

Adaptación al contexto cubano de una prueba para evaluar la comprensión lectora

Adaptation to the Cuban context of a test to evaluate the reading comprehension

Klency González Hernández^{1*}

Nancy Estévez Pérez²

¹Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

²Centro de Neurociencias de Cuba

*Autor para correspondencia: klency@psico.uh.cu

Resumen

Evaluar la comprensión lectora es vital para el éxito del aprendizaje. Sin embargo, en Cuba no contamos con suficientes instrumentos normalizados para hacerlo. El presente artículo, tiene como objetivo adaptar al contexto cubano la Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora (PECL) en escolares de 5.º a 7.º grado de la enseñanza general. La adaptación, desde un abordaje cuantitativo, fue realizada del 2014 al 2015 e incluye: 1) estudio piloto con 31 estudiantes para evaluar la legibilidad de los textos (usando Programa Inflesz), vocabulario y consigna de la PECL; 2) análisis de las propiedades psicométricas de la prueba, donde participaron 1152 escolares, de 10 a 12 años ($M=11.03$; $DE=0.66$). Se usó el Test de Procesos de Comprensión como criterio de validación externo. Los resultados pilotos muestran que los escolares comprenden instrucciones, lenguaje y significado de palabras de la prueba. Los ítems funcionan de manera adecuada (67.75 % respuestas correctas). Los textos son equiparables en cuanto a legibilidad. Las puntuaciones brutas muestran que no hay diferencias significativas entre rendimiento en comprensión y tipo de texto ($p<.001$). La sensibilidad y especificidad muestran un alto nivel de coincidencia (>74 %). La ANOVA evidencia diferencias significativas ($p<.01$) en todos los grupos según el

cuartil al que pertenecen los escolares (Muy Débil, Débil, Suficiente, Óptimo). El coeficiente de confiabilidad arroja índices aceptables (.71 a .74). Aunque pudieran ser útiles otras comprobaciones y ajustes posteriores, estos resultados sugieren que la *PECLC* es válida y confiable para evaluar el rendimiento en comprensión lectora en escolares cubanos de 5.^{to} a 7.^{mo} grado.

Palabras clave: comprensión lectora, evaluación, adaptación, escolares cubanos

Abstract

Assessing reading comprehension is vital to successful learning. However, in Cuba we do not have enough standard instruments to do so. This article aims to adapt to the Cuban context the Test to Evaluate Reading Comprehension (PECL) in students from 5th to 7th grade general education. The adaptation, from a quantitative approach, was carried out from 2014-2015 and includes: 1) pilot study with 31 students to evaluate the readability of texts (using Inflesz Program), vocabulary and slogan of the PECL; 2) analysis of the psychometric properties of the test, involving 1152 students, aged 10 to 12 years ($M = 11.03$; $SD = 0.66$). The Test of Understanding Process was used as an external validation criterion. The pilot results show that the students understand instructions, language and meaning of test words. The items work properly (67.75% correct answers). The texts are comparable in readability. Gross scores show no significant differences between comprehension performance and text type ($p < .001$). Sensitivity and specificity show a high level of coincidence ($> 74\%$). The ANOVA shows significant differences ($p < .01$) in all groups according to the quartile to which the students belong (Very Weak, Weak, Sufficient, Optimum). The coefficient of reliability yields acceptable rates (.71 to .74). Although further checks and adjustments may be useful, these results suggest that PECLC is valid and reliable for assessing reading comprehension performance in Cuban students in grades 5-7.

Keywords: reading comprehension, evaluation, adaptation, Cuban school children.

Recibido: 20/1/2019

Aceptado: 22/03/2019

Introducción

La comprensión lectora constituye la finalidad del acto de leer. Particularmente en la educación, dentro de las teorías y concepciones para entender y explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comprensión lectora desempeña un papel fundamental y ha sido considerada un fuerte predictor del éxito académico futuro (Silva y Cain, 2014). No se trata solamente de aprender a leer, sino de aprender a comprender, lo que implica extraer significados de la lectura, acceder al significado global, y relacionar esa información con conocimientos previos. Cuando al leer no se logra acceder a los significados implícitos del texto, o no se entiende la jerarquía de las ideas presentadas, comienzan a emerger dificultades que pueden ir acrecentándose a medida que se avanza por el sistema escolar.

Cómo evaluar la comprensión es un tema que genera desacuerdos entre los estudiosos del tema, por ser esta una habilidad lingüística muy difícil de medir. Entre las principales razones de esta dificultad está que no se conocen todavía todos sus componentes, sus delicadas interacciones procesuales, la influencia múltiple del contexto y la difícil integración de la información del texto, con conocimientos previos y experiencias de quien lee (Paris y Stahl, 2005). Junto a la complejidad de este concepto, está la complejidad y diversidad del concepto de evaluación, que incluye tanto la valoración del resultado de una actividad, ya sea un texto escrito o una representación mental del significado, como la regulación del propio proceso de construcción de dicho texto o significado (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2008).

A pesar de los desafíos, cada vez es mayor el interés por evaluar la comprensión, debido a la importancia reconocida de estos procesos para el desarrollo posterior de los individuos, y por la influencia de estudios internacionales como PISA (Program for International Students Assessment). El informe de resultados del año 2012 mostró que, en Latinoamérica, el 46 % de los escolares¹ no están preparados para enfrentar los desafíos actuales en cuanto a su desempeño lector (OCDE, 2016). Una línea similar de estudios internacionales indica que, al menos desde el año 2000, la comprensión lectora de los alumnos que hablan el idioma español no ha mejorado (Lesaux, Kieffer, Kelley y Harris, 2014; OECD, 2010).

Específicamente en el caso de Cuba, se cuenta con los mejores resultados de la región en los dos primeros estudios regionales de evaluación educativa, alcanzando puntajes elevados en las pruebas de lectura (LLECE, 2009). Sin embargo, investigaciones recientes reportan que de los escolares evaluados en 6 escuelas de 4 municipios de La Habana, el 27.1 % de

las niñas y niños de 5.º grado y el 21 % de las niñas y niños de 6.º grado tienen dificultades de comprensión (González, Otero y Castro, 2016; González, Arango, Blasco y Quintana, 2016). Estos índices difieren de datos reportados en escolares de igual edad en Inglaterra, donde aproximadamente el 10 % de los que tienen entre 7 y 11 años presentan dificultades (Snowling y Hulme, 2011); y Argentina e Italia, donde entre el 5 y 10 % de la población escolar total tiene dificultades específicas de comprensión (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, y Cornoldi, 2010). Sería útil en el contexto cubano desarrollar otras investigaciones para identificar índices de prevalencia de las dificultades de comprensión, y describir o explicar esas dificultades.

Sin embargo, para ello se necesitan instrumentos normalizados o adaptados desde otros contextos, lo que ha demostrado ser frecuente y muy útil en la práctica profesional (Muñiz, Elousa y Hambleton, 2013). En nuestro país, no se cuentan con suficientes instrumentos normalizados para evaluar la comprensión, especialmente en la educación primaria. Existe una batería de pruebas computarizadas (Reigosa, Pérez, Manzano y Antelo, 1994) para medir procesos implicados en la adquisición de la lectura, que clasifica niños y niñas con dislexia; y una batería de evaluación de lectura contextual en silencio y fluidez, como medidas de competencia lectora (Mosquera, 2011). Por lo que contar con instrumentos de evaluación adecuados a nuestro contexto, permitiría detectar las dificultades de comprensión de los escolares, clasificarlos según su rendimiento lector, analizar qué elementos subyacen a las dificultades, y aplicar métodos de intervención efectivos para mejorar la comprensión.

