
INSTRUMENTO BREVE PARA EVALUAR COMPRENSIÓN DE TEXTOS (IBECT) EN NIÑOS DE CUARTO Y QUINTO AÑO DE ESCOLARIDAD PRIMARIA

BRIEF INSTRUMENT FOR EVALUATING TEXT COMPREHENSION (IBECT) IN CHILDREN IN THE FOURTH AND FIFTH GRADES OF PRIMARY SCHOOL.

INSTRUMENTO BREVE PARA AVALIAR A COMPREENSÃO DE TEXTO (IBECT) EM CRIANÇAS DE QUARTO E QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

RECIBIDO: 04 septiembre 2023

/

ACEPTADO: 15 enero 2024

Valeria Abusamra^{1,2,3}

Lorena Canet-Juric^{1,4}

Macarena Del Valle^{1,4}

*Romina Cartocetti*⁵

*Yamila Olariaga*⁶ *Cintia Olsen*^{1,4}

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Argentina.
2. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME).
3. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Argentina.
4. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT) – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
5. Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.
6. Universidad Católica La Plata (UCALP), Argentina.

RESUMEN

Los niveles de desempeño en comprensión de textos se han visto significativamente disminuidos en los últimos años, convirtiéndose en un tema de creciente preocupación en Iberoamérica y el mundo. Para poder realizar intervenciones, el primer paso es contar con herramientas apropiadas de evaluación. En el presente artículo se presenta el desarrollo de un Screening para evaluar la comprensión de textos en niños de 4to y 5to año de escolaridad primaria llamado “Instrumento Breve para Evaluar Comprensión de Textos (IBECT)”. El mismo consta de dos textos, uno narrativo y otro expositivo que incluyen 12 preguntas con cuatro opciones de respuesta, de las cuales una es correcta y las otras tres son distractores con distinto grado de proximidad semántica respecto de la respuesta correcta. Para la validación del instrumento se trabajó con una muestra de 75 niños de instituciones con diversos niveles de oportunidades educativas mientras que para la confección de los puntajes normativos se contó con una muestra de 550 niños. El screening demostró tener una adecuada validez de constructo a la vez que se desarrollaron puntajes validados normativos, percentiles y cuartiles para la interpretación de los resultados del instrumento.

Palabras claves: Comprensión De Textos, Evaluación, Screening, Escuela Primaria.

Keywords: Text comprehension-Evaluation, Screening, Primary School.

Palavras-chave: Compreensão de Texto, Avaliação, Triagem, Ensino Fundamental.

Correspondencia: Dra. Valeria Abusamra, vabusamra@gmail.com



ABSTRACT

Performance levels in text comprehension tasks have declined in recent times., becoming an issue of growing concern in Latin America and the world. To carry out interventions, the first step is to have appropriate evaluation tools. In this article, a Screening is developed to evaluate the comprehension of texts in children of 4th and 5th year of primary school called "Brief instrument to evaluate text comprehension (IBECT)". The evaluation consists of two texts, one narrative and one expository, these texts include 12 questions with four response options, of which one is correct and the other three are distractors with different degrees of semantic proximity to the correct answer. For the validation of the instrument, we worked with a sample of 75 children from institutions with different levels of educational opportunities, while for the preparation of the scales, a sample of 550 children was used. The screening proved to have adequate construct validity while normative validated scores, percentiles and quartiles were developed for the interpretation of the results of the instrument.

RESUMO

Os níveis de desempenho na compreensão de textos diminuíram significativamente nos últimos anos, tornando-se uma preocupação crescente na América Latina e no mundo. Para realizar intervenções, o primeiro passo é ter ferramentas de avaliação adequadas. Este artigo apresenta o desenvolvimento de uma Triagem para avaliar a compreensão de textos em crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental denominada "Instrumento Breve para Avaliação da Compreensão de Textos (IBECT)". É composto por dois textos, um narrativo e outro expositivo, que incluem 12 questões com quatro opções de resposta, sendo uma correta e as outras três distrativas com diferentes graus de proximidade semântica da resposta correta. Para a validação do instrumento, trabalhamos com uma amostra de 75 crianças de instituições com diferentes níveis de oportunidades educacionais, enquanto para a elaboração dos escores normativos, uma amostra de 550 crianças foi utilizada. A triagem demonstrou validade de construto adequada, enquanto escores normativos, percentis e quartis validados foram desenvolvidos para a interpretação dos resultados do instrumento.

INTRODUCCIÓN

A principios del año 2022, la UNESCO publicó resultados de pruebas de lectura que pusieron en evidencia una situación preocupante que se viene percibiendo desde hace tiempo en distintos países: son muchos los estudiantes que no dominan en tiempo y forma la lectura y que, incluso, avanzan en la escolaridad con muy bajos niveles de alfabetización. En Latinoamérica, aparecen indicadores de alarma en torno al desempeño en comprensión lectora, teniendo en cuenta, además, las demandas progresivamente mayores que implica su competencia.

La comprensión de textos es el objetivo final de la lectura, el aspecto más creativo, pero también el más complejo y multifacético (Abusamra et al., 2014, 2021; 2022; Bridges, 2014; Cain, & Oakhill, 2014). Cuando nos enfrentamos a la tarea de comprender un texto, no sólo se implican distintos niveles lingüísticos, sino que, además, intervienen funciones mentales como la memoria, la atención y las funciones ejecutivas. De tal modo, si el objetivo es el desarrollo de una buena habilidad de procesamiento textual, la instrucción debe contemplar su carácter multifacético (Oakhill et al., 2014).

Un punto importante para destacar es que las dificultades de comprensión lectora afectan los distintos tramos del trayecto formativo (Abusamra et al., 2020; Björn, 2016; García-García et al. 2018). Esta situación, presente ya desde hace un tiempo, se agravó de manera significativa a partir de la coyuntura generada por la pandemia por COVID 19 (Canet-Juric et al., 2020; Domingue et al., 2021; Engzell et al., 2021). En el actual contexto, diferentes reportes destacaron el impacto de la pandemia y las medidas asociadas a ella en áreas como matemática y lengua, encontrando déficits de aprendizaje de hasta un 23% en el área de lengua. En esta misma línea, un informe previo de la UNESCO (2020) señala que más de 100 millones de niños caerán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura debido al impacto de la falta de presencialidad.

Como puede observarse, las dificultades que experimenta el sistema educativo para garantizar la alfabetización de todos los niños responden a múltiples causas. Sin embargo, en tanto se trata de habilidades culturales, es posible promover mejores niveles de lectura y escritura recurriendo a las estrategias de enseñanza adecuadas. Comprender un texto supone la construcción de una representación mental a partir de un conjunto diverso y complejo de operaciones cognitivas (Abusamra et al., 2010; Vallés Arándiga, 2005; van den Brook et al., 2011). La lectura comprensiva es el resultado de una "transacción" entre el texto y el conocimiento del mundo de cada lector (Abusamra, Ferreres, Difalcis & Piacente, 2022; Manguel, 2010). El lector tiene un papel activo: computa lo que lee, recupera lo leído previamente y confiere vida al texto, generando en su

memoria una representación mental que supone una estructura coordinada y coherente más que un conjunto desarticulado de piezas de información individuales.

Una buena habilidad de comprensión de textos respalda el paso exitoso por la escuela, pero, por sobre todas las cosas, asegura el devenir de ciudadanos críticos y, por consiguiente, libres (Björn, 2016; Daniel et al., 2006; García-García et al. 2018). Por eso, un desafío para quienes estudian el aprendizaje es el de entender a qué responden las dificultades para comprender textos y cómo se puede intervenir para mejorarla.

Un punto que no ha sido desarrollado de modo muy profundo es el que atañe a la diferenciación en la evaluación de textos narrativos y expositivos. Se ha observado que en la escolaridad primaria existen dificultades diferenciadas para la comprensión de textos (Olson, 1985). El desarrollo del aprendizaje de los distintos tipos textuales es desigual, en tanto muchos niños llegan a los primeros años escolares con conocimiento de las estructuras de textos narrativos, pero no así de textos expositivos y argumentativos, que pueden implicar un vocabulario más especializado y una enseñanza particular. Por ejemplo, los textos específicos de una disciplina generan mayor dificultad porque incluyen un vocabulario altamente especializado que es relevante para la disciplina, pero completamente infrecuente en la vida cotidiana de un estudiante. Por otra parte, debido al alto nivel de abstracción que el vocabulario disciplinar implica, su lectura suele cargarse de una connotación negativa: son textos poco motivadores o incomprensibles.

Muchos niños con dificultades en la comprensión lectora encuentran los textos expositivos particularmente más difíciles y por eso muestran un rendimiento significativamente peor. Esto es lo que justifica la necesidad de evaluar de modo diferencial ambos tipos textuales (Williams et al., 2004). El abordaje de las dificultades de comprensión de textos requiere de una investigación teóricamente sustentada que permita comprender cómo inciden los procesos implicados y diagramar formas de intervención orientadas. En este sentido, deviene esencial contar con instrumentos de evaluación rigurosos y confiables.

