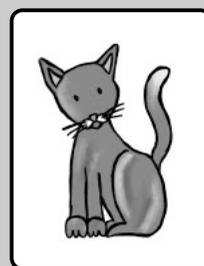
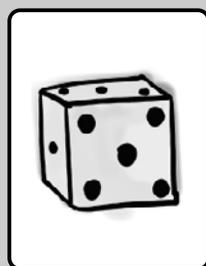


TEST

ELFE II

ADAPTACIÓN CHILENA

Prueba para la Evaluación de la Comprensión Lectora



Manual de Aplicación e Interpretación

Autores:

Wolfgang Lenhard

Alexandra Lenhard

Wolfgang Schneider

Versión chilena de ELFE II. Adaptación y estandarización chilena a cargo de José-Pablo Escobar, Catalina Cubillos, Victoria Espinoza y Ricardo Rosas.

Traducción al español del manual original alemán a cargo de Alexa Von Hagen.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro UC
Desarrollo de Tecnologías
de Inclusión - CEDETI

Título original: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Versión II (ELFE II) by Wolfgang Lenhard, Alexandra Lenhard, Wolfgang Schneider

© 2017, 2018, 2020 by Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG; www.hogrefe.com

ISBN: 978-956-14-3340-3



Centro UC
Desarrollo de Tecnologías
de Inclusión - CEDETI

Tabla de Contenidos

	página
Introducción	3
Capítulo 1. Fundamentación teórica	5
Comprensión Lectora de Palabras	6
Comprensión Lectora de Oraciones	6
Comprensión Lectora de Textos	7
Capítulo 2. Presentación general de la prueba	9
2.1. Comprensión de Palabras	9
Descripción de la Subprueba	9
2.2. Comprensión de Oraciones	9
Descripción de la Subprueba	9
2.3. Comprensión de Textos	10
Descripción de la Subprueba	10
Capítulo 3. Proceso de Estandarización de la Prueba	11
3.1. Muestra	11
3.2. Procedimiento	11
3.3. Confiabilidad	11
3.4. Evidencias de Validez	12
3.4.1. Progresión de Puntajes por Grado Escolar	12
3.4.2. Evidencia de Validez Convergente	13
3.4.3. Efectos de Diferencias por Sexo	13
Capítulo 4. Aplicación de la Prueba	14
4.1. Materiales	14
4.2. Consideraciones Generales de Aplicación	14
4.3. Comportamiento en Relación con Preguntas Durante la Aplicación	15
4.4. Tiempos Límite de Aplicación	16
4.5. Instrucciones antes de empezar la Aplicación	16
4.5.1. Instrucciones Subprueba Comprensión de Palabras (duración: 3 minutos)	17
4.5.2. Instrucciones Subprueba Comprensión de Oraciones (duración: 3 minutos)	19
4.5.3. Instrucciones Subprueba Comprensión de Textos (duración: 7 minutos)	20

Capítulo 5. Corrección y Calificación de la Prueba	22
5.1. Calificación del Desempeño	22
5.2. Conversión de Puntajes Directos a Puntajes Equivalentes	23
Capítulo 6. Interpretación de los Resultados y Perfil Gráfico	24
6.1. Puntajes T y Descriptores de Desempeño	24
6.2. Diagnóstico de Dificultades en la Lectura	24
6.3. Percentiles	25
6.4. Perfil Gráfico	25
6.5. Interpretación de los Rendimientos fuera del Rango de Medición	26
6.6. Discrepancias de Rendimiento entre las Subpruebas	26
Referencias	28
Apéndice. Respuestas para Cada Subprueba	30
A.1. Respuestas para la Subprueba Comprensión de Palabras	30
A.2. Respuestas para la Comprensión de Oraciones	31
A.3. Respuestas para la Subprueba Comprensión de Textos	31

Introducción

La evaluación de la comprensión lectora es relevante para la toma de decisiones didácticas informadas, en tanto entrega evidencia respecto del desempeño de los estudiantes, que permitirá el diseño de estrategias de intervención adecuadas a sus necesidades. Se dice que primero aprendemos a leer para luego leer para aprender (Chall, 1993). Sin embargo, la cantidad de estudiantes que presentan dificultades en la comprensión lectora no es menor, lo que compromete sus posibilidades de aprendizaje escolar y futuro desarrollo educativo y profesional. La prueba ELFE II es una prueba desarrollada en Alemania por Lenhard & Schneider (2006). Originalmente titulada como *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler* (Test de comprensión lectora de estudiantes de primero a séptimo año), esta prueba está basada en un modelo de la comprensión lectora que considera la comprensión a nivel de palabras, oraciones y textos. Hasta el momento se han desarrollado dos versiones de ELFE, las cuales reportan robustos indicadores de confiabilidad y evidencia de validez en la interpretación de sus puntajes, lo que la convierte en una excelente opción para su uso en contextos escolares y clínicos en el apoyo para la identificación de dificultades en la comprensión lectora. Dada la necesidad de contar con instrumentos actualizados en América Latina para la evaluación de la comprensión lectora, un equipo de CEDETi UC, junto a profesionales de la Pontificia Universidad Católica de Uruguay, llevaron a cabo el proceso de adaptación y estandarización de la prueba al contexto latinoamericano.

Este trabajo culmina con la presentación de la prueba ELFE II adaptada al contexto chileno para la evaluación de la comprensión lectora. Esta prueba permite la evaluación de la comprensión lectora a nivel de palabras, oraciones y textos en estudiantes desde 2° a 8° año de Enseñanza Básica. La prueba tiene tres formatos de evaluación sugeridos por el curso escolar. Se recomienda utilizar la Prueba de Comprensión Lectora Básica para los cursos de 2° y 3° básico, ya que esta opción abarca la evaluación de la comprensión al nivel de palabras y oraciones. Por otro lado, se sugiere emplear la Prueba de Comprensión Lectora Avanzada para los grados de 4° a 8° básico, pues esta incluye la evaluación de la comprensión de oraciones y textos. Finalmente, está la opción para la evaluación de la Comprensión Lectora Global que abarca la evaluación de la comprensión de palabras, oraciones y textos. Esta distinción entre formatos se fundamenta en una consideración de optimización del tiempo para la evaluación. Los datos obtenidos durante la estandarización respaldan la pertinencia de evaluar la comprensión lectora a nivel de palabras en los primeros años de educación básica, mientras que se prefiere evaluar la comprensión lectora de textos en grados superiores. La prueba de Comprensión Lectora Global se sugiere cuando se quiere tener un panorama general de la comprensión lectora, especialmente de aquellos estudiantes que presentan dificultades.

La prueba está diseñada para ser aplicada de manera grupal y su administración total no supera los 20 minutos. Si bien la corrección de la prueba es manual, su calificación es automatizada a través del Sistema Automático de Corrección (SAC), con lo cual los evaluadores pueden ahorrar tiempo y disminuir el riesgo de cometer errores al asignar puntajes. Además, pueden obtener y descargar infor-

ELFE II

Manual de Aplicación
e Interpretación

mes de desempeño también generados de forma automática a través del mismo sistema SAC. Por lo tanto, la prueba es una opción rápida, económica y eficaz para determinar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en los contextos escolares. Si bien la prueba está diseñada para la aplicación grupal, también puede ser administrada de forma individual, con lo cual es útil en la clínica para la identificación de posibles dificultades en la comprensión lectora.

La lectura y familiarización de este *Manual de aplicación e interpretación* permitirá una adecuada administración de la prueba para arribar a interpretaciones válidas de los resultados. Este manual está organizado de la siguiente manera: en el capítulo 1 se presenta la fundamentación teórica de la prueba, se describe el proceso de desarrollo de la comprensión lectora, así como algunos de los principales procesos cognitivos involucrados en su desarrollo. El capítulo 2 está destinado a la presentación general de la prueba. En este capítulo se describe en detalle cada una de las subpruebas que la componen, así como la teoría que las fundamenta como constructos válidos para la evaluación de la comprensión lectora. En el capítulo 3 se describe el proceso de estandarización de la prueba, la muestra empleada y los resultados de la evidencia de validez y confiabilidad. El Capítulo 4 está dedicado a los principios de aplicación de la prueba, tales como materiales necesarios para la aplicación, así como tiempos límites e instrucciones para la aplicación de cada una de las pruebas. Además, se describen algunas respuestas tipo ante preguntas que pueden surgir al momento de la aplicación. En el capítulo 5 se presentan los criterios de corrección y calificación de la prueba. Se presenta el procedimiento para obtener los puntajes equivalentes de desempeño tanto al nivel de las subpruebas como al nivel de la prueba total. Finalmente, el capítulo 6 está dedicado a la interpretación de los resultados y el perfil gráfico de desempeño. Esta prueba entrega los resultados en percentiles y puntajes T, los cuales tienen descriptores cualitativos asociados al desempeño, que son informativos del nivel de los evaluados. También en este capítulo se describen las implicancias del uso clínico de la prueba para apoyar el diagnóstico de dificultades en la lectura, así como posibles explicaciones con respecto a las discrepancias de desempeño que se pueden encontrar entre los resultados de las distintas subpruebas.

Fundamentación teórica

La psicología cognitiva propone que la lectura implica una tarea altamente activa entre el lector y el contenido de la lectura (Artelt et al, 2001; Klicpera & Casteiger-Klicpera, 1995; Schneider, 2016). La tarea del lector consiste en decodificar la información (Christmann & Groeben, 1999). Pero este proceso no solamente implica descifrar el significado de cada palabra aislada, sino que exige la integración de otras fuentes de información del texto: las palabras, oraciones y partes adicionales del texto. La información extraída se interpreta en base a los conocimientos previos que pueden llevar a inferencias, que van mucho más allá del sentido literal del texto (Cromley & Azevedo, 2007).