Teniendo en cuenta la importancia de estudiar el proceso de comprensión y la necesidad de contar con un método de evaluación que permita diagnosticar, o en el mejor de los casos prevenir las dificultades que tienen los lectores para extraer significados e interpretar lo que leen, este estudio, realizado durante los años 2014-2015, presenta la *adaptación al contexto cubano de una Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora (PECL) en escolares de 5.º a 7.º grado de la enseñanza general*.

1. Breve referente teórico

Comprender implica construir una representación del significado del texto en tres niveles (Kintsch, 1998; Kintsch y Rawson, 2005): el texto superficie (representación literal de palabras y oraciones), el texto base (que captura el significado del texto) y el modelo de la situación (representación más abstracta que conecta las ideas del texto y el conocimiento

anterior). Para ello, quien lee debe usar un conjunto de habilidades y determinados procesos. Los procesos inferiores, como acceder al léxico y decodificar la palabra escrita, son ejecutados de manera automática por individuos de cierta edad. Mientras que los procesos superiores, como capturar el significado del texto y hacer inferencias, son causas de dificultades para muchos niñas y niños, fundamentalmente en educación primaria.

Evaluar la comprensión y acceder a los niveles de la representación mental entraña dificultades por la naturaleza interactiva y «encubierta» de los procesos implicados (Sánchez, 2008). Algunas evaluaciones se basan en lo expresado por el lector, en lo que se infiere a partir de lo que hace y en los productos o tareas elaboradas a solicitud del evaluador. De esta forma, cuando se le entregan textos a un sujeto y se le formulan preguntas, se le pide que reproduzca o resuma el texto, se miden los tiempos de lectura, se pueden examinar características de los procesos mentales que encierra la comprensión (Parodi, 2005).

Elegir instrumentos que garanticen una evaluación válida y fiable de la comprensión lectora no es tarea fácil. Para ello, hay que considerar las características y dimensiones asociadas al constructo que desea medirse, los indicadores que lo definen, las características de la muestra de estudio y las ventajas e inconvenientes asociados a cada técnica. También hay que tener en cuenta indicadores de validez de contenido, criterio y/o constructo (Kerlinger y Lee, 2002).

Entre los instrumentos más frecuentes se encuentran las pruebas escritas, medidas de auto-informe, ensayos, resúmenes y explicaciones orales. Generalmente se utiliza uno o varios textos acompañados de preguntas relacionadas con él (Martínez, Vidal, Sellés y Gilabert, 2008). Estas medidas son útiles cuando la intención es usar los resultados de la evaluación para tomar decisiones generales –cambio, evaluación o efectividad de programas–; y en menor medida, permiten ubicar al escolar en relación a una norma, describir su rendimiento lector, y especificar las dificultades.

Ejemplos de pruebas estandarizadas para evaluar la comprensión que aparecen en la bibliografía consultada, son: 1) Batería de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC), con dos pruebas: comprensión de oraciones y de textos (Cuetos y Suárez-Coalla, 2009); 2) Test de Procesos de Comprensión (TPC), que evalúa formación de ideas explícitas, realización de inferencias y formación de macro-ideas (Martínez, *et al.*, 2008); y, 3) Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora (PECL), que explica diferencias de rendimiento entre buenos y malos comprendedores (Ferrerres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace y

Sampedro, 2009). Los dos primeros instrumentos fueron desarrollados en España y no tienen acceso libre.

La PECL fue diseñada en Argentina para niños de habla hispana y es citada en la bibliografía sobre el tema (Cayhualla, Chilón y Espíritu, 2013; Londoño, Jiménez, González y Solovieva, 2016; Villalonga, Padilla y Burin, 2014). Cuenta con una versión libre, normas y baremos para la población estudiada. Se ajusta al propósito de la presente investigación, a la muestra y al contexto donde se pretende aplicar. Demuestra confiabilidad, validez y objetividad en el contexto donde se construyó.² Y su formato de preguntas de elección múltiples resulta más fiable psicométricamente en términos de aplicación y revisión (Duke, Pressley y Hilden, 2004).

Por estas razones, se elige este instrumento para evaluar la comprensión lectora en el presente estudio. Integrado por dos pruebas, una para escolares de 5.º y otra para escolares de 6.º y 7.º grado. Cada prueba está integrada por dos textos –narrativo e informativo–, con preguntas de opción múltiple. Los textos narrativos son una adaptación de dos cuentos argentinos escritos con humor e imaginación para disfrutar en la niñez. Los textos informativos tratan temas de interés con un lenguaje técnico. A 5.º grado corresponden los textos «El Rebelde» que cuenta sobre una familia que elige parejas uniendo profesiones con nombres propios (Mariño, 1996), y «Un almuerzo prehistórico», que narra sobre condiciones de vida y alimentos de esa época (Arias, 1998). Para 6.º y 7.º grado son «La perra y la señorita», donde los perros pasean a sus dueños con una correa (Pescetti, 1999), y «Japón, primero en dibujos animados», adaptación de un texto incluido en una prueba italiana de evaluación de lectura (Cornoldi y Colpo, 1998, tomado de Ferreres *et al.*, 2009)

Para adaptar la PECL al contexto cubano se realizarán las siguientes acciones: 1) evaluar la legibilidad de los textos, el vocabulario y la consigna de la prueba; 2) analizar las propiedades psicométricas.

La relevancia de este estudio para la práctica educativa y pedagógica cubana tiene que ver con su valor instrumental. Se presentará una prueba para evaluar la comprensión lectora, adaptada y validada para niños y niñas de 5.^{to}, 6.^{to} y 7.^{mo} grados de La Habana, con procedimientos y recomendaciones de aplicación, e índices de validez y confiabilidad aceptables para usar en el contexto educativo de primaria. Esta herramienta es de fácil aplicación, tiene valor práctico y puede ser usada por maestros y especialistas para describir el rendimiento en comprensión y monitorear o controlar las dificultades; permitiendo en

alguna medida, conseguir mejores aprendizajes y mantener estándares de calidad en educación.

2. Metodología

Para adaptar la PECL al contexto cubano se realizaron todos los trámites legales descritos por la Comisión Internacional de Test (ITC) en su segunda edición (Hambleton, Merenda y Spielberger, 2005). Se solicitó autorización para usar el instrumento a dos de sus autores principales Aldo Ferreres y Valeria Abusamra (Ferreres *et al.*, 2009).

Se obtuvo permiso para la realización del estudio del Ministerio de Educación. Se solicitó consentimiento informado al director municipal, a los directores de cada escuela, a los profesores; y en especial a los alumnos y sus padres, preguntándole sobre su disposición a colaborar en la investigación.

2.1- Evaluar la legibilidad de los textos, el vocabulario y la consigna de la PECL

Participaron en este estudio piloto para evaluar el vocabulario y la consigna de la PECL, 31 estudiantes (15 niñas) seleccionados al azar del municipio Bejucal (M=11.4 años). La accesibilidad fue el elemento definitorio para escoger la muestra. Los instrumentos usados fueron:

PRUEBA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA (PECL) (Ferreres *et al.*, 2009): Está integrada por dos textos, narrativo e informativo, 10 preguntas de opción múltiple y cuatro posibles respuestas en cada caso (anexo 1). Los participantes deben leer los textos correspondientes a su grado y marcar la respuesta correcta desechando tres distractores con diferente grado de proximidad semántica. La prueba incluye dos textos para 5.^{to} grado, y dos para 6.^{to} y 7.^{mo} grados. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta para una puntuación máxima de 10 puntos por texto. La prueba ubica a niños y niñas según nivel de comprensión en uno de estos cuartiles: Rendimiento Muy débil, Rendimiento Débil, Rendimiento Suficiente y Rendimiento Óptimo.

PROGRAMA INFLESZ 1.0:³ Se usa para evaluar la legibilidad (relacionada con la estructura, construcción gramatical del texto y significado de las palabras) de los

textos de la PECL, a partir de nueve parámetros (número de palabras, sílabas, frases, relaciones entre ellas, etc.). Clasifica grado de dificultad en cinco niveles: Muy Difícil, Algo Difícil, Normal, Bastante Fácil, Muy Fácil.

