



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN**

Validación de Contenido del Test de Lectura y Escritura en  
Español (LEE) para su aplicación en estudiantes de 1° a 4° de  
Educación General Básica del Circuito 09 de la  
Región Educativa de Cartago

Investigadoras:  
María de los Ángeles Carpio Brenes  
Ericka Méndez Chacón

2 de marzo de 2015

# INDICE GENERAL

<b>1. INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROYECTO.....</b>	<b>3</b>
<b>2. ANTECEDENTES.....</b>	<b>2</b>
<b>3. REFERENTE TEÓRICO.....</b>	<b>4</b>
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>11</b>
<i>TIPO DE ESTUDIO.....</i>	11
<i>POBLACIÓN Y MUESTRA.....</i>	11
<i>INSTRUMENTOS.....</i>	13
<i>PROCEDIMIENTO.....</i>	14
<i>ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</i>	16
<b>5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>16</b>
<i>ESTUDIANTES.....</i>	16
<i>DOCENTES.....</i>	22
<i>EXPERTOS.....</i>	26
<b>6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>27</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>30</b>

## INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Condición de la muestra.....</i>	<i>17</i>
<i>Figura 2. Cantidad de participantes según nivel escolar.....</i>	<i>18</i>
<i>Figura 3. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de 2º grado.....</i>	<i>19</i>
<i>Figura 4. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de 3º grado.....</i>	<i>20</i>
<i>Figura 5. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de 4º grado.....</i>	<i>21</i>
<i>Figura 6. Palabras consideradas desconocidas por docentes de 1º grado.....</i>	<i>22</i>
<i>Figura 7. Palabras consideradas desconocidas por docentes de 2º grado.....</i>	<i>23</i>
<i>Figura 8. Palabras consideradas desconocidas por docentes de 3º grado.....</i>	<i>24</i>
<i>Figura 9. . Palabras consideradas desconocidas por docentes de 4º grado.....</i>	<i>25</i>
<i>Figura 10. Palabras consideradas desconocidas por expertos.....</i>	<i>26</i>

<i>Cuadro 1. Marco muestral.....</i>	<i>12</i>
<i>Cuadro 2. Cantidad de estudiantes seleccionados por nivel.....</i>	<i>13</i>
<i>Cuadro 3. Sinónimos sugeridos por expertos.....</i>	<i>29</i>

## 1. Información administrativa del proyecto.

Código.	724-B3-330		
Nombre del proyecto.	Validación de Contenido del Test de Lectura y Escritura en Español (L.E.E) para su aplicación en estudiantes de 1° a 4° de Educación General Básica del Circuito 09 de la Región Educativa de Cartago		
Unidad base.	Escuela de Orientación y Educación Especial	Unidad de adscripción	Instituto de Investigaciones en Educación
Programa de adscripción.	Programa de Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza		
Investigadora principal.	Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes, 10 horas, del 12 de abril del 2013 al 30 de diciembre del 2014 (investigadora principal). Carga asignada por la Escuela de Orientación y Educación Especial.		
Otras investigadoras.	M.Sc. Ericka Méndez Chacón, 5 horas, del 12 de abril del 2013 al 30 de diciembre del 2014. Carga asignada por el INIE.		
Período de vigencia.	Del 12 de abril de 2013 al 12 de marzo de 2015		
Fecha presentación informe	Febrero 2015		

### Resumen.

Este informe de investigación presenta los resultados de la validación del contenido de seis textos para la comprensión lectora del Test de Lectura y Escritura en Español (L.E.E), como primer paso para la adaptación de ese instrumento a nuestro contexto educativo costarricense, pues al ser una batería de pruebas argentino-española, su léxico se ajusta muy bien al utilizado en Costa Rica. Para sustentar esta afirmación, se hizo este estudio con un enfoque instrumental utilizando metodología cuantitativa, donde se utilizó la triangulación para el análisis de los datos suministrados por tres fuentes de información: estudiantes, docentes y expertos. Los resultados demuestran que el léxico de los textos es comprensible para una muestra de 477 estudiantes de segundo, tercero y cuarto grados de 15 escuelas del Circuito 09 de la Región Educativa de Cartago. Se identificaron muy pocas palabras en los seis textos que podrían generar confusión en la comprensión de los mismos por un asunto de léxico (términos propios de cada región), de las cuales se recomendarán sinónimos como ajuste del test para la segunda parte de este estudio que corresponde a la comprobación de la confiabilidad del instrumento para su uso en nuestro país.

## **Descriptores**

Aprendizaje, Educación, Evaluación, Lectura, Escritura, Comprensión.

## **2. Antecedentes.**

El tema que se presenta en este proyecto es la validación de contenido del Test de Lectura y Escritura en Español (Test L.E.E) para su aplicación en estudiantes de 1º a 4º de Educación General Básica del Circuito 09 de la Región Educativa de Cartago. Resulta importante para el ámbito educativo porque en esta disciplina se cuenta con ninguna prueba estandarizada de evaluación diagnóstica de la lectoescritura que esté adaptada al contexto costarricense, y por las características de este instrumento y las áreas que evalúa (conciencia fonológica, lectura, escritura y comprensión) resulta pertinente y oportuna para nuestro contexto escolar, pues encaja con el enfoque fonológico que promueve el nuevo programa de Español del Ministerio de Educación Pública, para la enseñanza de la lectoescritura inicial.

El proyecto surgió por iniciativa de la investigadora principal quien utilizó este test en los años 2010 y 2011 como prueba para determinar la competencia lectora de 333 estudiantes costarricenses que conformaron la muestra de su investigación para optar por el grado de Doctora en la Universidad Autónoma de Madrid, en España. Este instrumento fue recomendado por el profesor tutor al presentarse el **problema** de que no hay una prueba estandarizada para la evaluación de la competencia lectora en Costa Rica, y ésta se ajustaba a las demandas del estudio y a las características léxico-sintácticas de la población costarricense pues fue diseñada por un grupo de investigación argentino-español. Durante la aplicación de las pruebas a esta muestra, se pudo observar que los y las estudiantes no mostraron ninguna dificultad con el vocabulario ni con la estructura de las oraciones planteadas, por lo que se consideró la posibilidad de validarla para nuestro país.

En el año 2013 se contactó con la autora del Test L.E.E, Dra. Sylvia Defior de la Universidad de Granada en España, quien indicó que no se debía corregir la prueba original que distribuye la Editorial PAIDÓS, sino que corresponde hacer el instructivo con las adaptaciones léxico-sintácticas para el contexto costarricense y

los baremos para nuestro país, para su posterior incorporación en el paquete de pruebas del test. Esto implica entonces dos tipos de investigaciones diferentes, el de validación del contenido y el de determinación de los baremos para Costa Rica, de los cuales este informe corresponde al primero de ellos.

Con relación a la propuesta original de la investigación, la solicitud de la autora generó modificaciones en la metodología, cronograma y **objetivos** de la investigación, quedando éstos últimos de la siguiente manera:

#### Objetivo general.

Validar el contenido del Test de Lectura y Escritura en Español (L.E.E) con una población de estudiantes costarricenses de 1º a 4º grado de Educación General Básica del Circuito 09 de la Región Educativa de Cartago.

#### Objetivos específicos.

##### *Objetivo específico 1*

Identificar las diferencias léxico-sintácticos de los textos para la comprensión lectora del Test L.E.E con estudiantes de primero a cuarto grado de primaria para la validación de contenido de éstos.

##### *Objetivo específico 2*

Adaptar los textos de lectura del Test de Lectura y Escritura en Español (L.E.E) a las particularidades léxico-sintácticas de Costa Rica para su comprensión por parte de los y las estudiantes de 1º a 4º grado.

##### Objetivo específico 3

Diseñar el instructivo para el apartado de textos para la comprensión lectora del Test de Lectura y Escritura en Español (L.E.E) a partir de los resultados de este estudio para su eventual uso en el contexto educativo costarricense.

##### Objetivo específico 4

Publicar los resultados de la validación de contenido de los textos para la comprensión lectora del Test de Lectura y Escritura en Español (L.E.E) en una revista indexada para promover la labor investigativa.

### **3. Referente teórico**

El propósito fundamental de la enseñanza de la lectura “es el fomento de la capacidad de traducir o descifrar los símbolos escritos al lenguaje oral que el niño ya posee” (De Klerk y Simons, 1989, p.20). Esta traducción de signos conlleva un proceso complejo ya que implica el estímulo de múltiples elementos psicológicos como el almacenamiento de símbolos gráficos, la decodificación, la conciencia fonológica, el acceso al léxico, la activación semántica, la clasificación de ideas, la estructuración de conceptos, entre otros. Esta complejidad ha sido reconocida como tal desde las primeras reflexiones teóricas de su enseñanza, dada la centralidad de su aprendizaje en la escolarización.

En el caso de la enseñanza de la lectura del castellano, su código ortográfico es alfabético, lo que quiere decir que le grafema, letra o secuencia de letras, representa un fonema, un sonido específico de este idioma. El conocimiento de las relaciones entre cada letra es la base del mecanismo de decodificación fonológica, necesario para la identificación de palabras nuevas o poco familiares. Por lo tanto, la adquisición del código alfabético resulta fundamental para el lector principiante ya que le da la clave para realizar una lectura autónoma al permitirle identificar palabras nuevas usando como mecanismo para la decodificación, las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF).

Pareciera lógico pensar que si la clave del aprendizaje de la lectura está en el mecanismo de obtener el significado de una palabra escrita mediante la recodificación de los signos gráficos en una representación sonora, todos los sistemas de enseñanza de la lectura del castellano debieran fundamentarse en este principio, pero resulta que no es así. Existen sistemas educativos en donde le restan importancia al desarrollo de la conciencia fonológica y al desarrollo de las RCGF en la adquisición de la lectura inicial, como es el caso de Costa Rica. El mismo Ministro de Educación, Leonardo Garnier, ha destacado este problema al afirmar, en medios de comunicación, que “Pasamos muy rápido de un preescolar en que se desarrollan muchas destrezas del niño pero no está claro el trabajo fonológico. Hay docentes que sí lo hacen, pero falta poner más atención en esa conciencia fonológica, lo mismo que en primer grado” (Villegas, 2011, p. 1).



El problema está en que, a la luz de la teoría vigente, es indispensable desarrollar en los estudiantes las destrezas psicolingüísticas para la adquisición de la decodificación lectora, requisito básico en el manejo de las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF), que es la clave para el aprendizaje de la lectura.