Entre los instrumentos de evaluación de la comprensión de textos puede establecerse una primera distinción entre pruebas de *screening* e instrumentos exhaustivos (analíticos) de evaluación (Ferrerres et al., 2010). Las pruebas de *screening* (o detección) deben ser económicas (en cuanto al tiempo que insumen) y sensibles (Jenkins & Johnson, 2008). Los instrumentos exhaustivos son, habitualmente, tests que incluyen varias pruebas para estudiar aspectos desagregados (por ejemplo, componentes de procesamiento) de la habilidad en cuestión, lo que puede otorgar mayor especificidad y detalle en el diagnóstico, aunque implican más tiempo. Si se cuenta con ambos tipos de instrumentos se puede subdividir la evaluación en una primera fase de acercamiento mediante una prueba de *screening* (adecuada para tomar conciencia de la dificultad) y una segunda fase en la que el examinador busca especificar la naturaleza y las características de la dificultad o trastorno del niño/a (Cornoldi et al., 1999; Reschly et al., 2009).

En el contexto del español hay pruebas estandarizadas que miden diferentes aspectos de la comprensión lectora. Evaluar un objeto de estudio tan amplio y heterogéneo lleva al planteo de distintos instrumentos que proponen, o bien una valoración general de la habilidad, o se centran en ciertos procesos específicos. Algunas pruebas son parte de baterías neuropsicológicas más amplias, generalmente pensadas para el contexto clínico. Ejemplo de estas son la ENI-2 (Matute, Rosselli, Ardila, & Ostrosky, 2013) o Neuropsi (Ostrosky-Solís, Ardila, & Rosselli, M., 2013), que evalúan distintas funciones y habilidades. Hay otras que tienen alcance educativo y clínico y suponen una valoración más exhaustiva. La Batería PROLEC y la PROLEC R (Cuetos., Rodríguez., Ruano & Arribas, 2012) o la EDICOLE (Gómez-Veiga, García-Madruga, Pérez-Hernández, Orjales, López-Escribano, Duque, & Francis, 2019). También dentro de esta categoría entraría el Dialect (Orellana & Melo, 2013) que mide varias habilidades. El Test CLIP de Comprensión Lectora para intervenir en primaria (Pascual, Goikoetxea & Bustos (2017) se diseñó en Chile y se basa en la lectura de diferentes textos (narrativos y expositivos, cortos y largos) que incluyen preguntas locales, globales e inferenciales.

En Argentina los instrumentos de evaluación de la comprensión de textos que presentan normas de interpretación son todavía escasos, más aún los que evalúan por separado la comprensión de textos narrativos y expositivos. El test LEE (Defior-Citoler et al., 2006) evalúa dificultades de lectura y escritura en niños de 1° a 4° grado de escuela primaria e incluye un apartado para comprensión de textos. Por otro lado, Abusamra et al., (2010, 2014) diseñaron el *Test Leer para Comprender I y II*, destinado a la evaluación exhaustiva de la comprensión de textos en alumnos de segundo ciclo de escuela primaria y primero de escuela secundaria. Las herramientas de *screening* de este instrumento han sido ampliamente utilizadas en Argentina, y han demostrado ser una herramienta válida y confiable (Canet-Juric et al., 2019; Cartoceti et al., 2016; de Mena, 2015; Ochoa et al., 2019). Estos *screenings*, incluso, se han adaptado a otros contextos de habla hispana, como es el caso de la PECLC (González & Estévez, 2019).

Teniendo en cuenta los resultados de pruebas nacionales e internacionales que ponen en evidencia dificultades a nivel de la comprensión de textos, especialmente en el ámbito latinoamericano así como la necesidad de detectar de modo temprano y teóricamente orientado estas dificultades, el objetivo del presente estudio es desarrollar un instrumento breve para evaluar comprensión de textos (IBECT) de niños de cuarto y quinto grado de escuela primaria, compuesto por un subtest de comprensión de un texto narrativo y un subtest de comprensión de un texto expositivo, y analizar sus propiedades psicométricas en términos de evidencias de validez de contenido, constructo, criterio y confiabilidad. El desarrollo de dos pruebas específicas para evaluar los dos tipos diferentes de textos sigue los planteos del Test Leer para Comprender (Abusamra et al., 2010). Para ello, se desarrollaron tres estudios específicos. En el Estudio 1 se analizan las propiedades psicométricas del texto narrativo: su validez de contenido, de constructo y sus niveles de confiabilidad. En el Estudio 2 se detalla la validez de contenido, constructo y confiabilidad del texto expositivo. Por último, en el Estudio 3 se analiza la validez de criterio de ambos subtest de IBECT mediante su asociación con variables teóricamente relacionadas (calificaciones escolares de prácticas del lenguaje y matemática). Finalmente, en el anexo del estudio, se presentan valores normativos de referencia para la interpretación de resultados del IBECT.

Más allá del impacto a nivel clínico, contar con pruebas que permitan detectar tempranamente una dificultad y que tengan una buena fundamentación teórica será de gran utilidad para el ámbito educativo en tanto permitirá una detección consistente de posibles dificultades, una derivación temprana y la implementación de recursos y programas de mejoramiento.

ESTUDIO 1: TEXTO NARRATIVO

Objetivo

Analizar la validez de contenido y de constructo y la confiabilidad del subtest de comprensión del texto narrativo.

Participantes

Se evaluaron 676 niños de 12 escuelas (4 públicas, 8 privadas) de siete localidades de Argentina, seleccionados en un muestreo no probabilístico, por conveniencia. Se eliminaron 9 casos de la muestra total: 4 niños que habían sido diagnosticados con dislexia, 2 niños que habían sido diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo, 1 niño que habían sido diagnosticado con Síndrome de Asperger, 1 niño integrado y 1 niño con Trastorno Específico del Lenguaje. Además, se analizaron los datos en busca de casos atípicos siguiendo el criterio de Tabachnick y Fidell (2001) de puntuaciones de 3.29 desvíos más allá de la media. Para ello, se estratificó la muestra en función del curso escolar (grado) y del Nivel de Oportunidades Educativas (NOE, ver apartado *Procedimiento*) y se consideraron las medias de los resultados de los niños en términos de puntajes totales en el subtest y de tiempo total de resolución del subtest. Se encontraron 3 niños cuyas puntuaciones se alejaban en más de 3.29 desvíos estándar de la media para su estrato, por lo que se procedió a eliminar estos casos.

La muestra final estuvo constituida por un total de 664 niños/as de entre 9 y 12 años (ME = 9.68; DE = 0.68), de 4° ($n = 381$; 57.4%) y 5° grado ($n = 283$; 42.6%) de escolaridad primaria. El género se distribuyó de la siguiente manera: 52.9% niños ($n = 351$), 44.9% niñas ($n = 298$), 1.2% otros ($n = 8$) y 1.0% no se obtuvo ese dato ($n = 7$). El NOE se distribuyó de la siguiente manera: 25.8% ($n = 171$) de niños en el Nivel 1, 45.4% ($n = 301$) de los niños en el Nivel 2 y 28.9% ($n = 192$) de niños en el Nivel 3.

Materiales

Subtest narrativo del Instrumento Breve para Evaluar la Comprensión de textos: Para evaluar la comprensión de textos narrativos se administró una adaptación del cuento "La estrella del fútbol" de Ricardo Mariño (1996, versión final 334 palabras) y se elaboraron doce preguntas de opción múltiple que evalúan diferentes aspectos delimitados por el modelo multicomponencial de la comprensión de textos (Abusamra et al., 2010, 2014; De Beni et al., 2003). Cada pregunta plantea tres opciones de respuesta, de las cuales solo una es correcta y las otras dos son distractores con distinto grado de proximidad semántica respecto de la respuesta correcta. El puntaje máximo es de 12 puntos. Se considera además como indicador de desempeño el tiempo en minutos totales que insume la realización del subtest (lectura del texto y respuesta a las preguntas). El texto fue analizado según el índice de lecturabilidad de Fernández Huerta (1959) y arroja un valor de 77.52, lo que se corresponde con un texto "bastante fácil". Este índice califica el texto en una escala de 100 puntos, donde un

puntaje más alto indica mayor lecturabilidad. Para textos de lectura común, se busca obtener un resultado entre 60 y 70 puntos. También, se analizó con el índice de Crawford (1985), sirve para calcular los años de escolaridad necesarios para comprender un texto. Según este, el texto requiere de 4.4 años de escolaridad para ser comprendido.

