

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

COMPETENCIAS BÁSICAS

TECLE: prueba colectiva breve para evaluar el nivel lector

Aldo Ferreres; Valeria Abusamra;
Andrea Casajús; Nancy China¹

¹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Facultad de Filosofía y Letras. Hospital Eva Perón. Buenos Aires, Argentina. aferrere@psi.uba.ar

1. Introducción.

En los últimos años se han introducido en el medio hispanohablante un número de instrumentos destinados a evaluar los procesos de lectura en escolares. Estos instrumentos se apoyan en los avances introducidos por la neuro y la psicolingüística en la investigación de las alexias y dislexias. Entre otros se destacan las técnicas PROLEC (Cuetos y col, 1996), PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1997) y PROLEC-R (Cuetos y col. 2007) que cuentan con normas obtenidas en España y el LEE (Defior et al, 2006) que cuenta con normas para España y Argentina. Como todos los instrumentos exhaustivos, estas baterías son de aplicación individual y contienen un número importante de pruebas que proveen información detallada que resulta de gran utilidad para la intervención en casos individuales. En cambio, por su extensión y aplicación individual son poco apropiadas para evaluar una población extensa de manera rápida.

Recientemente se ha comenzado a dar respuesta en nuestro medio a la necesidad de desarrollar pruebas breves de aplicación colectiva para evaluar la eficacia lectora. Este tipo de técnicas resulta relevante para fines educativos, clínicos y de investigación. En investigación, contar con una buena medida del nivel lector es el primer requerimiento para seleccionar las muestras de estudio. En educación, un instrumento de esta naturaleza facilita la evaluación de los progresos, los estudios comparativos y la detección de sujetos en riesgo que requieren más entrenamiento y atención docente. En clínica podría ser aplicado como una prueba de screening antes de decidir el inicio de una evaluación exhaustiva de los procesos lectores. Un test que responde a estos requerimientos es el "Test colectivo de eficacia lectora" (TECLE) desarrollado por Marín y Carrillo (1999) siguiendo la estructura del test en francés D-OR-LEC de Lobrot (1980). Este test fue adaptado para evaluar escolares uruguayos por Cuadro (2005) y se obtuvieron normas a partir de una amplia muestra de alumnos que asistían a escuelas privadas de la ciudad de Montevideo (Cuadro et al, 2009).

Así como las baterías exhaustivas están destinadas a obtener un detalle analítico del estado de los procesos de la lectura, el TECLE busca incluir en una única medida a la que denomina *eficacia lectora* los principales parámetros que la controlan: la precisión y velocidad en la decodificación, la comprensión del significado de la oración y la administración de los recursos cognitivos sin intentar un análisis detallado. El formato del test así como la posibilidad de tomarlo colectivamente lo hacen ideal como prueba de screening y de nivel lector. Además de Uruguay, la prueba ha sido utilizada en Chile (Bravo et al, 2003) en España (Calvo, 1999; Carrillo y Alegría 2009).

Los objetivos del presente trabajo fueron dos: 1) adaptar el TECLE de Marín y Carrillo (1999) a las particularidades léxico-sintácticas de Buenos Aires y sus alrededores, 2)

realizar un estudio con población escolar para evaluar el funcionamiento de los ítems y estimar la influencia de las variables sexo, grado, oportunidades educativas y tipo de gestión (estatal/privada) que permita a posteriori realizar el diseño definitivo del test y del estudio normativo sobre la base de datos empíricos.

3. Metodología.

3.1. Muestra.

La muestra incluyó alumnos de 5°, 6° y 7° de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires que al momento de la toma (segundo cuatrimestre del año 2008) eran equivalentes, en la progresión de los cursos y en la edad de los alumnos, a 5° y 6° grado de primaria y a 1° año de ESB (Escuela Secundaria Básica) de la Provincia de Buenos Aires.

La prueba se aplicó a todos los alumnos que estuvieran presentes el día de la evaluación en los grados y escuelas seleccionados. Posteriormente se excluyeron las pruebas de los alumnos que quedaran encuadrados en algunos de los siguientes criterios de exclusión: repetición de grado, antecedentes de enfermedad neurológica o psiquiátrica, trastornos del aprendizaje, trastornos sensoriales o lengua materna diferente del español. La muestra inicial quedó conformada por 693 alumnos. Para mayor seguridad, luego de la obtención de la puntuación individual, se aplicó un segundo procedimiento de selección que consistió en calcular la media y el desvío estándar de la puntuación por grado y a continuación excluir aquellos casos cuya puntuación individual fuera menor al valor de la media menos dos desvíos estándar del grado correspondiente. De esta manera se excluyeron otros 12 casos y la muestra final quedó conformada por 681 alumnos. La Tabla 1 contiene la distribución según sexo, zona geográfica y dependencia (estatal o privada) de la muestra final.