En el proceso lector, el estudiante requiere tanto la ruta fonológica para realizar la decodificación de las palabras mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, como la ruta léxica, para identificar la representación gráfica cuando se trata de una palabra conocida (Sans, 2008). Huerta y Matamala (1995) señalan que, mediante el sistema de correspondencia grafema-fonema, se analizan los grafemas asignándoles su fonema correspondiente y se llega, unas veces a la comprensión de la palabra y posteriormente a su pronunciación, otras veces, a una lectora su comprensión de la palabra, como en el caso de la lectura de palabras desconocidas o pseudopalabras.

Una propuesta más reciente llamada Modelo de Procesamiento Dual Conexionista (Cuetos, 2008), sugiere la implementación de una vía léxica localista similar a la del modelo dual y una vía subléxica en las que se incluyen representaciones de los grafemas, cuyo punto de interacción entre las dos vías es el almacén o buffer de salida fonológica, una red competitiva en la que los códigos léxicos y subléxico se unen para producir una producción final de la palabra, permitiendo mejorar los resultados en la lectura de pseudopalabras. Calvo y Carrillo (2011) refuerzan esta idea al afirmar que el lector experto es aquel que utiliza los dos procedimientos diferenciados en la decodificación, el reconocimiento directo de aquellas palabras que resultan familiares al lector por su frecuencia de uso en los textos escritos; y el reconocimiento indirecto o de recodificación fonológica, que se aplica a palabras nuevas o poco familiares, o a palabras sin sentido o pseudopalabras, en las que es posible un reconocimiento directo, porque depende del código alfabético, y por tanto, del conocimiento de la correspondencia fonema-grafema para la comprensión de la palabra.

La adquisición de la lectura tiene estrecha relación con el desarrollo metalingüístico como proceso simultáneo, que debe ser sistemáticamente

enseñado en el contexto de aprendizaje de la lectura (Seymour, 2007). Defior y Serrano (2011) definen las habilidades metalingüísticas como la capacidad para tratar el lenguaje objetivamente, para reflexionar sobre él de forma explícita y manipular sus estructuras fuera de su función comunicativa. Romero, Torrado y Mesa (2006), señalan que lo metalingüístico se convierte, según la lingüística, en un nuevo nivel de actividad del hablante, en el que no sólo el lenguaje se usa durante situaciones comunicativas, sino que, además, el individuo lo aísla del contexto inmediato para reflexionar, analizar y examinar sus diferentes dimensiones. Es así como las investigaciones actuales resaltan el hecho de que

“Si leer es enfrentarse a un sistema de escritura que refleja el lenguaje oral, todo lo profesional ha de tener en cuenta que el alumnado tiene que emparejar las unidades gráficas con sus correspondientes unidades sonoras. Para ello, se requiere, en primer lugar, tener habilidades para reflexionar conscientemente sobre los diferentes segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir, se ha de tener una adecuada conciencia fonológica” (Lozano y Lozano, 1999, p. 137).

Por esta razón resulta adecuada la validación del Test de lectura y escritura en español: LEE (Defior, Fonseca, Gotheil, Aldrey, Jiménez, Pujals, Rosa y Dolores, 2006), para nuestro contexto, porque, de acuerdo con el informe del Estado de la Educación (2009), existe una crisis en la enseñanza de la Lengua Española en la educación primaria costarricense, porque los docentes no poseen los conocimientos y destrezas necesarias para abordar esta materia, por lo que se limitan a emplear métodos y estrategias tradicionales, incoherentes con los métodos de enseñanza que la investigación actual señala como adecuados, lo que ha provocado que los y las estudiantes muestren una serie de carencias en relación con las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse exitosamente en el contexto académico.

A partir de una prueba que evalúa las destrezas necesarias para la adquisición de la lectura, se puede establecer el plan de intervención necesario para desarrollar las habilidades psicolingüísticas necesarias para el aprendizaje de

la lectura en estudiantes desde la edad de preescolar hasta cuarto grado, que es la población meta de esta batería.

En Costa Rica, la única prueba diseñada en el país para evaluar la lectura, sus niveles de decodificación y comprensión, en el nivel de primaria es el Diagnóstico Pedagógico de Lectura, Escritura y Aritmética, L.E.A., de Murillo, Rojas y Madrigal (1999). Esta batería es un conjunto de pruebas informales que se usa en las escuelas públicas de Costa Rica y que determina el nivel en que se encuentra el estudiante desde 1° a 6° grado, de acuerdo a las áreas académicas de Lectura, Escritura y Aritmética. Para escoger el nivel de la prueba que se le aplicará a determinado estudiante es necesario saber que durante el primer trimestre lectivo, debe pasarse la prueba del año anterior al que cursa el estudiante; luego de transcurrido el primer trimestre, se pasa el nivel (o grado) que el estudiante cursa en este momento.

La prueba de lectura, que es la que interesa en este apartado, está conformada por varias subpruebas, a saber: Registro silábico, Nombre y sonido de las letras, Palabras aisladas, Palabras en contexto y Comprensión. La prueba no tiene baremos de comparación, sino que deja al criterio del aplicador la ubicación del estudiante en alguno de los siguientes tres niveles de lectura. Independiente; se ubica aquí el estudiante que mantiene una lectura oral rítmica, respeta los signos de puntuación, la lectura silenciosa es más rápida que la oral, conserva una postura corporal al leer, responde a las preguntas de comprensión con un adecuado y amplio vocabulario, controla su tensión y no presenta problemas de vocalización. Instruccional; el estudiante de este nivel presenta las mismas características que el anterior, pero muestra un bajo rendimiento y comete algunos errores de lectura. Frustración; es situado en este nivel el estudiante que muestra una lectura oral arrítmica, inadecuada modulación de la voz, altibajos al L.E.Er, con mucha frecuencia pide ayuda al aplicador, se fatiga y en ocasiones se niega a continuar.

La única experiencia como sistema de medición formal plateada en Costa Rica se desarrolló desde 1986 a 1988 como una iniciativa del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) de la

Universidad de Costa Rica, cuando se elaboraron pruebas nacionales con referencia a criterios con carácter diagnóstico, censal, el 3°, 6°, 9° y 11° grados, que incluía no solo Español, sino Ciencias, Matemáticas y Estudios Sociales. En 1988 las pruebas se administraron a una muestra y se incluyeron Inglés y Francés en 9° grado. A partir de 1988 adquirieron normas con carácter sumativo para 11° grado llamadas pruebas de Bachillerato; y para 6° grado en 1989. En 1993 se agregaron para las pruebas sumativas una muestra de 3° y 9° grados. En la actualidad, solamente la prueba de Bachillerato para 11° grado se mantiene.

Posteriormente, en el año 2009 Costa Rica, junto con otros siete países, ingresó al programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) promovido por la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE). Este es un estudio comparativo, internacional y periódico que evalúa el rendimiento de los estudiantes de 15 años, al finalizar la etapa escolar obligatoria, a partir de la evaluación de ciertas competencias consideradas claves, como la lectora, la matemática y la científica. Este grupo de países administró en el 2010 los mismos instrumentos utilizados en PISA 2009. La prueba se aplicó en junio del 2010, con la participación de 4565 estudiantes de 181 instituciones de secundaria de todo el país, tanto diurnos, como técnicos y nocturnos, urbanos y rurales, públicos y privados para una cobertura general de todos los segmentos o estratos que conformaban la educación secundaria del país (Ministerio de Educación Pública, 2012).

PISA evalúa la comprensión de lectura con una escala de seis niveles desde una complejidad mínima –como identificar información puntual en un texto- hasta el nivel 6 que exige la capacidad de crear hipótesis y evaluar con sentido crítico. Según los resultados obtenidos por Costa Rica, nuestros jóvenes poseen al menos un dominio básico de lectura (nivel 2), pero tienen dificultades para responder preguntas que requieren mayor análisis e interpretación. En el área de lectura, alcanzamos el segundo lugar entre 10 países de América Latina que participaron en PISA, solo Chile recibió un puntaje mayor (449) que Costa Rica (443). La gran mayoría de nuestros estudiantes (67%) mostró el dominio de lectura básico, comparado con 53% de los latinoamericanos.

Costa Rica alcanzó en ese momento la posición 44 entre 74 países, quedando en la mitad inferior de la clase en comprensión de lectura. Mientras el 57% de los estudiantes en los países de la OCDE pudo interpretar textos que requieren una comprensión más que “básica” (nivel 3), solo 33% de los nuestros lo logró. Estos resultados contrastaron aún más con los de países líderes en educación, como Finlandia, donde el 75% se ubicó en el nivel 3 o por encima de él (ADA, 2012).

Lamentablemente, la situación no ha mejorado, pues en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013) de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (Unesco), reporta que, a pesar de mantener el segundo lugar de la región con los mejores resultados, los y las estudiantes costarricenses empeoraron su nivel de comprensión de lectura durante el período de ocho años, al comparar los datos obtenidos en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2008).

TERCE es un estudio a gran escala aplicado en el año 2013 en Costa Rica y otros 14 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) que evalúa el desempeño de estudiantes de tercer y sexto grado de escuela primaria en las áreas de Matemática, Lectura y Escritura (Lenguaje), y Ciencias Naturales en el caso de sexto grado. Su objetivo principal es dar cuenta de la calidad de la educación en la región y guiar la toma de decisiones en políticas públicas educativas.

Precisamente a partir de este objetivo es que adquiere relevancia la investigación que aquí se propone, ya que para adquirir las habilidades necesarias para la comprensión lectora, que es lo que evalúan las pruebas anteriormente descritas, se debe enfocar el aprendizaje inicial en los procesos metalingüísticos que favorecen la decodificación lectora, y por ende, todo lo relacionado con la fluidez y velocidad lectora. Para ello, es necesario contar con un instrumento que tome en cuenta los últimos desarrollos provenientes de la psicología cognitiva y de la psicolingüística en la evaluación de los procesos lectores, como lo hace el Test LEE

Este instrumento, elaborado por un equipo de profesionales argentinos y españoles, dirigido por la Dra. Defior Citoler, es una batería compuesta por varias pruebas que permiten evaluar el rendimiento y las dificultades específicas de lectura y escritura. Ha sido elaborada atendiendo íntegramente a las particularidades lingüísticas del español castellano y el español americano, y consta de 7 pruebas -Lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia, Comprensión de textos, Escritura de palabras y Escritura de pseudopalabras- y 2 suplementarias -Segmentación fonémica y Lectura de letras-. Cuenta con baremos que permiten determinar los logros medios esperables por año escolar (de 1° a 4° grado de la escuela primaria). En la última parte se brindan los criterios para la interpretación de las puntuaciones, ilustradas mediante la exposición de 3 casos, así como una guía para orientar al profesional en las tareas de recuperación de las dificultades de lectura y escritura.

