

ADAPTACIÓN AL CONTEXTO CUBANO DE DOS INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE 6TO GRADO

ADAPTATION TO THE CUBAN CONTEXT OF TWO INSTRUMENTS TO EVALUATE READING UNDERSTANDING IN 6TH GRADE SCHOOLS

Klency González Hernández

klency@psico.uh.cu

Facultad de Psicología, Universidad de la Habana

Mayra Manzano Mier

mmanzano@psico.uh.cu

Facultad de Psicología, Universidad de la Habana

Nancy Estévez Díaz

nancy.estevez@cneuro.edu.cu

Centro de Neurociencias de Cuba, Biocubafarma

Resumen:

El artículo presenta la adaptación al contexto cubano de dos instrumentos para evaluar comprensión lectora en escolares de 6to grado: Prueba para Evaluar Comprensión Lectora en Cuba (PECLC), y Prueba de Resumir y Preguntar (PRP). La adaptación incluye: 1) estudio piloto con 31 estudiantes para evaluar legibilidad de textos, vocabulario y consigna; 2) análisis de propiedades psicométricas, con 1152 escolares. Los resultados pilotos muestran que los escolares comprenden instrucciones, lenguaje y significado de palabras. Las puntuaciones brutas muestran para la PECLC que: no hay diferencias significativas entre rendimiento en comprensión y tipo de texto ($p < .001$); la sensibilidad y especificidad revelan alto nivel de coincidencia ($>74\%$); y se obtienen valores adecuados de confiabilidad (0.71--0.74). Para la PRP, existe una correlación significativa y elevada entre resumen y preguntas ($r = .76$, $p < .01$). Aunque pudieran ser útiles ajustes posteriores, estos resultados sugieren que ambas pruebas son válidas y confiables para evaluar la comprensión lectora.

Palabras claves: Evaluación, adaptación de instrumentos, comprensión lectora, escolares cubanos.

Abstract:

The article presents the adaptation to the Cuban context of two instruments to evaluate reading comprehension in 6th grade students: Test to Evaluate Reading Comprehension in Cuba (PECLC), and Summarize and Ask for Test (PRP). The adaptation includes: 1) pilot study with 31 students to evaluate readability of texts, vocabulary and slogan; 2) analysis of psychometric properties, with 1152 students. Pilot results show that schoolchildren understand instructions, language, and word meaning. The raw scores show for the PECLC that: there are no significant differences between comprehension performance and type of text ($p < .001$); sensitivity and specificity reveal a high level of coincidence ($>74\%$); and adequate reliability values are obtained (0.71-0.74). For PRP, there is a significant and high correlation between summary and questions ($r = .76$, $p < .01$). Although later adjustments may be useful, these results suggest that both tests are valid and reliable for assessing reading comprehension.

Key words: Evaluation, adaptation of instruments, reading comprehension, Cuban school children.

Resumo: O artigo apresenta a adaptação ao contexto cubano de dois instrumentos para avaliar a compreensão de leitura em alunos da 6ª série: Teste para Avaliar a Compreensão de Leitura em Cuba (PECLC), e Resumir e Pedir Teste (PRP). A adaptação inclui: 1) estudo-piloto com 31 alunos para avaliar legibilidade de textos, vocabulário e slogan; 2) análise de propriedades psicométricas, com 1152 alunos. Resultados piloto mostram que os alunos entendem instruções, linguagem e significado de palavras. As pontuações brutas mostram para o PECLC que: não há diferenças significativas entre o desempenho de compreensão e o tipo de texto ($p < 0,001$); sensibilidade e especificidade revelam um alto nível de coincidência ($> 74\%$); e valores de confiabilidade adequados são obtidos (0,71-0,74). Para PRP, existe uma correlação significativa e alta entre resumo e perguntas ($r = .76$, $p < .01$). Embora os ajustes posteriores possam ser úteis, esses resultados sugerem que ambos os testes são válidos e confiáveis para avaliar a compreensão de leitura.

Palavras-chave: avaliação, adaptação de instrumentos, compreensão de leitura, escolares cubanos.

1. Introducción Teórica Desatar las siglas la primera vez que parecen en el texto, después no hay necesidad.

En la actualidad hay un aumento del interés por evaluar la comprensión lectora, debido a la importancia reconocida de estos procesos para el desarrollo posterior de los individuos, y por la influencia de estudios internacionales como (desatar la sigla). Una evaluación certera permitirá: 1) acceder a los procesos que ocurren al elaborar la representación mental y capturar el significado del texto (Kintsch, 2009); 2) describir la variabilidad individual, determinando qué dificultades tiene el lector y/o qué estrategias usa para mostrar componentes del sistema que están fallando y pueden ser responsables de esas dificultades; 3) aplicar procedimientos de intervención adecuados que permitan mejorar el rendimiento de los estudiantes.

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 del lector (Paris & 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 & Monclús, 2008). Esta complejidad va unida a la naturaleza interactiva de los procesos implicados (Sánchez, 2008), lo que significa que evaluar la comprensión implica discriminar los subprocesos que deben evaluarse, los cuales son difícilmente accesibles.

Elegir instrumentos que garanticen una evaluación válida y fiable de la comprensión lectora no es tarea fácil. Para ello, hay que considerar una serie de factores entre los que se encuentran: 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 & Lee, 2002).