Tabla 1. Distribución de los alumnos de la muestra según zona, sexo y tipo de gestión educativa

| | Mujeres | | Varones | | Totales | |
|-------------|---------|------|---------|------|---------|-------|
| | N | % | n | % | n | % |
| CABA | 45 | 56,3 | 35 | 43,8 | 80 | 100,0 |

| | | | | | | |
|------------------|-----|------|-----|------|-----|-------|
| GBA Norte | 103 | 48,6 | 109 | 51,4 | 212 | 100,0 |
| GBA Oeste | 71 | 45,2 | 86 | 54,8 | 157 | 100,0 |
| GBA Sur | 116 | 50,0 | 116 | 50,0 | 232 | 100,0 |
| Total | 335 | 49,2 | 346 | 50,8 | 681 | 100,0 |

Nota: CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires; GBA: gran Buenos Aires; n: número de casos

| | Estatal | | Privada | | Total | |
|--------------|---------|------|---------|------|-------|-----|
| | n | % | n | % | n | % |
| CABA | 32 | 40 | 48 | 60 | 80 | 100 |
| GBA | 274 | 45,6 | 327 | 54,4 | 601 | 100 |
| Total | 306 | 44,9 | 375 | 55,1 | 681 | 100 |

Nota: n: número de casos

3.2 Prueba.

La prueba consiste en la presentación por escrito de 64 oraciones en las que falta la palabra final, seguidas por cuatro opciones de respuesta. Ejemplo:

Marca con una X la palabra que completa la oración:

| | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Me visita cada dos ... | | | |
| <input type="checkbox"/> deas | <input type="checkbox"/> días | <input type="checkbox"/> digas | <input type="checkbox"/> dúas |

Las 64 oraciones incompletas y sus respectivas opciones de respuesta se presentan impresas en 4 hojas tamaño oficio. La tarea del niño consiste en marcar la alternativa que completa correctamente la oración (días en el ejemplo) descartando tres distractores que son otra palabra visualmente semejante pero no adecuada (digas en el ejemplo) y dos no-palabras con semejanza fonológica y/o visual (deas y dúas en el ejemplo). El tiempo de administración está limitado a cinco minutos y las respuestas

posibles son: acierto (elige el blanco), error (elige un distractor) u omisión (no responde el ítem). La puntuación individual resulta de la suma de respuestas correctas que cada participante logra en los cinco minutos. Esta prueba se puede administrar en forma individual o colectiva.

3.2.1. Adaptación.

Para lograr una versión adaptada a las particularidades léxico-sintácticas de Buenos Aires y sus alrededores se partió de la versión uruguaya del TECLE (Cuadro, 2005). Se modificaron 52 de 64 ítems; en 12 se cambiaron por ítems completamente nuevos, en 17 se modificó la oración y se mantuvo las opciones de respuesta, en 4 se mantuvo la oración original y cambiaron opciones de respuesta y en 19 hubo cambios tanto en la oración como en las opciones de respuesta.

3.3. Procedimiento.

La prueba fue aplicada a todos los alumnos presentes el día de la evaluación. Se tomó de manera colectiva, con la maestra presente y en el aula habitual. En primer lugar se explicó la tarea, que había un tiempo de 5 minutos, el procedimiento para iniciar y finalizar la prueba y se presentaron ejemplos de ensayo; a continuación se distribuyeron las hojas y se procedió a la administración.

3.4. Análisis de datos.

Se obtuvieron las puntuaciones individuales de los participantes y se calculó el efecto sobre las mismas de las siguientes variables independientes inherentes a los sujetos: sexo, grado, oportunidades educativas y tipo de gestión estatal o privada. Para obtener un indicador de las oportunidades educativas se categorizó a las escuelas participantes utilizando una escala ordinal de tres niveles (Ferreres et al, 2010) que quedaron definidos de la siguiente manera: Nivel 1: nivel socio-económico de los alumnos que asisten a la escuela predominante bajo, merienda reforzada, alta proporción de repetidores por grado (más del 30%), ausentismo (14% o más) y deserción, equipamiento básico o deficiente, jornada simple, pocas o ninguna actividad extracurricular. Nivel 2: nivel socio-económico predominante medio, baja proporción de repetidores (entre 6% y 29%), bajo nivel de ausentismo (7% o menos) y sin deserción, equipamiento medio (presente pero no suficiente), jornada simple o doble, actividades extracurriculares. Nivel 3: nivel socio-económico predominante medio o alto, nula o escasa proporción de repetidores (menos del 5%), sin ausentismo, sin deserción, equipamiento óptimo, doble jornada, actividades extracurriculares. La distribución de los alumnos por grado y nivel de oportunidades educativas se muestra en la tabla 2.

