de rojo en dos lados, blanco en dos lados; y rojo y blanco en dos lados para la construcción de diferentes diseños de complejidad creciente. Los diseños se presentan impresos en 10 tarjetas. Para responder los primeros 8 diseños se utilizan cuatro cubos y para los 2 últimos, 9 cubos. Los tiempos para la ejecución y calificación se detallan en el manual de instrucciones del instrumento. Vocabulario: Consiste en la presentación de una lista de 32 palabras, de las cuales el niño debe decir su significado. Cualquier significado reconocido de la palabra es aceptado y no se tiene en cuenta la elegancia del lenguaje. La calificación de las respuestas se realizó siguiendo las instrucciones del manual correspondiente al instrumento. La clasificación de las puntuaciones del WISC-R abreviado se realizó según los criterios de Flanagan y Kaufman (2009): las puntuaciones < 85 puntos (alteración intelectual) y puntuaciones ≥ 85 puntos (sin alteración intelectual).

Analogías verbales (AV): Prueba con un formato clásico A es a B como C es a D. Ejemplo —Guitarra es a Cuerda como Piano es a Tecla. El niño debe seleccionar la respuesta correcta entre cuatro opciones (D, E, F, G). Se califica sumando un punto por cada respuesta correcta. La prueba está diseñada

para dos grupos de edades: Forma A para niños entre 7 - 9 años (Amor, 2011) y Forma B para niños entre 10 y 11 años (Ramírez, Torres y Amor, 2017).

Fluidez de la lectura en silencio: Es una tarea de segmentación de texto diseñada para niños cubanos por el Centro de Neurociencias de Cuba, Dpto. de Neurociencias Educativas. Consiste en la presentación de un texto escrito en letras mayúsculas donde se han eliminado los espacios entre palabras y los signos de puntuación (Ej. TODOSLOSANIMALESDELBOSEQU). La tarea del niño consiste en trazar una línea vertical cada vez que identifique una palabra en un tiempo controlado de 3 minutos. La tarea se inicia con un texto breve de entrenamiento. En el caso de los niños de 7 y 8 años, se realizó el entrenamiento en la pizarra primero y luego en el papel y lápiz para garantizar la comprensión de la tarea. La puntuación de la tarea se calcula sumando el total de palabras identificadas correctamente por el niño. Los textos se tomaron de las pruebas de español, elaboradas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) para los grados segundo, tercero, cuarto y quinto de la enseñanza primaria. Se seleccionó este tipo de tarea para conocer el rendimiento lector del niño ya que: (1) puede aplicarse de manera grupal, (2) se ha demostrado que este tipo de tarea en silencio mide componentes fonológicos y de comprensión en poblaciones de habla hispana (Álvarez, et al., 2017).

Procedimiento

Se aplicó el WISC-R (abreviado) primeramente en toda la muestra. Posteriormente, se aplicó la tarea de Analogías verbales. Finalmente, se aplicó la prueba de lectura de forma grupal. La aplicación se realizó de forma individual, en las respectivas escuelas donde estudian los niños, en un local tranquilo, con iluminación y temperatura adecuada.

Análisis estadístico:

- Análisis de correlaciones entre la tarea de fluidez lectura con medidas de inteligencia general (WISC- abreviado), subcomponente del WISC (Vocabulario) y con la prueba de Analogías verbales (AV).
- Análisis de regresión jerárquica para conocer el efecto de Vocabulario y Analogías Verbales en el rendimiento lector. Se controlan las variables CI obtenida por el WISC y la edad.

Resultados

El análisis de correlación mostró una significativa correlación entre la lectura y las demás variables como se muestra en la Tabla 1. Los valores más altos se hallaron entre la lectura y Analogías verbales ($r = ,65, p < ,01$), así como la lectura con Vocabulario ($r = ,60, p < ,01$).

Tabla 1
Análisis de correlaciones entre la lectura y las variables Vocabulario, Analogías verbales e Inteligencia (WISC)

Variable	Vocabulario	Analogías	WISC
Lectura	,60(**)	,65(**)	,55(**)
N	100	100	100

Nota: Vocabulario (sub-test de la prueba abreviada de inteligencia), Analogías (Tarea de Analogías Verbales) y WISC (prueba abreviada de inteligencia). Los dos asteriscos (**) indican correlación al nivel $p < ,01$.

Tabla 2
Análisis de regresión jerárquica entre la lectura y las variables de Analogía Verbales y Vocabulario.

Modelo 1	R2	Cambio en R2	Modelo 2	R2	Cambio en R2
Edad	,27	,28***	Edad	,27	,28***
WISC	,44	,17***	WISC	,44	,17***
Vocabulario	,45	,002	Analogía	,58	,13***
Analogía	,58	,14***	Vocabulario	,58	,007

Nota: La primera columna indica el orden en que se introdujeron las variables en el modelo, la segunda columna indica el porcentaje de variación explicada de las variables dependientes (R2) y la tercera columna indica la varianza explicada por la variable de manera independiente controlando el efecto del resto de las variables dependientes (Cambio en R2). *** $p < ,001$.