En Cuba, no se cuenta con suficientes instrumentos normalizados para evaluar la comprensión, especialmente en la educación primaria. Existe una batería de pruebas computarizadas (*BTL*, Reigosa, Pérez, Piñeiro, & López, 2002) para evaluar procesos implicados en la adquisición de la lectura que clasifica niños y niñas con dislexia; una adaptación de dos tareas para evaluar lectura en estudiantes universitarios (Arias, 2008); y una Batería de Diagnóstico Neuropsicológico (Cairo, Gómez, Devia, Lugo, Rodríguez, 2001), con una tarea para evaluar la lectura. Tampoco existen instrumentos adaptados desde otros contextos, lo que ha demostrado ser frecuente y muy útil en la práctica profesional (Muñiz, Elousa, & Hambleton, 2013). 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.

De los instrumentos mencionados, sólo *BTL* puede ser aplicado a niños de primaria. Sustentado en un modelo neuropsicológico de la lectura, esta batería tiene varias pruebas para evaluar las habilidades básicas que sustentan las dos rutas de la lectura, la lexical y la fonológica. Incluye una tarea de discriminación visual, procesamiento fonológico con rimas y aliteraciones, lectura de palabras y pseudo palabras, procesamiento sintáctico, lectura oral y comprensión de textos. Permite identificar niños con dislexia. Sin embargo, no profundiza en el proceso de comprensión, aunque la última tarea de la prueba se refiere a este proceso. En la práctica escolar, hay niños que acceden al léxico, leen rápido y sin errores, pero no aprenden leyendo, ni comprenden lo que leen, mostrando dificultades para construir una representación mental del significado del texto. A esos niños va dirigida la evaluación de la comprensión planificada desde este estudio.

Haciendo una revisión bibliográfica de los instrumentos más usados en el extranjero, para evaluar la comprensión lectora, encontramos las siguientes pruebas estandarizadas: 1) Batería de Evaluación de Procesos Lectores (*PROLEC*), con dos pruebas: comprensión de oraciones y de textos (Cuetos & 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, Vidal, Sellés, & Gilabert, 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, & 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, & Espíritu, 2013; Londoño, Jiménez, González, & Solovieva, 2016; Villalonga, Padilla, & 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 construyó¹. Y su formato de preguntas de elección múltiples resulta más fiable psicométricamente en términos de aplicación y revisión (Duke, Pressley, & Hilden, 2004).

Teniendo en cuenta la importancia de evaluar la comprensión, la insuficiencia de instrumentos, y las ventajas que fueron descritas anteriormente, se selecciona la PECL. 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° y otra para escolares de 6° y 7° grado. Cada prueba está compuesta 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° 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° y 7° 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 & Colpo, 1998; tomado de Ferreres et al., 2009)

De esta prueba se obtienen dos medidas de comprensión: texto narrativo y texto informativo. Permite identificar dificultades de comprensión o niños en riesgo, en relación a una norma. 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, la medición individual de dificultades.

En los contextos educativos también es muy útil evaluar los procesos asociados a la comprensión o las estrategias usadas en una tarea; para los que se utiliza generalmente la identificación de indicadores que den cuenta de los tres niveles de representación del significado del texto (Esquivel & Acevedo, 2013; Ferguson, Bråten, & Strømsø, 2012). La microestructura puede ser evaluada a partir de estos indicadores: a) extraer el significado de palabras desconocidas por el contexto; b) pasar de significante a significado, c) reconocer tiempos verbales, signos de puntuación, lugar que ocupan las palabras y, d) relacionar significados entre sí a partir de conectores.

La macroestructura es comprendida cuando el lector es capaz de: a) construir el significado de frases que implican hacer inferencias, b) extraer información esencial (omitir, generalizar e integrar), c) jerarquizar información a partir de la importancia relativa de los significados construidos, y d) organizar información interrelacionando globalmente las ideas. En la representación situacional los indicadores

¹ Los ítems muestran buena capacidad discriminativa, Alpha de Cronbach entre 0,66-0,71; correlaciones positivas y significativas entre 0,409 y 0,729.

son: a) inferir sobre la intención comunicativa del autor o el significado de recursos estilísticos y expresiones ambiguas, b) inferir sobre información implícita en el texto, c) utilizar conocimientos previos, y, d) solucionar inconsistencias para interpretar el contenido.

Para obtener estos indicadores se pueden usar varias técnicas. Una de las más utilizadas es combinar el resumen (permite acceder a la comprensión global para ver si el lector reconoce información redundante, y elabora una idea general a partir de información específica del texto) con preguntas objetivas formuladas después de leer (Hilden, & Pressley, 2007). Formular preguntas de tipo inferencial permite evaluar si el lector logró un modelo de situación coherente, apegado a lo que dice el texto y a lo que se proponía decir el autor (Martínez et al., 2008).

Para describir cómo ocurre el proceso de construcción de la representación mental del texto en la memoria, y explicar con qué tienen que ver las dificultades identificadas con la PECL, se diseña la Prueba de Resumir y Preguntar (PRP), un instrumento donde los niños a partir de un texto, deben elaborar un resumen, responder preguntas dadas por el evaluador, y generar sus propias preguntas. Esta prueba aporta dos medidas de comprensión: resumen y preguntas. Permite una evaluación más cercana a lo que el maestro evalúa en su quehacer cotidiano en la escuela, lo que ofrece una evaluación más ecológica. Para adaptar este instrumento al contexto cubano se harán estudios de validez.

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 5to, 6to y 7mo 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.