La validez convergente del Test L.E.E se obtuvo a partir de la correlación de esta batería con otras pruebas de probada validez que se utilizan para detectar alteraciones en el rendimiento de la lectura y la escritura, como son el ProLec (Cuetos, 1996) y el ProEsc (Cuetos 2002). Para gran parte de las pruebas valoradas se encontraron correlaciones positivas y significativas entre el Test L.E.E y las otras medidas estudiadas.

Por otra parte, la validez discriminante se obtuvo a través de la comparación de las diferencias en el rendimiento de un grupo de estudiantes de población general y un grupo de estudiantes con diagnóstico de alteraciones en alguno de los procesos de lectoescritura. Tanto el rendimiento en las pruebas de lectura (de palabras y pseudopalabras) como de la escritura (de palabras y pseudopalabras), así como la tarea de comprensión de textos discriminaron entre los niños de ambas muestras.

En el mismo sentido, los estudios de confiabilidad del test L.E.E arrojaron indicadores satisfactorios tanto acerca de la consistencia interna de los ítems que conforman todas las pruebas de la batería como de la confiabilidad test-retest con un mes de intervalo entre las dos administraciones, y con la confiabilidad por

división por mitades de las pruebas de lectura y escritura. En suma las propiedades estudiadas del test L.E.E indican que este instrumento constituye una herramienta adecuada para evaluar procesos vinculados a la lectoescritura, en estudiantes de primero a cuarto grado de primaria.

Este instrumento fue utilizado en la tesis *Eficacia de las Estrategias Pictofónicas en la enseñanza de la lectura inicial en Costa Rica: Un estudio Longitudinal*, de la investigadora principal, en su doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (España); donde se pudo observar que el vocabulario empleado en el test resultó comprensible para los 333 estudiantes en la zona de Cartago que participaron en el estudio entre febrero del 2010 y noviembre del 2011, razón que motivó a proponer su adaptación para Costa Rica.

El primer paso para esa adaptación corresponde determinar la validación del contenido de la prueba para luego confirmar su confiabilidad y posteriormente establecer los baremos para Costa Rica en cada una de las áreas que evalúa el Test LEE porque contar con este instrumento para la evaluación de la competencia lectora de los y las estudiantes de primero a cuarto grado de la Educación General Básica sería un gran aporte a la educación costarricense.

#### **4. Metodología**

##### Tipo de estudio.

Como el objetivo principal de esta investigación es validar el contenido del Test LEE para su posible aplicación en el contexto escolar costarricense, se puede enmarcar en un estudio instrumental con metodología cuantitativa, porque, de acuerdo con León y Montero (2003, p. 799), pertenecen a esta categoría “todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos”.

##### Población y muestra.

Para alcanzar este propósito, se decidió utilizar como población meta para la prueba piloto a los y las estudiantes de 1° a 4° de Educación General Básica del

año 2013 del Circuito 09 de la Región Educativa de Cartago, que corresponde a los niveles escolares que evalúa el Test LEE

Con respecto al cálculo y selección de la muestra de estudiantes, se utilizó como marco muestral la lista oficial de las escuelas públicas que administra el Circuito 09 de la Región Educativa de Cartago 2013, por escuela y nivel, facilitada en la oficina circuital. El cuadro se muestra a continuación.

**Cuadro 1. Cantidad de estudiantes y grupos por escuela, según nivel. Marco muestral.**

Escuela	Nivel escolar							
	1		2		3		4	
	estudiantes	grupos	estudiantes	grupos	estudiantes	grupos	estudiantes	grupos
Calle Mesén	26	1	21	1	27	1	25	1
Villas de Ayarco	87	3	73	3	71	3	109	4
San Francisco	38	2	32	1	32	1	22	1
Calle Naranjo	31	1	32	1	29	1	36	2
La Cima	33	1	21	1	24	1	28	1
San Vicente	59	3	58	3	75	3	77	3
Fernando Terán	132	5	113	6	114	5	133	6
Yerbabuena	17	1	10	1	17	1	17	1
Moisés Coto	70	3	73	3	67	2	70	3
Ricardo André	44	2	40	2	54	2	44	2
Unidad Pedagógica	67	3	60	3	89	3	95	4
M. Amelia Montealegre	27	1	20	1	28	1	29	1
Carolina Bellelli	72	2	54	2	55	2	71	2
Domingo Faustino	17	1	20	1	25	1	21	1
El Carmen	59	2	45	2	46	2	66	2
Santiago del Monte	104	4	93	3	75	3	99	4
Central de Tres Ríos	163	6	154	6	194	7	172	6
Calle Giraes	44	2	46	2	51	2	46	2
Quebrada del Fierro	24	1	26	1	20	1	19	1
<b>Total</b>	<b>1114</b>	<b>44</b>	<b>991</b>	<b>43</b>	<b>1093</b>	<b>42</b>	<b>1179</b>	<b>47</b>

Cuadro 1. Marco muestral



La muestra se seleccionó estratificada por nivel (1° a 4° grado). Cada una de las muestras se obtuvo fijando un nivel de confianza del 95% (precisión ( $Z_{\alpha/2}$ ), un margen de error del 5% ( $\epsilon$ ) y asumiendo una variable de interés de tipo categórica, por ejemplo: ¿Cómo es el nivel general de lectura? con categorías de respuesta Excelente o no excelente, cuya proporción de ocurrencia ( $p$ ) es de 0,8. La fórmula

utilizada para el cálculo muestral por estrato fue la siguiente: 
$$n_0 = \frac{z^2_{\alpha/2} * p * (1 - p)}{\epsilon^2}$$

el tamaño muestral final se ajustó por finitud tomando en cuenta la matrícula actual. La muestra resultante fue de 803 estudiantes, distribuidos por nivel, según se muestra en cuadro 2.

**Cuadro 2. Cantidad de estudiantes seleccionados por nivel.**

<b>Nivel</b>	<b>Total matriculados</b>	<b>Muestra</b>	<b>Grupos seleccionados</b>
Primer grado	1114	201	8
Segundo grado	991	197	10
Tercer grado	1093	201	8
Cuarto grado	1179	203	9
<b>Total</b>	<b>4377</b>	<b>802</b>	<b>35</b>

Cuadro 2. Cantidad de estudiantes seleccionados por nivel.

De las 19 escuelas que presenta el Cuadro 1, se escogieron al azar 15 que, entre sus grupos, completara la cantidad de la muestra, quedando por fuera las escuelas Ricardo André, María Amelia Montealegre, Domingo Faustino y El Carmen. De cada nivel escolar se escogieron entre 8 y 10 grupos completos mediante una selección aleatoria, resultando en algunas escuelas un sólo grupo, y en aquellas que habían dos o más del mismo nivel, se escogió el grupo en el sitio y momento de la aplicación del instrumento.

### Instrumentos.

El Test LEE está organizado en dos grandes componentes de la lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora, subdivididos en las siguientes subpruebas:

1. Lectura de palabras

2. Lectura de pseudopalabras,
3. Comprensión de palabras y frases
4. Prosodia
5. Comprensión de textos
6. Escritura de palabras,
7. Escritura de pseudopalabras

La lectura y escritura de palabras y la lectura y escritura de pseudopalabras (pruebas 1, 2, 6 y 7) responden a la habilidad de los y las lectoras de cumplir las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF), según las normas idiomáticas del español, razón por la cual no corresponde realizar ningún cambio en estos instrumentos. No sucede lo mismo con las otras tres pruebas (3, 4 y 5), pues al ser un test diseñado para España y Argentina, el vocabulario utilizado en los textos para la evaluación de la comprensión pueden provocar sesgos en los resultados obtenidos al aplicarlo en estudiantes costarricenses, debido al uso de las palabras pertenecientes a esos contextos socioculturales, por lo que se consideró necesario hacer la revisión léxico-sintáctica de los seis textos para realizar los ajustes necesarios para su aplicación en nuestro ámbito escolar

De esta manera, se presentaron los tres textos correspondientes a los niveles para 1º y 2º (Anexo 1) a los y las estudiantes de la muestra que cursaban esos niveles, y los tres textos de 3º y 4º (Anexo 2) a la muestra de esos grados escolares, para que señalaran cuáles eran las palabras que no entendían o desconocían su significado. De igual forma, se le entregó esos textos a las y los docentes a cargo de estos estudiantes y a los especialistas a quienes se les solicitó su criterio de expertos.

### Procedimiento.

La validación del contenido de los textos para la comprensión lectora del Test L.E.E se realizó en tres vías. La primera, la señalización, por parte de los y las estudiantes de la muestra, de aquellas palabras que les resultaban desconocidas en los textos; la segunda, el reconocimiento del vocabulario difícil en esos textos, de los y las docentes del grupo muestral; y el tercero, la identificación de las palabras descontextualizadas en los textos por parte de cinco expertos en temas relacionados con la enseñanza y evaluación de la lengua.

Durante el año 2013 se ejecutaron las actividades orientadas a la identificación de las dificultades léxico-sintácticas de los textos de comprensión del Test L.E.E por parte de los y las estudiantes de la muestra seleccionada y sus docentes. El trabajo de campo que se realizó en las escuelas fue coordinado con el Supervisor de Centros Educativos del Circuito 09, las investigadoras y los y las directoras de las diferentes instituciones educativas, quienes dieron su aprobación para presentar los textos como una actividad regular y académica a todo el grupo dentro de la clase, por esa razón no se entregó carta de consentimiento informado a los padres y las madres de familia de los y las estudiantes.

Los textos fueron entregados a cada estudiante y a su respectivo docente, por las investigadoras, quienes tardaron aproximadamente 50 minutos en cada grupo, ya que se les indicó que leyeran cada uno de los tres textos que conforman las pruebas y marcaran con lápiz las palabras desconocidas para ellos y ellas.

Los textos de cada estudiante fueron organizados en folders, por institución y sección. Los textos de las y los docentes se reunieron en dos apartados, los correspondientes a los niveles de 1º y 2º, y los de 3º y 4º. La mayoría de los datos de los y las estudiantes fueron digitados en el programa estadístico CSPro.

En el año 2014 se obtuvo el criterio de los expertos en relación con el vocabulario que ellos y ellas consideraban difícil de comprender en los textos, por su poco uso en el contexto costarricense. Se escogieron cinco profesionales relacionados con la enseñanza y evaluación de la lengua.