Análisis de regresión jerárquica

Se realizaron análisis de regresión jerárquica para determinar la contribución única de las tareas de Analogías verbales y Vocabulario en el rendimiento de la lectura (prueba de fluidez lectora). Se controló la edad y el CI (obtenido por el WISC) de los niños.

Los resultados indican que Analogías verbales constituye un predictor significativo de la fluidez de la lectura en silencio controlado el efecto de Vocabulario, como se muestra en la Tabla 2 (Modelo 1). Analogías verbales explican el 13% de la varianza en la fluidez de la lectura en silencio.

Por el contrario, Vocabulario no tiene una contribución significativa en la explicación de la fluidez lectora una vez controlado el efecto de Analogías verbales, como se muestra en la Tabla 2 (Modelo 2).

Discusión

En el presente estudio, las tareas de Analogías verbales y Vocabulario mostraron significativas correlaciones con la lectura. Específicamente, se reportaron valores por encima de $r = ,60$, lo cual es superior a lo que informan los antecedentes. Esto indica que ambas tareas tienen una influencia significativa en el desarrollo de la lectura en la etapa escolar, ya sea por su relación directa con la comprensión de texto o por su vínculo con la habilidad en general.

Sin embargo, la regresión jerárquica indicó que el valor pronóstico recae con mayor peso en la tarea de analogías verbales (13% de la varianza) cuando se controla el efecto de Vocabulario. En otras palabras, se explica mejor el rendimiento lector con Analogías verbales que con Vocabulario, debido a la cantidad de contenidos que subyacen en las analogías, tales como el conocimiento semántico y el razonamiento analógico.

Sucede así, ya que ambos componentes son esenciales para comprender un texto, ya sea relacionando las ideas relevantes en el texto (*efecto general*) o relacionando la morfología de las palabras para agilizar el significado de las palabras (prefijos, sufijos y raíces de las palabras; *efecto específico*).

El efecto general tiene una estrecha relación con la capacidad del lector para relacionar ideas relevantes dentro y fuera del texto. De esta forma, la comprensión lectora ocurre mediante inferencia conectivas (*integran dos piezas de información explícitas del texto*) o inferencias elaborativas (*completar y enriquecer la información del texto*) (Gutiérrez, et al, 2002; Madruga y Larrea, 1999). Ambas inferencias son complementarias y se utilizan con frecuencia en la solución de Analogías verbales. Esto es una razón importante para estimar la comprensión lectora a través de las analogías verbales y en menor medida con tareas de Vocabulario.

Esta capacidad de inferencia es propia de un lector experto, y se utiliza, esencialmente, desde el 4to grado escolar, pues se tiene mayor control y regulación de la lectura (Oakhill, Hartt y Samols, 2005). Sin embargo, cuando se tiene menos experiencia con la lectura o cuando el texto es más complejo, la comprensión lectora se realiza de palabras en palabras y en menor medida a través de inferencias. Es decir, el niño focaliza su esfuerzo en comprender el texto según el significado de las palabras (*efecto específico*), y lo hace apoyándose en la raíz de la palabra, los sufijos (*terminaciones*) y prefijos (*re-naer, re-caer, re-pasar*) (Dehaene, 2011), pues este mecanismo léxico posibilita seleccionar el significado de la palabra de manera rápida. Tanto el mecanismo de inferencia como el uso de la morfología de las palabras son utilizados por el lector, sin embargo, el primero es más frecuente en lectores expertos.

No cabe dudas que ambos mecanismos léxicos (*inferencias de ideas y morfología de las palabras*) están presentes en un proceso de comprensión lectora y en igual medida en una tarea de analogías verbales. De esta forma, algunos autores recomiendan entrenar la comprensión lectora a través de estrategias de vocabulario y construcción de inferencias (Fonseca, et al. 2014; Oakhill y Cain; 2007).

En resumen, las tareas de analogías verbales podría ser la alternativa más valiosa para estimar la comprensión lectora en niños escolar, pues exige el uso de ambos mecanismos léxicos. Sin embargo, resulta apropiado utilizar las pruebas de Vocabulario para conocer el desarrollo léxico, y así conocer si las dificultades en la comprensión lectora son propias del mecanismo de morfología de las palabras. De esta forma, ambas tareas son necesarias en la práctica educativa, pues posibilitan analizar los mecanismos que subyacen en la comprensión lectora.

Por otra parte, el análisis entre Vocabulario y Analogías verbales depende del tipo de tarea lectora que se utilice. Se espera diferencias entre una prueba de lectura de palabra y una prueba de lectura de texto. En la primera la tarea de Vocabulario podría ser más efectiva para pronosticar su rendimiento, mientras que en la segunda el valor pronóstico podría recaer en ambas tareas (*Vocabulario y Analogías*) o en la tarea de analogía verbal, tal y como

informa este estudio. En igual sentido, el análisis también depende de las edades de los niños, pues en los primeros grados (1º, 2º, 3º) el niño debe utilizar con menos frecuencia la inferencia de ideas para comprender el texto, y la principal razón es la poca experiencia con la lectura.