Procedimiento y consideraciones éticas

En primer lugar, se realizó una evaluación por medio de jueces expertos que corroboraron la pertinencia de la prueba y las áreas de comprensión que evaluaban las preguntas. En aquellos casos en el que consideraron que una pregunta evaluaba conocimiento del mundo del lector y no comprensión de textos y, cuando no había coincidencia en relación con las áreas evaluadas por la pregunta, el ítem se eliminó. Como resultado de este trabajo, se obtuvieron dos textos con 15 preguntas cada uno. Se llevó a cabo una prueba piloto en un grupo de 15 niños de 4º grado y uno de 15 niños de 5º grado y a partir de los resultados se excluyeron aquellos ítems que mostraban dificultades (esto es, cuando más del 90% de los niños no respondía correctamente) o que resultaban demasiado fáciles (la totalidad de los niños respondía en forma correcta).

En cada una de las instituciones participantes se llevaron a cabo reuniones informativas con el personal docente y con los padres/tutores de los niños para explicar los objetivos y procedimientos del estudio. Se entregó una hoja de información y se invitó a los padres/tutores a participar del estudio, para lo cual debían firmar un consentimiento informado. Asimismo, para participar de la investigación, los niños debían aceptar explícitamente su participación, pudiendo abandonar el estudio en cualquier momento si así lo requerían. La evaluación de la comprensión lectora fue llevada a cabo en las instituciones educativas a la que asistían los niños, en sus aulas habituales de clases, y fueron realizadas por un profesional entrenado para tal fin. La evaluación fue grupal, sin tiempo límite y con el texto presente. Una vez presentadas las consignas y aclaradas las dudas, comenzaba a contabilizarse el tiempo.

Para caracterizar los aspectos socioeconómicos y demográficos de las escuelas participantes, se consideró la clasificación de Abusamra y colaboradores (2011, 2014, 2020) y de Ferreres y colaboradores (2010) que identifica tres niveles de oportunidades educativas. El nivel 1 se caracteriza por un nivel socioeconómico predominante bajo, identificado a partir de una alta proporción de repetidores por grado (más del 30%), ausentismo (14% o más) y deserción y la provisión de una merienda reforzada (la escuela ofrece desayuno o merienda a sus estudiantes), Además, desde el punto de vista de la infraestructura, la escuela presenta un equipamiento básico o deficiente y la existencia de pocas o ninguna actividad extracurricular. El nivel 2 se caracteriza por un nivel socioeconómico predominante medio, con baja proporción de repetidores (entre 6% y 29%), bajo nivel de ausentismo (7% o menos) y con bajos índices de deserción escolar. Además, presenta equipamiento medio (adecuado, pero no suficiente) y algunas actividades extracurriculares. Finalmente, el nivel 3 corresponde a un nivel socioeconómico predominante medio o alto, con nula o escasa proporción de repetidores (menos del 5%), bajo nivel de ausentismo (7% o menos), sin deserción, buena infraestructura y presencia de actividades extracurriculares. Los datos para la realización de la clasificación fueron proporcionados por un observador externo calificado del cuerpo directivo de la institución mediante un cuestionario que indagaba los diferentes aspectos institucionales. Las características de las escuelas correspondientes a cada uno de los niveles se describen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Caracterización de las doce escuelas participantes de acuerdo con nivel de oportunidades educativas.

	NOE bajo	NOE medio	NOE alto
Nivel socioeconómico predominante de las familias de los alumnos	Bajo	Medio	Alto
Porcentaje de repetidores	30% aproximadamente	Entre 10 y 15%	6% o menos
Porcentaje de ausentismo	14% o más	7% aproximadamente	5% o menos
Equipamiento escolar	Escaso	Adecuado	Excelente
Actividades extracurriculares	No hay oferta	Oferta	Amplia oferta

La selección de las escuelas buscó representar los distintos niveles de oportunidades educativas, habida cuenta del impacto de dicha variable en el desempeño en tareas que involucran lectura, escritura y comprensión de textos (Abusamra et al., 2010, 2014, 2020; China, 2018; Ferreres et al., 2011). De tal manera, tres de las escuelas fueron clasificadas como de nivel 1 de oportunidades educativas (bajo); cinco, de nivel 2 (medio) y cuatro, de nivel 3 (alto).

En el desarrollo del presente estudio se respetaron los lineamientos dados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (Resolución N° 2857, 2006), los criterios recomendados por la *American Psychological Association* para las actividades destinadas a obtener conocimientos sobre procesos psicológicos en seres humanos (APA, 2010), y los principios éticos para la investigación con seres humanos estipulados por la Declaración de Helsinki (*World Medical Association*, 2013).

Análisis de los datos

Los datos fueron sistematizados en una base de datos y sometidos a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Se analizaron las correlaciones ítem-total controlando el efecto del grado escolar y el NOE, aunque todavía ninguno de ellos fue eliminado en esta etapa. A continuación, se testeó la aplicabilidad del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a través de la prueba de esfericidad de Bartlett y el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). El AFE se realizó por medio del programa (v. 12.03.02, Lorenzo-Seva & Ferrando, 2022), determinando el número de factores a extraer mediante un análisis paralelo con implementación óptima (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). El método de extracción de los factores fue el de mínimos cuadrados no ponderados (ULS; Lloret-Segura et al., 2014). También se consideró el índice de ajuste *Goodness of Fit Index* (GFI). La consistencia interna de los factores retenidos fue evaluada mediante alfa de Cronbach (α). Como medida adicional sobre la validez interna del instrumento, se analizó la correlación entre el tiempo total de realización del subtest (medido en minutos) y el puntaje total de las respuestas correctas de los niños mediante el estadístico *r* de Pearson. También se evaluó mediante pruebas ANOVA de un factor la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los resultados de tiempo y puntaje total al estratificar la muestra por grado escolar y nivel de oportunidades educativas. Para los contrastes post-hoc se utilizaron las comparaciones múltiples Bonferroni.

RESULTADOS

En primer lugar, se analizaron las correlaciones ítem-total controlando efecto grado y NOE. Las correlaciones fueron estadísticamente significativas ($p < .01$) en todos los casos y oscilaron entre .29 (ítem 10) y .53 (ítem 13). Luego, se verificó la aplicabilidad del AFE. Tanto la prueba esfericidad de Bartlett ($g_l = 78$; 2479.9; $p < .01$) y el estadístico KMO (.76) resultaron adecuados. El AFE sugirió la retención de un único factor que explicaba el 33.46% de la varianza con un buen nivel de ajuste (GFI = .976). Al observar las cargas factoriales, todos los ítems presentaron cargas superiores a .30, excepto el ítem 10, cuya carga fue de .135. En virtud de este resultado, el ítem 10 fue eliminado y se realizó un nuevo AFE con las mismas características que el anterior, el cual también sugirió la retención de un único factor que en este caso explicaba el 36.07% de la varianza con un buen nivel de ajuste (GFI = .977). En este segundo AFE, todas las cargas factoriales fueron superiores a .30 puntos (ver tabla 2). La consistencia interna del factor retenido resultó adecuada ($\alpha = .68$).

Tabla 2

Solución factorial para el subtest narrativo del Instrumento Breve para Evaluar la Comprensión de Textos.

Ítem	Factor 1
Ítem 1	.57
Ítem 2	.38
Ítem 3	.68
Ítem 4	.52
Ítem 5	.79
Ítem 6	.33
Ítem 7	.42
Ítem 8	.53
Ítem 9	.56
Ítem 11	.30
Ítem 12	.57
Ítem 13	.78

Como medida adicional sobre la validez interna del instrumento, se analizó la correlación entre el tiempo total de realización del subtest (medido en minutos) y el puntaje total de las respuestas correctas de los niños mediante el estadístico r de Pearson. La correlación resultó estadísticamente significativa ($r = -.21, p < .01$), indicando que los niños que tienen menor puntaje también muestran mayores tiempos de ejecución. También se evaluó mediante pruebas ANOVA de un factor la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los resultados de tiempo y puntaje total al estratificar la muestra por grado escolar y nivel de oportunidades educativas. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (tabla 3).

Tabla 3

Comparaciones de rendimiento en función de grado escolar y nivel de oportunidades educativas

4° grado texto narrativo							
	NOE 1		NOE 2		NOE 3		F
	ME	DE	ME	DE	ME	DE	
Tiempo total	18.79	5.81	13.37	5.02	12.16	4.74	48.28**
Puntaje total	7.22	2.26	8.61	2.52	9.15	2.31	17.11**
5° grado texto narrativo							
	NOE 1		NOE 2		NOE 3		F
	ME	DE	ME	DE	ME	DE	
Tiempo total	14.83	5.95	11.12	3.47	10.08	2.92	30.08**
Puntaje total	8.56	2.55	10.17	1.95	10.68	2.03	21.39**

Nota. ** $p < .01$; NOE = Nivel de Oportunidades Educativas.