Para entender los procesos involucrados en la comprensión de un texto es necesario distinguir entre *procesos inferiores* (a nivel de la palabra y la oración), y *superiores* (a nivel del texto completo). Para lograr la construcción de una representación mental del contenido de un texto, a partir de las palabras aisladas, es necesario activar y entrelazar distintos procesos y subprocesos. Existen muchos modelos, que intentan describir estos procesos. Por ejemplo, la *Teoría de la Eficiencia Verbal* (Perfetti, 1989), supone que la comprensión lectora depende sobre todo de procesos en el nivel de la lectura de palabras. Cuanto más rápida la decodificación de palabras, mejor la comprensión lectora alcanzada. Una mirada más amplia es propuesta por el *Modelo Simple de Lectura* (Gough & Tunmer, 1986). En esta teoría la comprensión lectora depende tanto del reconocimiento de palabras, como de la comprensión oral o las habilidades receptivas del lenguaje. Por otro lado, enfoques interaccionistas enfatizan que los *procesos inferiores* tales como el reconocimiento de palabras, y *superiores* como la construcción de un sentido global entre palabras y/u oraciones se entrelazan e influyen entre sí (Christmann & Groeben, 1999; Richter & Christmann, 2002).

Más allá del rol protagónico que cada modelo asigna a diferentes procesos, hay consenso sobre cuáles son los procesos centrales involucrados en la comprensión de un texto escrito. Los *procesos inferiores* incluyen todos los aspectos enfocados a descifrar las palabras y la sintaxis. Ejemplos de esto son el reconocimiento rápido y preciso de letras, grupos de letras, partes de palabras y palabras enteras, la extracción de unidades de significado dentro de oraciones, la reconstrucción de la estructura sintáctica subyacente de la oración, así como la conexión de oraciones y partes de oraciones por medio de recursos cohesivos (Lenhard, 2013). Los *procesos superiores* integran estos significados con los conocimientos previos sobre el contenido del texto, por medio de un proceso denominado *construcción de la coherencia global del texto*. En este contexto la *autorregulación*, entendida como la capacidad de supervisar y regular el propio proceso de comprensión, así como la *capacidad de generar inferencias*, y la habilidad para generar conclusiones que van más allá de la información brindada por el texto, juegan un rol primordial. Gracias al funcionamiento de estos procesos surge una representación mental que resume el contenido del texto enriquecido por los propios conocimientos previos y las inferencias realizadas, en las propias palabras del lector. Para poder evaluar estos diferentes subprocesos por medio de una prueba, conviene separar la comprensión lectora a nivel de la palabra, la oración y el texto (Ahmed et al., 2014; Klaua & Guthrie, 2008; Lenhard & Schneider, 2006). Es por este motivo que se consideró esta distinción como fundamento teórico para la construcción de ELFE II. En los siguientes apartados se revisarán con mayor detalle los aportes de cada uno de los niveles de comprensión que componen el instrumento.

Comprensión Lectora de Palabras

El reconocimiento de palabras aisladas juega un rol central para comprender un texto. En la lectura automatizada los ojos se detienen en cada palabra individual por pocos milisegundos, antes de leer la próxima palabra por medio de movimientos sacádicos. De esta forma el proceso lector consiste en la lectura palabra a palabra, por lo menos en el lector experto (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995). Pero un lector principiante aún no es capaz de leer una palabra de forma global. Su foco está en la decodificación de grafemas, los cuales deben ser asociados con un sonido o un grupo de sonidos.

Cuando la lectura no está automatizada, los sonidos decodificados se almacenan en la memoria de trabajo y se ensamblan al pronunciar la palabra. La estructura fonológica se reconstruye convirtiendo grafemas en fonemas, asociando la secuencia resultante a un significado en el lexicon semántico para acceder al significado de la palabra. Las dificultades en los *procesos inferiores* de la lectura limitan la comprensión (Brandenburg et al., 2013; Fischbach et al., 2012; Mähler & Schuchardt, 2012). Sin embargo, a medida que se automatizan, se superan rápidamente (Denton et al., 2011; Kim & Wagner, 2015; Silverman et al., 2013). Una vez iniciada la automatización, no es necesario decodificar cada palabra, ya que la rápida asociación entre la representación fonológica y su significado permiten la comprensión. El lector experto emplea estrategias de reconocimiento directo y lectura indirecta vía decodificación. La distinción de estas dos vías de procesamiento es la base del *Modelo de doble ruta* para la lectura de palabras (Coltheart & Rastle, 1994; Coltheart et al., 2001). En tanto el reconocimiento automático de palabras es más rápido que la recodificación de sonidos individuales, el lector experto prioriza la ruta directa. Solamente en palabras que no se encuentran almacenadas en el lexicon semántico se pone en funcionamiento la ruta indirecta.

Por lo tanto, el reconocimiento visual de palabras es la base para la comprensión lectora, pero de ninguna forma es posible suponer una progresión estricta desde procesos más simples a más complejos. La lectura de palabras depende del contexto y es objeto de la retroalimentación de procesos jerárquicamente más elevados. Este es el efecto de la superioridad de la palabra descrito por primera vez por McKeen Cattell (1886; también ver Balota, 1990). El contexto permite que el lector corrija o evite errores de decodificación de la palabra aislada por medio de la preactivación de significados relacionados (Oakhill & Garnham, 1988). En este sentido, los lectores expertos muestran mayor facilidad para predecir las siguientes palabras apoyándose en claves contextuales. Un contexto congruente logra acelerar el reconocimiento de palabras, mientras un contexto incongruente lo ralentiza. Como conclusión, es posible afirmar que, ya a nivel de la lectura de palabras, se constata una interacción permanente entre *procesos superiores e inferiores*.

Comprensión Lectora de Oraciones

La clave para comprender oraciones está en su sintaxis, es decir en el orden que existe entre las palabras de la oración. En este sentido, la lingüística distingue entre la estructura superficial y la estructura profunda de una oración. La estructura superficial se refiere al orden en el cual las palabras aparecen a simple vista. Pero una palabra no solamente se relaciona con la palabra que la antecede o le sigue, sino que también existen relaciones entre palabras o grupos de palabras, y recién cuando el nivel más complejo es descifrado, el lector comprende la oración (Christmann & Groeben, 1999; Richter & Christmann, 2002). Por lo tanto, la comprensión de las palabras aisladas no permite entender la oración.

El proceso de descifrar la estructura profunda de una oración es denominado "*parsing*" (análisis sintáctico en español) e implica reconocer grupos de palabras y sus relaciones como las unidades mí-

nimas de información. Esta estructura mental permite la construcción de la coherencia local del texto (Lenhard, 2013). La principal dificultad de este proceso es que la estructura puede ser reconocida en su totalidad solo cuando la oración ha sido leída completamente. Muchas veces el lector genera una hipótesis sobre el significado de la oración que resulta ser errónea al terminar de leerla. Un ejemplo es la oración: “Este es el general, que vigilaba el espía desde la ventana”, que resulta mucho más difícil de procesar, que la oración “Este es el general, que vigilaba al espía desde la ventana” (Teubner-Rhodes et al., 2016). A esta dificultad se le llama el efecto de vía muerta (Sanz et al., 2013). Muestra claramente las exigencias cognitivas implicadas en el *parsing* de oraciones: cada palabra decodificada debe ser retenida en la memoria de trabajo, mientras se generan hipótesis sobre la estructura profunda de la oración. En algunos casos estas hipótesis resultan erróneas y deben ser revisadas al incorporar nueva información. Este proceso exige un alto compromiso de las funciones ejecutivas, especialmente de la memoria de trabajo.

En coherencia con el *Modelo simple de lectura* mencionado anteriormente (Gough & Tunmer, 1986), existe consenso en que la capacidad de descifrar la estructura de una oración y la construcción de coherencia local no solamente es un componente crítico de la comprensión de un texto, sino también de la comprensión oral en general. Niños que muestran buenas habilidades de comprensión oral, alcanzan puntajes más altos en tareas de detección de errores sintácticos (Waltzman & Cairns, 2000). En el contexto escolar es importante considerar que la adquisición de la lectura sucede cuando el desarrollo del lenguaje oral no está aún completo. Al iniciar la Educación Básica, los niños dominan, por ejemplo, el empleo de conjunciones temporales como “entonces” y “después”, y comienzan a familiarizarse con conjunciones causales como “porque” y “por eso”. Sin embargo, las referencias dentro de una misma oración a momentos temporales anteriores con frecuencia son interpretados erróneamente por niños en edad escolar (Lenhard et al., 2015; Oakhill & Garnham, 1988). La subprueba de comprensión de oraciones del ELFE II apunta justamente a evaluar estas dificultades en la construcción de coherencia local implicada en la comprensión de oraciones escritas.

Comprensión Lectora de Textos

El próximo paso para comprender un texto implica integrar la información obtenida del análisis de oraciones aisladas en una imagen mental coherente (Klicpera et al., 1995; Lenhard, 2013). Previamente se explicó que, ni las letras, ni las palabras, se suceden en forma aislada dentro de las palabras u oraciones. De la misma forma las oraciones no se yuxtaponen en forma aislada en el texto. En cambio, forman una compleja trama de conexiones por medio del empleo de medios cohesivos (Christmann & Groeben, 1999). La correcta utilización y comprensión de los medios cohesivos no está desarrollada ni al comienzo ni al final de la etapa escolar.

La psicología evolutiva se ha interesado en investigar desde cuándo es posible distinguir la nueva información verbal de aquella que ya tenemos almacenada en nuestra memoria, para así comprender la coherencia del discurso por medio de relaciones anafóricas (Grimm, 1998). Las relaciones anafóricas son mecanismos mediante los cuales un elemento de un texto remite a otro que ha aparecido anteriormente, el cual es llamado antecedente. Recién cerca de los cinco años de edad se comienza a desarrollar la capacidad de conectar dos oraciones por medio de anáforas. Mientras que a los cinco años los niños no reconocen si el empleo incorrecto de anáforas en dos oraciones resulta en una historia disparatada (“La princesa... Ella...”), a los siete años ya es posible establecer conexiones retroactivas de este tipo. Además, no solamente las anáforas entre distintas oraciones, sino dentro de una misma oración pueden provocar dificultades. Algunos ejercicios de la subprueba de comprensión de textos del ELFE II apuntan a medir estas habilidades. Por ejemplo, la oración “Solo a Fede se lo puede encontrar

muy fácilmente” es interpretada erróneamente por muchos niños como “Fede encuentra fácilmente” en vez de que “los otros niños encuentran a Fede fácilmente”.