Teniendo en cuenta las ideas comentadas, el presente estudio se propone Adaptar al contexto cubano la *Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora* en Cuba y la *Prueba de Resumir y Preguntar*, para evaluar la comprensión lectora en niños de sexto grado.

El abordaje de este objetivo se realizará para las dos pruebas, a partir de las tareas científicas:

1. Cálculo de legibilidad, evaluación del vocabulario y la consigna.
2. Análisis de las propiedades psicométricas.

2. Método.

Se obtuvo permiso para la realización del estudio del Ministerio de Educación. Se solicitó consentimiento informado al director provincial, directores municipales, a los de cada escuela y a los profesores (Anexo 1). A los alumnos se les preguntó verbalmente su disposición a colaborar en la investigación y se les informó a sus padres. Todos los participantes asintieron en su colaboración.

2.1. Cálculo de legibilidad, evaluación del vocabulario y la consigna.

2.1.1- Participantes.

Se realizó un estudio piloto con escolares de sexto grado, para evaluar el vocabulario y la consigna de ambas pruebas. Fueron seleccionados al azar, para la PECL 31 estudiantes (15 niñas) del municipio Bejucal (M=11.4 años). En la PRP, participaron 17 estudiantes (10 niñas) del municipio San Antonio de los Baños (M=10.8 años). La accesibilidad fue el elemento definitorio para escoger ambas muestras.

2.1.2- Materiales.

Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora (PECL) _ (Ferrerres et al., 2009): Está integrada por dos textos, narrativo e informativo, 10 preguntas de opción múltiple y cuatro posibles respuestas en cada caso (Anexo 2). Los niños 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 5to grado, y dos para 6to y 7mo grado. Los textos narrativos son una adaptación de cuentos argentinos escritos con humor para niños. Los textos informativos tratan temas interesantes con un lenguaje más técnico. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta para una puntuación máxima de 10 puntos por texto. La prueba ubica a los niños según nivel de comprensión en uno de estos cuartiles: Rendimiento Muy débil, Rendimiento Débil, Rendimiento Suficiente y Rendimiento Óptimo.

Prueba de Resumir y Preguntar (PRP): integrada por un texto informativo del libro de español de sexto grado a partir del cual el niño debe realizar tres actividades. Primero, resumir el texto. Segundo, responder tres preguntas entre literales (sus respuestas exigen que el lector capte información directa del texto) e inferenciales (sus respuestas exigen identificar informaciones importantes, relaciones y procesar inferencias) sobre el texto (ver texto y ejemplos de preguntas en Anexo 3). Tercero, formular tres preguntas sobre el texto. Para ello, pueden releer el texto las veces que consideren necesario. El test evalúa el rendimiento de los niños en resumen y preguntas, lo cual incluye contestar y generar preguntas. En ambos casos se otorgan de 0 a 3 puntos en función de si el niño incluye, en el resumen o las preguntas, elementos importantes de la microestructura, macroestructura y el modelo de la situación.

Programa Inflesz 1.0² (Barrio, Simón, Melguizo, Escalona, Marijuán, & Hernando, 2008). Se usa para evaluar la legibilidad (relacionada con la estructura, construcción gramatical del texto y significado de las palabras) de los textos de ambas pruebas. Se evalúa la legibilidad de un texto escrito en español a partir de nueve parámetros (número de palabras, sílabas, frases, relaciones entre ellas, etc.). Clasifica grado de dificultad en cinco niveles (Anexo 4).

2.1.3- Procedimiento.

² Programado en lenguaje C++, bajo entornos Windows 9x., NT/XP, y accesible en versión "freeware" en www.legibilidad.com

Ambas pruebas se aplicaron 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. La PECL se aplicó en octubre del año 2011. Se comentó la consigna (ver anexo 5) y se le entregó a cada niño una hoja de respuestas. Se realizaron observaciones de la sesión (ver guía de observación en Anexo 6). La PRP se aplicó en mayo del año 2012. Se presentó la consigna (Anexo 7), y se realizaron observaciones de la sesión.

2.1.4- Análisis estadístico.

Se obtiene para cada prueba, tiempo que demora el niño 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.

Se calcula la legibilidad del texto usando el Programa Inflesz 1.0.

2.2. Análisis de las propiedades psicométricas.

El análisis de las propiedades psicométricas de la PECL incluye: a) calcular las puntuaciones brutas y transformadas, b) calcular la validez y confiabilidad; calcular sensibilidad y especificidad (ver en Anexo 8 definición y fórmulas).

Para la PRP se calcula la validez a través de la correlación con la PECL. Para lograr una evaluación homogénea de los resúmenes y las preguntas hechas por los niños, se evalúa el rendimiento a través de una rúbrica.

2.2.1- Participantes.

Para analizar las propiedades psicométricas de la PECL, participaron 1152 niños (568 niñas), de 10 a 12 años de edad ($M=11,03$; $DE=0,66$)³. De ellos, 400 de 5to grado (196 niñas), 401 de 6to (195 niñas), y 351 de 7mo 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

Grado	Muestra por Grado	Muestra por Textos			
		Narrativo Rebelde	Informativo Prehistoria	Narrativo Perra	Informativo Japón
5to	400	342	322	-	-
6to	401	-	-	401	401
7mo	351	-	-	351	351
Total	1152	342	322	752	752

Tabla 1. Distribución de participantes y textos por grado.

³ La muestra incluye niños de 5to a 7mo grados para obtener datos normativos que permitan usar el instrumento en el futuro y con una muestra de edad mayor, aun cuando trascienda los marcos de este estudio.