Los contrastes post-hoc (Bonferroni) mostraron un mejor rendimiento para los niños de 5° grado en comparación con los de 4° grado, y para los niños de mayores oportunidades educativas. Específicamente, en 4° grado se encontraron diferencias para la variable Tiempo entre todos los NOE ($p < .01$). Para la variable Puntaje total, se encontraron diferencias entre el NOE 1 y el NOE 2 ($p < .01$), entre el NOE 1 y el NOE 3 ($p < .01$), pero no entre el NOE 2 y el NOE 3 ($p = .25$). En 5° grado, se encontraron diferencias para la variable Tiempo total entre el NOE 1 y el NOE 2 ($p < .01$), entre el NOE 1 y el NOE 3 ($p < .01$), pero no entre el NOE 2 y el NOE 3 ($p = .19$). Para la variable Puntaje total, se encontraron diferencias entre el NOE 1 y el NOE 2 ($p < .01$), entre el NOE 1 y el NOE 3 ($p < .01$), pero no entre el NOE 2 y el NOE 3 ($p = .26$).

ESTUDIO 2: TEXTO EXPOSITIVO

Objetivo

Analizar la validez de contenido y de constructo y la confiabilidad del subtest de comprensión del texto expositivo.

Participantes

Se trabajó con un total de 679 niños de 12 escuelas (4 públicas, 8 privadas) de siete localidades de Argentina, seleccionados en un muestreo no probabilístico, por conveniencia. Se eliminaron 8 casos de la muestra total: 4 niños que habían sido diagnosticados con dislexia, 2 niños que habían sido diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo, 1 niño integrado y 1 niño con Trastorno Específico del Lenguaje. Además, se analizaron los datos en busca de casos atípicos siguiendo el criterio de Tabachnick y Fidell (2001) de puntuaciones de 3.29 desvíos más allá de la media. Para ello, se estratificó la muestra en función del curso escolar (grado) y del NOE y se consideraron las medias de los resultados de los niños en términos de puntajes totales en el subtest y de tiempo total de resolución del subtest. Se encontraron 7 niños cuyas puntuaciones se alejaban en más de 3.29 desvíos estándar de la media para su estrato, por lo que se procedió a eliminar estos casos.

La muestra final estuvo constituida por un total de 664 niños de entre 9 y 12 años (ME = 9.70; DE = 0.69), de 4° ($n = 368$; 55.4%) y 5° grado ($n = 296$; 44.6%) de escolaridad primaria. El género se distribuyó de la siguiente manera: 52.1% niños ($n = 346$), 44.9% niñas ($n = 298$), 1.8% otros ($n = 12$) y 1.2% no se obtuvo ese dato ($n = 8$). El NOE se distribuyó de la siguiente manera: 26.4% ($n = 175$) de niños en el Nivel 1, 44.7% ($n = 297$) de los niños en el Nivel 2 y 28.9% ($n = 192$) de niños en el Nivel 3.

Materiales

Subtest expositivo del Instrumento Breve para Evaluar la Comprensión de textos: Para evaluar la comprensión de textos expositivos se realizó una adaptación del artículo publicado en la revista Chicos de ciencia hoy, titulado ¿Qué son las vacunas?, que consta de 356 palabras y se elaboraron doce preguntas de opción múltiple que, al igual que en el subtest anterior, evalúan diferentes aspectos reconocidos por el modelo de múltiples componentes. Cada pregunta plantea tres opciones de respuesta, de las cuales solo una opción era correcta y las otras dos son distractores con distinto grado de proximidad semántica respecto de la respuesta correcta. El puntaje máximo es de 12 puntos. Se considera también como indicador de desempeño el tiempo en minutos totales que insume la realización del subtest (lectura del texto y respuesta a las preguntas). El texto tiene un índice de Fernández Huerta (1959) de 71,63, lo que se corresponde con un texto algo fácil. Además, según el índice de Crawford (1985) el texto requiere de 4.8 años de escolaridad para ser comprendido.

Procedimiento y consideraciones éticas

En primer lugar, se realizó una evaluación por medio de jueces expertos que corroboraron la pertinencia de la prueba y las áreas que evaluaban las preguntas. Cuando los mismos consideraron que una pregunta evaluaba conocimiento de mundo y no comprensión de textos y cuando no había coincidencia en relación con las áreas evaluadas por la pregunta, el ítem se eliminó. Como resultado de este trabajo, se obtuvieron dos textos con 15 preguntas cada uno. Se llevó a cabo una prueba piloto en un grupo de 15 niños de 4º grado y uno de 15 niños de 5º grado y a partir de los resultados se excluyeron aquellos ítems que mostraban dificultades o que resultaban demasiado fáciles.

En cada una de las instituciones participantes se llevaron a cabo reuniones informativas con el personal docente y con los padres/tutores de los niños para explicar los objetivos y procedimientos del estudio. Se entregó una hoja de información y se invitó a los padres/tutores a participar del estudio, para lo cual debían firmar un consentimiento informado. Asimismo, para participar de la investigación, los niños debían aceptar explícitamente su participación, pudiendo abandonar el estudio en cualquier momento si así lo requerían. La evaluación de la comprensión lectora fue llevada a cabo en las instituciones educativas a la que asistían los niños, en sus aulas habituales de clases, y fueron realizadas por un profesional entrenado para tal fin. La evaluación fue grupal, sin tiempo límite y con el texto presente. Una vez presentadas las consignas y aclaradas las dudas, comenzaba a contabilizarse el tiempo.

Para caracterizar los aspectos socioeconómicos y demográficos de las escuelas participantes, se consideró la clasificación de Abusamra y colaboradores (2011, 2014, 2020) y de Ferreres y colaboradores (2010) que identifica tres niveles de oportunidades educativa (ver Estudio 1). En el desarrollo del presente estudio se respetaron los lineamientos dados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (Resolución N° 2857, 2006), los criterios recomendados por la *American Psychological Association* para las actividades destinadas a obtener conocimientos sobre procesos psicológicos en seres humanos (APA, 2010), y los principios éticos para la investigación con seres humanos estipulados por la Declaración de Helsinki (*World Medical Association*, 2013).

Análisis de los datos

Los datos fueron sistematizados en una base de datos y sometidos a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Se analizaron las correlaciones ítem-total controlando el efecto del grado escolar y el NOE, aunque todavía ninguno de ellos fue eliminado en esta etapa. A continuación, se testeó la aplicabilidad del AFE a través de la prueba de esfericidad de Bartlett y el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). El AFE se realizó por medio del programa (v. 12.03.02, Lorenzo-Seva & Ferrando, 2022), determinando el número de factores a extraer mediante un análisis paralelo con implementación óptima (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). El método de extracción de los factores fue el de mínimos cuadrados no ponderados (ULS; Lloret-Segura et al., 2014). También se consideró el índice de ajuste GFI. La consistencia interna de los factores retenidos fue evaluada mediante alfa de Cronbach (α). Como medida adicional sobre la validez interna del instrumento, se analizó la correlación entre el tiempo total de realización del subtest (medido en minutos) y el puntaje total de las respuestas correctas de los niños mediante el estadístico r de Pearson. También se evaluó mediante pruebas ANOVA de un factor la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los resultados de tiempo y puntaje total al estratificar la muestra por grado escolar y nivel de oportunidades educativas. Para los contrastes post-hoc se utilizaron las comparaciones múltiples Bonferroni.

RESULTADOS

Se analizaron las asociaciones ítem-total controlando efecto grado y NOE, hallándose correlaciones entre .32 (ítem 2) y .50 (ítem 10) estadísticamente significativas ($p < .01$) en todos los casos. A continuación, se verificó la aplicabilidad del AFE. Tanto la prueba esfericidad de Bartlett ($gl = 66; 1583.6; p < .01$) y el estadístico KMO (.78) resultaron adecuados. El AFE sugirió la retención de un único factor que explicaba el 29.79% de la varianza con un buen nivel de ajuste ($GFI = .965$). Al observar las cargas factoriales, todos los ítems presentaron cargas superiores a .30, excepto el ítem 1 (.25) y el ítem 2 (.26). A pesar de que estas cargas factoriales resultaron menores a lo esperado, se decidió conservar ambos ítems atendiendo a las opiniones y criterio de los jueces expertos para conservar mayor validez de contenido. Las cargas factoriales para todos los ítems se presentan en la tabla 3. La consistencia interna del factor retenido resultó adecuada ($\alpha = .68$).

Tabla 3

Solución factorial para el subtest expositivo del Instrumento Breve para Evaluar la Comprensión de Textos.

Ítem	Factor 1
Ítem 1	.25
Ítem 2	.26
Ítem 3	.55
Ítem 4	.32
Ítem 5	.66
Ítem 6	.53
Ítem 7	.49
Ítem 8	.55
Ítem 9	.47
Ítem 10	.54
Ítem 11	.61
Ítem 12	.42

Como medida adicional sobre la validez interna del instrumento, se analizó la correlación entre el tiempo total de realización del subtest (medido en minutos) y el puntaje total de las respuestas correctas de los niños mediante el estadístico r de Pearson. La correlación resultó estadísticamente significativa ($r = -.17, p < .01$), indicando que los niños que tienen menor puntaje también muestran mayores tiempos de ejecución. También se evaluó mediante pruebas ANOVA de un factor la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los resultados de tiempo y puntaje total al estratificar la muestra por grado escolar y nivel de oportunidades educativas. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (tabla 4).