En la lectura de textos, el lector debe integrar las proposiciones, es decir los significados extraídos de cada oración, de un mismo párrafo textual o del texto completo. La estructura de significado que se genera se traduce en una imagen mental, denominada modelo mental o modelo de situación. El *Modelo de comprensión del discurso* de van Dijk y Kintsch, y su versión revisada *Modelo de construcción-integración* (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998) son propuestas que dan cuenta de este proceso.

La integración de la información nueva con los conocimientos previos es crucial para la conformación del modelo mental (Artelt et al., 2001). El conocimiento previo no solamente involucra hechos, sino también conocimiento sobre la estructura y los distintos tipos de textos. Los conocimientos previos permiten crear expectativas sobre el contenido del texto y activar conocimientos previos pertinentes. Los lectores expertos saben ubicar en qué lugar del texto se encuentra determinada información. Por ejemplo, un texto informativo comúnmente comienza con una definición o una breve explicación del tema. Luego los párrafos abordan diferentes aspectos del tema. Un lector experto es capaz de adaptar grandes lagunas de coherencia e información contradictoria a sus esquemas previos. De este modo, transforma los contenidos del texto para que se correspondan con sus conocimientos previos y expectativas personales.

Una habilidad relacionada con los modelos mentales es la construcción de inferencias. En el área de la comprensión lectora, el término inferencia es entendido como una lectura entre líneas (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995). Se trata de abstraer la información textual de cada palabra y de relacionar las oraciones para construir un modelo mental, que excede el texto en sí mismo. Por ejemplo, en el texto “Ana intentó hacer un lindo vestido, a partir de la tela que tenía. La tijera no estaba suficientemente afilada y le causó muchas dificultades”, el lector inmediatamente comprende, que Ana trata de cortar la tela con la tijera. Para que se pueda visualizar esta imagen, debe generarse una secuencia de inferencias, no necesariamente triviales ni lógicas. Por un lado, hace falta establecer una relación de acción entre las palabras tijera, vestido y tela. Por otro lado, la anáfora tiene que ser identificada como una repetición de Ana. Además de las inferencias necesarias para comprender un texto, existen inferencias globales, que llevan a limitar, complementar o profundizar la información expuesta en el texto. Por ejemplo, la oración “El mozo se resbaló sobre el piso húmedo y la vajilla fina se cayó al piso”, comúnmente es interpretada, como que la vajilla se rompe, y no solamente como que se cae al piso. También esta inferencia no es necesariamente lógica, sino que se sustenta en la experiencia previa del lector. Para medir la capacidad de generar este tipo de inferencias, la subprueba de lectura de textos del ELFE II presenta ejercicios en los cuales es necesario generar inferencias que van más allá del contenido explícitamente descrito.

Presentación General de la Prueba

ELFE II, al igual que su versión alemana original, mide la comprensión lectora a nivel de la lectura de palabras, oraciones y textos. La validez de estas subpruebas ha sido confirmada por diferentes estudios empíricos independientes desde la primera publicación de esta prueba (por ejemplo, Klauda & Guthrie, 2008). A partir de esta evidencia, se ha decidido mantener la división de estas tres habilidades en la versión chilena de ELFE II.

2.1. Comprensión de Palabras

Descripción de la Subprueba

En la subprueba de comprensión de palabras se debe seleccionar la opción que corresponde con el dibujo, de entre cuatro palabras escritas. Las palabras fueron elegidas de tal forma que las alternativas se parecen tanto gráficamente como fonológicamente. A su vez, todas las opciones tienen la misma cantidad de sílabas. La prueba tiene 75 ítems de lectura de palabras, los cuales se tienen que responder en un tiempo límite de 3 minutos. La figura 1 muestra los ítems de ejemplo de esta subprueba. Dado que la comprensión lectora de palabras es una habilidad lectora básica, se sugiere su evaluación en 2° y 3° básico a través de la Prueba de Comprensión Lectora Básica.

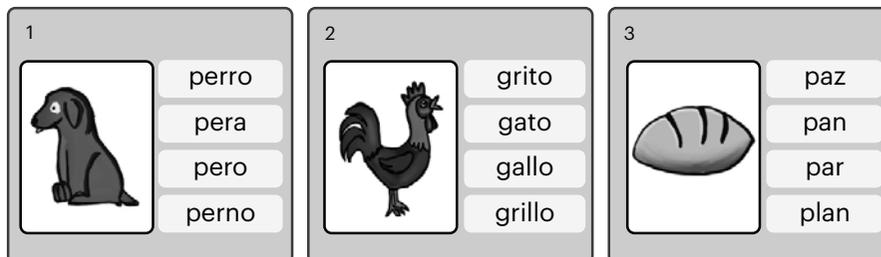


Figura 1. ítems de la subprueba de comprensión de palabras.

2.2. Comprensión de Oraciones

Descripción de la Subprueba

En esta subprueba se debe seleccionar la opción correcta de entre cinco palabras, para completar una oración. Las oraciones se distinguen en su longitud y complejidad. Todas las opciones de un mismo ítem presentan el mismo tipo de palabras: sustantivos, adjetivos, preposiciones o conjunciones. Las últimas dos categorías aparecen especialmente en los ejercicios de mayor dificultad. La prueba tiene un total de 37 ítems que se pueden responder en un tiempo límite de 3 minutos. La figura 2 muestra un ejemplo de la subprueba de comprensión de oraciones. La comprensión lectora de oraciones es una habilidad lectora puente. Por lo tanto, puede ser evaluada de 2° a 8° básico con la Prueba de Comprensión Lectora Básica o la Prueba de Comprensión Lectora Avanzada.

1

Un _____ sirve para escribir.

lápiz martillo reloj disfraz cuello

Figura 2. ítem de la subprueba de comprensión de oraciones.

2.3. Comprensión de Textos

Descripción de la Subprueba

En esta subprueba se presentan textos breves con una o más preguntas. Cada ítem consiste en una pregunta y cuatro opciones de respuesta, de las cuales se debe elegir una. Esta subprueba tiene un modelo tridimensional que integra los factores de coherencia (local versus global), información (literal versus inferencial), y género textual (expositivo versus narrativo). De esta forma, el texto de cada ítem es expositivo o narrativo, exige extraer información literal o inferencial y, además, demanda la construcción de la coherencia textual a nivel local (entre oraciones yuxtapuestas) o a nivel global (por encima de oraciones yuxtapuestas). La prueba consta de 26 ítems y tiene un tiempo límite de administración de 7 minutos. La figura 3 muestra un ejemplo de la prueba de comprensión de textos. Dado que la comprensión lectora de textos es una habilidad lectora más compleja, se sugiere su evaluación de 4° a 8° básico, a través de la Prueba de Comprensión Lectora Avanzada.

Hoy estuvo soleado todo el día.

1. ¿Cuál es la oración correcta?

hoy el tiempo está lindo

ayer el tiempo estuvo lindo

mañana va a llover

hoy llueve

Figura 3. ítem de la subprueba de comprensión de textos.

Proceso de Estandarización de la Prueba

En este capítulo se describe el proceso de estandarización de la prueba ELFE II en una muestra de estudiantes chilenos de Enseñanza Básica. Se describen las características de la muestra, así como del procedimiento general para la obtención de las normas de estandarización chilena. En este capítulo también se presenta la evidencia de confiabilidad y distintas evidencias de validez de los puntajes de la prueba.

3.1. Muestra

La muestra fue obtenida de tres establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, siendo representativos de los niveles socioeconómicos alto y bajo. El nivel socioeconómico fue determinado a través del Índice de Vulnerabilidad ofrecido por la Agencia Nacional de Calidad de la Educación. Este índice considera aspectos tales como el nivel de ingreso económico de los apoderados y su nivel máximo de estudios. En total participaron 1.102 alumnos de 2° a 8° año de Educación Básica. Sus edades oscilan entre los 7 y los 15 años. El 49% de la muestra son niñas.

3.2. Procedimiento

El estudio de estandarización se implementó en acuerdo a los lineamientos definidos por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que se rige por la Declaración de Helsinki de la Investigación en Seres Humanos (AMM, 2013). Se informó y se solicitó consentimiento informado por escrito a las instituciones educativas y a las familias de los estudiantes participantes. La participación fue voluntaria y mediada por el asentimiento de participación de los evaluados.

La administración de las pruebas se realizó en las salas de clases de los participantes, dentro de sus horarios escolares, respetando los recreos y descansos. Las pruebas se aplicaron de manera grupal y siempre en el orden estandarizado comenzando con la subprueba de palabras, posteriormente con la de oraciones y finalmente la subprueba de lectura de textos. La administración de pruebas se extendió por un lapso de entre 20 a 30 minutos aproximadamente por curso. A una submuestra de 347 participantes también se les aplicó una cuarta subprueba, que era de Fluidez en Lectura, de la Batería Woodcock-Muñoz (Muñoz- Sandoval et al., 2005) al final de la sesión de evaluación.

3.3. Confiabilidad

La confiabilidad de una prueba se relaciona con su exactitud para medir (ver, por ejemplo, Eid & Schmidt, 2014). Cuanto más alta es la confiabilidad, menor es la probabilidad de que el resultado de la prueba sea producto de un error de medición. Existen numerosos métodos para estimar diferentes aspectos de la confiabilidad de una prueba. En este estudio se llevó a cabo el cálculo del índice de consistencia interna Alpha de Cronbach. La tabla 1 muestra los coeficientes obtenidos en cada una de las subpruebas, así como en el índice total de 2° a 8° de Enseñanza Básica.