La PECL se empleó de forma colectiva, en una sesión planificada de 45 minutos a 1 hora, en un aula con adecuadas condiciones de iluminación y bajo nivel de ruido, en enero 2014. Se comentó la consigna y se le entregó a cada escolar una hoja de respuestas. Se realizaron observaciones de la sesión.

En cuanto a los procedimientos para analizar los datos: 1) para la PECL se obtiene tiempo que demora el escolar en realizar la prueba, cantidad y tipo de palabras que no comprende (del texto y la consigna), dudas sobre tiempos verbales, conectores u otros elementos lingüísticos y disposición durante la tarea; 2) Para el programa Inflesz 1.0 se calcula la legibilidad del texto.

2.2- Analizar las propiedades psicométricas de la PECL

El análisis de las propiedades psicométricas de la PECL incluye: a) calcular las puntuaciones brutas y transformadas, b) calcular la validez y confiabilidad; c) calcular sensibilidad y especificidad.

Participaron 1152 escolares (568 niñas), de 10 a 12 años de edad ($M=11,03$; $DE=0,66$). De ellos, 400 de 5.^{to} grado (196 niñas), 401 de 6.^{to} (195 niñas) y 351 de 7.^{mo} grado (177 niñas) (ver datos de los participantes en la tabla 1). Las escuelas incluidas en el estudio pertenecen a 5 municipios de La Habana: 10 de Octubre, Habana del Este, Guanabacoa, Centro Habana y Plaza de la Revolución. La accesibilidad fue el elemento definitorio para escoger los municipios.⁴ Todas las niñas y niños incluidos en el estudio se encontraban entre el 10 y el 95 percentil en el Test de Matrices Progresivas Coloreadas de Raven (Raven, Court y Raven, 1986) y cumplían el criterio de no haber repetido ningún grado.

Tabla 1. Distribución de participantes y textos por grado.

Grado	Muestra por grado	Muestra por textos			
		Narrativo	Informativo	Narrativo	Informativo
		<i>Rebelde</i>	<i>Prehistoria</i>	<i>Perra</i>	<i>Japón</i>
5. ^{to}	400	342	322	-	-
6. ^{to}	401	-	-	401	401
7. ^{mo}	351	-	-	351	351
<i>Total</i>	1152	342	322	752	752

Los instrumentos usados en este estudio fueron:

TEST DE PROCESOS DE COMPRENSIÓN (TPC) (Martínez *et al.*, 2008): Se usa como un criterio externo para comparar los resultados de la PECL. Se emplea en contextos educativos con escolares de 5.^{to} y 6.^{to} grados. Consta de dos textos expositivos de 548 y 469 palabras, respectivamente, con 10 preguntas de opción múltiple y cuatro posibles respuestas en cada caso. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta para una puntuación máxima de 10 puntos por texto. La prueba permite comparar puntuaciones directas con normas percentiles para identificar diferencias de rendimiento entre buenos y malos comprendedores a partir de dos rangos.

PECL: descrita anteriormente. Fue aplicada de forma colectiva y contrabalanceada según el grado en los meses de enero-octubre del 2014, a todos los estudiantes que cumplieran los requisitos de inclusión.

Sobre los procedimientos de análisis de los datos, con los puntajes brutos: 1) se calcula la media y desviación estándar (DE) del puntaje por prueba y por grado, proporcionando un «puntaje de corte», valor que corresponde al primer número entero igual o inferior a la media, menos una desviación estándar (Ferrerres *et al.*, 2009). El evaluador debe comparar la puntuación obtenida por el estudiante en la prueba con el puntaje de corte del grado correspondiente. Si el puntaje del escolar resulta igual o inferior al puntaje de alerta, su rendimiento es inferior al promedio y sugiere la necesidad de evaluar en profundidad su comprensión. 2) se clasifica al escolar en cuatro cuartiles (muy débil, débil, suficiente y óptimo) con referencia a los valores de los cuartiles de la muestra de origen. Con las puntuaciones transformadas se obtienen valores percentiles que ubican al niño en relación a

una norma. Se calcula sensibilidad y especificidad, empleando como regla de oro la clasificación de los estudiantes según el TPC (Martínez *et al.*, 2008).

Para establecer si los ítems de cada prueba discriminaban adecuadamente entre buenos y malos comprendedores se analizó la significación de las diferencias de medias entre los grupos de mayor rendimiento y rendimiento más bajo (cuartil superior e inferior) mediante análisis de varianza (*ANOVA*). Como medida de validez concurrente se realizó una correlación no paramétrica entre los resultados de las niñas y niños en la *PECL* y el *TPC*. Se usó Alpha de Cronbach como indicador de confiabilidad. Este coeficiente calcula fiabilidad de la prueba en función del número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes (ítems).

3. Resultados y discusión

En este apartado se describen los resultados de la adaptación de la *PECL*. Para distinguir la adaptación de esta prueba al contexto cubano, del instrumento original, se denominará Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora en Cuba (*PECLC*).

3.1 Cálculo de legibilidad, evaluación del vocabulario y la consigna

De la aplicación de la *PECLC* se obtiene que las niñas y niños comprenden las instrucciones, el lenguaje y el significado de las palabras. Los ítems funcionan de manera adecuada (el 67.75 de los escolares responde correctamente). Se recomienda para próximas aplicaciones aclarar que se pueden leer los textos las veces que sean necesarias; y se debe marcar bien solo una de las cuatro alternativas de respuestas. Es importante minimizar el aspecto evaluativo que los niños descubren en cada una de las tareas que les pueden parecer escolares.

Se concluye que la *PECLC* es adecuada para evaluar la comprensión en escolares cubanos de 6.º grado, ya que las niñas y niños comprenden los procedimientos de aplicación, el lenguaje usado en los textos y responden correctamente las preguntas.

Los resultados de la legibilidad muestran que todos los textos fueron clasificados en la categoría «Bastante fácil», donde se incluyen textos para escolares de segundo ciclo de primaria y enseñanza secundaria. Los índices para los textos narrativos son de 72.94 y 77.60, y para textos informativos un poco menor, de 68.38 y 65.37, respectivamente. Los textos son equiparables en cuanto a legibilidad, estructura, construcción gramatical y

significado de palabras. Los textos de 5.º grado son más breves, en cuanto a sílabas, palabras y frases, que los de 6.º y 7.º grados (ver anexo 2).

3.2 Análisis de las propiedades psicométricas

Para la PECLC, los resultados obtenidos del cálculo de puntuaciones brutas y transformadas se presentan en la tabla 2, en dos formatos. Por una parte, «media», «desviación estándar» y «puntaje de corte», por texto y grado. Por otra parte, el «cuartil» en el que se ubican los escolares de acuerdo a su rendimiento en la prueba, con el «rango de puntuación» correspondiente. Nótese por ejemplo, que el que puntaje de corte para 5.º grado es más elevado que el puntaje de corte para 6.º y 7.º grados.

Tabla 2. Media, desviación estándar, puntaje de corte, y cuartiles por texto y grado.