Tabla 4

Comparaciones de rendimiento en función de grado escolar y nivel de oportunidades educativas

4° grado texto narrativo							
	NOE 1		NOE 2		NOE 3		F
	ME	DE	ME	DE	ME	DE	
Tiempo total	19.03	7.76	12.83	4.56	12.09	3.92	48.24**
Puntaje total	6.72	2.30	7.91	2.33	8.85	1.87	20.42**
5° grado texto narrativo							
	NOE 1		NOE 2		NOE 3		F
	ME	DE	ME	DE	ME	DE	
Tiempo total	14.72	5.48	13.69	4.92	9.51	2.64	37.04**
Puntaje total	7.83	2.36	9.45	1.74	9.88	1.73	28.84**

Nota. ** $p < .01$; NOE = Nivel de Oportunidades Educativas

Los contrastes post-hoc (Bonferroni) mostraron un mejor rendimiento para los niños de 5° grado en comparación con los de 4° grado, y para los niños de mayores oportunidades educativas. Específicamente, en 4° grado se encontraron diferencias para la variable Tiempo total entre el NOE 1 y el NOE 2 ($p < .01$), entre el NOE 1 y el NOE 3 ($p < .01$), pero no entre el NOE 2 y el 3 ($p = .85$). Para la variable Puntaje total, se encontraron diferencias en 4° entre todos los NOE ($p < .01$). En 5° grado, se encontraron diferencias para la variable Tiempo total entre el NOE 1 y el NOE 3 ($p < .01$), entre el NOE 2 y el NOE 3 ($p < .01$), pero no entre el NOE 1 y el NOE 2 ($p = .33$). Para la variable Puntaje total, se encontraron diferencias entre el NOE 1 y el NOE 2 ($p < .01$), entre el NOE 1 y el NOE 3 ($p < .01$), pero no entre el NOE 2 y el NOE 3 ($p = .34$).

ESTUDIO 3: VALIDEZ DE CRITERIO

Objetivo

Analizar la validez de criterios de los subtest narrativo y expositivo del IBECT mediante su correlación con las calificaciones escolares en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje y Matemática.

Participantes

Se trabajó con una muestra de 75 niños pertenecientes a la misma institución educativa de 4 grado (50,7% mujeres y 49,3% varones) y 99 de quinto grado (52,5% de mujeres y 47,5% de varones). La edad promedio en 4° fue de 9.91, y el desvío estándar = .43. En 5° la edad promedio fue de 10.85 y el desvío de 1.14.

Se estratificó la muestra en dos grados (4to y 5to) y tres niveles de oportunidades educativas (NOE). Esto último se operativizó considerando el nivel socioeconómico predominante de las familias de los estudiantes que participaron, el porcentaje de repetidores, ausentismo y deserción escolar, el equipamiento del establecimiento (biblioteca, laboratorios, sala de computación, salón para actividades físicas), la provisión o no de merienda reforzada y el dictado de actividades extracurriculares (Abusamra et al., 2010; 2014). El dato sobre el nivel socioeconómico fue proporcionado por un observador externo calificado.

Materiales

Notas escolares: Las notas de los niños fueron tomadas de los registros escolares previo consentimiento de los padres y/o cuidadores. Se registraron las notas finales en el área de prácticas del lenguaje, lo mismo se hizo con el área de matemáticas.

Procedimiento y consideraciones éticas

El presente estudio fue presentado y aprobado por las instituciones educativas, se llevaron a cabo reuniones informativas con el personal docente y con los padres/tutores de los niños sobre los objetivos y procedimientos del estudio. Se entregó una hoja de información y se invitó a los padres/tutores a participar del estudio, para lo cual debían firmar un consentimiento informado. Asimismo, los niños debían asentir su participación, pudiendo abandonar el estudio en cualquier momento si así lo requerían. La evaluación fue llevada a cabo de manera grupal en las instituciones educativas a la que asistían los niños, y fueron realizadas por un profesional entrenado para tal fin. El screening se tomó de manera colectiva, sin tiempo límite y con el texto presente.

En el desarrollo del presente estudio se respetaron los lineamientos dados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (Resolución N° 2857, 2006), los criterios recomendados por la *American Psychological Association* para las actividades destinadas a obtener conocimientos sobre procesos psicológicos en seres humanos (APA, 2010), y los principios éticos para la investigación con seres humanos estipulados por la Declaración de Helsinki (*World Medical Association*, 2013).

RESULTADOS

Se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson. Ambos tipos textuales presentan correlaciones moderadas con las notas escolares finales de lengua (prácticas del lenguaje) ($r=.421$ narrativos, $r=.417$ expositivos) y las notas finales en el área de matemática ($r=.361$, $r=.323$).

Puntajes normativos

Los puntajes normativos de ambos *screenings* se presentan de la siguiente manera: (1) media y desvío de los puntajes de tiempo y de cantidad de respuestas correctas para el texto narrativo y el expositivo por grado y por nivel de oportunidades educativas (ver Tabla 5), (2) valor percentilar de los puntajes de la cantidad de respuestas correctas discriminado por grado y nivel de por oportunidades educativas para ambos textos (ver Tabla 6 y 7) y (3) cuartiles a partir de la cantidad de respuestas correctas discriminado por grado y nivel de oportunidades educativas para ambos textos.

En el punto 1, además de medias y desvío estándar, se proporciona un “puntaje de alerta”, que corresponde al primer número entero igual o inferior a la media, menos un desvío estándar. Este procedimiento se realizó en base a un trabajo hecho con anterioridad (ver Abusamra et al., 2014). Por ejemplo, en el texto narrativo, de cuarto grado, nivel de oportunidades educativas 1, el cálculo sería el siguiente: $7,24 - 2,26 = 4,96$ como el primer número entero próximo es 5, ese sería el puntaje de alerta. En cuanto al tiempo el cálculo es inverso, ya que lo que se debe hacer es sumar la media más el desvío para obtener el puntaje de alerta.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos según curso y nivel de oportunidades educativas para el texto narrativo y expositivo.

		Texto narrativo			Texto Expositivo			
Grado	Oportunidades educativas	Media	DE	Puntaje de alerta	Media	DE	Puntaje de alerta	
4	1	Tiempo	19,38	7,04	26,41	19,03	7,81	26,84
		Respuestas correctas	7,24	2,26	4,98	6,75	2,29	4,46
	2	Tiempo	13,03	5,03	18,06	12,60	4,56	17,16
		Respuestas correctas	8,51	2,57	5,94	8,06	2,20	5,86
	3	Tiempo	12,24	4,74	16,98	12,17	3,87	16,04
		Respuestas correctas	9,22	2,24	6,98	8,90	1,83	7,7
5	1	Tiempo	14,78	5,92	20,7	14,67	5,45	20,12
		Respuestas correctas	8,55	2,53	6,02	7,82	2,34	5,48
	2	Tiempo	10,67	3,28	13,95	13,79	5,02	18,81
		Respuestas correctas	10,05	1,97	8,08	9,39	1,84	7,55
	3	Tiempo	10,15	2,97	13,12	9,55	2,66	12,21
		Respuestas correctas	10,69	2,011	8,68	9,72	1,97	7,75

*DE= Desvío Estándar.

Los puntajes normativos también se presentan en formato percentilar en la tabla 6 y tabla 7. En la columna izquierda figuran los puntajes directos posibles y en la de la derecha el percentil correspondiente a cada puntuación directa.

Tabla 6.

Puntajes percentilares para texto narrativo según nivel y curso.

	Texto Narrativo					
	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
	Cuarto	Quinto	Cuarto	Quinto	Cuarto	Quinto
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	5	3	6	1	1	1
4	8	9	12	1	2	1
5	24	16	13	3	5	2
6	43	23	21	4	15	5
7	58	28	31	13	24	11
8	68	45	41	20	33	15
9	81	62	59	35	50	20
10	92	78	79	56	71	34
11	97	86	88	74	84	61
12	99	97	99	90	94	83
13	100	100	100	100	100	100

Tabla 7.

Puntajes percentilares para texto expositivo según nivel y curso

	Texto Expositivo					
	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
	Cuarto	Quinto	Cuarto	Quinto	Cuarto	Quinto
1	1					
2	2					
3	11	4	1	1	1	2
4	19	10	4	3	2	3
5	27	19	13	5	3	6
6	42	28	22	8	10	7
7	61	43	41	16	20	11
8	78	57	56	25	39	18
9	88	75	71	45	61	37
10	97	88	85	69	81	65
11	99	95	94	92	93	81
12	100	99	99	99	99	99

Por último, en la tabla 8, se proporcionan los cuartiles, que permiten la interpretación de los resultados en términos cualitativos.