- Especialista en enseñanza de la lengua, asesora regional de Español de la Región Educativa de Cartago.
- Especialista en problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura, docente e investigadora de la Universidad Estatal a Distancia.
- Especialista en filología, docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica.
- Especialista en Evaluación, docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica.
- Especialista en didáctica de la lectoescritura, docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica.

A cada una de estas personas se le entregó un folder que incluía una carta (Anexo 3) explicando el propósito del estudio y dando la consigna de qué hacer con los textos; una hoja con unos recuadros para que incluyeran las palabras seleccionadas como difíciles y recomendaran sinónimos (Anexo 4), y una constancia de que los textos los consideraban pertinentes para el contexto educativo nacional (Anexo 5). Los datos se registraron en Excel para su posterior análisis.

### Análisis de los datos.

Para el análisis de los datos, se decidió utilizar la triangulación, porque se obtuvo información de tres fuentes diferentes: los estudiantes, sus docentes y el juicio de expertos.

El criterio de selección que se estableció para las palabras que se considerarían difíciles de comprender por su poco uso en el contexto costarricense fue que tuviesen una mayoría significativa en cada una de las fuentes (estudiantes, docentes y expertos) y que coincidieran entre ellas, de esta manera quedarían por fuera aquellas palabras escogidas por un minoría por cuestiones semánticas más que léxicas.

Del vocabulario que resulte “descontextualizado” de este estudio, se considerarán los sinónimos sugeridos por los y las expertas en la segunda etapa de este estudio, que corresponde a la determinación de la confiabilidad de las pruebas que incluye el Test LEE

## **5. Discusión de los resultados**

Como los datos para la validación del contenido de los textos para la comprensión lectora del Test LEE se obtuvieron de tres fuentes, los resultados se exponen en tres apartados: estudiantes, docentes y expertos.

### Estudiantes.

El cálculo de la muestra para este estudio lanzó 802 estudiantes de 1° a 4° de 15 escuelas del Circuito 09 de la Región Educativa de Cartago. Sin embargo, por una serie de imprevistos suscitados durante la aplicación de los textos en los

meses de octubre y noviembre, la cantidad de estudiantes que se consideró para la validación del contenido de los textos de comprensión lectora se redujo a 477 estudiantes.

**Figura 1. Condición de la muestra.**

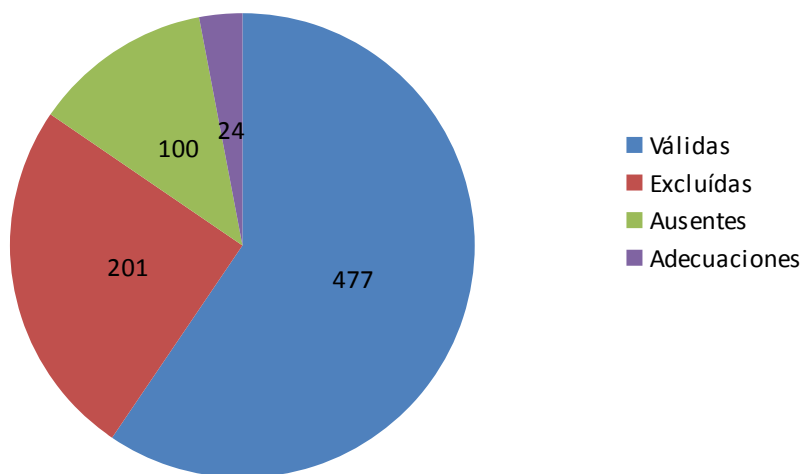


Figura 1. Condición de la muestra

Como se puede ver en la Figura 1, de los 802 estudiantes de la muestra se consideraron como válidos 477 de ellos; 201 estudiantes de primer grado fueron excluidos del estudio; 100 estudiantes estaban ausentes el día que se presentaron los textos; y 24 estudiantes con adecuación curricular significativa no sabían leer.

A pesar de que el trabajo de campo con los grupos de primer grado se realizó en la última semana de noviembre asumiendo que los y las estudiantes ya sabrían leer, al presentarles los textos a las ocho docentes de este nivel, todas manifestaron que sus estudiantes aún no habían adquirido la decodificación y fluidez lectora suficiente como para enfrentarse a los tres textos que propone el Test LEE por lo que se decidió excluir este nivel del estudio, pero sí dejar a sus docentes en la validación del contenido de los textos del nivel 1º y 2º.

De acuerdo con el cálculo de la muestra, se esperaba obtener los datos de 197 estudiantes de segundo grado, 201 de tercer grado y 203 de cuarto grado, pero el día que se recogió la información varios de los y las estudiantes se

ausentaron. Los motivos expuestos por sus docentes fueron: deserción, traslado, ausencia injustificada, ausencia justificada y en ciertas escuelas estaban en período de exámenes finales, por lo que algunos estudiantes no asistieron a lecciones porque estaban eximidos.

**Figura 2. Cantidad de niños y niñas participantes, según nivel escolar.**

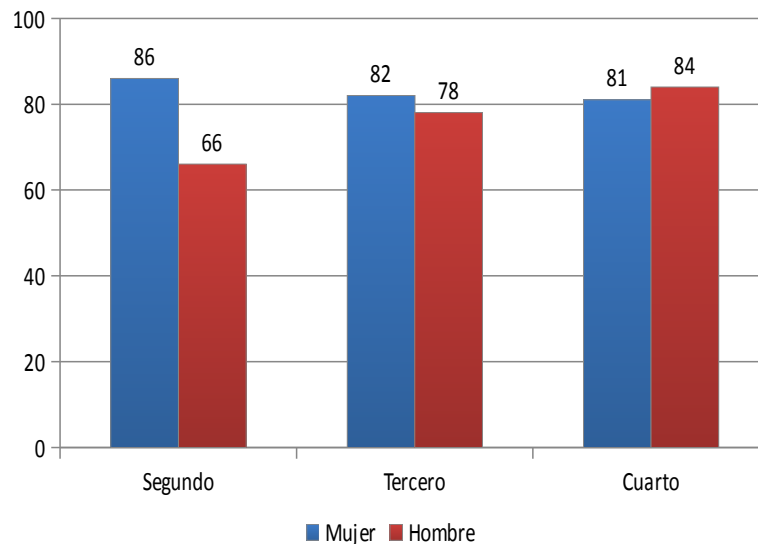


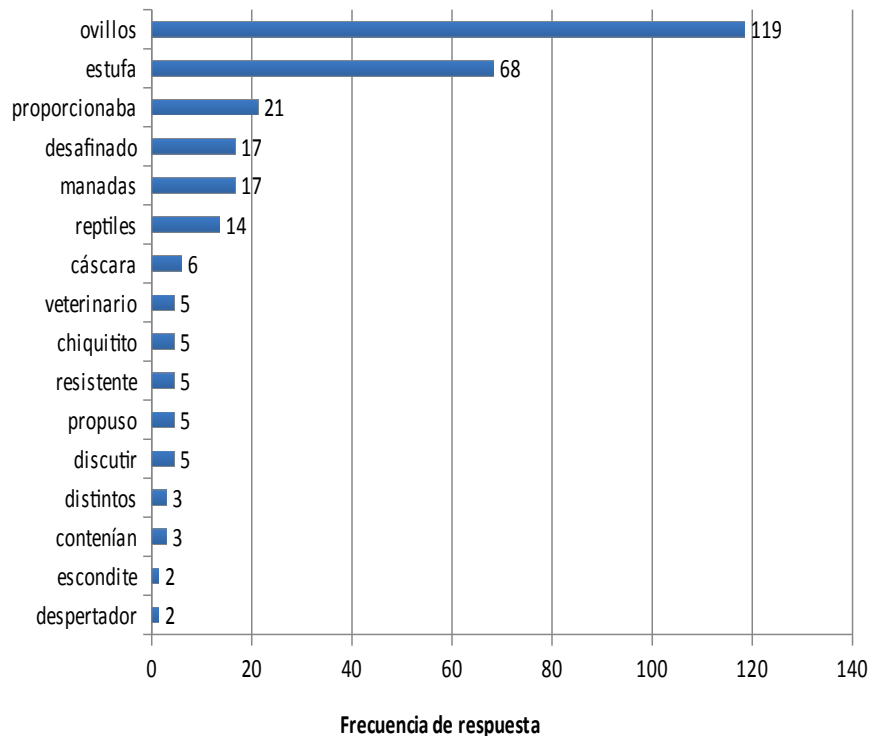
Figura 2. Cantidad de participantes según nivel escolar

De acuerdo con la Figura 3, la muestra final de 477 estudiantes quedó distribuida, por nivel y por sexo, de la siguiente manera: 152 en segundo grado, con 86 mujeres y 66 hombres; 160 estudiantes en tercer grado, con 82 mujeres y 78 hombres; y 165 estudiantes en cuarto grado con 81 mujeres y 84 hombres.

A cada uno de estos estudiantes se le entregó los tres textos de comprensión lectora que le correspondía según el nivel que cursaba, esto porque el Test LEE tiene tres textos de comprensión lectora para los niveles de 1º y 2º, y otros tres textos para los niveles de 3º y 4º, ninguno con título, porque el asignarle uno es parte de las tareas en este apartado. Se dio la consigna general al grupo de leer los textos en silencio y subrayar en ellos las palabras que desconocían o no sabían su significado.

Las siguientes figuras muestran los resultados obtenidos por nivel escolar.

**Figura 3. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de segundo grado.**



**Figura 3. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de segundo grado**

Como se observa en la Figura 4, 16 palabras de los tres textos de comprensión lectora fueron escogidas como desconocidas por los y las estudiantes de segundo grado. De ellas, se destacan las dos que tienen mayor frecuencia de selección por parte de los y las estudiantes, que son, la palabra *ovillos* con 119 estudiantes de la muestra que la subrayó; y la palabra *estufa*, con 68 estudiantes que la escogieron. Ambas palabras pertenecen al primer texto de los niveles 1º y 2º.