⁴ En esta aplicación participaron los estudiantes de la Facultad 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.

Requisitos de inclusión: Todos los 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, & Raven, 1993) y cumplían el criterio de no haber repetido ningún grado.

Para analizar la confiabilidad de la PRP, fueron seleccionados al azar (de la muestra anterior), 70 estudiantes (37 niñas) de los municipios Habana del Este (N=33), Centro Habana (N=17) y Plaza de la Revolución (N=21), con una media de edad de 11,05 años.

Escuelas	N	Edad	Sexo	
		Media	F	M
1	40	11	19	21
2	65	11,04	30	35
3	50	11,03	21	29
Total	155	11,02	70	85

Tabla 2. Muestra para evaluar la comprensión usando PECLC y PRP.

2.2.2- Materiales.

PECL: Fue descrita anteriormente. Arroja dos medidas de comprensión: texto narrativo e informativo.

PRP: Fue descrita anteriormente. Arroja dos medidas: resumen y preguntas.

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 escolares con niños de 5to y 6to 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 (Anexo 9). 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.

Rúbrica de evaluación (López & Hinojosa, 2008): Técnica para evaluar el desempeño en comprensión lectora a través del Test de Resumir y Preguntar. Ofrece al evaluador un conjunto de juicios para calificar el Test de Resumir y Preguntar con mayor calidad y homogeneidad. Incluye “los criterios” que deben dominarse (en este caso esos criterios se corresponden con las dimensiones de la variable comprensión: microestructura, macroestructura y modelo de situación); y el valor numérico o verbal de cada criterio de acuerdo a su importancia (grupos del I al IV y puntajes).

2.2.3- Procedimiento.

La *PECL* fue aplicada de forma colectiva y contrabalanceada según el grado -por la autora del presente estudio y un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana-, en los meses de enero-octubre del año 2014, a todos los niños que cumplían los requisitos de inclusión. Se trabajó en sesiones de 20 a 25 minutos, en locales con buena iluminación y bajo nivel de ruido.

En relación con la PRP, primero se diseñó la rúbrica de evaluación, especificando los elementos que debía incluir el niño en el resumen y las preguntas (de la microestructura, la macroestructura y el modelo de la situación) para alcanzar 3, 2, 1 y 0 puntos. Los niños que alcanzan 3 puntos logran introducir en el resumen y las respuestas a preguntas elementos del modelo de la situación, la macroestructura y la microestructura. Los niños que obtienen 2 puntos tienen dificultades para construir el modelo de la situación, pero acceden a la macroestructura y la microestructura. Los niños con 1 punto tienen dificultades para construir el modelo de la situación y la macroestructura, pero pueden acceder a la microestructura. Los niños con 0 puntos, tienen dificultades para construir todos los niveles de representación mental. Se incluyen ejemplos para lograr mayor claridad y homogeneidad en la calificación.

Segundo, los participantes fueron evaluados con la PRP, en marzo del año 2014, de forma colectiva, en una sesión planificada de 45 minutos a 1 hora, en tres aulas con adecuadas condiciones de iluminación y bajo nivel de ruido.

Tercero, los jueces deben evaluar a partir de la rúbrica y de forma independiente, la ejecución del niño en la PRP obteniendo dos medidas: *resumen* y *preguntas*. Los criterios utilizados para atribuir puntuaciones fueron testados por un tercer juez en 40 resúmenes, y en 35 niños para las preguntas.

2.2.4- Análisis estadístico.

2.2.4.1- Para la PECL

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 alumno 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 niño 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 calculó sensibilidad y especificidad, empleando como regla de oro la clasificación de los niños 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 los 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).

2.2.4.2- Para la PRP

Se calcula la media y desviación estándar del puntaje para cada grupo. Adicionalmente, se correlaciona (coeficiente de correlación de Pearson) la ejecución del niño en *el resumen y las preguntas*, con los resultados de comprensión del texto narrativo e informativo de la PECL. El nivel de significación aceptado será de 0,05.

Se calculó el por ciento de coincidencia entre los jueces, aceptando como nivel adecuado una tasa de fiabilidad por encima del 75%. Se calcula cantidad y porcentaje de niños clasificados en cada uno de los grupos (grupo I al IV).

3. Resultados.

En este apartado se describen los resultados de la adaptación de los instrumentos al contexto cubano. En el caso de la PECL, para distinguir esta adaptación 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 ambas pruebas se obtiene que los niños comprenden las instrucciones, el lenguaje y el significado de las palabras. En la PECLC, los ítems funcionan de manera adecuada (el 67.75 de los niños responde correctamente). Se recomienda para próximas aplicaciones aclarar que se pueden leer los textos las veces que sean necesarias. Para la PECLC, aclarar también que se debe marcar bien sólo 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 y la PRP son adecuadas para evaluar la comprensión en niños cubanos de 6to grado, ya que los niños comprenden los procedimientos de aplicación, el lenguaje usado en los textos y responden correctamente las pregunta.

Los resultados de la legibilidad muestran que todos los textos fueron clasificados en la categoría Bastante Fácil, donde se incluyen textos para niños 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 5to grado son más breves en cuanto a sílabas, palabras, y frases, que los de 6to y 7mo (ver Anexo 10).

3.2. Análisis de las propiedades psicométricas.

3.2.1- Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora en Cuba (PECLC).