Tabla 8.

Cuartiles según curso y nivel de oportunidades educativas para el texto narrativo

Grado	Nivel de oportunidades educativas	Cuartil	Puntaje texto narrativo	Puntaje texto expositivo
4	1	Muy débil	0-5	0-4
		Débil	6	5-6
		Suficiente	7-8	7
		Óptimo	9-13	8-12
	2	Muy débil	0-6	0-6
		Débil	7	7
		Suficiente	8-9	8-9
		Óptimo	10-13	10-12
	3	Muy débil	0-7	0-7
		Débil	8-9	8
		Suficiente	10	9
		Óptimo	11-13	10-12
5	1	Muy débil	0-6	0-5
		Débil	7-8	6-7
		Suficiente	9	8-9
		Óptimo	10-13	10-12
	2	Muy débil	0-8	0-7
		Débil	9	8-9
		Suficiente	10-11	11
		Óptimo	12-13	12
	3	Muy débil	0-9	0-8
		Débil	10	9
		Suficiente	11	10
		Óptimo	12-13	

DISCUSIÓN

Leer y comprender un texto supone habilidades culturales necesarias no solo para un adecuado desarrollo académico, sino que además impactan en el bienestar social y emocional del sujeto. Los niños con dificultades en la lectura tienen mayor tendencia al abandono escolar y a sufrir dificultades en su autopercepción y en su inserción sociocultural (Abusamra et al., 2020; Björn, 2016; Daniel et al., 2006; García-García et al. 2018). A leer, escribir, comprender, producir se aprende y su enseñanza se transforma en un derecho imprescindible de los alumnos. Por eso, frente a las dificultades, el primer cuestionamiento debería ser si estamos orientando los esfuerzos a identificar, estudiar y adoptar políticas educativas adecuadas que permitan mitigar los efectos de las dificultades (Abusamra et al., 2021). Resulta imposible realizar esto sin el correcto diagnóstico; el cual debe ser acorde con los recursos y características de la población en la que se desea intervenir. Los instrumentos de screening de comprensión de textos son pruebas breves y económicas en cuanto al tiempo que insumen. Es esperable que sean herramientas sensibles para identificar las dificultades de la capacidad que están midiendo y que tengan cierto grado de especificidad en el planteo de los ítems que la componen (Jenkins & Johnson, 2008). En este trabajo nos propusimos focalizar en la primera fase de evaluación de las dificultades en la comprensión de textos. Presentamos dos pruebas de screening para evaluar la comprensión de textos con sus estudios psicométricos correspondientes. La prueba fue desarrollada teniendo en cuenta la multicomponencialidad del procesamiento textual (Abusamra, 2010; 2014). Se utilizó el paradigma de respuestas de opción múltiple y se mantuvo el texto presente durante la realización de la tarea. De esta manera, se valoran de modo certero los procesos de entrada, neutralizando el impacto de

ciertas variables. Al tener el texto presente durante toda la tarea, se evita el impacto que puede tener el recuerdo. Por otra parte, a diferencia de otras pruebas que requieren la planificación y producción de una respuesta, la decisión de solicitar la selección de una respuesta entre varias opciones permite una valoración pura de los procesos de entrada.

De tal manera, el IBECT constituye un primer acercamiento para la detección de dificultades en el área de comprensión textual que pudieran ser ocasionadas por algún déficit de base. El procedimiento ideal de diagnóstico de una alteración de la comprensión del texto incluiría, en una primera instancia, la aplicación de un *screening* con el objetivo de tener una primera impresión en lo que respecta al nivel de procesamiento textual. Si los resultados colocan al niño por debajo de lo esperable para el curso escolar y la edad correspondiente, el evaluador considerará la posibilidad de aplicar un test exhaustivo que permita valorar de manera más profunda los diversos procesos que subyacen a la habilidad de comprensión de textos. Esta segunda fase es la que facilitará el diseño de programas de mejoramiento y/o tratamiento, a partir de un diagnóstico fundamentado.

Los puntajes de alerta, puntajes percentilares, cuartiles, medias y desvíos estándar presentados en este trabajo ofrecen la posibilidad de identificar de manera sencilla la naturaleza y las características de la dificultad o trastorno del niño (Cornoldi et al., 1999). El hecho de que los baremos se presenten en formato de percentiles puede resultar adecuado para el ámbito clínico. La preferencia de este formato está dada por la facilidad de interpretación y de comunicación a padres y docentes. La presentación en formato de cuartiles permite ubicar el puntaje obtenido por un alumno en una de cuatro categorías (muy débil, débil, suficiente y óptimo). La utilización de cuartiles en el ámbito escolar puede ofrecernos un claro reflejo de cómo está ese grado en particular.

La variable tiempo aporta un indicador extra ya que resulta imprescindible para detectar alumnos/as que, si bien poseen un puntaje adecuado teniendo en cuenta las respuestas correctas, lo hacen con tiempos que están significativamente por encima de la norma lo que estaría indicando un problema a nivel del procesamiento textual (Reschly et al., 2009).

Un aspecto que cobra interés en contextos como el de América Latina (en el que se pone en evidencia una segmentación del sistema educativo) es contar con baremos que contemplen la variable oportunidades educativas. El hecho de considerar este constructo permite un estado de situación más claro. Teniendo en cuenta los resultados y las diferencias de rendimiento por oportunidades educativas, es importante observar que, si contáramos con un único dato normativo, se correría el riesgo de interpretar que todos los niños de bajas oportunidades educativas tienen dificultades o que ninguno de los de altas oportunidades las tienen. Por eso, la consideración de esta variable aporta a un conocimiento más certero del estado de la habilidad.

Tomando en cuenta los criterios de validez contrastados a lo largo del artículo, el IBECT se erige como una herramienta de *screening* adecuada para detectar dificultades en el área de la comprensión de textos. No obstante, como se mencionó anteriormente, sus resultados no son suficientes para fundar la emisión de un diagnóstico. Un rendimiento por debajo del punto de alerta simplemente debe dar lugar al seguimiento atento del alumno o la alumna y guiar hacia el segundo nivel de evaluación con una prueba comprensiva.

El presente trabajo aporta una herramienta adaptada a las necesidades contextuales, que puede servir como punto de partida para identificar, e intervenir, en una habilidad esencial para el aprendizaje y el desarrollo del sujeto como lo es la comprensión de textos. Se espera que, a partir del presente instrumento y sus datos de análisis, se pueda contar con un instrumento validado y de simple interpretación que permita ser utilizado en diversos ámbitos adaptándose a la creciente demanda actual. El desarrollo de este instrumento de evaluación abre proyecciones a futuro. Por un lado, diseñar screenings para otros niveles de escolaridad daría la posibilidad de detectar de modo simple y rápido dificultades ligadas a una habilidad esencial; por otro, validar los mismos en distintos contextos de habla hispana permitiría acceder a diagnósticos más precisos en el que los resultados sean un reflejo del estado de los procesos evaluados y no un artefacto de la prueba.

Este estudio tiene ciertas limitaciones que están ligadas a su objetivo. Es un estudio transversal, que generalmente resulta suficiente para desarrollar baremos de una herramienta psicométrica de este tipo (Anastasi & Urbina, 1997). En un estudio transversal, se recolectan datos en un único punto en el tiempo de una muestra representativa de la población objetivo (Cronbach, 1990). Esta metodología permite la comparación de datos entre diferentes grupos demográficos (como edad, género, nivel educativo, etc.) para establecer normas y percentiles (Sattler, 2008). Sin embargo, entendemos que llevar a cabo un seguimiento a largo plazo de los participantes puede resultar muy útil en ciertos contextos. Un estudio longitudinal permitiría observar cambios en la comprensión lectora a lo largo del tiempo o estudiar el desarrollo y la evolución de estas habilidades en diferentes etapas (Thorndike & Thorndike-Christ, 2010).