**Figura 4. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de tercer grado.**

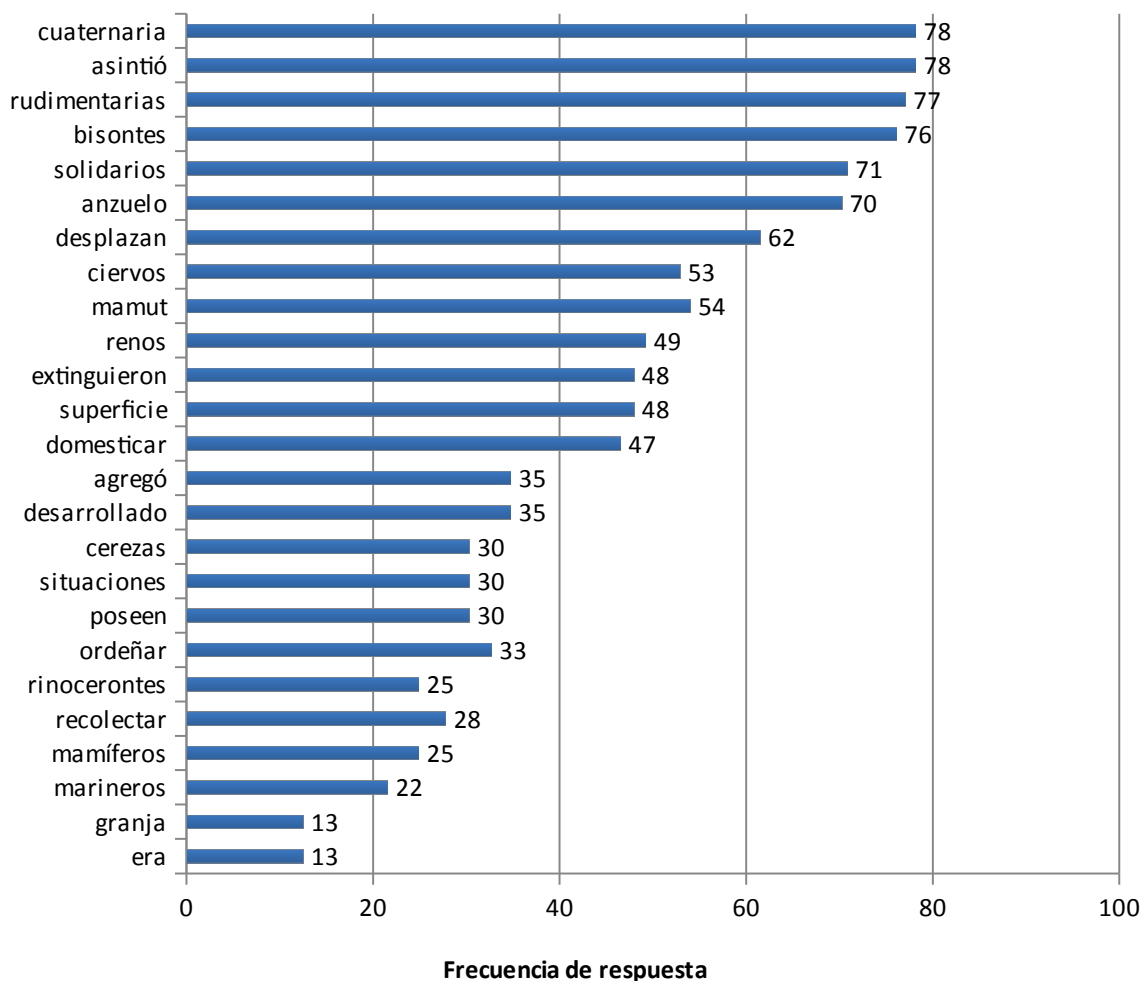


Figura 4. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de tercer grado

La Figura 5 muestra las 25 palabras que los y las estudiantes de tercer grado consideraron desconocidas en los textos que corresponden a los niveles 3° y 4°. Resaltan en el gráfico las 6 palabras que más de 70 estudiantes de los 160 de este nivel subrayaron en los textos como desconocidas: *cuaternaria* (78), *asintió* (78), *rudimentarias* (77), *bisontes* (76), *solidarios* (71) y *anzuelo* (70).



**Figura 5. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de cuarto grado.**

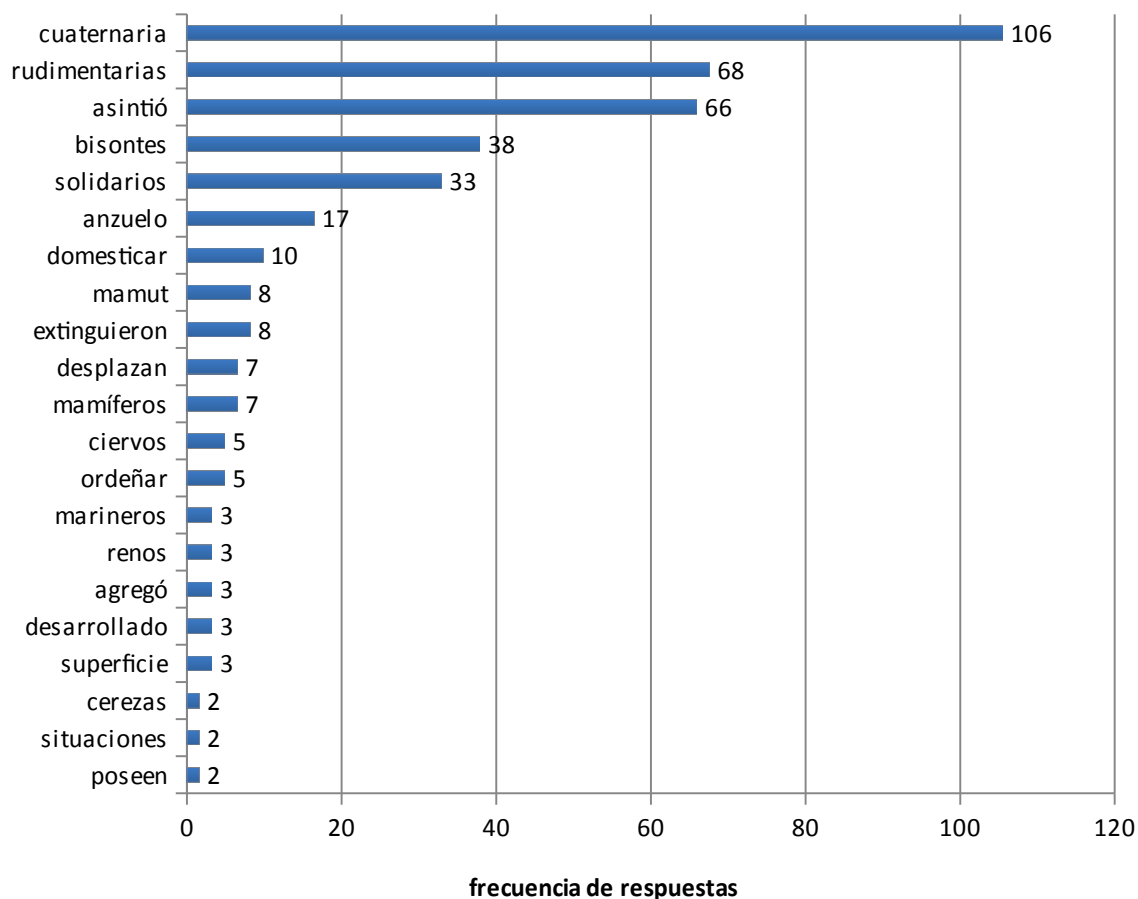


Figura 5. Palabras consideradas desconocidas por estudiantes de cuarto grado.

Con respecto a las palabras subrayadas por los y las estudiantes de cuarto grado, la Figura 6 muestra cómo las palabras *cuaternaria* (106), *rudimentarias* (68) y *asintió* (66) fueron escogidas por más de 65 estudiantes como desconocidas para este nivel conformado por 165 estudiantes.

Al analizar los datos suministrados por los y las estudiantes de los tres grados escolares, se puede decir que de los textos del nivel 1º y 2º, las palabras que la mayoría de estudiantes de segundo grado considera desconocidas son *ovillo* y *estufa*, ambas correspondientes a la primera lectura de las tres propuestas.

De los textos del nivel 3º y 4º, los y las estudiantes de tercero y cuarto grado coincidieron en las tres palabras desconocidas con mayor frecuencia de selección: *cuaternaria*, *rudimentaria* y *asintió*. Las dos primeras palabras se encuentran en el segundo texto y la palabra *cuaternaria* en el tercer texto.

### Docentes.

Con base en los cálculos de la muestra, los 802 estudiantes quedaron distribuidos en 35 grupos, 8 de primer grado, 10 de segundo grado, 8 de tercer grado y 9 de cuarto grado, cada grupo a cargo de un docente diferente.

Se le entregó a cada uno de ellos y ellas los tres textos de acuerdo al grado que cursaban sus estudiantes, y se les pidió que subrayaran las palabras que les podían resultar de difícil comprensión por ser un término poco frecuente en nuestro contexto escolar. Los resultados se muestran en las siguientes figuras.

**Figura 6. Palabras consideradas desconocidas por docentes de primer grado.**

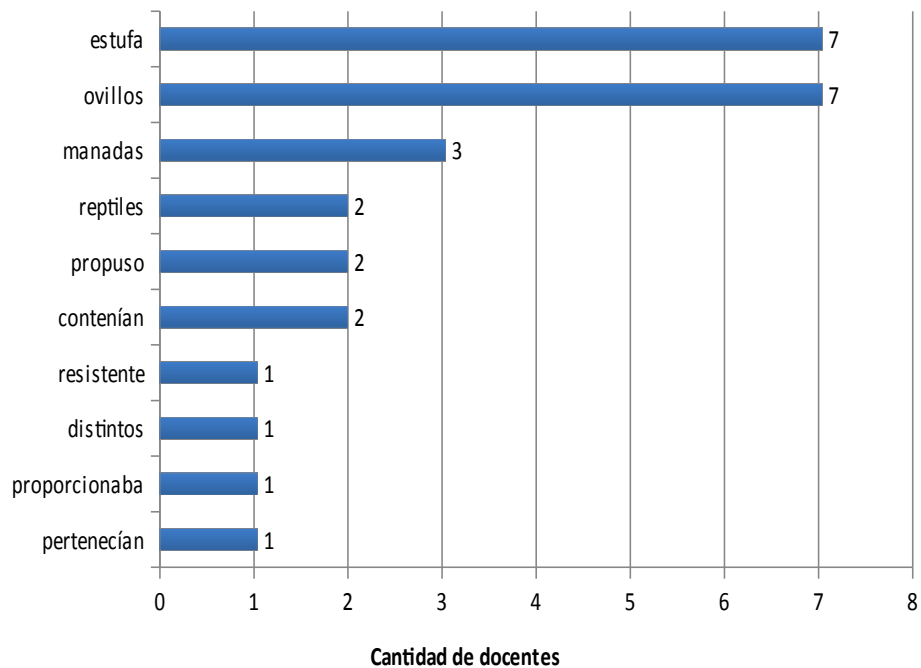


Figura 6. Palabras consideradas desconocidas por docentes de primer grado

A pesar de que se excluyó a los y las estudiantes de primer grado, se consideró el criterio de sus docentes para la validez de contenido de los textos de los niveles 1º y 2º. La Figura 7 muestra cómo de los ocho docentes que imparten primero, siete de ellos y ellas escogieron las palabras *estufa* y *ovillos* como de uso poco frecuente en nuestro contexto. Menos de la mitad de docentes indicaron otras palabras como *manadas* (3), *reptiles* (2), *propuso* (2), *contenían* (2), y un solo docente agregó *resistente*, *distintos*, *proporcionaba* y *pertenecían*.