Tabla 1. Coeficientes de consistencia interna a nivel de subpruebas y escala total por curso

	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Palabras	.969	.965	.974	.968	.964	.954	.960
Oraciones	.898	.926	.935	.919	.921	.897	.909
Textos	.865	.869	.904	.904	.874	.898	.898
Escala Total	.968	.971	.979	.976	.968	.960	.960

La tabla muestra coeficientes de consistencia interna superiores al valor de 0.8, lo que se considera muy bueno. Incluso varias de las pruebas obtienen valores superiores a 0.9, los cuales pueden ser considerados como excelentes.

3.4. Evidencias de Validez

3.4.1. Progresión de Puntajes por Grado Escolar

Una forma para evaluar la validez de los puntajes obtenidos en una prueba es a través de la identificación de la progresión de los puntajes con el grado escolar. La figura 4 muestra esa progresión en donde a medida que aumenta el grado escolar, también lo hace el desempeño. Sin embargo, también es posible identificar un aplanamiento de las curvas en los grados escolares mayores. Esto puede sugerir que a medida que aumenta la escolaridad disminuye la capacidad discriminativa de ELFE II.

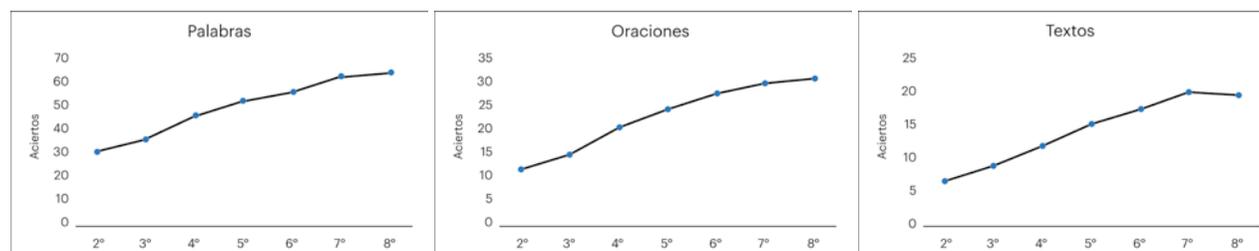


Figura 4. Evolución de las medias de desempeño por grado escolar.

Debido a que se rechazó la hipótesis de normalidad, se usaron estadísticos no paramétricos. Se compararon las puntuaciones en las subpruebas de palabras, oraciones, y textos, y el puntaje total entre los cursos de 2° a 8° año de Enseñanza Básica, con la prueba de Kruskal-Wallis. Esta indicó que hubo una diferencia significativa entre la variable curso en la prueba de palabras [$H(8) = 467, p = 0.00$], Oraciones [$H(8) = 579, p = 0.00$], Texto [$H(8) = 468, p = 0.00$] y en el Puntaje total [$H(8) = 576, p = 0.00$]. Las comparaciones post hoc se realizaron mediante la prueba de U de Mann-Whitney y un nivel alfa ajustado por Bonferroni. Los resultados muestran diferencias significativas entre todos los cursos y las pruebas evaluadas; salvo para el caso de la subprueba de lectura de palabras entre 5° y 6° básico, en donde no hay diferencias, y entre los puntajes de 7° y 8° año de Enseñanza Básica de esta misma prueba.

3.4.2. Evidencia de Validez Convergente

La validez convergente se refiere a la coincidencia con resultados o variables que miden el mismo constructo o uno similar al evaluado en la prueba, o aquellos que se relacionan fuertemente de forma teórica. Correlaciones altas indican coincidencia entre conceptos relacionados. Para comprobar la coincidencia con otras pruebas de lectura se recurrió a la subprueba de Fluidez en Lectura de la Batería Woodcock-Muñoz (Muñoz- Sandoval et al., 2005). Esta prueba evalúa la lectura en términos de acceso a la palabra escrita considerando los parámetros de velocidad y precisión en el contexto de una frase. Las pruebas fueron aplicadas durante la misma jornada de evaluación en una muestra aleatoria de estudiantes de 2° a 8° de Enseñanza Básica. La tabla 2 muestra los resultados del análisis de correlación entre las puntuaciones de los subtest de ELFE II con la subprueba de Fluidez en Lectura de la Batería Woodcock-Muñoz.

Tabla 2. Correlaciones entre el ELFE II y la prueba de Fluidez en Lectura

	1	2	3	4
1. Comprensión palabras	--	0.77**	0.69**	0.80**
2. Comprensión oraciones			0.85**	0.88**
3. Comprensión textos				0.86**
4. Woodcock-Muñoz				

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Estos resultados sugieren correlaciones de moderadas a fuertes entre las subpruebas.

3.4.3. Efectos de Diferencias por Sexo

Una prueba puede ser considerada justa si los resultados reflejan parámetros de ítems similares, por ejemplo, entre mujeres y hombres para todos sus ítems. Para ello, se comparan los puntajes en cada una de las subpruebas del ELFE II y el puntaje total entre la variable sexo (Tabla 3). Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk indicaron que las puntuaciones no se distribuyeron normalmente en las tres subpruebas del ELFE II y en el puntaje total (Comprensión de palabras: $W = 0.96$, $p = .000$; Comprensión de oraciones: $W = 0.96$, $p = .000$; Comprensión de textos: $W = 0.96$, $p = .000$ y en el puntaje total $W = 0.96$, $p = .000$). En la Tabla 3 se muestran los resultados del contraste de hipótesis utilizando la prueba de U de Mann-Whitney y se acepta la hipótesis nula de igualdad de medianas en cada una de las tres subpruebas entre los grupos de niños y niñas.

Tabla 3. Comparación entre las tres subpruebas ELFE II por sexo

Subpruebas	Niñas (n=536)		Niños (n=566)		U	Z	p	d
	Mdn	Rango	Mdn	Rango				
Palabras	51	75	49	75	142997	-1.64	0.10	0.09
Oraciones	25	37	23	37	144544	-1.35	0.17	0.06
Textos	14	26	14	26	149807	-0.35	0.72	0.03

Nota. Prueba t para muestras independiente con violación del supuesto de normalidad

Aplicación de la Prueba

La prueba ELFE II está compuesta por las subpruebas de comprensión de palabras y oraciones, que tienen una duración límite de 3 minutos cada una, así como por el subtest de comprensión de textos, cuyo tiempo de aplicación es de 7 minutos como tiempo límite. De esta forma, el tiempo de completamiento de la prueba lleva 13 minutos. Se ha observado que una aplicación grupal implica aproximadamente 20 a 30 minutos, ya que incluye el tiempo de preparación, reparto de protocolos, llenado de datos personales, instrucciones y recolección de los protocolos.

4.1. Materiales

Para aplicar la prueba se requiere una mesa de trabajo ordenada. Desde el principio de la aplicación es necesario asegurar un ambiente de trabajo tranquilo y suficientemente iluminado. Es importante evitar distractores durante la aplicación. Son necesarios los siguientes materiales:

- Manual de la prueba para acceder a las instrucciones de aplicación
- 1 protocolo por evaluado
- 2 lápices por evaluado (1 de repuesto). Lápices de colores son los más adecuados, ya que facilitan la tarea de corrección.
- 1 protocolo para que el evaluador pueda demostrar los ejercicios.
- Cronómetro

Todos los demás materiales, como reglas, estuches y cuadernos u otros útiles escolares deben ser eliminados del lugar de trabajo antes de comenzar la aplicación. No es necesario utilizar una goma de borrar, ya que en el estudio de estandarización no se permitió su uso para evitar que los evaluados pierdan valioso tiempo borrando.

4.2. Consideraciones Generales de Aplicación

Los resultados del ELFE II solo son válidos si la prueba es aplicada bajo condiciones estandarizadas. A pesar del potencial de una alta objetividad de la prueba, se enfatiza que es tarea del evaluador asegurar la igualdad de condiciones de aplicación para todos los evaluados. Por eso, se sugiere seguir estos puntos con la mayor exactitud posible:

- Las instrucciones deben ser entregadas de la misma manera como se sugiere en la prueba. Si bien es posible adaptar o agregar palabras de relleno de tal forma que se produzca una comunicación oral natural, es importante prestar atención a que no se modifiquen las palabras claves que pueden cambiar el sentido de la instrucción.

- Las instrucciones pueden ser repetidas o reformuladas en palabras propias si el evaluado lo solicita. Sin embargo, no se deben dar apoyos adicionales que excedan las instrucciones. Si durante la aplicación surgen preguntas de contenido, es posible responder, por ejemplo: *“Elige la respuesta que mejor te parezca.”*

- El evaluado debe tener conocimiento de todas las letras. Quienes aún no poseen conocimientos seguros sobre las letras, no deben ser evaluados con la prueba ELFE II.

- La evaluación de estudiantes que han repetido un año escolar debe ser analizada con detenimiento. La lectura es una habilidad que se desarrolla continuamente y no es estimulada solamente en el contexto escolar. Por eso, la elección de un grupo de referencia adecuado para estos niños no es simple. En general, se sugiere que se evalúe a los niños que han repetido un año escolar considerando el tiempo que han pasado en el sistema educativo en lugar de basarse en el grado que están cursando en el presente. Esto se aplica especialmente a niños que repiten un año escolar por mostrar un rendimiento descendido. Sin embargo, en algunos casos es posible que un evaluado repita un año escolar por no haber podido cumplir con los criterios de asistencia necesarios en ese año (por ejemplo, por enfermedad). En casos como estos, puede tener más sentido regirse por el año escolar que se cursa actualmente.

- En aplicaciones grupales es necesario asegurarse que los evaluados no se copien. Conversaciones durante la aplicación deben ser prohibidas determinantemente. En grupos superiores es recomendable contar con dos o más evaluadores para realizar la aplicación.

Antes de comenzar con la aplicación es necesario completar los datos personales en la primera página del protocolo. En aplicaciones grupales, los evaluados de mayor edad pueden realizar esta tarea en forma independiente, luego de que se reparten los protocolos. En 2° año de Enseñanza Básica se sugiere pedir que los estudiantes solamente completen su nombre y apellido, y que más tarde el evaluador rellene los datos restantes. Los datos del nombre del colegio, fecha de aplicación, código y sexo no juegan un rol primordial para la corrección de la prueba, pero sí pueden ser datos demográficos valiosos para el colegio. El número de código lo debe asignar el evaluador, si necesita anonimizar los datos obtenidos para casos de estudio, y puede hacerse en un momento posterior.