Finalmente se calculó el índice de facilidad de cada ítem dividiendo el número de aciertos observados en ese ítem por el número total de respuestas registradas para el mismo (aciertos + errores + omisiones).

Tabla 2. Distribución de los alumnos de la muestra según grado y nivel de oportunidades educativas

| Grado | Nivel de Oportunidades educativas | | | | | | | |
|--------------|-----------------------------------|------|---------|------|---------|------|-------|-------|
| | Nivel 1 | | Nivel 2 | | Nivel 3 | | Total | |
| | N | % | n | % | n | % | n | % |
| 5° | 106 | 40,8 | 105 | 40,4 | 49 | 18,8 | 260 | 100,0 |
| 6° | 59 | 30,3 | 75 | 38,5 | 61 | 31,3 | 195 | 100,0 |
| 7° | 60 | 26,5 | 96 | 42,5 | 70 | 31,0 | 226 | 100,0 |
| Total | 225 | 33,0 | 276 | 40,5 | 180 | 26,4 | 260 | 100,0 |

Nota: n: número de casos

4. Resultados.

No se observó efecto del sexo sobre el rendimiento. Si bien la media de la puntuación de las alumnas fue ligeramente superior a la de los alumnos (tabla 3, arriba) una prueba de Mann-Whitney mostró que no había diferencias significativas entre varones y mujeres en las puntuaciones en el test TECLE.

Para verificar si el test era capaz de detectar modificaciones de la eficacia lectora a medida que los alumnos pasaban de grado se calcularon los estadísticos descriptivos de las puntuaciones individuales por grado escolar y se testearon con una prueba no paramétrica. Los resultados muestran que la media de las puntuaciones aumenta según progresa el grado (Tabla 3, medio). Un test de Kruskal-Wallis mostró que las diferencias de puntuación por grado eran significativas (sig. .000).

Tabla 3.

Medias de puntuación en el TECLE por grado (arriba) y por nivel de oportunidades educativas (abajo).

| Sexo | Media | DE | n |
|----------------|--------------|-----------|----------|
| Mujeres | 40,38 | 13,15 | 335 |
| Varones | 38,91 | 13,29 | 346 |

Nota: DE: desvío estándar; n: número de casos

| Grado | Media | DE | n |
|------------------|--------------|-----------|----------|
| 5° | 33,72 | 11,55 | 260 |
| 6° | 38,56 | 12,48 | 195 |
| 7°/1° EGB | 47,37 | 11,67 | 226 |

| Op. Educativas | Media | DE | n |
|-----------------------|--------------|-----------|----------|
| Nivel 1 | 33,32 | 12,79 | 225 |
| Nivel 2 | 40,83 | 12,17 | 276 |
| Nivel 3 | 45,71 | 11,80 | 180 |

El nivel de oportunidades educativas también mostró un efecto significativo sobre el rendimiento en el test TECLE. La tabla 3 (abajo) muestra que la media de la puntuación es menor en el nivel 1, intermedia en el nivel 2 y mayor en el nivel 3. El test de Kruskal-Wallis mostró que las diferencias de rendimiento por nivel de oportunidades educativas eran significativas (sig. .000).

Al analizar el rendimiento de los alumnos según el tipo de gestión estatal/privada del establecimiento al que asistían se observó mejor puntuación media en gestión privada (media 42,70 DE 11,75 N 375) que estatal (media 35,88 DE 13,88 N 306) diferencia que, testada con una prueba de Mann-Whitney, resultó significativa (sig. 000). Sin embargo, al analizarse la distribución de los niveles de oportunidades educativas entre escuelas estatales y privadas, se observó que, en nuestra muestra, no había escuelas estatales de nivel 3 ni escuelas privadas de nivel 1 (tabla 4, arriba). Este resultado sugirió que el efecto del tipo de gestión podía estar distorsionado por el efecto del nivel de oportunidades educativas. La única manera de comparar el efecto del tipo de gestión sin la distorsión provocada por el de oportunidades educativas fue comparar los alumnos que asistían a escuelas estatales o privadas del nivel 2. En esta comparación, el rendimiento de los que asistían a escuelas estatales fue mejor (media

42,99) que el de los que asistían a escuelas privadas (media 39,93) (tabla 4, abajo); una prueba de Mann-Whitney mostró que la diferencia por tipo de gestión, en alumnos de nivel 2 de oportunidades educativas, era significativa (sig. 036).