**Figura 7. Palabras consideradas desconocidas por docentes de segundo grado.**

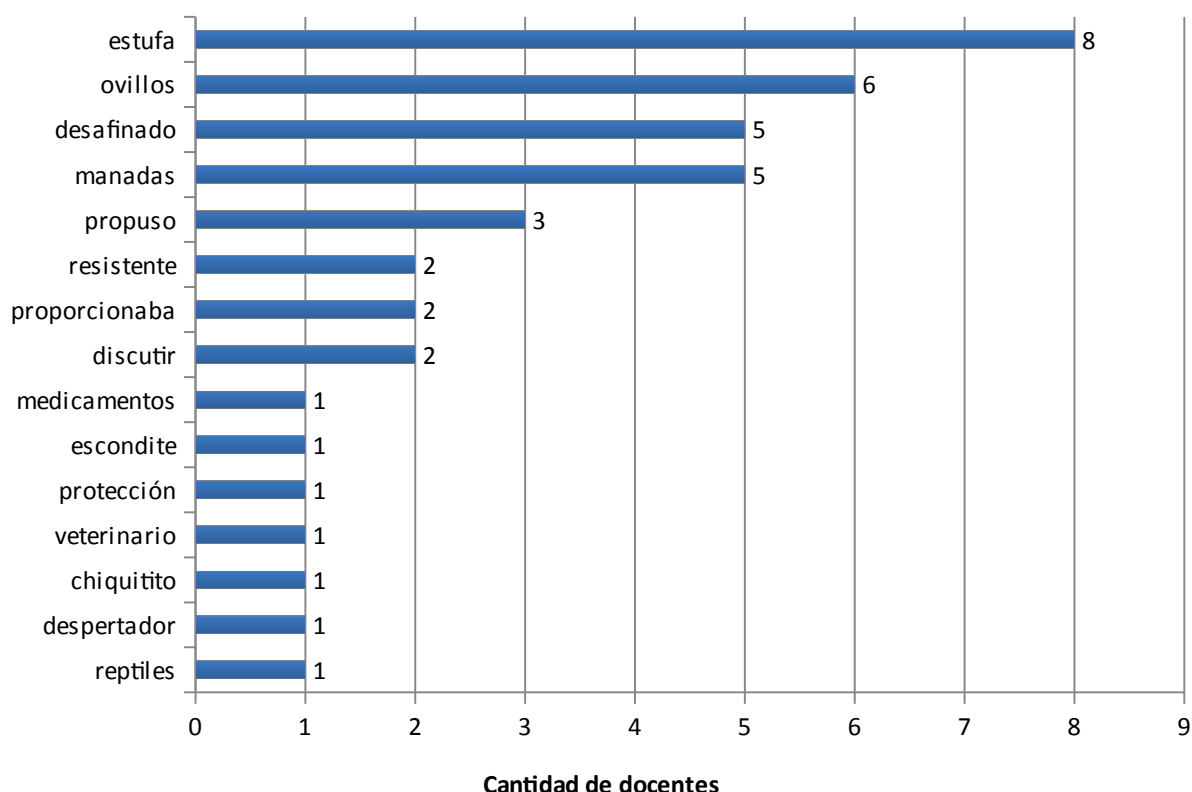


Figura 7. Palabras consideradas desconocidas por docentes de segundo grado.

Como se muestra en la Figura 8, de los y las 10 docentes que imparten segundo grado, la mayoría consideró las palabras *estufa* (8) y *ovillos* (6) como palabras que podrían ser difíciles para sus estudiantes. La mitad incluyó las palabras *desafinado* y *manadas*, y pocos de ellos y ellas incluyeron otras palabras, como

tres docentes que subrayaron la palabra *propuso*; dos docentes indicaron los vocablos *resistente*, *proporcionaba* y *discutir*; un docente indicó los términos *medicamentos*, *escondite*, *protección*, *veterinario*, *chiquitito*, *despertador* y *reptiles*.

**Figura 8. Palabras consideradas desconocidas por docentes de tercer grado.**

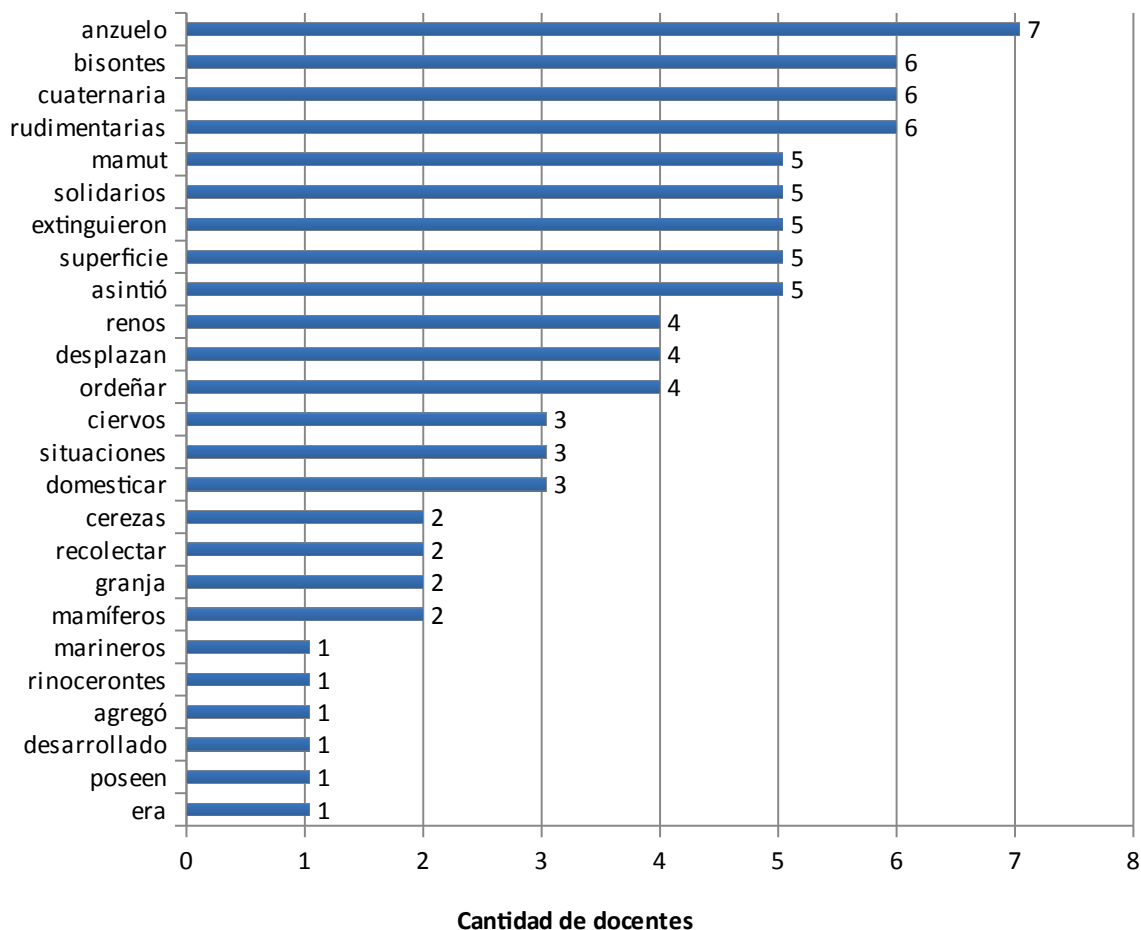


Figura 8. Palabras consideradas desconocidas por docentes de tercer grado

En la Figura 9 se observa cómo los y las docentes de tercer grado escogieron 25 palabras como desconocidas para sus estudiantes. La mayoría de ellos y ellas subrayaron las palabras *anzuelo* (7), *bisontes* (6), *cuaternaria* (6) y *rudimentarias* (6) como las más difíciles. Cinco docentes incluyeron las palabras *mamut*, *solidarios*, *extinguieron*, *superficie* y *asintió*; cuatro subrayaron *renos*,

*desplazan* y *ciervos*; otros tres docentes indicaron *ciervos*, *situaciones*, *domesticar*; dos anotaron *cerezas*, *recolectar*, *granja*, *mamíferos*; y un docente agregó otras palabras como *marineros*, *rinocerontes*, *agregó*, *desarrollado*, *poseen* y *era*.

**Figura 9. Palabras consideradas desconocidas por docentes de cuarto grado.**

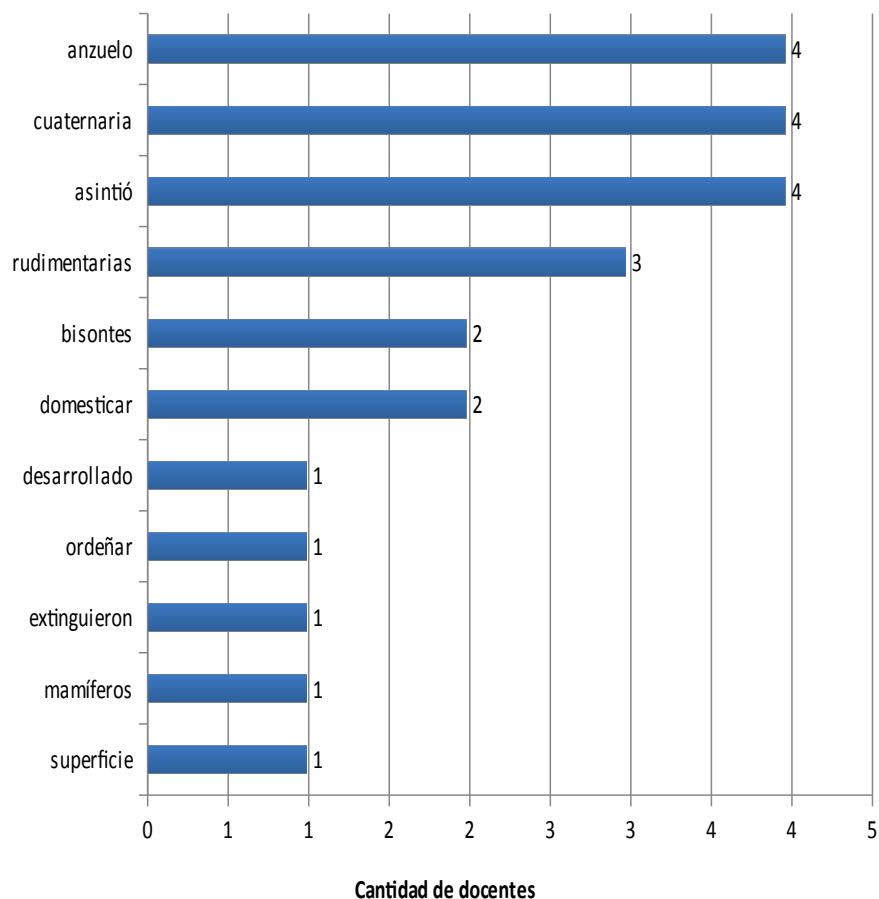


Figura 9. . Palabras consideradas desconocidas por docentes de cuarto grado

El grupo docente de cuarto grado escogió 11 palabras como de difícil comprensión para sus estudiantes. La Figura 10 destaca que de los y las nueve docentes de este nivel, cuatro de ellos y ellas subrayaron las palabras *anzuelo*, *cuaternaria* y *asintió* como las más difíciles; tres indicaron la palabra