Textos y grado	Estadística	Cuartil	Rango
Rebelde 5.º N=342	Media	6.01	Muy Débil 0-5
	DE	2.31	Débil 6
	Puntaje	5	Suficiente 7 Óptimo 8-10
Prehistoria 5.º N=322	Media	6.48	Muy Débil 0-5
	DE	2.54	Débil 6-7
	Puntaje	5	Suficiente 8 Óptimo 9-10
Perra 6.º N=401	Media	6.95	
	DE	1.92	Muy Débil 0- 4
	Puntaje	4	Débil 5- 6
Japón 6.º N=401	Media	6.94	Suficiente 7- 8
	DE	2.07	Óptimo 9-10
	Puntaje	4	
Perra 7.º N=351	Media	6.94	
	DE	2.07	Muy Débil 0- 4
	Puntaje	4	Débil 5- 6
Japón 7.º N=351	Media	6.67	Suficiente 7- 8
	DE	2.7	Óptimo 9-10
	Puntaje	4	

Como puede observarse en la tabla, en relación con la estadística descriptiva, no se encuentran diferencias significativas entre el rendimiento en comprensión alcanzado por las niñas y niños y el tipo de texto. El texto que mejor resultados alcanzó, con una DE menor fue «La perra y la señorita» en 6.º grado (M=6.95, DE=1.92). A simple vista, la media de los textos informativos es relativamente menor que la de los textos narrativos para 6.º y 7.º grados, aunque estas diferencias no son significativas (MTxI Japón=6.52; MTxN Perra=6.95, respectivamente).

En cuanto a los cuartiles se obtienen cuatro categorías (muy débil, débil, suficiente y óptimo), con un rango de puntuación variable de acuerdo al grado y tipo de texto. Esta variabilidad es menor para 6.º y 7.º grados, donde muy débil va de 0-4, débil de 5-6, suficiente de 7-8, y óptimo, de 9-10, en los dos textos, para cada grado.

Los resultados también se presentan en forma de percentiles en la tabla 3, para usarse con facilidad en la práctica clínica o educativa. En la columna de la izquierda aparecen los puntajes directos posibles (de 1-10) y en las columnas correspondientes a cada grado y prueba se muestra el percentil que corresponde a cada puntaje directo.

Tabla 3. Valor percentil del puntaje en las PECLC, por grado y texto.

Percentil						
Puntaje directo	5.º Grado		6.º Grado		7.º Grado	
	Rebelde	Prehistoria	Perra	Japón	Perra	Japón
1	1	1	-	1	-	1
2	3	4	1	2	2	3
3	8	9	3	7	4	8
4	18	17	6	15	8	12
5	29	26	13	21	14	20
6	42	35	22	30	24	31
7	53	44	38	44	36	44
8	69	56	55	61	52	57
9	86	73	78	79	76	74
10	96	93	94	94	93	91
N	342	322	401	401	351	351

El valor percentil para el escolar que obtiene un puntaje de 8 en el texto «El rebelde» es 69, lo que significa que su rendimiento se ubica por encima del 50 % de los escolares que

hacen la prueba. Para ubicarse en un rango superior, es decir, por encima de la media, este mismo escolar debía haber obtenido 9 puntos para un percentil de 86.

Según las normas encontradas (M, DE, cuartiles y percentiles) para los 1152 escolares evaluados, la prueba detecta un grupo de ellos con dificultades de comprensión. La distribución por textos y grado es la siguiente: el 29.5 % de los escolares de 5.º grado tiene dificultades para comprender el texto narrativo, y el 28.6 % dificultades para comprender el texto informativo. En 6.º grado, los escolares con dificultades representan el 21.4 % en el texto narrativo, y el 29.8 % en el informativo. Para 7.º grado, los escolares con dificultades en el texto narrativo representan el 23.6 % y los que tienen dificultades en el texto informativo el 29.6 % del total de escolares de ese grado.

Los resultados del cálculo de la sensibilidad, especificidad, y valores predictivos positivos y negativos de la *PECLC*, muestran un alto nivel de coincidencia (todos por encima de 74 %), para todos los textos entre la clasificación de las normas cubanas y la regla de oro (norma del Test de Procesos de Comprensión). La siguiente tabla presenta la cantidad de escolares y su rendimiento en cada prueba. Como puede observarse hay solo 3 escolares (4.2 %) para el texto narrativo, y 5 escolares (6.9 %) para el texto informativo que no tienen dificultades en la *PECLC*, y sí son clasificados con dificultades en el TPC. En ambos casos el porcentaje de escolares es muy pequeño lo que significa que la *PECLC* clasifica bien a los escolares.

Tabla 4. Rendimiento de los niños en *PECLC* y TPC.

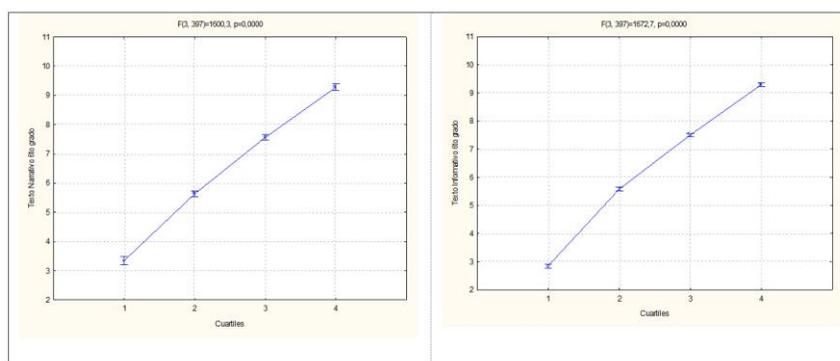
		Test de Procesos de Comprensión					
P		Texto Narrativo			Texto Informativo		
		E	C	L	E	C	L
		0	1	Total	0	1	Total
C	0	56	3	59	49	5	54
L	1	2	11	13	4	14	18
C	Total	58	14	72	53	19	72
0=Niños sin dificultades; 1=niños con dificultades							

La sensibilidad alcanza un nivel de coincidencia entre 79 y 74 %, y la precisión alcanza niveles más elevados entre 92 y 96 % (texto narrativo e informativo, respectivamente).

Estos resultados muestran un alto nivel de coincidencia lo que corrobora que la prueba es viable para evaluar la comprensión, y que puede ser usada en el contexto cubano.

Para el cálculo de validez de la PECLC, los resultados de la ANOVA muestran diferencias significativas ($p < .01$) en todos los grupos según el cuartil al que pertenecen los estudiantes, en los dos textos para cada grado. Comparando las niñas y niños de 5.º, 6.º y 7.º grados con su rendimiento, todos los valores de f resultan significativos. Para 5.º grado, los valores del texto narrativo son $F(3.37)=756.1$ y los del texto informativo $F(3.35)=1001.7$. Para 6.º grado los valores de F son un poco mayores que los de 5.º (texto narrativo $F(3.39)=1600.3$; texto informativo $F(3.39)=1672.7$). Los resultados de 6.º grado se ilustran en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Comparación del rendimiento de los escolares de 6.º grado según el cuartil.



Como puede observarse en el gráfico, para los dos textos, los escolares del cuartil 1 (muy débil) tienen resultados significativamente menores que los del cuartil 2 (débil). Al mismo tiempo, los escolares del cuartil 4 (óptimo) tienen un rendimiento significativamente superior que los escolares en el resto de los cuartiles. Estos resultados evidencian que la prueba discrimina adecuadamente en cuanto al grado y la clasificación en cuartiles, entre buenos y malos comprendedores.

Los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos (para calcular validez de la PECLC y el TPC) varían entre 0.33 y 0.98. Por ejemplo, la correlación de los textos narrativos de cada prueba es de 0.54; y la correlación de los textos informativos de 0.58. Esto significa que la prueba es válida para evaluar la comprensión lectora.

El cálculo de confiabilidad (coeficiente Alpha de Cronbach) arrojó valores adecuados para cada texto: *Rebelde*: 0.73, *Almuerzo prehistórico*: 0.73, *Perra y Señorita*: 0.74, *Japón*: 0.71; lo que significa que la prueba muestra índices aceptables de confiabilidad. Como cada

prueba incluye 10 ítems y el coeficiente Alpha puede verse afectado por el número de ítems incluidos en una escala psicométrica, los valores obtenidos se consideran adecuados y permiten concluir que los ítems tienen un aceptable grado de consistencia interna y homogeneidad (Hambleton, Merenda y Spielberger, 2005).