Desde este punto de vista, el tipo de prueba (lectura de palabra vs lectura de texto) y la edad del niño son elementos de análisis para seleccionar una tarea: Vocabulario o Analogías verbales. En esta investigación no se aplicó lectura de palabras, ni se separó el efecto por edades, por tanto, resulta una limitación importante en este análisis. Se recomienda en futuras investigaciones separar los niños por edades y aplicar ambas tareas lectoras, y así analizar el efecto de Vocabulario y Analogías según sus mecanismos léxicos: inferencia o morfología de las palabras.

A manera de resumen, el presente estudio reporta un resultado importante en la práctica educativa: (1) corrobora que ambas tareas son importantes para estimar la comprensión lectora en niños escolares, y (2) ambas tareas tienen una significativa influencia en el desarrollo de la lectura, aunque el valor pronóstico recae con mayor peso en analogías verbales, pues el análisis se hizo con una tarea de lectura de texto.

Referencias

- Amor Díaz V. (2011). *Diseño de instrumentos de evaluación de la capacidad intelectual en la edad escolar* (Tesis en opción al título académico de Máster en Neurociencias Mención: Neurociencias Cognitivas). Centro de Neurociencias de Cuba, Cuba.
- Almeida LS, Guisande MA, Primi R, Lemos G. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16.
- Álvarez, C. J., Taft, M., & Hernández-Cabrera, J. A. (2017). Syllabic Strategy as Opposed to Coda Optimization in the Segmentation of Spanish Letter-Strings Using Word Spotting. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 99-108.
- Alvarado, J. M., Puente, A., Fernández, M. P., & Jiménez, V. (2015). Component analysis of Spanish reading process: an application of the linear logistic test model. *Suma Psicológica*, 22(1), 45-52.
- Ball, L. J., Hoyle, A. M., & Towse, A. S. (2010). The facilitatory effect of negative feedback on the emergence of analogical reasoning abilities. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 583-602.
- Brooker BH, Cyt JJ. (1986). Tables for clinicians to use to convert WAIS-R short forms. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 983 - 995.
- Dehaene, S. (2011). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Argentina, Editorial Siglo Veintiuno.
- Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). *Claves para la evaluación con WISC-IV*. México, Editorial El Manual Moderno.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L., Barreyro, JP. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6 (1), 41-50.
- González Hernández K, Arango Rodríguez L, Blasco Fanego N, Quintana Arteaga K. (2016). Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos. *Rev. Electrónica de Estudiantes*, Esc. De Psicología, Universidad de Costa Rica, 11 (1), 39-46.
- García Escala G., Ramos Morales C. (2012). Propuesta didáctica para niños con déficit atencional: estimulando el razonamiento analógico verbal para desarrollar la oralidad tardía. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, N° 1, 131-148.
- Gutiérrez Martínez, F., y Ramos M. (2014). La memoria operativa como capacidad predictora del rendimiento escolar. Estudio de adaptación de una medida de memoria operativa para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 20, 1-10.
- Gutiérrez, F., García Madruga, JA., Elosúa, R., Luque, JL. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción psicológica*, 1(1), 45-68.
- Guarneros Reyes, E., & Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-36.
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (2000). *K-BIT, Test Breve de Inteligencia de Kaufman* [Kaufman Brief Intelligence Test, KBIT]. Madrid, TEA Ediciones.

- Krawczyk, D. C. (2012). The cognition and neuroscience of relational reasoning. *Brain Research*, 1428, 13-23.
- Lemos, G., Almeida, I.S., Guisande MA., Primi R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Madruza, JAG. y Larrea, M. G. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Argentina, Editorial Paidós.
- Oakhill, J. y Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. Reading comprehension strategies: *Theories, Interventions, and Technologies*, 47-72.
- Oakhill, J., Hartt, J. y Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7-9), 657-686.
- Ramírez Benítez, Y., Torres Díaz, R., y Amor Díaz, V. (2017). Batería de Rendimiento Intelectual para niños escolares cubanos. *Rev. Chil. Neuropsicol.*, 12(2), 20-27.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada*. Argentina, Editorial Paidós.
- Richland, L. E., & McDonough, I. M. (2010). Learning by analogy: Discriminating between potential analogs. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 28-43.
- Rosemberg, C. R., & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102.
- Rueda Sánchez, MI., y López Bastida P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales de Psicología*, 32 (1), 60-71.
- Schiff, R., Bauminger, N., y Toledo I. (2009). Analogical Problem Solving in Children with Verbal and Nonverbal Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (1), 3-13.
- Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences*, 41, 73-78.
- Sternberg, R. J. & Nigro, G. (1980). Developmental patterns in the solution of verbal analogies. *Child Development*, 51, 27-38.
- Vieiro, P., & Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21.
- Vendetti, M. S., Matlen, B. J., Richland, L. E., & Bunge, S. A. (2015). Analogical reasoning in the classroom: Insights from cognitive science. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 100-106.
- Whitaker, K. J., Vendetti, M. S., Wendelken, C., & Bunge, S. A. (2018). Neuroscientific insights into the development of analogical reasoning. *Developmental science*, 21(2), 12531. www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/desc.12531/full