Tabla 4.

Distribución de los alumnos según el nivel de oportunidades educativas y tipo de gestión (arriba) y rendimiento de los alumnos de nivel 2 por tipo de gestión.

| | Oportunidades Educativas | | | |
|----------------|---------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Total |
| Estatal | 225 | 81 | -- | 306 |
| Privada | -- | 195 | 180 | 375 |
| Total | 225 | 276 | 180 | 681 |

| Gestión | Media | DE | N |
|----------------|--------------|-----------|----------|
| Estatal | 42,99 | 14,40 | 81 |
| Privada | 39,93 | 11,02 | 195 |

Nota: DE: desvío estándar; n: número de casos

En cuanto al índice de facilidad, los resultados mostraron que la mayoría de los ítems de la prueba fueron fáciles porque tuvieron un índice próximo a 1. En 47 ítems el índice estuvo entre los valores 1 y 0,95 es decir que quienes los contestaron cometieron muy pocos errores u omisiones. En 12 ítems el índice osciló entre los valores 0,94 y 0,91. Sólo en 6 ítems el índice fue muy bajo y varió entre 0,89 y 0,56.

5. Discusión.

El presente estudio realizado con el test TECLE para medir eficacia lectora mostró que en alumnos de 5°, 6° y 7° grado no se observaron diferencias por sexo pero sí por grado y nivel de oportunidades educativas. Asimismo mostró que, dentro del mismo nivel de oportunidades educativas, el rendimiento de los alumnos que asisten a escuelas de gestión estatal es significativamente mejor que el de los alumnos que

asisten a escuelas privadas. Finalmente el estudio mostró que la mayoría de los ítems tienen un alto índice de facilidad.

La ausencia de diferencias por sexo observado en nuestra muestra no pudo ser contrastado con el estudio realizado en Montevideo con una versión del TECLE muy similar (Cuadro et al, 2009) debido a que en este último la variable sexo no fue analizada. Por otra parte, la ausencia de diferencias por sexo en el test TECLE contrasta con el hallazgo de diferencias por sexo en una prueba exhaustiva para evaluar comprensión de textos. En efecto, las mujeres rindieron significativamente mejor que los varones en 9 de las 11 áreas del test Leer para Comprender TLC (Abusamra et al, 2010). Aunque son necesarios más estudios que se dirijan específicamente a este problema, estos datos sugieren que la ventaja de las mujeres en la comprensión de textos no dependería tanto de la eficacia lectora (habilidad necesaria pero no suficiente para la comprensión), sino de otras competencias específicas del nivel textual.

El hallazgo de un efecto significativo del grado (curso escolar) en nuestra muestra es coincidente con el informado en el estudio de Montevideo y sugiere que el rendimiento en el test TECLE es sensible a los cambios operados a través del ciclo escolar y resulta una medida adecuada de los mismos.

La presencia de un efecto significativo del nivel de oportunidades educativas no resulta sorprendente porque es conocido que las condiciones socio-económico-culturales en que se desenvuelve cada niño así como la calidad de la enseñanza que recibe ejercen una fuerte influencia sobre los resultados de cualquier proceso de aprendizaje. Varios estudios realizados en nuestro medio mostraron el efecto de los factores ambientales tanto sobre la alfabetización emergente (Piacente, Marde y Resches, 2006) como sobre la alfabetización inicial (Borzzone, 1997; Diuk, Signorini y Borzzone; 2000; Diuk, 2003; Piacente, Talou y Rodrigo, 1990; Querejeta et al, 2005; Signorini y Piacente, 2003). Aunque esperadas, las diferencias encontradas tienen una magnitud tal que muestran una verdadera segmentación social de las condiciones en que se desarrolla la educación, que pone en cuestión el papel de la escuela actual en la promoción de la igualdad de oportunidades. Un análisis especializado sobre este aspecto supera los objetivos del presente trabajo y va más allá de la competencia de sus autores pero no deja de plantear un problema apremiante aún para la mirada más superficial.