Para la PECLC, los resultados obtenidos del cálculo de puntuaciones brutas y transformadas, se presentan en la tabla 3, en dos formatos. Por una parte, Media, Desviación Estándar y el puntaje de corte, por texto y grado. Por otra parte, el cuartil en el que se ubican los niños de acuerdo a su rendimiento en la prueba, con el rango de puntuación correspondiente. Nótese por ejemplo, que el que puntaje de corte para 5to grado es más elevado que el puntaje para 6to y 7mo grado.

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

Tabla 3. Media, Desviación Estándar, Puntaje de corte, y cuartiles por texto y grado.

Como puede observarse en la tabla en relación con la estadística descriptiva, no se encuentran diferencias significativas entre el rendimiento en comprensión alcanzado por los niños y el tipo de texto. El texto que mejor resultado alcanzó, con una DE menor fue “La perra y la señorita” en 6to 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 6to y 7mo 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 6to y 7mo grado, 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 4, 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.

Puntaje directo	Percentil					
	5° Grado		6° Grado		7° 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

Tabla 4. Valor percentil del puntaje en las PECLC, por grado y texto.

El valor percentil para el niño que obtiene un puntaje de 8 en el texto el Rebelde es 69, lo que significa que el rendimiento del niño se ubica por encima del 50% de los niños que hacen la prueba. Para ubicarse en un rango superior, es decir, por encima de la media, este mismo niño debía haber obtenido 9 puntos para un percentil de 86.

Según las normas encontradas (M, DE, cuartiles y percentiles) para los 1152 niños evaluados, la prueba detecta un grupo de niños con dificultades de comprensión. La distribución de estos niños por textos y grado es la siguiente: el 29,5% de los niños de 5to grado tiene dificultades para comprender el texto narrativo, y el 28,6 % dificultades para comprender el texto informativo. En sexto grado, los niños con dificultades representan el 21,4% en el texto narrativo, y el 29,8% en el informativo. Para séptimo grado, los niños 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 niños 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 niños y su rendimiento en cada prueba. Como puede observarse hay sólo 3 niños (4.2%) para el texto narrativo, y 5 niños (6.9%) para el texto informativo que no tienen dificultades en el texto narrativo en la *PECLC*, y sí son clasificados con dificultades en el TPC. En ambos casos el por ciento de niños es muy pequeño lo que significa que la *PECLC* clasifica bien a los niños.

Test de Procesos de Comprensión							
P	Texto Narrativo				Texto Informativo		
E	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

Tabla 5. Rendimiento de los niños en PECLC y TPC.

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 niños, en los dos textos para cada grado. Comparando los niños de 5to, 6to y 7mo grado con su rendimiento, todos los valores de f resultan significativos. Para 5° grado, los valores del texto narrativo son $F(3,37)=756,1$ y los del texto informativo $F(3,35)=1001,7$. Para 6° grado los valores de F son un poco mayores que los de 5° (Texto narrativo $F(3,39)=1600,3$; texto informativo $F(3,39)=1672,7$). Los resultados de sexto grado se ilustran en el siguiente gráfico.

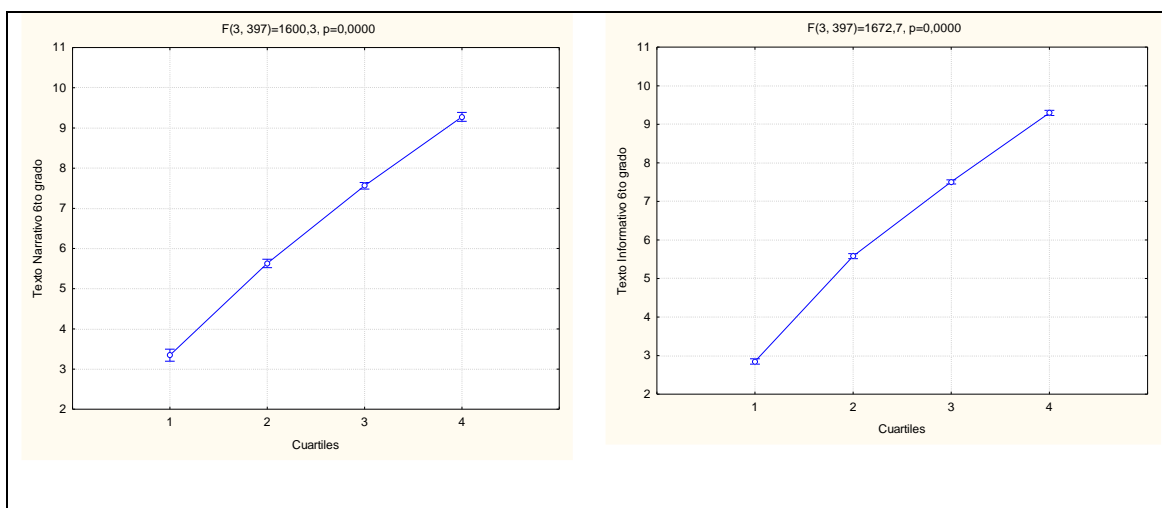


Gráfico 1. Comparación del rendimiento de los niños de 6to grado según el cuartil.

Como puede observarse en el gráfico, para los dos textos, los niños del cuartil 1 (Muy débil) tienen resultados significativamente menores que los del cuartil 2 (Débil). Al mismo tiempo, los niños del cuartil 4 (Óptimo) tienen un rendimiento significativamente superior que los niños 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 & Spielberger, 2005).