4 Conclusiones

A pesar de que en la actualidad hay un aumento del interés por la evaluación de la comprensión, en Cuba no contamos con suficientes instrumentos normalizados para evaluar este proceso, menos en educación primaria. Tener herramientas de evaluación adecuadas permitirá identificar diferencias de rendimiento entre buenos y malos comprendedores, estudiar qué elementos subyacen a las dificultades de comprensión, y aplicar métodos de intervención efectivos.

El objetivo de este estudio fue adaptar al contexto cubano la Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora (PECL) en escolares de 5.º a 7.º grados de la enseñanza general. Los resultados de esta adaptación muestran que los baremos aportan valiosa información al ubicar a niñas y niños en relación a una norma (Lee, Grigg y Donahue, 2007). Los escolares con dificultades en comprensión lectora se ubican en el cuartil «muy débil», que va de 0 a 5 para niñas y niños de 5.º grado, y de 0 a 4 para los escolares de 6.º y 7.º grados. Comparando los resultados encontrados con los de la prueba original se obtienen ligeras diferencias. Por ejemplo, el puntaje de corte encontrado en esta aplicación para 5.º grado es mayor dos unidades que el puntaje de corte que se obtiene para los escolares argentinos (Abusamra *et al.*, 2010). En 6.º grado, para el texto informativo, se obtiene en Argentina que el cuartil «muy débil» es de 0-3 puntos y el «débil» de 4-5, mientras que en Cuba se obtiene «muy débil» de 0-4 puntos y «débil» de 5-6. Esto puede indicar cierto rigor de la prueba para clasificar a los niños, lo que debe ser atendido, pero puede ser positivo para mantener estándares de calidad en la educación y trabajar individualmente con escolares con dificultades o en riesgo de tenerlas.

La media de los textos informativos es relativamente menor que la de los textos narrativos para 6.º y 7.º grados. Esto coincide con resultados de investigaciones anteriores que evidencian que los textos informativos pueden provocar dificultades porque las relaciones entre las ideas principales y la jerarquía del texto no se presenta de forma explícita (Kendeou, Van den Broek, Helder y Karlsson, 2014; Montanero y González, 2003).

Otro resultado interesante es que la prueba identifica niños con dificultades para cada medida evaluada. Por esta razón, se convierte en un instrumento válido para evaluar la comprensión de forma rápida y diseñar procedimientos de intervención que puedan mejorar esas dificultades. Se comprueba así que las pruebas de opción múltiples son medidas útiles para diagnosticar las dificultades de comprensión y proponer sistemas de instrucción (Barbero, Vila y Holgado, 2008).

Las dificultades de comprensión han sido identificadas como un trastorno con alta probabilidad de pasar desapercibido e incrementarse a medida que el escolar avanza de grado (Snowling y Hulme, 2011). Por tanto, cada niña o niño con dificultades debe ser evaluado con otras técnicas, tener una atención individualizada de los maestros, y participar en intervenciones específicas desde el currículo escolar donde se les enseñe explícitamente estrategias para comprender (Catts, Nielsen, Bridges y Liu, 2014; McKeown, Beck y Blake, 2009).

Aunque pudieran ser útiles otras comprobaciones y ajustes posteriores, los resultados de esta aplicación sugieren que la PECLC es válida y confiable para evaluar el rendimiento en comprensión lectora en escolares cubanos de 5.º a 7.º grados, y detectar dificultades de comprensión. Los baremos y la clasificación de los escolares en cuartiles pueden ser usados con facilidad en la práctica educativa. Sin embargo, teniendo en cuenta que los estudios normativos deben actualizarse con regularidad (Muñiz *et al.*, 2013), para investigaciones futuras sería conveniente replicar la aplicación del instrumento con un grupo mayor de participantes y una distribución geográfica más representativa de la población de escolares cubanos de 5.º, 6.º y 7.º grados.

5 Agradecimientos

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo de Aldo Ferreres, Valeria Abusamra y su grupo de investigación en la Universidad de Buenos Aires, autores de las pruebas para la evaluación de la comprensión de textos.

6 Anexos

Anexo 1. Prueba para Evaluar Comprensión Lectora (Ferrerres *et al.*, 2009)

Los ítems marcados * son las respuestas correctas.

TEXTO NARRATIVO 5.º GRADO

Leer atentamente el siguiente texto:

El rebelde

No voy a contar la historia completa de mi familia. Solo voy a decir que *muchas de sus costumbres son criticadas por los vecinos*. Y que yo he decidido rebelarme contra *ellas*.

Lo peor, lo que más me molestó siempre fue la forma que tienen de organizar nuestros noviazgos y casamientos.

Ni bien se recibió de jardinero, mi abuelo fue obligado a casarse con Florencia Margarita Robles.

Cuando empezó a trabajar como oculista mi tío se comprometió con una chica llamada Iris, que es pupila de un colegio religioso.

Como es médico, mi padre se casó con Dolores Susana Lozano, que es mi madre.

Y a mi hermano mayor, que es marinero, le buscaron una novia llamada Marina Mercante.

Aclaro todo esto para que se entienda mi problema: cuando anuncié que pensaba ser astrónomo buscaron en el barrio hasta encontrar una chica llamada Marisol Luna. Su cara era perfecta. Pero a mí no me gustan las caras perfectas.

Explicué que ya no me interesaba la astronomía, que sería pintor. Me presentaron a un mamarracho llamado Celeste Griselda Marrone.

—Cambié de idea —dije—, seré joyero. Me hicieron conocer a Perla Esmeralda Topacio. *Escapé como un ladrón de joyas*.

Y así continuaron mis *penurias*. Hasta el día que me inspiré leyendo los clasificados del diario...

—Cuando sea grande voy a ser... ¡perfoverificador! —dije.

De inmediato mis familiares se pusieron a buscar una candidata adecuada. Ya pasaron ocho meses y, aunque han recorrido toda la ciudad y revisado todas las guías del país, aún no encontraron a ninguna cuyo nombre tenga algo que ver con ese oficio. Y si la encuentran, tengo una larga lista de profesiones que harán imposible la búsqueda.

Mientras tanto, hace un mes encontré en un cumpleaños a una chica increíble. Es bellísima y en sus ratos libres coleccionista de recortes de noticias ridículas, como yo. Bailé con ella y desde ese día es mi novia formal.

Seguro que ustedes quieren saber cómo se llama no? Se llama Sandra Silvia Iturrieta. ¿No es un nombre precioso?

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿Quién cuenta los hechos en esta historia?

*A. Su protagonista.

B. La familia del protagonista.

C. La novia del protagonista.

D. Dolores Susana Lozano.

2. ¿Cuál es el problema del protagonista?

A. No sabe qué oficio elegir.

B. Tiene problemas con sus vecinos.

*C. Su familia quiere elegirle la novia.

D. No le gusta el nombre de su novia.

3. La palabra «ellas», resaltada en la línea 2 del texto, se refiere a...

A. Las críticas de los vecinos.

B. Los vecinos.

C. La familia.

*D. Las costumbres de la familia.

4. ¿Qué le hace esta familia a cada uno de sus integrantes?

A. Le busca una novia bella y de buena familia.

*B. Le busca una novia con un nombre parecido al oficio elegido.

C. Le busca una novia que estudie la misma carrera.

D. Le busca una novia con cara perfecta.

5. ¿Qué significa la frase «Escapé como un ladrón de joyas» resaltada en el texto?

*A. Escapé rápidamente, corriendo.

B. Escapé de la policía.

C. Escapé con todas las joyas.

D. Escapé con un ladrón.

6. En la oración, «muchas de sus costumbres son criticadas por los vecinos», resaltada en el texto, ¿quiénes critican?

- A. Las costumbres.
- B. La familia.
- *C. Los vecinos.
- D. El protagonista.