4.3. Comportamiento en Relación con Preguntas Durante la Aplicación

Si al momento de entregar las instrucciones o durante la aplicación de la prueba surgen preguntas que tienen que ver con la forma de contestar los ejercicios, es necesario responderlas. Sin embargo, en el caso de aplicaciones grupales, es preciso responder preguntas durante la aplicación de tal forma que no se moleste al resto de los evaluados.

En general se ha observado que:

1. Algunos niños quieren saber cuánto tiempo tienen disponible para cada subprueba o cuánto dura la prueba en total. Esta información puede ser dada sin ningún problema. Por ejemplo, se les puede decir “tienen 3 minutos”.

2. Algunos niños se preocupan porque no lograron responder muchos ítems. En estos casos se les puede explicar (siempre al finalizar una subprueba y nunca durante la aplicación misma) que no es grave, ya que casi ningún niño logra completar todos los ítems. Lo importante, en cambio, es llegar lo más lejos posible.

3. Algunos niños quieren usar otro tipo de lápiz o marcar la palabra de otra forma que la indicada por el evaluador. El tipo de lápiz no es relevante, mientras cumpla la función de marcar la respuesta correcta. Sin embargo, la forma de marcar la respuesta correcta debe ser similar para todos los niños para evitar que haya marcas que son más rápidas o más lentas que otras. Por eso, se sugiere hacer una raya sobre la respuesta correcta en las subpruebas de Comprensión de palabras y Comprensión de Oraciones, y marcar con una cruz el casillero de la opción correcta en la subprueba Comprensión de textos, pero no subrayar la palabra ni escribirla en los espacios en blanco, ya que esto puede llevar más tiempo que las opciones detalladas anteriormente. Se podría explicar:

“Por favor, hazlo como te mostré. Solo es justo si todos los niños hacen lo mismo”.

4. Si un evaluado pregunta si su respuesta es correcta o no, por favor diga:

“Lee el ejercicio una vez más y elige la respuesta que te parece que queda mejor. Si no te puedes decidir, sáltate esa pregunta”.

4.4. Tiempos Límite de Aplicación

Una de las tareas más importantes durante la aplicación es que el evaluador controle el tiempo límite de aplicación de cada subprueba. ¡Es imprescindible cumplir con exactitud con estos tiempos! Por eso es necesario utilizar un cronómetro que indique los segundos. En la tabla 4 se resumen los tiempos límite para cada subprueba del ELFE II.

Tabla 4. *Tiempos límite de aplicación de cada subprueba*

Subprueba	Tiempo límite
Comprensión de palabras	3 minutos
Comprensión de oraciones	3 minutos
Comprensión de textos	7 minutos

4.5. Instrucciones antes de empezar la Aplicación

Al inicio de la aplicación los evaluados reciben una instrucción general. Si el evaluador no tiene un vínculo previo con el evaluado o el curso a ser evaluado, puede ser beneficioso iniciar una breve charla antes de la instrucción general. El objetivo de esta charla es brindarle seguridad a los evaluados y de esta forma, quitar posibles miedos a la evaluación. Antes de cada subprueba, los evaluados reciben nuevas instrucciones y se completan los ítems de práctica en forma conjunta. Comience con la siguiente instrucción:

“Quiero hacer unos ejercicios de lectura para averiguar cómo leen. Vamos a hacer diferentes tipos de ejercicios”.

Completamiento de los datos personales:

“Por favor completen sus datos personales en los espacios en blanco”. Espere hasta que los evaluados terminen con esta tarea.

4.5.1. Instrucciones Subprueba Comprensión de Palabras (duración: 3 minutos)

Esta prueba se encuentra solo en el cuadernillo de Prueba de Comprensión Lectora Básica.

Luego de haber completado los datos personales, es importante que los evaluados vuelvan a prestar atención para escuchar las nuevas instrucciones verbales. Se puede decir algo así:

“Bien, presten atención por favor. Ahora pueden dar vuelta la página para empezar la primera prueba”.

A continuación, explique las instrucciones para la subprueba de comprensión de palabras. La subprueba comienza con 3 ítems de práctica.

Ejemplo 1. “Primero queremos ver lo bien que saben leer palabras. Miren el dibujo que aparece en la primera página”. Señale el primer ítem de práctica. “Al lado del dibujo hay cuatro palabras: **‘perro’**, **‘pera’**, **‘pero’** y **‘perno’**.” Lea las palabras de tal forma que el evaluado pueda leer con usted (Ver figura 5).

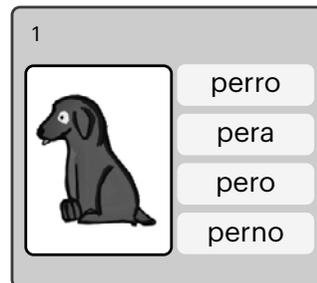


Figura 5. ítem de ejemplo subprueba comprensión de palabras.

“¿Cuál es la palabra que corresponde con lo que se ve en el dibujo? Marquen con una raya sobre la palabra que corresponde al dibujo”. Espere a que marquen una respuesta. Luego pregunte cómo les fue.

La retroalimentación que debe dar el evaluador es:

- ✓ Respuesta correcta: “Muy bien, hay un dibujo de un perro y ustedes marcaron perro”.
- ✗ Respuesta incorrecta: “Incorrecto. Deben marcar la palabra que corresponde al dibujo. En el dibujo hay un perro, deben marcar la palabra perro”.

Ejemplo 2. “En el próximo ejercicio se ve un gallo en el dibujo. Marquen la opción que mejor corresponde con el dibujo”. Señale las cuatro palabras; **grito, gato, gallo, grillo**. “¿Saben cuál es la palabra que tienen que marcar? Marquen la palabra que va con el dibujo. Traten de marcarla lo más rápido posible”. Espere a que los evaluados terminen de marcar la palabra “gallo”.

En aplicaciones grupales dé suficiente tiempo para que todos los evaluados hayan tenido la oportunidad de leer las opciones de respuesta. Luego pregunte cómo les fue. Asegúrese de que todos hayan comprendido el ejercicio y marcado la palabra correcta. Si es necesario, explique el ejercicio de nuevo con sus propias palabras. Trabaje el tiempo necesario en el ejercicio de práctica, hasta que todos los evaluados hayan marcado la palabra “gallo” correctamente.

La retroalimentación que debe dar el evaluador es:

- ✓ Respuesta correcta: “Muy bien, hay un dibujo de un gallo y ustedes marcaron gallo”.
- ✗ Respuesta incorrecta: “Incorrecto. Deben marcar la palabra que corresponde al dibujo. En el dibujo hay un gallo, deben marcar la palabra gallo”.

Ejemplo 3. “Ahora hay que marcar la palabra que mejor corresponde con el tercer dibujo. ¿Saben cuál es? Marquen con una raya la palabra que mejor va con el dibujo”.

Dé suficiente tiempo para que todos hayan logrado leer las opciones de respuesta. Luego pregunte cómo les fue. Compruebe una vez más si todos los evaluados entendieron el ejercicio y marcaron la palabra correcta. Solo continúe si todos marcaron la palabra “pan” correctamente.

La retroalimentación que debe dar el evaluador es:

- ✓ Respuesta correcta: “Muy bien, hay un dibujo de un pan y ustedes marcaron la palabra pan”.
- ✗ Respuesta incorrecta: “Incorrecto. Deben marcar la palabra que corresponde al dibujo. En el dibujo hay un pan, deben marcar la palabra pan”.

“Todavía no den vuelta la página. En las próximas páginas hay muchos de estos ejercicios. Es importante trabajar lo más **rápido** posible, pero también lo **mejor** posible. Si en algún ejercicio no saben cuál es la respuesta, no pasa nada. Siempre traten de marcar la palabra que les parece que corresponde **mejor** con el dibujo. Marquen solo con una raya encima, para que puedan marcar más rápido. Si creen que se equivocaron en alguna respuesta, no pasa nada. Continúen avanzando, sin volver atrás y sin perder tiempo borrando. Yo estaré acá y les avisaré cuando se acabe el tiempo y deben dejar el lápiz al costado. Si ven un cartel de “Espera”, como este (señale el cartel en el protocolo, ver figura 6), quiere decir que lograron hacer todos los ejercicios de esta parte. En ese caso también tienen que dejar el lápiz al costado y no mirar las páginas que siguen. ¿Tienen alguna otra pregunta?”



¡ESPERA!
Todavía no des vuelta la página

Figura 6. Icono para indicar que deben esperar instrucciones para continuar.

Si no hay más preguntas:

“Cuando diga ‘ya’, dan vuelta la página y comienzan la prueba”.

Ponga en marcha el cronómetro en ese momento. **Importante:** Preste atención a que los evaluados realmente den vuelta la página y empiecen con la tarea. También fíjese que no se salten páginas.

Cuando el tiempo límite (3 minutos) termina, diga:

“¡Tiempo! Por favor dejen el lápiz al costado y pasen a la siguiente página”.

4.5.2. Instrucciones Subprueba Comprensión de Oraciones (duración 3 minutos)

Esta prueba se encuentra tanto en el cuadernillo de la Prueba de Comprensión Lectora Básica como en el cuadernillo de la Prueba de Comprensión Lectora Avanzada. La Prueba de Comprensión Lectora Avanzada comienza con esta prueba.

Comprensión Lectora Básica: *“Ahora pueden dar vuelta la página para empezar la segunda prueba”.*

Comprensión Lectora Avanzada: *“Después de haber completado los datos personales, vamos a comenzar.”*

Revise si todos los evaluados tienen abierta la subprueba 2.

“Ahora vamos a ver cómo leen oraciones. Vamos a practicar con dos ejemplos”.