3.2.2- Prueba de Resumir y Preguntar (PRP)

A continuación en la tabla 6 se presenta la rúbrica de evaluación, para que los jueces valoren el desempeño de los niños en resumen y preguntas con claridad y homogeneidad.

	Grupo I (3 puntos)	Grupo II (2 puntos)	Grupo III (1 punto)	Grupo IV (0 puntos)
M O D S E I L T O U A C I Ó N	Combinar información textual con conocimientos previos. Inferir. Buen uso de integración. Parafrasear. Detectar inconsistencias e informaciones implícitas.	Dificultades para combinar información textual con conocimientos previos. Pueden integrar y parafrasear en ocasiones.	No combinan información textual con conocimientos previos. No realizan inferencias para integrar ambas informaciones. Dificultades para integrar y parafrasear.	No combinan información textual con conocimientos previos. No realizan inferencias para integrar ambas informaciones. Dificultades para integrar y parafrasear.
M A C R O U C T U R A	Incluir macro proposiciones con predominio de ideas principales. Buen uso de omisión y generalización. Explicita relación y jerarquía entre ideas principales.	Incluir macro proposiciones con predominio de ideas principales. Buen uso de omisión y generalización. Dificultades para explicitar relación entre ideas principales.	No incluir macro proposiciones con predominio de ideas principales, sino con ideas detalle. Dificultades para generalizar. No explicita relación entre ideas principales.	No incluir macro proposiciones con predominio de ideas principales, sino con ideas detalle. No omite ni generaliza. No explicita relaciones entre ideas.
M I C R O U R T O U C T U R A	Reconocer toda la información textual. Uso preciso de palabras, expresiones, tiempos verbales y/o conectores. Entender relaciones sintácticas.	Reconocer alguna información textual. Usar bien palabras, expresiones, tiempos verbales y/o conectores. Entender relaciones	Reconocer alguna información textual. Usar bien palabras, expresiones, tiempos verbales y/o conectores. Comprender relaciones	Resumen desorganizado e incoherente. Carente de significado, corto (menor de 20 palabras). No reconocer bien información textual.

Deducir significados del contexto	sintácticas. Deducir significados del contexto.	sintácticas y deducir significados.
-----------------------------------	--	-------------------------------------

Tabla 6. Rúbrica de evaluación.

Como se puede observar, en la primera columna de la rúbrica se presenta lo que se considera un desempeño distinguido (Grupo I, 3 puntos). Esto se corresponde con incluir en el resumen y las preguntas elementos relacionados con el modelo de la situación, la macroestructura y la microestructura. Le sigue una columna de desempeño experto (grupo II, 2 puntos) que se corresponde con incluir en el resumen principalmente aspectos relacionados con la macroestructura y la microestructura, presentando dificultades con el modelo de la situación. A continuación un desempeño aprendiz (Grupo III, 1 punto), relacionado con incluir en el resumen y las preguntas elementos principalmente de la microestructura del texto, manifestando dificultades con acceder al nivel macroestructura y al modelo de la situación. Por último, un desempeño novato (grupo IV, 0 puntos) donde se evidencian dificultades para realizar un resumen o responder y generar preguntas, en todos los niveles de la representación mental.

Por ejemplo, para que el niño obtenga 3 puntos en el resumen debe incluir en la microestructura, el significado de palabras y expresiones específicas, micro proposiciones, relaciones sintácticas y tiempos verbales. Además debe deducir el significado de palabras poco familiares o ambiguas por el contexto inmediato. En la macroestructura, el niño debe acceder a la jerarquía de información del texto e incluir todas o la mayoría de las ideas importantes, descartando detalles, información redundante, secundaria o ejemplos. En cuanto al modelo de situación, deducir información para determinar significados o explicaciones implícitas del texto, incluir ese tipo de información en la integración que hace de lo que lee con lo que sabe del texto; y parafrasear esas informaciones e incluirlas en el resumen con sus palabras.

A partir de la rúbrica, dos jueces evaluaron de forma independiente los resúmenes y las preguntas. La tasa de fiabilidad de los jueces al evaluar los resúmenes fue de 79%, y las preguntas fue de 85%. Un tercer juez evaluó los criterios utilizados para la atribución de puntuaciones en 40 resúmenes, y en 23 niños (57.1% del total en resumen y 32,8% en preguntas), con una tasa de fiabilidad que sobrepasó los 87% y 83% en cada caso.

El desempeño de los niños en la PRP aparece en la tabla 7.

Variables	Desempeño según rúbrica			
	N (%)			
	Grupo I 3 puntos	Grupo II 2 punto	Grupo III 1 punto	Grupo IV 0 punto
Resumen	6 (8.6)	25 (35.7)	17 (24.3)	22 (31.4)
Preguntas	8 (11.4)	29 (41.4)	14 (20)	19 (27.1)
Resumen y Preguntas	4 (5.7)	26 (37.1)	11 (15.7)	17 (24.3)

Tabla 7. Desempeño en resumen y preguntas, de la PRP.

En relación con el resumen, se puede calcular a partir de los datos que muestra la tabla, que 48 niños (68.6%) construyen la microestructura del texto, reconociendo información textual, tiempos verbales, y significado de las palabras (estos niños pertenecen a los grupos I, II y III). De ellos, 31 niños (44.3%) construyen también la macroestructura, reconociendo ideas principales, relaciones y jerarquías entre ellas (estos niños pertenecen a los grupos I y II). Sin embargo, sólo 6 niños (para un 8.6%) son capaces de acceder al modelo de la situación (grupo I), siendo estos los que mejor desempeño obtienen en la rúbrica (en ambas técnicas). En cuanto a las preguntas, 51 niños (72.8%) construyen la microestructura del texto. De ellos, 37 (52.8%) construyen la macroestructura, y sólo 8 niños (11.4%) construyen el modelo de la situación.