7. La frase «ya no me interesaba la astronomía» significa...

- A. Que nunca le interesó la astronomía.
- B. Que no le interesaba la astronomía antes pero ahora sí.
- *C. Que le interesaba la astronomía antes pero ahora no.
- D. Que a veces le interesaba la astronomía.

8. ¿Quién tenía una novia llamada Marina Mercante?

- A. El abuelo del protagonista.
- B. El padre del protagonista.
- C. El tío del protagonista.
- *D. El hermano mayor del protagonista.

9. De las siguientes frases, ¿cuál es la más importante para entender la historia?

- A. Mi abuelo se recibió de jardinero.
- *B. Decidí rebelarme contra las costumbres de mi familia.
- C. Dolores Susana Lorenzo es mi madre.
- D. No voy a contar la historia completa de mi familia.

10. ¿De dónde puede haber sido sacado este texto?

- *A. De un libro de cuentos.
- B. De un diario.
- C. De un libro de Historia.
- D. De un manual de matemática.

TEXTO INFORMATIVO 5.º GRADO

Leer atentamente el siguiente texto:

Un almuerzo prehistórico

¡Qué dura debía ser la vida hace miles de años! En esos tiempos, los seres humanos vivían especialmente de la caza y de la recolección de frutos y raíces. Las tribus se desplazaban

continuamente siguiendo a las presas que les servían de alimento. Los hombres eran los encargados de cazar y las mujeres de juntar frutas y raíces y, a veces, se ocupaban de la pesca. El alimento dependía de lo que podían encontrar en las diferentes regiones, pero el hambre era un fantasma permanente.

¿Cuál podía ser un almuerzo común para una familia de la prehistoria? Si tenían suerte, podían contar con osos, monos, elefantes, ciervos, jabalíes, renos o mamuts. Cuando la caza mayor escaseaba, atrapaban animales más pequeños, como ratas y murciélagos y completaban la dieta con escarabajos, larvas, gusanos y otros insectos.

Para poder hacer frente a animales mucho más grandes que *ellos*, los cazadores fabricaron armas cada vez más perfectas. Así surgieron el hacha y la lanza, que podían arrojarse a cierta distancia, con más seguridad. *Estas* les dieron ventajas a los hombres en la lucha con los animales.

Nadie sabe cuándo fue el momento exacto en el que los seres humanos descubrieron cómo utilizar el fuego, pero desde ese descubrimiento todo cambió. Se empezaron a cocinar los alimentos y esto fue un avance espectacular: el fuego acababa con los parásitos de la carne y la comida se volvió más saludable. También se pudieron aprovechar muchos vegetales como el arroz, que crudo *no resultaba nada atractivo*.

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿Por qué se dice que la vida debía ser dura?

- *A. Porque debían desplazarse continuamente para sobrevivir.
- B. Porque no tenían televisores ni videojuegos.
- C. Porque los chicos tenían que salir a cazar desde muy pequeños.
- D. Porque solo podían comer frutas.

2. ¿A qué se llamaba caza mayor?

- A. A la caza de ratas, murciélagos e insectos.
- B. A la caza que realizaba la gente mayor de la tribu.
- C. A la casa más grande que había en la tribu.
- *D. A la caza de osos, monos, elefantes, ciervos, jabalíes y mamuts.

3. ¿Por qué las tribus debían desplazarse continuamente?

- *A. Porque necesitaban ir en busca de alimento.
- B. Porque debían huir de otras tribus salvajes.
- C. Porque de esa manera rendían culto a los dioses.

D. Porque se aburrían de vivir en un mismo lugar.

4. Según el texto ¿cuáles fueron las ventajas del hacha y de la lanza?

A. Permitted mejorar las artesanías que construían.

*B. Dio ventajas al hombre para luchar contra los animales.

C. Permitted que las tribus intercambiaran objetos.

D. Dio la posibilidad de armar ejércitos.

5. ¿Por qué se dice que cuando apareció el fuego, la comida fue más saludable?

A. Porque espantaba a los insectos que se acercaban a la comida.

*B. Porque como cocinaban la carne, era más sabrosa y ya no tenía parásitos.

C. Porque el fuego les permitía abrigarse cuando hacía mucho frío.

D. Porque como ya no estaban a oscuras, podían cocinar mejor.

6. ¿Por qué eran los hombres los encargados de cazar?

A. Porque no les gustaba pescar.

B. Porque no querían que las mujeres trabajaran.

C. Porque solo había hombres en las tribus.

*D. Porque eran más fuertes para enfrentar a los animales.

7. Cuando dice «para poder hacer frente a animales mucho más grandes que ellos...», ¿a qué se refiere *ellos*?

A. A los animales grandes.

B. A los escarabajos, larvas y gusanos.

*C. A los cazadores.

D. A los instrumentos de caza.

8. Cuando descubrieron el fuego...

A. Utilizaron el arroz para poder encender fogatas.

B. Dejaron de comer arroz.

C. Se trasladaron de un lugar a otro en busca de arroz.

*D. Empezaron a comer arroz.

9. En la oración «Estas les dieron ventajas a los hombres en la lucha contra los animales», ¿a qué se refiere *estas*?

A. A las ventajas.

*B. Al hacha y a la lanza.

C. A la lucha.

D. A la distancia.

10. La frase «...no resultaba nada atractivo», resaltada en el texto, significa...

- A. Era atractivo.
- B. Era algo atractivo.
- *C. No era atractivo.
- D. Era un poco atractivo.

TEXTO NARRATIVO 6.º Y 7.º GRADO

Lee con atención el siguiente texto:

La perra y la señorita

Llega un perro callejero trayendo a un muchacho desalineado de la correa. El perro se coloca en la fila para enviar una carta y, al lado, el muchacho se sienta y espera. Poco después llega una señorita refinada atada a una correa roja, que lleva agarrada entre los dientes una perra muy elegante. La perra se pone en la fila. El muchacho intenta llamar la atención de la señorita. Comienza a cantar una canción de amor, pero todos los demás perros de la fila le ladran para que se calle. *La señorita finge no verlo*, saca un libro y comienza a leer. El muchacho se acerca, le muestra unos boletos y la invita a un recital. Ella sonríe sorprendida; pero entonces su perra, *que no parecía tan desagradable*, le tira de la correa y le hace caer el libro. El muchacho se agacha para recogerlo, pero su perro también lo tira de la correa y ya no lo alcanza. La señorita empieza a llorar _____ (1) quiere su libro. Los otros perros de la fila le ladran a su perra para que la haga callar y *esta*, avergonzada por la situación, le muerde un tobillo a la señorita, para que se quede quieta.

Entra un bulldog trayendo de la correa a un fisicoculturista. Cuando se forman en la fila, el fisicoculturista ve el libro en el suelo, se agacha y lo toma. Al ver que le quitan su libro, la señorita comienza a llorar más aún. El muchacho sale a defenderla, le da un empujón al fisicoculturista y le quita el libro. El fisicoculturista reacciona dándole un golpe en la nariz, la señorita comienza a gritar para que alguien defienda a su salvador. *La situación* es tan *caótica* que interviene el jefe de la oficina postal, un ovejero alemán acompañado por un *burócrata*. Todo el mundo está ladrando, quejándose por la pelea del fisicoculturista con el muchacho. El bulldog y el perro callejero no los consiguen separar. El ovejero alemán le ladra al bulldog ordenándole que contenga a su fisicoculturista. Por fin *los* separan, y aunque el muchacho está bastante golpeado, es el que tiene el libro. El muchacho le entrega el libro a la señorita y le dice: «*Quizás quiera ir a tomar un café conmigo*». La perra

elegante, que ya llegó a la ventana, advierte que el muchacho le está hablando a su señorita y tira de la correa. De todas maneras ella, que *está que se derrite* por su héroe, contesta: «Va a ser un placer, a mí me sacan a pasear todas las tardes en la plaza de acá a la vuelta». La perra elegante ya terminó de despachar su carta y se lleva a la señorita. «*Perfecto, ahí estaré*», le dice él, feliz.