Ejemplo 1. *“Acá vemos una oración”. Señale el primer ítem de práctica, y léalo en voz alta. “¿Sabes cuál es la palabra que mejor completa esta oración para que tenga sentido? Marquen con una raya sobre la palabra correcta, lo más rápido que puedan”. Es necesario especificar que NO necesitan escribir la alternativa correcta sobre la línea, sino solo marcar la alternativa correcta con una raya sobre la palabra, lo más rápido posible. Si escriben sobre la línea, perderán tiempo. Dé suficiente tiempo para que todos logren leer la oración y las opciones de respuesta.*

Luego pregunte cómo les fue. La retroalimentación que debe dar el evaluador es:

- ✓ Respuesta correcta: *“Muy bien, la palabra **lápiz** sirve para completar la oración”.*
- ✗ Respuesta incorrecta: *“Incorrecto. Era **lápiz**. Recuerden que deben marcar la palabra que complete correctamente la oración”.*

Compruebe que todos hayan entendido el ejercicio y marcado la palabra correcta. Solo siga si todos marcaron la opción correcta.

Ejemplo 2. *“Ahora practicaremos nuevamente. ¿Cuál es la palabra correcta para completar la frase? Por favor, marquen con una raya sobre la palabra correcta. El perro se come una _____ ¿salchicha? ¿escuela? ¿tijera? ¿camioneta? ¿cueva?”*

Luego pregunte cómo les fue. La retroalimentación que debe dar el evaluador es:

- ✓ Respuesta correcta: *“Muy bien, la palabra **salchicha** sirve para completar la oración”.*
- ✗ Respuesta incorrecta: *“Incorrecto. Era **salchicha**. Recuerden que deben marcar la palabra que complete correctamente la oración”.*

Compruebe que todos hayan entendido el ejercicio y hayan marcado la palabra correcta. Solo siga si todos marcaron la opción correcta.

“Todavía no den vuelta la página. A continuación, vienen muchos más ejercicios como este. Trabajen lo más rápido, pero también lo más exacto que puedan. Siempre marquen la palabra que les parezca que mejor corresponde dentro de la oración. Marquen solo con una raya encima, para que puedan marcar más rápido. Si creen que se equivocaron en alguna respuesta, no pasa nada. Continúen avanzando, sin volver atrás ni borrar. Yo estaré acá y les avisaré cuando se acabe el tiempo y deben dejar el lápiz al costado. Si ven un cartel de “Espera”, como este (señale el cartel en el protocolo), quiere decir que lograron hacer todos los ejercicios de esta parte. En ese caso también tienen que dejar el lápiz al costado y no mirar las páginas que siguen. ¿Tienen alguna otra pregunta?”

Si no hay más preguntas:

“Cuando diga ‘ya’, dan vuelta la página y comienzan la prueba”.

Ponga en marcha el cronómetro en este momento. **Importante:** Preste atención a que los evaluados realmente den vuelta la página y empiecen con la tarea. También fíjese, que no se salten páginas.

Cuando el tiempo límite (3 minutos) termina, diga:

“¡Tiempo! Por favor dejen el lápiz al costado”.

La Prueba de Comprensión Lectora Básica termina con esta subprueba. Felicite a los evaluados y agradezca su colaboración con la instancia de evaluación.

Si está aplicando la Prueba de Comprensión Lectora Avanzada, indique a los estudiantes que deben pasar a la página siguiente para continuar con la prueba de comprensión de textos.

4.5.3. Instrucciones de la Subprueba de Comprensión de Textos (duración 7 minutos)

Esta prueba se encuentra solo en el cuadernillo de la Prueba de Comprensión Lectora Avanzada.

“Ahora pueden dar vuelta la página para empezar la prueba de Comprensión de textos. Vamos a practicar con dos ejemplos”.

Ejemplo 1. *“Acá vemos un párrafo”. Señale el primer ítem de práctica, y léalo en voz alta. “¿Saben cuál es la alternativa que mejor responde a la pregunta? Marquen con una cruz el casillero de la respuesta correcta lo más rápidamente que puedan”. Dé suficiente tiempo para que todos los niños hayan tenido tiempo de leer el párrafo y las opciones de respuesta.*

Luego pregunte cómo les fue. La retroalimentación que debe dar el evaluador según las respuestas es:

✓ Respuesta correcta: *“Muy bien, debían marcar la oración que significara lo mismo que el texto. Cuando el día está soleado se dice que el día está lindo”.*

✗ Respuesta incorrecta: *“Incorrecto. Era: ‘Hoy el tiempo está lindo’. Recuerden que deben marcar la alternativa que complete correctamente la frase según lo que dice el texto”.*

Compruebe que todos los evaluados hayan entendido el ejercicio y marcado la palabra correcta. Solo siga si todos marcaron la opción correcta.

Ejemplo 2. *“Ahora practicaremos nuevamente.”* Lea las instrucciones, la pregunta y las alternativas de respuesta.

Luego pregunte cómo les fue. La retroalimentación que debe dar el evaluador es:

✓ Respuesta correcta: *“Muy bien, debían marcar la oración que significara lo mismo que el texto”.*

✗ Respuesta incorrecta: *“Incorrecto. Era: ‘Tiene cuatro patas’. Recuerden que deben marcar la alternativa que complete correctamente la frase según lo que dice el texto”.*

Compruebe que todos hayan entendido el ejercicio y marcado la palabra correcta. Solo siga si todos marcaron la opción correcta.

“Todavía no den vuelta la página. A continuación, vienen muchos más ejercicios como este. Trabajen lo más rápido, pero también lo más exacto que puedan. Siempre marquen la alternativa que les parezca que mejor responde a la pregunta. Si creen que se equivocaron en alguna respuesta, no pasa nada. Continúen avanzando, sin volver atrás ni borrar. Yo estaré acá y les avisaré cuando se acabe el tiempo y deban dejar el lápiz al costado. Si ven un cartel de “Espera”, como este (señale el cartel en el protocolo), quiere decir que lograron hacer todos los ejercicios de esta parte. En ese caso también tienen que dejar el lápiz al costado y no mirar las páginas que siguen. ¿Tienen alguna otra pregunta?”.

Si no hay más preguntas:

“Cuando diga ‘ya’, dan vuelta la página y comienzan la prueba”.

Ponga en marcha el cronómetro en este momento. **Importante:** Preste atención a que los evaluados realmente den vuelta la página y empiecen con la tarea. También fíjese, que no se salten hojas.

Cuando el tiempo límite (7 minutos) termina, diga:

“¡Tiempo! Por favor, dejen el lápiz al costado”.

Al llegar al final de la prueba, felicite a los evaluados y agradezca su colaboración con la instancia de evaluación.

Corrección y Calificación de la Prueba

A continuación, se detallan los pasos necesarios para calificar el desempeño de los evaluados en la prueba ELFE II. Es importante recordar que, si bien el proceso de corrección de la prueba es manual, el proceso de calificación y obtención de los reportes de resultados es automático a través del Sistema Automático de Corrección (SAC o TestCorrector) disponible a través del sitio web de CEDETi UC en el siguiente enlace: <https://testcorrector.cedeti.cl/login>.

5.1. Calificación del Desempeño

En el anexo A es posible encontrar la tabla con las claves de puntuación de cada uno de los ítems de las tres subpruebas que componen ELFE II. Sugerimos a los evaluadores hacer este proceso con detalle y concentración ya que, en algunas ocasiones, los errores en la interpretación de los resultados se deben a fallos en la corrección de la prueba. Cada respuesta correcta recibe un punto. De esta forma el puntaje directo de cada subprueba corresponde a la suma de ítems respondidos correctamente.

Rigen los siguientes criterios:

1. Un ítem es considerado correcto si el evaluado ha marcado la respuesta correcta.
2. No se adjudica ningún punto si el evaluado ha marcado la respuesta incorrecta.
3. Si se han marcado varias opciones, pero está claro que la respuesta final es la respuesta correcta (por ejemplo, si respuestas incorrectas están tachadas), se adjudica un punto. Si no está claro cuál de las respuestas es la final, no se adjudica un punto.

Si se cumple una de las siguientes condiciones, la subprueba es invalidada (por ejemplo, porque el evaluado no ha comprendido las instrucciones):

- En repetidas ocasiones se han marcado varias opciones para un solo ítem en una misma subprueba.
- Observaciones durante la aplicación que indiquen que el procesamiento de una subprueba fue inválido, por ejemplo, porque el evaluado estuvo mucho tiempo sin completar ningún ítem.

Luego de corregir el desempeño en cada una de las pruebas, es necesario ingresar al sistema Automático de Corrección (TestCorrector) de CEDETi UC para calificar y obtener el informe de resultados. Se puede ingresar a través del QR o a través del siguiente vínculo: <https://testcorrector.cedeti.cl/login>. Luego, debe ingresar en "Tests adquiridos" y marcar la prueba ELFE II. Posteriormente, debe marcar la opción de "Ingresar protocolo", completar la información solicitada y generar el informe.



Escanea este **código QR** para ingresar al Sistema Automático de Corrección (TestCorrector) de CEDETi UC para calificar y obtener el informe de resultados.

Para obtener el informe de desempeño deben ingresar los datos del evaluado. Es muy importante verificar que el curso escolar haya sido correctamente ingresado, ya que de ello depende la asignación de valores normativos a los resultados de la prueba. Cabe recordar que ELFE II permite evaluar el desempeño de estudiantes de 2° a 8° año de Enseñanza Básica. En el caso de evaluados que hayan repetido un año escolar, en general se sugiere evaluarlo en el curso en el cual asiste actualmente.

5.2. Conversión de Puntajes Directos a Puntajes Equivalentes

Los puntajes directos no permiten emitir juicios sobre el desempeño del evaluado. Para poder comparar los resultados con el desempeño alcanzado por evaluados del mismo nivel escolar, es necesario convertir los puntajes directos en puntajes equivalentes. Para ello, se tienen que ingresar los puntajes directos obtenidos en cada una de las subpruebas aplicadas en la sección 1 del SAC. La conversión de puntajes directos a equivalentes es automatizada a través del sistema SAC. Los resultados de la prueba son informados al nivel de puntaje T y percentiles de desempeño, tanto para cada una de las tres subpruebas, como al nivel del resultado total de ELFE II.