El desarrollo de este instrumento de evaluación abre, además, proyecciones a futuro. Por un lado, el diseño de screenings para otros niveles de escolaridad daría la posibilidad de contar con instrumentos que permitan detectar de modo simple y rápido dificultades ligadas a una habilidad esencial; por otro, validar los mismos en distintos contextos de habla hispana permitiría acceder a diagnósticos más precisos en el que los resultados sean un reflejo del estado de los procesos evaluados y no un artefacto de la prueba. Por otro lado, en un presente signado por la tecnología resultaría interesante contar con datos normativos para una prueba que pueda realizarse en soportes digitales. Distintos estudios mostraron que el dispositivo utilizado para realizar la tarea puede influir significativamente en la comprensión lectora (Cotton, Benedetti & Abusamra, 2023; Hou et al., 2017; Kong et al., 2018). Varios investigadores (p. ej., Delgado et al., 2018; Lauterman & Ackerman, 2014) han señalado que una mayor exposición a la tecnología, con su énfasis en la velocidad y la multitarea, puede fomentar un tipo de procesamiento cognitivo más superficial que conduce a una disminución de la capacidad de procesamiento cognitivo profundo. comprensión en entornos digitales. Esta “hipótesis de superficialidad” sugiere que las tareas desafiantes que requieren atención sostenida o pensamiento reflexivo, como la comprensión lectora, son más difíciles para las personas que están muy acostumbradas al uso de medios digitales que se basan principalmente en interacciones rápidas impulsadas por recompensas inmediatas (Annisette y Lafrenière, 2017). Se ha observado que las diferencias entre dispositivo, especialmente se manifiestan cuando el texto es más demandante. Es por esto que en futuras investigaciones sería deseable explorar qué ocurre cuando se lleva a cabo la misma tarea en distintos soportes, así como contar con datos normativos específicos por modalidad. Esto resultaría esencial para tomar decisiones educativas informadas.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). TLC II. Test Leer para comprender II. Evaluación de la comprensión de textos. Paidós.
- Abusamra, V., Chimenti, Á., & Tiscornia, S. (2021). La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos. Tilde Editora.
- Abusamra, V., Difalcis, M., Martínez, G., Low, D. M., & Formoso, J. (2020). Cognitive skills involved in reading comprehension of adolescents with low educational opportunities. *Languages*, 5(3), 34.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Difalcis, M. & Piacente, T. (2022). Leer y comprender. Tejidos con hilos de palabras. AZ Editora.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos. Paidós
- Abusamra, V.; Miranda, A.; Cartoceti, R.; Difalcis, M.; Re, A. & Cornoldi, C (2020). BEEsc Batería para la Evaluación de la Escritura. Paidós. ISBN: 978-950-12-9867-3
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). Prentice Hall.
- Annisette, L. E., & Lafreniere, K. D. (2017). Social media, texting, and personality: A test of the shallowing hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 115, 154–158. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.043>
- Björn, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2016). Primary school text comprehension predicts mathematical word problem-solving skills in secondary school. *Educational Psychology*, 36(2), 362-377.
- Bridges, L. (2014). The joy and power of reading: A summary of research and expert opinion. Scholastic.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Annee psychologique*, 114(4), 647-662.
- Canet-Juric, L., Andrés, M. L., Del Valle, M., López-Morales, H., Poó, F., Galli, J. I., Urquijo, S. (2020). A longitudinal study on the emotional impact cause by the COVID-19 pandemic quarantine on general population. *Frontiers in Psychology*, 2431.
- Canet-Juric, L., Galli, J. I., Zaidán, C., & Vázquez-Echeverría, A. (2019). Autocontrol y desempeño escolar en lengua y matemática. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 35-42.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- Cornoldi, C., Rigoni, F., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (1999). Imagery deficits in nonverbal learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 32(1), 48-57.
- Cotton, A. Benedetti, P & Abusamra, V (2023). Reading Comprehension on Smartphones, A Comparison with Computers. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (41), e16032.
- Crawford, A. (1985). Fórmula y gráfico para determinar la comprensibilidad de textos del nivel primario en castellano. *Lectura y Vida*, 4, 18-24.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th ed.). Harper Collins.

- D'Amico, A., & La Porta, R. (2010). Cognitive and metacognitive processes involved in arithmetic problem solving: the software "Solving Arithmetic Problems". *Italian Journal of Educational Technology*, 18(1), 41-41.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 507-514.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25(September), 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- De Mena, C. (2015). Comprensión de textos y la habilidad inferencial. *Exlibris*, (4), 396-404.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Rosa, G., & Pujals, M. de, G. y Serrano Chica, FD (2006). LEE. Test de Lectura y Escritura en Español. Paidós.
- Domingue, B. W., Hough, H. J., Lang, D., & Yeatman, J. (2021). Changing Patterns of Growth in Oral Reading Fluency during the COVID-19 Pandemic. Working Paper. Policy Analysis for California Education, PACE.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17).
- Fernández Huerta, J. (1959). Medidas sencillas de lecturabilidad. *Consigna*, 214, 29-32.
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Ferreres, A., Casajús, A., & China, N. (2010). Prueba breve para evaluar el nivel lector. In *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. In *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Edited by Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires: Universidad de Cádiz y Asociación Formación. 1-11.
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018). Reading Comprehension and School Performance. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174
- Hou, J., Rashid, J., & Lee, K. M. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>
- Jenkins, J. R., & Johnson, E. (2008). Universal screening for reading problems: Why and how should we do this. *RTI action network*. 2-6
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers and Education*, 123, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Lauterman, T., & Ackerman, R. (2014). Overcoming screen inferiority in learning and calibration. *Computers in Human Behavior*, 35, 455-463. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.046>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2022). Factor Analysis (Versión 12.03.02) [Software]. <https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Manguel, A. (2010). *A reader on reading*. In *A Reader on Reading*. Yale University Press.
- Mariño, R. (1996) *La estrella del fútbol*. Leemos un cuento. *Garrapiñadas* 1. AZ. <http://bibliopequeitinerante.blogspot.com/2012/10/cuento-la-estrella-del-futbol-de.html>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- Ochoa, E. M., Río, N. E., Mellone, C., & Simonetti, C. E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*. 63-73 Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.173>
- Olson, M. W. (1985). Text type and reader ability: The effects on paraphrase and text-based inference questions. *Journal of Reading Behavior*, 17(3), 199-214.
- Pelegrini, J. (2016) ¿Qué son las vacunas?. <https://www.chicosdecienciahoy.org.ar/que-son-las-vacunas>.
- Reschly, A. L., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L., & Long, J. D. (2009). Curriculum-based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of school psychology*, 47(6), 427-469.
- Sattler, J. M. (2008). *Assessment of Children: Cognitive Foundations* (5th ed.). Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4ª ed.). Allyn and Bacon.
- Thorndike, R. M., & Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education* (8th ed.). Pearson.
- UNESCO. (2020). Interrupción educativa y respuesta al COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Valles Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.

- van den Brook, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144.

APÉNDICES

A.- Lee con atención el siguiente texto publicado en la revista Chicos de ciencia hoy.

¿Qué son las vacunas?

¿Alguna vez te preguntaste qué son las vacunas? ¿Por qué son obligatorias?

A nadie le gusta ponerse una vacuna y menos si es inyectable. Entonces, ¿por qué nos tenemos que pinchar? Pensémoslo así: ¡mejor que nos duela un poquito a enfermarnos! Las vacunas nos preparan para enfrentar algunas enfermedades que pueden ser muy graves.

¿Cómo se defiende nuestro cuerpo?

Nuestro cuerpo cuenta con un sistema de defensa llamado sistema inmune. Está formado principalmente por células que se encuentran circulando en la sangre y patrullando nuestro cuerpo, llamadas glóbulos blancos. Para defendernos eficazmente de los patógenos que nos causan enfermedades, los glóbulos blancos necesitan primero reconocerlos para luego combatirlos por medio de anticuerpos.

¿Qué es un patógeno?

Es cualquier agente biológico capaz de enfermarnos. Entre los patógenos más comunes están las bacterias, los virus, ciertos organismos unicelulares (formados por una sola célula), hongos, y algunos tipos de gusanos.

Pero ¿qué son las vacunas?

Las vacunas están compuestas por un patógeno muerto o debilitado, o solamente una parte chiquita del mismo que sirve para reconocerlo y generar anticuerpos. Si nos inyectaran el patógeno entero y vivo, ¡seguro nos enfermaríamos!

Cuando uno está protegido contra una enfermedad porque tiene las defensas que le permiten luchar contra ella, se dice que esa persona es inmune a la enfermedad. ¿Qué quiere decir esto? Que si entra en contacto con el patógeno, en la mayoría de los casos no se enfermará, aunque puede pasar que la contraiga de una forma leve. Esto pasa con la varicela: incluso los chicos que están vacunados contra esta enfermedad pueden contraerla. Pero la buena noticia es que será una forma leve, es decir, ¡con menos granos y menos picazón!

¿Sabías que las vacunas también protegen a los demás?

¡Sí! Porque si todos nos cuidamos y nos vacunamos evitaremos que se propaguen las enfermedades. Hay que ser prudente y no descuidarse: en mayo de 2011 hubo un brote de sarampión en Francia. Como ya no se veían casos de esa enfermedad, la gente pensó que no había necesidad de vacunar a sus hijos. ¡El alto número de casos se debió a un exceso de confianza!

Ahora, tenés que responder las preguntas que siguen. Redondeá la opción que te parezca correcta en cada caso.