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿Qué características tienen los perros de esta historia?

- *A. Los perros se parecen a los humanos que los acompañan.
- B. Los perros obedecen a los humanos que los acompañan.
- C. Los perros se enamoran de los humanos que los acompañan.
- D. Los perros envían cartas a los humanos que los acompañan.

2. ¿Por qué llora la señorita refinada?

- A. Porque está atada.
- *B. Porque se le cayó el libro.
- C. Porque el fisicoculturista le pegó en la nariz.
- D. Porque el muchacho le cantaba una canción.

3. De acuerdo con el lugar que van ocupando en la fila, ¿cómo quedan colocados?

- A. Perro callejero-bulldog-perra elegante.
- B. Perra elegante-bulldog-perro callejero.
- *C. Perro callejero-perra elegante-bulldog.
- D. Bulldog-perra elegante-perro callejero.

4. ¿En qué lugar suceden los hechos?

- A. En una plaza.
- *B. En un correo.
- C. En un banco.
- D. En un café.

5. ¿Cuál es el significado de la expresión «*está que se derrite*» subrayada en el texto?

- A. Siente mucho calor.
- B. Siente mucha vergüenza.
- C. Siente mucho enojo.
- *D. Siente mucho amor.

6. ¿A qué se refiere la palabra «los» subrayada en el texto?
- A. Al bulldog y al fisicoculturista.
 - B. Al pastor alemán y al bulldog.
 - *C. Al fisicoculturista y al muchacho.
 - D. Al bulldog y al perro callejero.
7. ¿Qué tipo de texto es «La perra y la señorita»?
- A. Una crónica.
 - B. Una noticia.
 - *C. Un cuento.
 - D. Una novela.
8. Cuando el señor dice «Perfecto, ahí estaré», ¿a qué se refiere la palabra «ahí»?
- *A. A la plaza.
 - B. Al correo.
 - C. A la fila.
 - D. A un café.
9. ¿Qué significa la frase «la señorita finge no verlo» subrayada en el texto?
- A. La señorita no lo ve.
 - *B. La señorita hace que no lo ve.
 - C. La señorita hace que lo ve.
 - D. La señorita no puede verlo.
10. Qué palabra insertarías en el espacio _____ (1) que aparece en el texto?
- A. si
 - B. aunque
 - C. pero
 - *D. porque

TEXTO INFORMATIVO 6.º Y 7.º GRADOS

Lee con atención el siguiente texto:

Japón: primero en dibujos animados

Hace algunos años, en Japón se llevó a cabo un experimento: cuarenta familias accedieron a vivir un tiempo sin ver televisión. Cuatro familias *desistieron* después de unos pocos días. *Todas volvieron a ver televisión antes de que se cumpliera el primer mes.* «Se pudo ver que

las mujeres cumplían mejor con la consigna» –contó Masasci Kawauke, que era una de las promotoras del experimento– «mientras que la mayoría de los hombres iban disimuladamente a las casas de sus vecinos para ver algunos programas, en especial los eventos deportivos». Entre los chicos, muchos decían que se sentían aislados en la escuela porque no podían comentar los programas del día anterior con sus compañeros; las jóvenes se quejaban de no *estar al tanto* de los últimos consejos de moda y de *no haber podido aprender los últimos pasos de baile*. Los adultos reconocieron que se les hacía más difícil dormirse por la noche y *algunos hasta confesaron haber comenzado a beber* para compensar la falta de televisión.

Japón es hoy una de las mayores potencias televisivas, el ejemplo de la sociedad de la comunicación. Sin embargo, *este hecho* no provocó los trastornos que se verificaron en otros lugares donde *la llegada de la televisión determinó la muerte de la lectura*. Para informarse, el japonés continúa leyendo libros, revistas y diarios. La radio y la televisión tienen únicamente el objetivo de entretener.

Los avances tecnológicos e industriales permitieron a Japón ocupar un lugar de privilegio en la producción y venta de aparatos, así como también en la exportación de programas televisivos. Los héroes instalados por las productoras de Japón son conocidos en todo el mundo. La industria japonesa domina gran parte del mercado de los dibujos animados *lanzando* cerca de mil nuevos episodios al año. Casi el 25 % de la producción está dirigida a dibujos animados que en general están inspirados en personajes literarios. *Heidi*, por ejemplo, es un personaje de una novela alemana; *Ana, de los cabellos rojos*, se basa en una novela de la escritora inglesa *Lucy Montgomery*. Todos estos programas, que están especialmente elaborados para la exportación, ubican a Japón primero en el negocio de los dibujos animados.

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿En qué consistió el experimento llevado a cabo en Japón?
 - A. Cuarenta familias resolvieron ver solo dibujos animados en la televisión.
 - B. Cuarenta familias decidieron regalar a sus hijos aparatos de televisión.
 - *C. Cuarenta familias aceptaron vivir sin ver televisión por un tiempo.
 - D. Cuarenta familias no pudieron encender los aparatos de televisión.
2. ¿Qué quisieron indagar con este experimento?

- *A. Si la gente tiene una gran dependencia a la televisión.
- B. Si la gente ve solo programas japoneses en la televisión.
- C. Si los hombres ven más horas de televisión que las mujeres.
- D. Si los chicos ven más horas de televisión que sus padres.

3. ¿Quiénes iban a escondidas a la casa de sus vecinos para ver los eventos deportivos?

- A. La mayoría de los chicos.
- B. Todos los hombres.
- C. Todas las mujeres.
- *D. Casi todos los hombres.

4. ¿Qué hicieron algunos participantes adultos para compensar la falta de televisión?

- *A. Comenzaron a consumir alcohol.
- B. Comenzaron a leer muchos más diarios y revistas.
- C. Comenzaron a tomar más agua.
- D. Comenzaron a dormirse mucho más temprano.

5. ¿Cuál es el objetivo de la radio y de la televisión para los japoneses?

- A. Informar sobre las últimas novedades.
- B. Producir un avance tecnológico.
- C. Reemplazar a los libros.
- *D. Servir de entretenimiento.

6. En la oración «Todas volvieron a ver televisión antes de que se cumpliera el primer mes» de la línea 2, la palabra «Todas» se refiere a:

- A. Las mujeres del experimento.
- B. Las potencias televisivas.
- *C. Las familias del experimento.
- D. Las productoras japonesas.

7. En la oración «Sin embargo, este hecho no provocó los trastornos que se verificaron en otros lugares», la frase «este hecho» se refiere a:

- *A. Japón es hoy una de las mayores potencias televisivas.
- B. Japón realizó hoy un experimento muy aburrido.
- C. En la actualidad Japón fabrica cada vez más televisores.
- D. En la actualidad los libros japoneses son los más leídos.

8. Cuando se dice en el texto que los dibujos animados «están inspirados en personajes literarios», quiere decir:

- A. Que los dibujos animados se basan en historietas japonesas.
- B. Que los personajes literarios están basados en dibujos animados japoneses.
- *C. Que los dibujos animados se basan en personajes literarios.
- D. Que los protagonistas de las novelas son dibujos animados.

9. La palabra «desistieron» subrayada en el texto en la línea 2, se puede reemplazar por:

- A. Insistieron.
- *B. Abandonaron.
- C. Atropellaron.
- D. Retrocedieron.

10. La palabra «lanzando» subrayada en el texto, se puede reemplazar por:

- A. Solucionando.
- B. Recibiendo.
- C. Comprando.
- *D. Exportando.