Interpretación de los Resultados y Perfil Gráfico

En pruebas como ELFE II, que están basadas en valores normativos, no es posible interpretar los puntajes directos. Recién la conversión de los puntajes directos en puntajes equivalentes permite comparar un desempeño individual con el de una muestra bien definida, compuesta de evaluados del mismo nivel escolar. De esta forma, los puntajes equivalentes no solamente son interpretables de mejor forma que los puntajes directos, sino que también permiten la comparación con el rendimiento en otras pruebas.

6.1. Puntajes T y Descriptores de Desempeño

Existen diferentes escalas para expresar valores normativos. Para el caso de pruebas para la evaluación de habilidades escolares, es frecuente emplear la escala de puntajes T. Esta escala posee una media de $M=50$ y una desviación estándar de $DS=10$. Aproximadamente el 68% de las personas alcanzan desempeños que se ubican en el intervalo alrededor de una desviación estándar de la media, es decir entre 40 a 60 puntajes T. Solo en casi el 5% de las personas evaluadas, el desempeño se encuentra a más de dos desviaciones estándar, o sea entre menos de 30 y más de 70 puntajes T. En cambio, los valores que difieren más de tres desviaciones estándar de la media, ocurren en menos de 3 personas de cada 1.000 evaluados. La tabla 5 muestra los descriptores de desempeño que le corresponden a cada categoría de valores T del ELFE II.

Tabla 5. Descriptores de desempeño del puntaje T alcanzado

Rango de puntaje T	Descriptor de desempeño
20 – 30	Extremadamente Bajo
31 – 36	Muy Bajo
37 – 39	Bajo
40 – 43	Medio Bajo
44 – 57	Promedio
58 – 60	Medio Alto
61 – 63	Alto
64 – 70	Muy Alto
71 – 80	Extremadamente Alto

6.2. Diagnóstico de Dificultades en la Lectura

La Asociación Americana de Psicología, a través del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, 2013, p.69), recomienda diagnosticar una dificultad en la lectura si el rendimiento lector se ubica por debajo del promedio esperado para el tiempo de escolarización en una

prueba estandarizada. Esto corresponde a un puntaje T de 35 o menos (1,5 desviaciones estándar bajo el promedio) en el ELFE II, y en este caso fundamenta la existencia de una dificultad lectora. Cuando solamente se identifica un rendimiento lector que se ubica una desviación estándar por debajo del promedio esperado (40 puntajes T o menos), se justifica una sospecha de dificultad lectora.

6.3. Percentiles

Otra forma muy frecuentemente usada para expresar valores normativos es por medio del empleo de percentiles. Un percentil refleja cuántas personas del grupo de comparación alcanzaron el mismo desempeño o rindieron por debajo de la persona evaluada. Por ejemplo, un percentil de 60 expresa que el 60% de las personas han alcanzado puntajes iguales o peores, mientras el otro 40% ha alcanzado puntajes más altos. Por eso, en este caso la persona se encuentra exactamente en el promedio. Percentiles más altos indican un rendimiento más alto, mientras percentiles más bajos corresponden a un desempeño más bajo. Aunque la escala de percentiles es muy fácil de interpretar, también presenta algunas desventajas. Así, por ejemplo, es muy importante no confundirlos con el porcentaje de ítems respondidos correctamente. También hay que considerar que una diferencia de un percentil no quiere decir lo mismo para cada nivel de desempeño. Por eso, a diferencia de puntajes T, no es posible realizar operaciones aritméticas con percentiles.

6.4. Perfil Gráfico

El desempeño de los evaluados se grafica de forma diferenciada dependiendo de la prueba utilizada para su evaluación. La figura 7, muestra el perfil gráfico de desempeño obtenido luego de la administración de la prueba de Comprensión Lectora Básica, la cual incluye los puntajes obtenidos de la evaluación de la comprensión lectora a nivel de palabras y oraciones, así como un puntaje total de la administración de ambas subpruebas.

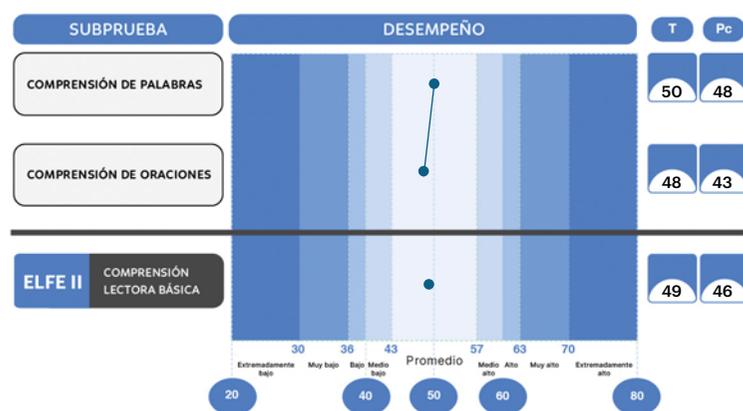


Figura 7. Perfil gráfico de desempeño en la prueba de Comprensión Lectora Básica

En las figuras 8 y 9, se muestra el perfil gráfico de desempeño de las pruebas de Comprensión Lectora Avanzada y Comprensión Lectora Global. En estos gráficos es posible identificar el desempeño del evaluado en cada una de las subpruebas de ELFE II, así como en el puntaje total dependiendo de las pruebas administradas. Debajo de las escalas se encuentran los descriptores asociados al desempeño.

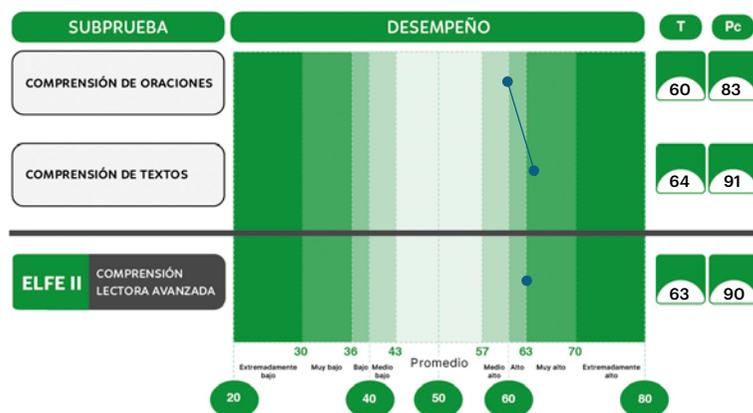


Figura 8. Perfil gráfico de desempeño en la prueba de Comprensión Lectora Avanzada

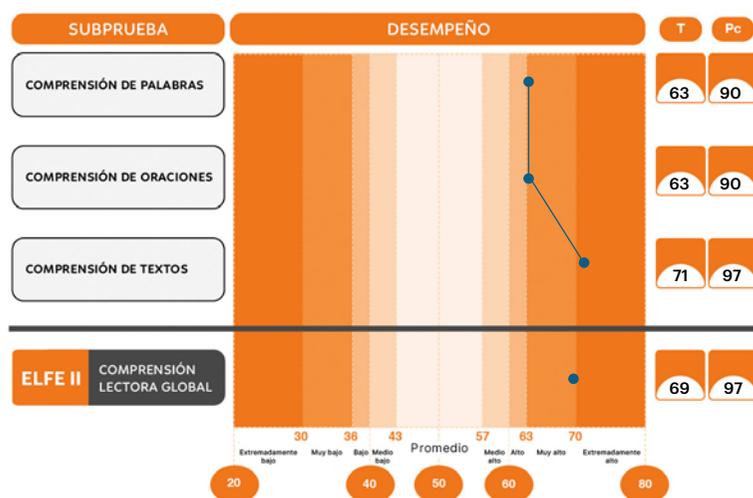


Figura 9. Perfil gráfico de desempeño en la prueba de Comprensión Lectora Global

6.5. Interpretación de los Rendimientos fuera del Rango de Medición

Los puntajes T cubren desde el puntaje T 25 hasta 75. Puntajes T por debajo de 25 o por encima de 75 ocurren en menos del 1% de los casos. Como el tamaño de las muestras normativas es limitado, solo es posible encontrar un número muy reducido de participantes con estos valores extremos dentro de la muestra normativa, correspondiente a los diferentes tiempos de escolarización. Por eso, la adjudicación de un valor normativo a un puntaje directo que se ubique dentro de este rango de desempeño extremo, conlleva un alto nivel de inseguridad estadística. Dado lo cual, decidimos solamente informar puntajes T dentro del rango de medición de 20 a 80. Rendimientos que se ubiquen fuera de este rango deberían ser indicados en el protocolo con "<20" o ">80".

6.6. Discrepancias de Rendimiento entre las Subpruebas

Al igual que en la versión alemana, los resultados de las subpruebas del ELFE II de la versión chilena en general no presentan grandes diferencias entre sí. Las correlaciones son de $r = .58$ entre la subprueba de comprensión de palabras y oraciones, de $r = .46$ entre la subprueba de comprensión de palabras y textos y de $r = .73$ entre la subprueba de comprensión de oraciones y textos, luego de controlar es-

tadísticamente por el grado escolar. Por eso, en la mayoría de los casos, es suficiente centrarse en el resultado total durante la interpretación de la prueba, ya que refleja un valor alto de confiabilidad y validez. Sin embargo, pueden existir casos en donde los resultados de las subpruebas discrepan en gran medida. Esto puede suceder si es que una de las subpruebas no fue completada de forma adecuada, por ejemplo, porque se perdió la motivación o porque no se comprendieron las instrucciones. Por otro lado, hay evaluados que verdaderamente demuestran desempeños significativamente diferentes entre las subpruebas. Una posible razón para esto pueden ser las exigencias cognitivas, diferencias que impone cada subprueba. En otras ocasiones, especialmente en el contexto de aplicaciones grupales en donde no es posible observar a cada niño durante todo el tiempo de aplicación, es importante analizar si una posible discrepancia es consecuencia de una aplicación inadecuada, por ejemplo, si un evaluado no completó adecuadamente el protocolo. Por lo tanto, para distinguir entre diferencias de rendimiento reales y aplicaciones inadecuadas, es importante observar a todos los niños durante la aplicación. En aquellos casos en donde sea necesario realizar un diagnóstico confiable de dificultades lectoras, la recomendación es realizar una evaluación individual.