*rudimentarias*; dos las palabras *bisontes* y *domesticar*; y uno incluyó los vocablos *desarrollado*, *ordeñar*, *extinguieron*, *mamíferos* y *superficie*.

Al analizar los datos suministrados por el grupo de 35 docentes, se puede decir que las y los docentes de primero y segundo grado coinciden en que las dos palabras que pueden ser de difícil comprensión para sus estudiantes por el poco uso en el contexto costarricense son *ovillos* y *estufa*. Los y las docentes de tercero y cuarto grado coincidieron en tres palabras con mayor frecuencia: *anzuelo*, *cuaternaria* y *rudimentarias*.

### Expertos.

Al grupo de expertos, conformado por cinco especialistas en el campo de la enseñanza o evaluación de la lengua, se les entregó los seis textos de comprensión lectora del Test LEE y se les pidió que subrayaran las palabras que les podían resultar de difícil comprensión a los y las estudiantes costarricenses, por ser vocabulario poco frecuente en nuestro contexto escolar. Los resultados se muestran a continuación.

## Figura 10. Palabras consideradas desconocidas por expertos.

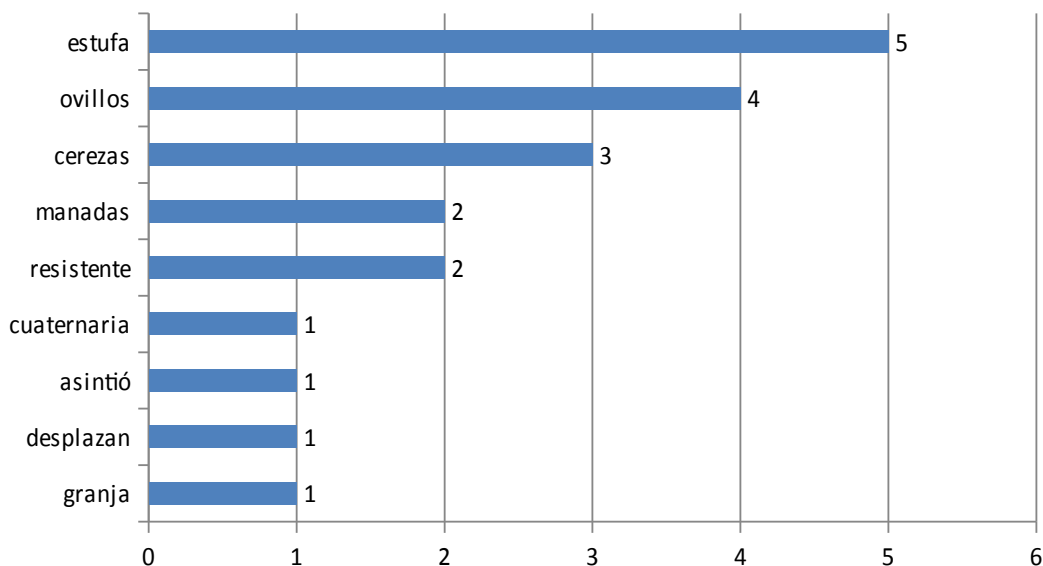


Figura 10. Palabras consideradas desconocidas por expertos

La Figura 11 muestra que cinco expertos consideraron *estufa* y cuatro de ellos escogieron *ovillos* como las palabras más descontextualizadas, ambas son del texto 1 de los niveles 1º y 2º. Cuatro personas señalaron el vocablo *cerezas* que es del texto 2 de los niveles 3º y 4º. Dos expertos indicaron *manadas* y *resistente* que están en el texto 2 de los niveles 1º y 2º; y una persona marcó las palabras *cuaternaria* (texto 3 del nivel 3º y 4º), *asintió* (texto 1 nivel 3º y 4º) *desplazan* (texto 1 nivel 3º y 4º) y *granja* (texto 3 del nivel 1º y 2º) como difíciles.

Al considerar el criterio de la mayoría de expertos, se puede decir que las palabras consideradas de difícil comprensión para los y las estudiantes por su poco uso en nuestro contexto costarricenses son *estufa*, *ovillos* y *cerezas*.

## 6. Conclusiones y recomendaciones.

Con base en los datos suministrados por las tres fuentes de esta investigación, se puede afirmar que:

- ☞ Para los y las estudiantes de segundo grado, las palabras difíciles fueron *ovillo* y *estufa*, ambas correspondientes a la primera lectura del nivel 1º y 2º. Los y las estudiantes de tercero y cuarto grado consideraron las palabras *cuaternaria*, *rudimentaria* y *asintió* como complicadas, siendo las dos últimas del segundo texto y la palabra *cuaternaria* del tercer texto del nivel 3º y 4º.
- ☞ El grupo docente de primero y segundo grado consideró que las palabras que pueden ser de difícil comprensión para sus estudiantes por el poco uso en el contexto costarricense son *ovillos* y *estufa*. Los y las docentes de tercero y cuarto grado coincidieron en tres palabras con mayor frecuencia: *anzuelo*, *cuaternaria* y *rudimentarias*.
- ☞ El grupo de expertos concordaron en tres palabras como descontextualizadas en los textos: *estufa*, *ovillos* y *cerezas*.
- ☞ Al relacionar la información, se encuentra coincidencias en la opinión del grupo de estudiantes de segundo grado, el grupo docente de primero y segundo grado y el grupo de expertos, pues la mayoría de los tres grupos consideran que las palabras de difícil comprensión en los textos de los niveles 1º y 2º son *ovillo* y *estufa*.
- ☞ Entre estudiantes de tercero y cuarto grado, los y las docentes de estos niveles, y el grupo de expertos, coincide sólo la palabra *cuaternaria* como difícil para la mayoría de ellos y ellas en los textos de los niveles 3º y 4º. La palabra *rudimentarias*, fue señalada por estudiantes y docentes pero no por los expertos. Los y las docentes incluyen la palabra *anzuelo* como otro término difícil y los y las estudiantes de ambos niveles indican que *asintió* es una palabra desconocida.
- ☞ La tercer palabra con mayor frecuencia de selección por parte del grupo de expertos fue *cereza*, de los textos del nivel 3º y 4º, sin embargo, de los 325 estudiantes de tercero y cuarto grado, sólo 32 de ellos y ellas indicaron esta palabra como desconocida.

De esta forma, se podría decir que para que los textos de comprensión lectora del Test LEE sean utilizados en Costa Rica, hay que explicarle a los y las



estudiantes el significado de los siguientes términos o sustituirlos por un sinónimo: *ovillos, estufa, cuaternaria, rudimentarias, anzuelo y asintió*.

El resto de palabras que fueron subrayadas por el grupo de estudiantes, docentes y expertos no se consideraron relevantes para la validez de contenido, porque la intención del estudio era identificar las palabras que podían presentar dificultad en su comprensión por ser de poco uso en nuestro contexto costarricense, es decir, complejidad léxica -conjunto de palabras de un idioma o una región (Real Academia Española, 2015) - y no semántica -significado de las palabras- (Real Academia Española, 2015), como sucede con el vocabulario del tercer texto del nivel 3º y 4º cuyo tema se relaciona con las características de la era cuaternaria.

De las seis palabras que resultaron con mayor frecuencia de selección como palabra desconocida, se considera que cumplen el criterio de complejidad léxica los términos *ovillos, estufa y asintió*, porque éstos no son parte de nuestro lenguaje cotidiano, sino que en su lugar, en Costa Rica se dice *lana, chimenea y aceptó*. Las otras tres palabras resultan complejas por su significado, que pueden acceder a él si hay una adecuada comprensión del texto, pero se incluyen por la cantidad de estudiantes que las escogieron. Estos datos dan por cumplido el primer objetivo de esta investigación.

Al grupo de expertos se le solicitó sugerir un sinónimo a las palabras que consideraron difíciles en los seis textos, de tal manera que se utilizarían como parte de la adaptación de la prueba a nuestro contexto costarricense. Éstas se incluirán como instructivo (Anexo 6) al Test LEE durante la comprobación de la confiabilidad de las pruebas que lo conforman, que corresponde a la segunda parte de este estudio, cumpliéndose así los objetivos 2 y 3 de este estudio.

**Cuadro 3. Sinónimos sugeridos por expertos.**

<b>Palabra del texto</b>	<b>Sinónimo sugerido</b>
ovillos	bolas – rollos
estufa	cocina - chimenea
asintió	aceptó
era cuaternaria	era de hielo
rudimentarias	simples
anzuelo	trampa

### Cuadro 3. Sinónimos sugeridos por expertos

La limitación que se presentó durante la realización de esta investigación fue el que los y las estudiantes de primer grado no supieran leer en el mes de noviembre, lo que afectó la cantidad de la muestra seleccionada. Esto tendrá que analizarse profundamente para la realización de la segunda parte de este trabajo, donde se establecerá la confiabilidad de la prueba, pues puede afectar significativamente los resultados de ésta.

El principal producto de esta estudio es una experiencia investigativa de validación de contenido de una prueba de evaluación de competencia lectora, que se puede compartir con otros colegas investigadores mediante un artículo científico que surge de este informe y que será presentado para su valoración en la Revista Actualidades Investigativas en Educación, para dar cumplimiento al último objetivo propuesto en esta investigación.