En ambos casos, los niños de los grupos I y II no tienen dificultades para comprender; mientras que los niños de los grupos III y IV tienen dificultades de comprensión. Estas dificultades para 22 y 19 niños respectivamente (31.4% y 27.1%) están asociadas con la incapacidad de construir la representación mental del significado del texto, incluyendo el nivel microestructural de esa representación.

Existe una correlación significativa y elevada (coeficiente de Pearson) entre resumen y preguntas, de la PRP, con un coeficiente de correlación $r=.76$, $p < .01$. La correlación de estas medidas, con las medidas de texto narrativo e informativo, de la PECLC, también es significativa aunque moderada. Por ejemplo, la correlación entre el resumen y el texto narrativo es de $r=.377$ ($p < .01$). En cuanto a la correlación de las Preguntas se obtiene, con el Texto narrativo un coeficiente de $r=.393$ ($p < .01$), y con el Texto Informativo un coeficiente más bajo de $r=.302$ ($p < .05$). Estos resultados muestran que el Resumen y las Preguntas, evaluados a partir de la PRP, permiten evaluar la comprensión lectora y discriminar entre los niños que mejor y peor lo hacen.

4. Discusión.

4.1. Análisis de las propiedades psicométricas.

4.1.1- Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora en Cuba (PECLC)

El objetivo de este estudio fue adaptar al contexto cubano la PECLC, para evaluar la comprensión lectora en niños de sexto grado. Los resultados de esta adaptación muestran que los baremos aportan valiosa información al ubicar al niño en relación a una norma (Lee, Grigg, & Donahue, 2007). Los niños con dificultades en comprensión lectora se ubican en el cuartil Muy Débil, que va de 0 a 5 para los de 5to grado, y de 0 a 4 para niños de 6to y 7mo grado.

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 5to grado es mayor dos unidades que el puntaje de corte que se obtiene para los niños argentinos (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, & Cornoldi, 2010). En sexto 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 niños con dificultades o en riesgo de tenerlas.

La media de los textos informativos es relativamente menor que la de los textos narrativos para 6to y 7mo grado. 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, & Karlsson, 2014; Montanero & 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 (Barber, Vila, & Holgado, 2008).

Las dificultades de comprensión han sido identificadas como un trastorno con alta probabilidad de pasar desapercibido e incrementarse a medida que el niño avance de grado (Snowling & Hulme, 2011). Por tanto, un 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, & Liu, 2014; McKeown, Beck, & 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 niños cubanos de 5to a 7mo grado, y detectar dificultades de comprensión. Los baremos y la clasificación de los niños en cuartiles pueden ser usados con facilidad en la práctica educativa. Sin embargo, teniendo en cuenta que los estudios normativos deben actualizarse con regularidad (Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005), 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 niños cubanos de 5to, 6to y 7mo grado.

4.1.2- Prueba de Resumir y Preguntar

En la adaptación de la PRP al contexto cubano, se encontró que esta prueba permite evaluar la comprensión lectora en niños de sexto grado, brindando información sobre los niveles de representación microestructural, macroestructural y situacional, que los niños elaboran cuando leen un texto.

Los niños evaluados construyen mejor la microestructura, seguido de la macroestructura, (aunque esta es elaborada correctamente por menos de la media del grupo), y sólo pocos niños elaboran el modelo de la situación. Esto coincide con resultados de investigaciones en España (Soriano, Sánchez, Soriano, & Nievas, 2013), y Noruega (Strømsø, Bråten, & Samuelstuen, 2008), donde los niños tienen dificultades para relacionar la información que reciben en los textos, con sus conocimientos previos, y el contexto, lo que hace imposible en muchas ocasiones que puedan elaborar una representación situacional, y puedan aprender leyendo. Construir la macroestructura y el modelo de la situación implica acceder a niveles de representación más complejos, lo que impacta la comprensión, y probablemente el recuerdo del texto y el aprendizaje (Taboada & Guthrie, 2004).

En el caso de nuestro país, como en otros sistemas de enseñanza, el proceso de aprendizaje de la comprensión no ocurre de forma explícita. En el mejor de los casos se produce una generación espontánea de procedimientos y habilidades, dejando de lado presupuestos importantes, que defiende la Psicología Cognitiva. Estos presupuestos se relacionan con la enseñanza explícita de estrategias, y con la idea de que la intervención puede proveer al niño de recursos y habilidades que le permitan mejorar sus niveles de comprensión lectora y cumplir las demandas de la escolaridad (Kintsch, 2009). Específicamente, la generación de preguntas y el resumen pueden ser usadas como parte de la instrucción en múltiples estrategias (Best, Rowe, Ozuru, & McNamara, 2005) para mejorar la comprensión.