Si no existen errores de medición, es posible explicar las discrepancias en base a diferencias de rendimiento reales en las diferentes subpruebas. Aunque todas las subpruebas evalúan procesos lectores, abordan aspectos diferentes entre sí. De esta forma, como existen numerosas explicaciones para entender discrepancias entre subpruebas, la interpretación debe ser realizada en forma muy cautelosa. Más que nada, el análisis de discrepancias sirve para generar hipótesis que pueden ser verificadas a lo largo del proceso diagnóstico con la ayuda de evidencia adicional.

A continuación, se resumen algunas posibles explicaciones de discrepancias específicas entre subpruebas:

- **Comprensión de palabras.** Comparativamente la velocidad juega un rol más importante en la comprensión de palabras que en la comprensión de oraciones o textos. Si el desempeño en la subprueba de comprensión de palabras es extremadamente alto o bajo en comparación con las otras subpruebas, es lógico sospechar de factores que pueden incidir en la velocidad lectora. El primer factor, que puede estar afectado es la automatización. En este caso, se sugiere realizar ejercicios específicos para aumentar el grado de automatización del reconocimiento de palabras. En segundo lugar, es posible que dificultades en la motricidad o atención incidan en la velocidad lectora. Por ejemplo, dificultades a nivel de la grafomotricidad pueden enlentecer el ritmo de trabajo. También ha sido descrito que niños con un diagnóstico de dificultades atencionales alcanzan resultados descendidos cuando se trata de pruebas que implican un alto grado de velocidad de procesamiento (Wechsler, 2014).
- **Comprensión de oraciones.** La comprensión de oraciones ocupa un lugar intermedio entre la comprensión de palabras y de textos. Por eso, es muy infrecuente encontrar una discrepancia llamativa entre esta subprueba (<5%) y los otros dos, sin la existencia de una diferencia llamativa entre la subprueba de comprensión de palabras y de textos (<0.6%). Como factor lector específico es posible sospechar de dificultades a nivel de las habilidades gramaticales.
- **Comprensión de textos.** La comprensión de textos en su rol de proceso jerárquicamente superior, impone exigencias mayores que la comprensión de palabras y oraciones sobre la memoria de trabajo, la disponibilidad de conocimientos previos y la capacidad de realizar inferencias. Por eso, un desempeño extremadamente alto o bajo en esta subprueba, en comparación con las otras dos subpruebas, puede ser explicado en base a uno o más de estos factores.

Referencias

Ahmed, Y., Wagner, R. K. & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 419-434. DOI: 10.1037/a0035692.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-140). Opladen: Leske + Budrich.

Balota, D. A. (1990). The role of meaning in word recognition. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais & K. Rayner (Hrsg.), *Comprehension processes in reading* (S. 435-360). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Fischbach, A., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2013). Arbeitsgedächtnis bei Kindern mit Minderleistungen in der Schriftsprache: Zur Dissoziation von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten und zur Relevanz des IQ-Diskrepanzkriteriums. *Lernen und Lernstörungen*, 2, 147-159. DOI: 10.1024/2235-0977/a000037.

Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann & G. Jäger (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-223). München: Saur.

Coltheart, M. & Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route models of reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20(6), 1197-1211. DOI: 10.1037/0096-1523.20.6.1197.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. DOI: 10.1037/0033-295X.108.1.204.

Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. DOI:10.1037/0022-0663.99.2.311.

Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. 64ª Asamblea General, Fortaleza, Brasil, octubre 2013. Disponible en: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3>.

Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T. & Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies Of Reading*, 15(2), 109-135. DOI: 10.1080/10888431003623546.

DSM-V (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596..

Eid, M. & Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Göttingen: Hogrefe.

Fischbach, A., Preßler, A.-L. & Hasselhorn, M. (2012). Die prognostische Validität der AGTB 5-12 für den Erwerb von Schriftsprache und Mathematik. In M. Hasselhorn & C. Zoelch (Hrsg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses* (S. 37-58). Göttingen: Hogrefe.

Gough, P. B. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. DOI: 10.1177/074193258600700104.

Grimm, H. (1998). Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (4. Auflage, S.705-757). Weinheim: Beltz.

ELFE II

Manual de Aplicación
e Interpretación

Kim, Y. G. & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from Grades 1 to 4. *Scientific Studies Of Reading*, 19(3), 224-242. DOI: 10.1080/10888438.2015.1007375.

Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363-394. DOI: org/10.1037/0033-295X.85.5.363.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. DOI:10.1037/0022-0663.100.2.310..

Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.

Lenhard, A., Lenhard, W. & Küspert, P. (2015). *Lesespiele mit Elfe und Mathis*. Göttingen: Hogrefe.

Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revision IV (PPVT-IV), deutsche Version*. Frankfurt a. M.: Pearson Assessment.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mähler, C. & Schuchardt, K. (2012). Die Bedeutung der Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses für die Differentialdiagnostik von Lernstörungen. In M. Hasselhorn & C. Zoelch (Hrsg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses* (S. 59-76). Göttingen: Hogrefe.

McKeen Cattell, J. (1886). The time it takes to see and name objects. *Mind* 11, 63-65. DOI: 10.1093/mind/os-XI.41.63.

Muñoz, A., Woodcock, R., McGrew, K., & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz: pruebas de habilidades cognitivas*. Itasca, IL: Riverside Publishing Company.

Oakhill, J. & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Blackwell.

Perfetti, C.A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. In L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 307-335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (25-58). Weinheim: Juventa.

Sanz, M., Laka, T. & Tanenhaus, M. K. (Hrsg.). (2013). *Language down the garden path*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Schneider, W. (2016). *Lesen und Schreiben lernen: Wie Kinder die Schriftsprache erobern*. Heidelberg: Springer-Spektrum.

Silverman, R. D., Speece, D. L., Haring, J. R. & Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133. DOI: 10.1080/10888438.2011.618153.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Waltzman, D. & Cairns, H. (2000). Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 21, 263-284.

Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition*. San Antonio, TX: Pearson.

ELFE II

Manual de Aplicación
e Interpretación

Apéndice. Respuestas para Cada Subprueba

A.1. Respuestas para la Subprueba de Comprensión de Palabras

Ítem	Solución	Ítem	Solución	Ítem	Solución
1	ojo	26	sopa	51	caballo
2	copa	27	tambor	52	cartera
3	lana	28	hombre	53	cocina
4	pelo	29	trompeta	54	camilla
5	bota	30	araña	55	lechuga
6	vela	31	corona	56	botella
7	rana	32	hormiga	57	familia
8	taza	33	tijera	58	paraguas
9	marco	34	martillo	59	pelota
10	mano	35	conejo	60	cepillo
11	pila	36	pantalón	61	ventana
12	foca	37	sombrero	62	mandarina
13	hoja	38	abeja	63	escritorio
14	mesa	39	anillo	64	cocinero
15	mago	40	campana	65	mariposa
16	toro	41	ballena	66	cocodrilo
17	niña	42	montaña	67	tostadora
18	pera	43	candado	68	armadura
19	cabra	44	cuchillo	69	escalera
20	gato	45	estrella	70	elefante
21	luna	46	oreja	71	mermelada
22	moto	47	salero	72	detective
23	pato	48	manzana	73	basurero
24	dado	49	tornillo	74	zanahoria
25	brazo	50	bandera	75	bicicleta

A.2. Respuestas para la Subprueba de Comprensión de Oraciones

Ítem	Solución	Ítem	Solución	Ítem	Solución	Ítem	Solución
1	redonda	10	medir	19	llueve	28	de
2	rápido	11	bicicleta	20	Por qué	29	así que
3	flores	12	alimentar	21	en el	30	encontrar
4	semana	13	cinco	22	al	31	entonces
5	Oscuro	14	ver	23	pequeña	32	como si
6	lávate	15	jugamos	24	y	33	en vez de
7	linda	16	de	25	en	34	en
8	invierno	17	cumpleaños	26	aunque	35	supiste
9	silencioso	18	porque	27	en	36	Perro
						37	por debajo de

A.3. Respuestas para la Subprueba de Comprensión de Textos

Ítem	Solución
1	... son una forma de carbono.
2	Ana quiere ver otra cosa, que Tomás.
3	... más jugar solo.
4	... Daniel no los deja jugar con él.
5	Flavia y Manuel están enojados con Daniel.
6	... piensa, que los caracoles son preciosos.
7	... son mamíferos.
8	... tienen que subir a la superficie del agua para respirar.
9	... pero no le gusta cocinar.
10	... hoy tienen que quedarse adentro de la casa.
11	... cocina una torta, en vez de jugar afuera.
12	... no tiene un buen escondite.
13	... primero no tiene ganas de leer la historia, pero después le termina gustando.
14	... lee algo atrapante.
15	... no tiene orejas largas.
16	... es más fácil ver las orejas de los demás conejos.
17	Algunos mamuts se mantuvieron congelados en el suelo de Siberia desde la Era del Hielo
18	... cree, que perdió el dinero.
19	un ladrón le robó el dinero.
20	Hugo está mintiendo.
21	Sofía quiere ir a la casa de Vero a pasar la tarde.
22	Hay datos sobre un evento en la escuela.
23	La fiesta de deportes se hace en otro lugar diferente al planificado.
24	Porque el florero se rompió.
25	no hacer nada
26 el cambio en el significado de una palabra

TEST
ELFE II
ADAPTACIÓN CHILENA

ISBN: 978-956-14-3340-3



9 789561 433403



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro UC
Desarrollo de Tecnologías
de Inclusión - CEDETI