## 7. Bibliografía

- Calvo, A. y Carrillo, M. (2011). El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística. Extraído el 25 de julio de 2012 desde [http://www.educarm.es/lecto\\_escritura/curso/03/t03.pdf](http://www.educarm.es/lecto_escritura/curso/03/t03.pdf)
- Cuetos, F. (2008). Psicología de la lectura (7ª ed.). España: Wolters Kluwer.
- De Klerk, L. y Simons, P. (1989). Estudio de los procesos metacognitivos de la comprensión de lectura. En Fundación Germán Sánchez
- Defior, S. (2006). Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector. Extraído el 18 de agosto de 2012 desde [http://195.23.38.178/casadaleitura/portabeta/bo/documentos/ot\\_los\\_problemas\\_de\\_lectura\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portabeta/bo/documentos/ot_los_problemas_de_lectura_b.pdf)
- Defior, S. y Serrano, F. (2001). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Vol.11, N°1, 79-94.
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Rosa, G. y Dolores, F. (2006). LEE Test de lectura y escritura en español. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. México: McGrawHill.
- Huerta, E., y Matamala, A. (1995). Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- León, I. y Montero, O. (2003). Métodos de Investigación en Psicología y Educación. Madrid: McGrawHill.
- Lozano, L., y Lozano, M. (1999). Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica. Extraído el día 16 de mayo de 2012 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45462>
- Murillo, R., Rojas, T. y Madrigal, R. (1999). Diagnóstico Pedagógico: un instrumento para evaluar a escolares en las áreas de Lectura, Escritura y Aritmética (L.E.A). Costa Rica: Imprenta Cartaginesa.
- Programa Estado de la Nación (2008). Segundo informe del Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.

- Real Academia Española (2012). Diccionario. Extraído el día 21 de marzo de 2012 desde <http://lema.rae.es/drae/>
- Romero, R. Torrado, M., y Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. Extraído el día 16 de mayo de 2012 desde [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342006000300002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300002)
- Sans, A. (2008). ¿Por qué me cuesta tanto aprender? Barcelona: Edebé.
- Seymour, P. M. (2007). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En
- Villegas, J. (2011, 20 de noviembre) Preescolar es la clave para primeros pasos en lectura. (2011, noviembre 20). La Nación. <http://www.nacion.com/2011-11-20/EIPais/preescolar-es-clave-para-primeros-pasos-en-lectura.aspx>
- Villers, R. (2011). PISA. Extraído el día 18 de octubre de 2012 desde <http://www.ada.or.cr/index.php/component/content/article/117>

Nombre \_\_\_\_\_ Sección \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

**Subraye las palabras que NO conoce o NO comprende. (1° y 2°)**

Juana tiene un gato que se llama Pupi. Es un gatito chiquitito y de color gris. Le encanta tomar leche y jugar con ovillos de lana. En invierno duerme acostado cerca de la estufa.

Un día Juana lo encontró enfermo y lo llevó al veterinario. Él le dio unos medicamentos y dijo que pronto estaría bien. A los dos días Juana vio al gato corriendo por el jardín y se puso contenta.

---

La palabra dinosaurio significa “lagarto terrible”. Como los lagartos, los dinosaurios pertenecían a la clase de los reptiles y nacían de huevos. Los huevos contenían al animal pequeño que estaba protegido por una cáscara resistente.

Algunos dinosaurios vivían en grupo y otros no. Los que vivían en grupo crecían en manadas con cientos de animales. Vivir en manadas les proporcionaba protección a los más débiles, manteniéndolos a salvo de los distintos peligros. Para ello, los que tenían cuernos formaban un círculo alrededor de la manada.

---

Al gallo Pepe le gustaba mucho dormir. Todos los gallos se levantan temprano, pero Pepe nunca lo hacía y por eso no podía despertar a los animales de la granja.

Cada mañana dos ratones salían de sus escondites y gritaban: “¡Son las diez!”. Pepe, dormido, abría los ojos y hacía el quiquiriquí más desafinado del mundo. Los animales, cansados de levantarse tarde, hicieron una reunión.

Pensaron en echarlo de la granja pero Pepe era muy querido. Después de mucho discutir, la cabra propuso regalarle un despertador.

Los animales pensaron que era una gran idea. Pepe se lo puso en el cuello, y desde ese día los despertó a las siete de la mañana.

Nombre \_\_\_\_\_ Sección \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

**Subraye las palabras que NO conoce o NO comprende. (3° y 4°)**

Los delfines habitan en los mares y los océanos; también en algunos ríos. Prefieren nadar cerca de la superficie del agua y se desplazan velozmente, dando enormes saltos.

Son animales mamíferos, pueden medir hasta dos metros, poseen una gran inteligencia y tienen un oído muy desarrollado.

Viven en grupos. Cuando alguno de ellos se encuentra en peligro, los demás se acercan para ayudarlo.

Algunos marineros cuentan que vieron cómo los delfines ayudaron a personas que estaban en situaciones peligrosas en el agua. Son muy solidarios.

---

Lucas y su hermana regresaban a su casa en la ciudad, después de pasar dos semanas en la granja de sus abuelos.

-Son las 9, ¿qué estará haciendo la abuela ahora? – preguntó Lucas a Clara.

-Ya debe estar dándole de comer a las gallinas –le contestó la niña.

-¡Qué bien lo pasamos! Lo que más me gustó fue ordeñar la vaca –dijo Lucas, pensativo.

-A mí, despertarme con el canto del gallo y ver salir el sol. ¿Te diste cuenta de que los ruidos eran diferentes en el campo?

Lucas asintió con la cabeza.

Clara sonrió recordando y de pronto agregó:

-Nunca olvidaré el dolor de estómago que tuvimos después de recolectar cerezas en el campo.

Los dos rieron a carcajadas recordando ese momento.

---

Hace millones de años, durante la era cuaternaria, el clima era muy diferente al de hoy. Hacía mucho frío y la mayor parte del planeta estaba cubierta de nieve y de hielo. Los hombres y mujeres se dedicaban a cazar mamuts, rinocerontes, renos, ciervos y bisontes con lanzas y hachas rudimentarias, fabricadas por ellos mismos. Mares y ríos estaban congelados.

Miles de años después, la temperatura subió provocando grandes cambios. La Tierra se cubrió de verdes bosques; algunos animales se extinguieron y muchos se fueron en busca de ambientes más fríos.

Entonces, los hombres tuvieron problemas para encontrar alimentos y empezaron a pescar, a recoger hierbas y raíces, a cultivar la tierra y a domesticar animales. Ellos siguieron cazando, pero ahora también utilizaban arcos y flechas. Además construyeron pequeños instrumentos en hueso con forma de anzuelo y de aguja que usaban para la pesca.

Señor/a

---

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle su valiosa colaboración como experto/a para evaluar la complejidad léxico sintáctico de los textos de comprensión lectora del Test de Lectura y Escritura en Español que hace parte de la investigación *Validación de Contenido del Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) para su aplicación en estudiantes de 1 a 4 de Educación General Básica del Circuito 06 de la Región Educativa de Cartago*.

Acudo a usted debido a sus conocimientos y experiencias en el tema de \_\_\_\_\_, los cuales nos aportarían información muy útil para la culminación exitosa de este trabajo de investigación.

Gracias por su aporte y participación.

Atentamente,

Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes  
Investigadora principal

### **Instrucciones**

1. Lea detenidamente cada uno de los textos.
2. Subraye las palabras que en cada texto usted considere podrían ser de difícil comprensión para los y las estudiantes por ser términos desconocidos en nuestro contexto costarricense, no por la temática que expone.
3. Posteriormente, escriba las palabras que subrayó y anote al lado de cada una de ellas el sinónimo que usted considere se ajusta mejor a nuestro contexto educativo costarricense.

Anote en los recuadros las palabras resaltadas en cada texto y escriba el sinónimo que podría sustituir a cada una de ellas de acuerdo a nuestro contexto escolar.

**Niveles. Primero y Segundo grado.**

**Texto 1.**

Palabra	Sinónimo

**Texto 2.**

Palabra	Sinónimo

**Texto 3.**

Palabra	Sinónimo

**ANEXO 4**

**Niveles. Tercer y Cuarto grados.**



**Texto 1.**

Palabra	Sinónimo

**Texto 2.**

Palabra	Sinónimo

**Texto 3.**

Palabra	Sinónimo

**Constancia de aprobación**

Quien suscribe \_\_\_\_\_,  
mediante la presente hago constar que los textos de comprensión de lectura del Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) contienen un vocabulario que se ajusta a las características léxico sintácticas costarricenses, con la excepción de las siguientes palabras, para las cuales sugiero los sinónimos pertinentes a nuestro contexto escolar. Con esos cambios, los textos se consideran apropiados para ser aplicados en el logro de los objetivos que se plantean en la investigación.

## Instructivo para el Cuadernillo de Evaluación del Test LEE.

Con base en un estudio realizado con 477 estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado de Educación General Básica de la Región Educativa de Cartago en el año 2013, para determinar la validez de contenido de los textos de comprensión lectora para el contexto educativo costarricense, se obtuvo una lista de palabras que fueron consideradas difíciles o desconocidas por los y las estudiantes, sus docentes y un grupo de expertos en enseñanza y evaluación de la lengua, lo que podría influir en los resultados de la evaluación del apartado 5. COMPRENSIÓN DE TEXTOS, del Test de Lectura y Escritura en Español (LEE)

El siguiente cuadro muestra en la columna de la izquierda las palabras que resultaron de mayor complejidad en el estudio; en la columna del centro, el nivel y número de texto donde aparece esa palabra; y en la columna de la derecha, los sinónimos recomendados por los expertos para su sustitución.

### Sinónimos para palabras complejas.

Palabra	Texto	Sinónimo
ovillos	Nivel 1º y 2º - Texto 1	bolas – rollos
estufa	Nivel 1º y 2º - Texto 1	cocina - chimenea
asintió	Nivel 3º y 4º - Texto 2	aceptó
era cuaternaria	Nivel 3º y 4º - Texto 3	era de hielo
rudimentarias	Nivel 3º y 4º - Texto 3	simples
anzuelo	Nivel 3º y 4º - Texto 3	trampa

La persona evaluadora, ante la presencia de una de esas seis palabras en determinado texto, debe señalarla con el dedo y decirle el sinónimo correspondiente. Por ejemplo:

**“Ovillos es rollos o bolas”**

**“La era cuaternaria es la era de hielo”**