1. Teniendo en cuenta lo que dice el texto, ¿cuál de las afirmaciones es verdadera?
 - a. Todas las vacunas son inyectables.
 - b. Algunas vacunas son inyectables.
 - c. Ninguna vacuna es inyectable.
2. En el 1º párrafo, en la pregunta: “¿por qué nos tenemos que pinchar?”, la palabra “pinchar” significa:
 - a. Enfermar.
 - b. Vacunar.
 - c. Lastimar.
3. La expresión “mejor que nos duela un poquito a enfermarnos” significa:
 - a. Que es preferible aguantar el dolor pero no enfermarnos.
 - b. Que es preferible aguantar el dolor aunque nos enfermemos.
 - c. Que es preferible aguantar el dolor para después enfermarnos.
4. ¿Por qué se dice que al vacunarnos ayudamos a los demás?
 - a. Porque damos un buen ejemplo para que más personas se vacunen.
 - b. Porque nuestras vacunas también matan los virus y las bacterias que están en el aire.
 - c. Porque si no nos enfermamos, tampoco contagiamos a otros.

5. ¿Qué significa “ser inmune a una enfermedad”?
 - a. Tener una debilidad que hace que nos contagiemos una enfermedad.
 - b. Tener una predisposición a estar todo el tiempo enfermos.
 - c. Tener las defensas necesarias para protegernos de una enfermedad.

6. La frase “incluso los chicos que están vacunados contra esta enfermedad pueden contraerla” resaltada en el texto podría reemplazarse por...
 - a. También los chicos que están vacunados contra esta enfermedad pueden contraerla.
 - b. Ninguno de los chicos que están vacunados contra esta enfermedad pueden contraerla.
 - c. Sólo los chicos que están vacunados contra esta enfermedad pueden contraerla.

7. La palabra “ella” resaltada en el texto se refiere a...
 - a. una persona.
 - b. la varicela.
 - c. una enfermedad.

8. Si tuvieras que elegir otro título que represente la idea principal del texto, ¿cuál elegirías?
 - a. Vacunas: el brote de sarampión que afectó a Francia.
 - b. Vacunas: el pinchazo innecesario y doloroso.
 - c. Vacunas: un acto de cuidado y de responsabilidad.

9. ¿Qué significa la frase “patrullando nuestro cuerpo” resaltada en el texto?
 - a. Que los glóbulos blancos se mueven a alta velocidad.
 - b. Que los glóbulos blancos dañan nuestro cuerpo.
 - c. Que los glóbulos blancos protegen nuestro cuerpo.

10. ¿Cuál de las siguientes es una característica de las vacunas?
 - a. Son cualquier agente biológico capaz de enfermarnos.
 - b. Están formadas por glóbulos blancos.
 - c. Están compuestas por un patógeno muerto o debilitado.

11. ¿Por qué se produce en Francia un brote de sarampión en el año 2011?
 - a. Porque los padres pensaron que ya no era necesario vacunar a sus hijos.
 - b. Porque se hicieron nuevas vacunas de menor precio y de mala calidad.
 - c. Porque hubo una campaña que demostró que no era necesario vacunar.

12. ¿En qué orden ocurren los hechos?
 - a. Nos hacemos inmunes, entramos en contacto con el patógeno, nos dan la vacuna.
 - b. Nos dan la vacuna, entramos en contacto con el patógeno, nos hacemos inmunes a la enfermedad.
 - c. Entramos en contacto con el patógeno, nos dan la vacuna, nos hacemos inmunes.

B.- Leé con atención el siguiente cuento de Ricardo Mariño.

La estrella de fútbol

De chico fui muy malo jugando al fútbol: en lugar de la pelota, pateaba los tobillos; a veces festejaba un gol de los adversarios o perseguía al referí pensando que era un adversario. Pese a todo, un día los chicos vinieron a buscarme; nuestro equipo debía enfrentar al barrio “El chorizo”, un equipo de chicos gordos, alimentados con toneladas de carne, porque eran hijos de trabajadores de un frigorífico. Nuestro barrio, en cambio, era débil y propenso a la gripe. Nuestros padres trabajaban en el molino harinero, y nosotros vivíamos comiendo fideos.

El día del partido, había tres de los nuestros con fiebre. Por eso vinieron a buscarme.

Cuando faltaban cinco minutos, el partido seguía cero a cero. Habíamos pasado todo el tiempo metidos en nuestro arco, haciendo rebotar en nuestras cabezas, rodillas y colas los terribles pelotazos que tiraban los adversarios. Yo no había logrado tocar la pelota con los pies, pero sí impedí tres goles: uno con la espalda, otro con la oreja y otro con la nariz.

“¡Troncoso ya nos salvó de tres goles –gritó un chico-. Vieron que había que traerlo!” Cuando estaba por terminar el partido, hubo un córner para nosotros. Mi abuelo, que hacía de referí, me dijo: “Andá a cabecear, Carlitos, que después del córner lo termino”.

Fui. Vi que la pelota venía en el aire y, con los ojos cerrados, corrí hacia ella. Hacia el mismo objetivo iba todo el mundo. Varias cabezas chocaron, cuatro jugadores cayeron al suelo y, en medio del lío, sentí que algo duro estallaba contra mi mejilla derecha.

Cuando desperté, me di cuenta de que mis compañeros me llevaban en andas y gritaban “gool”. Mi abuelo saltaba sobre su reloj y gritaba: “¡Terminó! ¡Terminó!”.

Aquel día gané para siempre el respeto de todo el barrio. Desde entonces, cada vez que pasaba por el almacén, el dueño me gritaba “¡Grande, Troncoso!” y el kiosquero cada tanto me regalaba una gaseosa sólo para que yo volviera a contar cómo había sido el gol.

Ahora, tenés que responder las preguntas que siguen. Redondeá la opción que te parezca correcta en cada caso.

1. ¿Por qué el protagonista del cuento a veces festejaba el gol de sus adversarios?
 - a. Porque no le importaba el resultado del partido sino juntarse con amigos a jugar.
 - b. Porque pensaba que el gol de los rivales había sido un gol de su propio equipo.
 - c. Porque tenía amigos en el equipo adversario y si hacían un gol se ponía contento.
2. La expresión “Pese a todo” resaltada en el 1º párrafo, puede reemplazarse por:
 - a. De todas maneras.
 - b. Por esta razón.
 - c. Además.
3. ¿Cuál de las siguientes oraciones te parece que explica mejor lo que se cuenta en el primer párrafo?
 - a. Si el protagonista no hubiera sido tan malo jugando al fútbol, sus amigos habrían ido a buscarlo.
 - b. Como el protagonista era muy malo jugando al fútbol, un día sus amigos fueron a buscarlo.
 - c. Aunque el protagonista era muy malo jugando al fútbol, un día sus amigos fueron a buscarlo.
4. El narrador del cuento pateaba los tobillos porque...
 - a. era muy peleador.
 - b. no jugaba bien al fútbol.
 - c. se defendía de los rivales.
5. ¿Por cuál de las siguientes opciones podría reemplazarse la palabra “impedí” resaltada en el 3º párrafo?
 - a. Convertí.
 - b. Evité.
 - c. Grité.

6. ¿Qué es lo que estalló contra la mejilla derecha del protagonista?
 - a. El palo del arco.
 - b. La cabeza de un compañero.
 - c. La pelota.

7. ¿Cuál de los siguientes hechos demuestra que el equipo rival estaba siendo superior al del protagonista en el partido?
 - a. Cuando faltaban cinco minutos, el partido seguía cero a cero.
 - b. Habíamos pasado todo el tiempo metidos en nuestro arco.
 - c. Cuando estaba por terminar el partido, hubo un córner para nosotros.

8. Cuando el narrador dice “Hacia el mismo objetivo iba todo el mundo” resaltada en el 5º párrafo, ¿a qué se refiere?
 - a. A que todos querían llegar a la pelota.
 - b. A que todos querían ganar el partido.
 - c. A que todos querían que el partido terminara.

9. En el 6º párrafo, el narrador dice “Cuando desperté...” ¿qué le pasó al narrador?
 - a. Se desmayó cuando fue a cabecear.
 - b. Se quedó dormido porque se aburría.
 - c. Se quedó pensando en lo que le regalaría el kiosquero.

10. Los hechos que cuenta el narrador, ocurrieron...
 - a. Hace unos meses.
 - b. Nunca ocurrieron.
 - c. Hace muchos años.

11. ¿Cuál de los siguientes resúmenes explica mejor lo que se cuenta en la historia?
 - a. Es la historia de un chico que jugaba muy bien al fútbol y hacía goles insólitos; es por eso que todos sus amigos del barrio querían tenerlo en el equipo.
 - b. Es la historia de un chico que jugaba mal al fútbol y que se transformó en ídolo cuando lo llamaron para jugar y su equipo ganó un partido muy difícil con un gol suyo.
 - c. Es la historia de un chico que no quería jugar un partido de fútbol porque tenía fiebre pero jugó enfermo y se transformó en ídolo al hacer un gol a último momento.

12. ¿Con qué resultado finaliza el partido?
 - a. 1 a 0
 - b. 3 a 0
 - c. 0 a 0