En nuestra muestra, las escuelas de gestión estatal y privada no mostraron la misma proporción de niveles de oportunidades educativas. Mientras las escuelas estatales pertenecían a los niveles 1 y 2, las escuelas privadas pertenecían a los niveles 2 y 3. Esta distribución explica que cuando se compararon los rendimientos por tipo de gestión la privada (única que incluía el nivel 3, más alto) mostrara globalmente mejor

rendimiento que la estatal (única que incluía el nivel 1, más bajo). Sin embargo cuando se comparó el tipo de gestión dentro del nivel 2 de oportunidades educativas, el único en el que estaban presentes ambos tipos de gestión, se observó mejor rendimiento en los alumnos que concurrían a escuelas estatales. Nuestros resultados indican que cuando se analiza los resultados según el tipo de gestión se pueden obtener resultados equívocos si no se consideran simultáneamente las diferencias de oportunidades educativas que existen dentro y entre la gestión estatal y privada.

Finalmente, algunas consideraciones sobre los índices de facilidad. El TECLE es un test con tiempo límite en el que la puntuación depende de la cantidad de respuestas correctas. Si los ítems son de la misma dificultad, el rendimiento depende sobre todo de la velocidad lectora, uno de los mejores indicadores de eficacia en la tarea de lectura. En los test de velocidad lo ideal es que todos los ítems posean un grado similar de alta facilidad. En nuestra versión del TECLE sólo unos pocos ítems (seis) mostraron bajos índices de facilidad lo cual es adecuado para una prueba de velocidad.

6. Referencias.

Abusamra, A. Ferreres, A. Raiter, R. De Beni y C. Cornoldi (Eds.) (2010). Test Leer para Comprender TLC. Paidós. Buenos Aires.

Borzzone A. M. (1997) El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales. Tesis doctoral (inédita). Buenos Aires. UBA.

Cuadro A., Costa D., Trías D., Ponce de León P. (2009). Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de eficacia lectora (TECLE) de Marín J. y Carrillo M. Prensa Médica Latinoamericana.

Cuadro A., Marín J. (2007) Subtipos de lectores retrasados en español. Ciencias psicológicas, 1-2; 133-148.

Calvo A. (1999) Adquisición de la lectura en lengua castellana: perfiles cognitivos de aprendices con dificultades. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia.

Carrillo M. y Alegría J. (2009) Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español: ¿existen subtipos? *Ciencias psicológicas*, III (2); 135-152.

Cuetos F., Rodríguez B. y Ruano E. (1996) PROLEC: evaluación de los procesos lectores. TEA. Madrid.

Cuetos F., Rodríguez B., Ruano E. y arribas D. (2007). PROLEC-R: batería de evaluación de los procesos lectores. TEA. Madrid.

Defior S., Fonseca L., Gottheil B, Adrey A., Jimenez A., Pujals M., Rosa G. y Serrano F. (2006) LEE. Test de lectura y escritura en español. Paidós. Buenos Aires.

Diuk B. (2003) Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños de sectores urbanos marginales. Tesis Doctoral (inérita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.

Diuk B., Signorini A y Borzone A. M. (2000) Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1° a 3° año de educación general básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psyche*, 12; 51-62.

Ferreres A., Abusamra V., Squillace M., Fernández Liporace M., Cartoceti R., Sampedro B. (2010). Análisis psicométricos, datos normativos y otros resultados del test Leer para comprender. En V. Abusamra, A. Ferreres, A. Raiter, R. De Beni y C. Cornoldi (Eds.) *Test Leer para Comprender TLC*. Paidós. Buenos Aires.

Marín J. y Carrillo M. (1999) Test colectivo de Eficacia Lectora (TECLE). Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.

Piacente T., Marder S. y Resches M. 2006. Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización. La Plata. Comisión de Investigaciones Científicas. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Piacente T., Talou C y Rodrigo M. 1990. Piden pan... y algo más. Un estudio del crecimiento y desarrollo infantil. Buenos Aires. Siglo XXI-UNICEF.

Querejeta M., Piacente T., Marder S., Resches M. 2005. Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En M. A. Mayor, B. Zubiauz y E. Díez (Eds.). Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado. Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca, p 803-818.

Signorini A., Piacente T. (2003) Diferencias individuales en lectura en niños pequeños: vinculando el desarrollo normal y las dificultades. Revista IRICE. Agosto 2003; 49-78.