Un elemento interesante, que permite explicar en alguna medida los resultados de los niños en las tareas de resumir y preguntar, está asociado con la preparación de los maestros, o lo que es lo mismo, las dificultades que pueden tener algunos maestros para construir la macroestructura, acceder al modelo de la situación, deducir información implícita (Tourón, Fernández, & Reyero, 2002). En el contexto mexicano por ejemplo, los programas de instrucción en esta área incluyen preparación de los profesores en lectura y comprensión (Carrasco, 2008). En Cuba, las últimas investigaciones a las que hemos tenido acceso están referidas también a la formación de los maestros (Jiménez, 2012), aunque se podría profundizar más en ese sentido. Serían útiles meta análisis o estudios basados en evidencias (Ripoll & Aguado, 2014; Tejedor, 2007) donde se identifiquen las propuestas que mayores ganancias han tenido en comprensión, para que puedan ser replicadas en otro grupos.

Por último, la correlación significativa y moderada que existe entre la PECLC y la PRP, sugiere que ambos instrumentos evalúan el constructo comprensión, lo que aporta índices de validez y confiabilidad (Catts, Nielsen, Bridges, & Liu, 2014). La PECLC permite identificar niños con dificultades desde una perspectiva clásica, a partir de textos y preguntas. La PRP permite analizar con qué tienen que ver esas dificultades desde una perspectiva de evaluación más cercana a lo que hace la maestra en el aula.

5. Referencias.

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias, H. (2008). Adaptación de dos tareas para la evaluación de habilidades de lectura en estudiantes universitarios. Tesis de Licenciatura. Universidad de la Habana, Cuba.
- Arias, Ana. (1998). *Historias de la comida. Cuentos para jugar*. Buenos Aires: Altea.
- Barber, M., Vila, E., & Holgado, F. (2008). Adaptación de los test en estudios comparativos interculturales. *Acción psicológica*, 5 (2), 7-16.
- Barrio, I., Simón, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M. & Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLEZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*. 31 (2), 135-152.
- Best, R., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D. (2005). Deep-Level Comprehension of Science Texts. *Top Lang Disorders*, 25, (1), 65-83.
- Cairo, E.; Gómez, R.; Devia, L., Lugo, C., Rodríguez, ME. (2001). Habilidad lectora en niños de primaria. *Revista Cubana de Psicología*, 18, (1), 3-19.
- Carrasco Altamirano, A. (2008). Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula. Paidós, México.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina E., & Monclús, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. Barcelona: Graó.
- Catts, H., Nielsen, D., Bridges, M., & Liu, Y. (2014). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 1-15.
- Cayhualla, N., Chilón, D., & Espíritu, R. (2013). Adaptación psicométrica de la Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada. *Propósitos y Representaciones*, 1, (1), 39-57.
- Cuetos, Fernando & Suárez-Coalla, Paz. (2009). From graphem to word in reading acquisition in Spanish. *applied psycholinguistics*, 4(30), 583-601. doi: 10.1017/S0142716409990038.
- Duke, N. K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. New York: The Guilford Press, 501-520.

- Esquivel, G. & Acevedo, M. (2013). Testing for language competence in children and adolescents. En K. F. Geisinger (Ed.) *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology: Vol. 3. EEUU: APA*.
- Ferguson, L., Bråten, I. & Strømsø, I. (2012). Epistemic cognition when students read multiple documents containing conflicting scientific evidence: A think-aloud study. *Learning and Instruction*, 22, 103-120.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M. & Sampedro, B. (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Neuropsicología Latinoamericana* 1, (1), 41-56.
- Hambleton, Ronald, Merenda, Peter, & Spielberger, Charles (2005). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 51–75.
- Jiménez, M. (2012). Propuesta metodológica para orientar la autorregulación del proceso de construcción de textos escritos en la escuela primaria. Tesis de doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction*:
- Kendeou, Panayiota, van den Broek, Paul., Helder, Anne. & Karlsson, Josefine. (2014). Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, (1), 10–16.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- 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.
- 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*, 15, 97-113. DOI 10.18239/ocnos_2016.15.1.931.
- López López, María Carmen y Hinojosa Pareja, Eva. (2008): Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 47/5, Madrid, OEI. <<http://www.rieoei.org/2548.htm>> [Consulta: nov. 2008].
- Mariño, Ricardo. (1996). "El Rebelde" en *Cuentos ridículos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Martínez, T., Vidal, E., Sellés, P. & Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: El Test de Procesos de Comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, (3), 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*, 44, 218-253.
- Montanero, Manuel. & González, Luis. (2003). Estrategias para mejorar la comprensión de textos comparativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 215-230.
- Muñiz, J., Elousa, P., & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25, (2), 151-157.
- Paris, S. G., & Stahl, S. A. (2005). *Children's Reading Comprehension and Assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pescetti, Luis. (1999). "La perra y la señorita" en *El pulpo está crudo*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Manual Escalas Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Reigosa, V., Pérez, M., Manzano, M. & Antelo, J.M. (2002). Sistema automatizado para explorar la lectura en escolares de habla hispana. *Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 141-159.
- Ripoll, J.C. & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19, (1), 27-44.
- Snowling, Margaret y Hulme, Charles. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology* 81, 1–23. Recuperado en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.2011.81.issue-1/issuetoc>.
- Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E., & Nieves, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de psicología*, 29, (3), 848-854.
- Strømsø, Bråten, & Samuelstuen, 2008**
- Taboada, A., & Guthrie, J. T. (2004). Growth of cognitive strategies for reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield., & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 273-306). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tejedor, F. J. (2007). Innovación educativa basada en la evidencia. *Bordón*, 59 (2-3), 475-488.
- Tourón, J., Fernández, R. & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95–110.
- Villalonga, M., Padilla, C., & Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *INTERDISCIPLINARIA*, 31, (2), 259-274.