Anexo 2. Evaluación de los textos según programa Inflesz 1.0

Textos	Sílabas (slbs)	Palabras (plbrs)	Frases (frs)	Promedio slbs/plbrs	Promedio plbrs/frs	Índice
Rebelde	685	341	39	2.01	8.74	72.94
Prehistoria	525	254	26	2.07	9.77	68.30
Perra	887	462	48	1.92	9.62	77.60
Japón	771	365	37	2.11	9.86	65.37

Referencias bibliográficas

ABUSAMRA, VALERIA; FERRERES, ALDO; RAITER, ANDREA; DE BENI, ROSANA; CORNOLDI, CÉSAR (2010): *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

- ARIAS, ANA (1998): *Historias de la comida. Cuentos para jugar*. Buenos Aires: Altea.
- BARBERO, MARÍA; VILA, ENRIQUE; HOLGADO, FRANCISCO (2008): «Adaptación de los test en estudios comparativos interculturales». *Acción psicológica*, vol. 5, n.º 2, pp. 7-16.
- CATALÁ, GLORIA; CATALÁ, MIREIA; MOLINA, ENCARNA; MONCLÚS, ROSA (2008): *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- CATTS, HUGH; NIELSEN, DIANE; BRIDGES, MINDY; LIU, YI-SYUAN (2014): «Early Identification of Reading Comprehension Difficulties». *Journal of Learning Disabilities*, pp. 1-15.
- CAYHUALLA, NIDIA; CHILÓN, DANIELA; ESPÍRITU, ROLANDO (2013): «Adaptación psicométrica de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada». *Propósitos y Representaciones*, vol. 1, n.º 1, pp. 39-57.
- CUETOS, FERNANDO; SUÁREZ-COALLA, PAZ (2009): «From graphem to word in reading acquisition in Spanish». *Applied Psycholinguistics*, vol. 4, n.º 30, pp. 583-601. doi: 10.1017/S0142716409990038.
- DUKE, NELL; PRESSLEY, MICHAEL; HILDEN, KATERINE (2004): «Difficulties with reading comprehension». En C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, K. Apel (eds.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (pp. 501-520). New York: Guilford Press.
- FERRERES, ALDO; ABUSAMRA, VALERIA; CASAJÚS, ANDREA; CARTOCETI, ROMINA; SQUILLACE, MARIO; SAMPEDRO, BÁRBARA (2009): «Pruebas de screening para la evaluación de comprensión de textos». *Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 1, n.º 1, pp. 41-56.
- GONZÁLEZ, KLENCY; OTERO, LAURA; CASTRO, ANA MARÍA (2016): «Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos». *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 6, n.º 1, pp. 1-18.
- GONZÁLEZ, KLENCY; ARANGO, LAURA; BLASCO, NEISBET; QUINTANA, KESIA (2016): «Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos». *Rev. Wímb lu*, vol. 11, n.º 1, pp. 39-57.
- HAMBLETON, RONALD; MERENDA, PETER; SPIELBERGER, CHARLES (2005): *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- KENDEOU, PANAYIOTA; VAN DEN BROEK, PAUL; HELDER, AANNE; KARLSSON, JOSEFINE (2014): «Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 29, n.º 1, pp. 10-16.
- KERLINGER, FRED; LEE, HOWARD (2002): *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- KINTSCH, WALTER (1998): *Comprehension, a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- KINTSCH, WALTER; RAWSON, KATHERINE (2005): «Comprehension». En M. J. Snowling, C. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- LEE, JIHYUN; GRIGG, WENDY; DONAHUE, PATRICIA (2007): *The nation's report card: Reading 2007*. Washington, D. C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, Department of Education.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE). (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- LES AUX, NONIE; KIEFFER, MICHAEL; KELLEY, JOAN; HARRIS, JOAN (2014). «Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents evidence from a randomized field trial». *American Educational Research Journal*, vol. 51, pp. 1159-1194.
- LONDOÑO-MUÑOZ, NATALIA; JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, SEBASTIÁN; GONZÁLEZ-ALEXANDER, DIANA CATALINA; SOLOVIEVA, YULIA (2016): «Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria». *Ocnos*, n.º 15, pp. 97-113. DOI 10.18239/ocnos_2016.15.1.931.
- MARIÑO, RICARDO (1996): «El Rebelde». En *Cuentos ridículos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MARTÍNEZ, TOMÁS; VIDAL-ABARCA, EDUARDO; SELLÉS, PILAR; GILBERT, RAMIRO (2008): «Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: El Test de Procesos de Comprensión». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, n.º 3, pp. 319- 332.
- MCKEOWN, MARGARET; BECK, ISABEL; BLAKE, RONETTE (2009): «Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches». *Reading Research Quarterly*, n.º 44, pp. 218-253.

- MONTANERO, MANUEL; GONZÁLEZ, LUIS (2003): «Estrategias para mejorar la comprensión de textos comparativos». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, n.º 1, pp. 215-230.
- MOSQUERA, RAYSIL (2011): «Valor predictivo del procesamiento de la palabra escrita en la competencia lectora en el idioma español. Un estudio longitudinal». Centro de Neurociencias de Cuba, La Habana. Tesis de maestría.
- MUÑIZ, JOSÉ; ELOSUA, PAULA; HAMBLETON, RONALD (2013): «Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición». *Psicothema*, vol. 25, n.º 2, pp. 151-157.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (2010): *PISA 2009 results: Learning Trends: Changes in student performance since 2000* (vol. V). doi: 10.1787/9789264091480.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (2016): *PISA 2012. Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201156.
- PARIS, SCOTT; STAHL, STEVEN (2005): *Children's Reading Comprehension and Assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- PARODI, GEOVANNY (2005): *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- PESCETTI, LUIS (1999): «La perra y la señorita». En *El pulpo está crudo*. Buenos Aires: Alfaguara.
- RAVEN, JOHN C.; COURT, JOHN HUGH; RAVEN, JOHN (1986): *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales* (Section 2) - Coloured Progressive Matrices (edition with U.S. norms). London: Lewis.
- REIGOSA, VIVIAN; PÉREZ-ÁBALO MARÍA C.; MANZANO, MAYRA; ANTELO, JOSÉ M. (1994): «Sistema automatizado para explorar la lectura en escolares de habla hispana». *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 2, n.º 1, pp. 141-159.
- SÁNCHEZ MIGUEL, EMILIO (2008): *La comprensión lectora*. En José Antonio Millán, *La lectura en España. Informe 2008*, ISBN 978-84-89384-75-0, pp. 191-208.
- SILVA, MACARENA; CAIN, KAIN (2014): «The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension». *Journal of Educational Psychology*. doi:10.1037/a0037769.
- SNOWLING, MARGARET; HULME, CHARLES (2011). «Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle» [en línea]. *British*

Journal of Educational Psychology, n.º 81, pp. 1–23. [Consulta: 2017-5-3].
Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.2011.81.issue-1/issuetoc>.

VILLALONGA, MARÍA; PADILLA, CONSTANZA; BURIN, DÉBORA (2014): «Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria». *INTERDISCIPLINARIA*, vol. 31, n.º 2, pp. 259-274.

Notas aclaratorias

1. Se usan los términos escolares, estudiantes, e individuos como términos inclusivos de niñas y niños.
2. Los ítems muestran buena capacidad discriminativa, Alpha de Cronbach entre 0.66-0.71; correlaciones positivas y significativas entre 0.409 y 0.729.
3. Programado en lenguaje C++, bajo entornos Windows 9x., NT/XP, y accesible en versión «freeware» en www.legibilidad.com
4. En esta aplicación participaron los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Habana, Neisbet Blasco, Laura Arango, Kesia Quintana, Marilyn Rodríguez, Marian Rodríguez, Fernando Barbamba e Isabel Da Piedades, como parte de sus prácticas pre-profesionales.