



**Universidad**  
Zaragoza

**Trabajo Fin de Grado**  
**Magisterio en Educación Primaria**

Evaluación de los procesos de comprensión lectora en alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. Propuesta de intervención didáctica.

Assessment of reading comprehension processes in third-cycle primary education students. Didactic proposal intervention.

**Autor/a:**

Ana María Vera Lallana

**Director/a:**

María Pilar Arranz Martínez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2024/2025

## RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria en un contexto de vulnerabilidad, con el propósito de identificar sus posibles fortalezas y debilidades y, en su caso, proponer un plan de trabajo en el aula y dedicado a optimizar las posibles competencias relacionadas con una adecuada comprensión lectora. Se ha llevado a cabo una prueba de comprensión lectora a alumnado de 5º y 6º curso; los resultados han sido analizados mediante una rúbrica que desglosa los diferentes procesos involucrados en la misma. Tomando como referencias los resultados obtenidos, se ha realizado una comparación entre ambos cursos, así como un análisis integral del ciclo. Finalmente, se ha elaborado una propuesta de intervención adaptada a las necesidades identificadas, con actividades diferenciadas y accesibles para ambos niveles, que previsiblemente resultarán motivadoras para el conjunto del alumnado. Este trabajo no solo busca evaluar, sino también guiar la práctica docente hacia una mejora tangible de la competencia lectora.

**Palabras clave:** comprensión lectora, alumnado vulnerable, evaluación diagnóstica, intervención educativa.

## ABSTRACT

This Final Degree Project aims to determine the reading comprehension level of third-cycle Primary Education students in a vulnerable context, with the aim of identifying their potential strengths and weaknesses and, proposing a classroom work plan dedicated to optimizing potential skills related to adequate reading comprehension. A reading comprehension test was administered to fifth and sixth grade students; the results were analyzed using a rubric that breaks down the different processes involved. Using the results as a reference, a comparison was made between the two grades, as well as a comprehensive analysis of the cycle. Finally, an intervention proposal was developed tailored to the identified needs, with differentiated and accessible activities for both levels, which will likely be motivating for all students. This work not only seeks to evaluate but also to guide teaching practice toward a tangible improvement in reading proficiency.

**Key words:** reading comprehension, vulnerable students, diagnostic test, gamified activities.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....</b>	<b>7</b>
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>8</b>
3.1. OBJETIVOS GENERALES.....	8
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>9</b>
4.1. EL ALUMNADO VULNERABLE.....	9
4.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	10
4.2.1. Niveles de comprensión lectora.....	10
4.2.2. Las inferencias en la lectura.....	12
4.2.3. El vocabulario como competencia lingüística.....	13
4.3. MADUREZ PARA LA LECTURA.....	15
4.3.1. Cómo influye esta vulnerabilidad en la lectura.....	16
<b>5. ESTUDIO DESCRIPTIVO PROPIO.....</b>	<b>18</b>
5.1. METODOLOGÍA.....	18
5.1.1. Contexto y participantes.....	18
5.1.2. Selección de la muestra.....	19
5.1.3. Instrumentos de recogida de datos.....	19
5.1.4. Justificación de la prueba.....	22
5.1.5. Procedimiento de aplicación.....	22
5.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	24
5.2.1. Resultados de 5º EP.....	26
5.2.2. Resultados de 6º EP.....	29
5.2.3. Comparación de los resultados 5º y 6º.....	31
5.2.4. Resultados generales de tercer ciclo.....	32
5.2.5. Comparación con alumnado general en España.....	33
<b>6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....</b>	<b>35</b>
6.1. QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	35
6.1.1. Objetivos específicos de la intervención.....	35
6.1.2. Temporalización.....	36
6.1.3. Actividades.....	36
6.2. SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	38
6.2.1. Objetivos específicos de la intervención.....	38
6.2.2. Temporalización.....	39

6.2.3. <i>Actividades</i> .....	39
6.3. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	42
6.3.1. <i>Evaluación progreso alumnado</i> .....	43
6.3.2. <i>Autoevaluación docente</i> .....	43
<b>7. CONCLUSIONES</b> .....	<b>44</b>
<b>8. LIMITACIONES DEL TRABAJO</b> .....	<b>45</b>
<b>9. DIMENSIÓN DEONTOLÓGICA</b> .....	<b>45</b>
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>46</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, se aborda el estudio del nivel de comprensión lectora en alumnado<sup>1</sup> vulnerable del tercer ciclo de Educación Primaria. Con este término se engloba a aquellos y a aquellas estudiantes que, debido a factores ambientales, se encuentran en una situación de desventaja que puede afectar de forma negativa a su desarrollo académico y personal.

Tanto la comprensión lectora como el desarrollo del vocabulario son competencias fundamentales para el éxito del alumnado, y su evolución puede verse condicionado por ciertos factores de vulnerabilidad que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Solé (1998), “leer es comprender; sin comprensión, no hay lectura”, lo que pone de relieve la importancia de atender a los diferentes niveles de comprensión.

Como es conocido, el contexto sociocultural del alumnado influye de manera significativa en su rendimiento académico, especialmente en la competencia lectora. Tal como refleja el informe PISA (OECD, 2018), “el entorno socioeconómico sigue siendo uno de los principales predictores del rendimiento en lectura”.

Además, la legislación educativa actual vigente en España remarca la importancia de la competencia en comunicación lingüística como eje transversal del currículo. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece que “la comprensión lectora constituye una competencia clave que debe desarrollarse de forma transversal en todas las áreas” (art. 6), insistiendo en la necesidad de reforzar estas habilidades en todo el alumnado, especialmente en aquellos con mayores dificultades.

Es por ello, que el objetivo principal de este trabajo consiste en analizar el nivel competencial de este perfil de alumnado. Esto tiene lugar a partir de la aplicación de una prueba elaborada específicamente para el contexto del centro educativo donde se han realizado las prácticas escolares. La intención es conocer el punto de partida de los estudiantes en relación con la comprensión de textos, con el fin de obtener información

---

<sup>1</sup> En este trabajo se emplea un lenguaje inclusivo en la medida de las posibilidades. En otros momentos se mencionan los dos géneros, masculino y femenino, no obstante, en el caso de algún término masculino genérico se incluye por supuesto a los dos géneros.

relevante que pueda servir para orientar futuras intervenciones educativas, y así contribuir a mejorar la comprensión lectora alcanzando un mayor rendimiento académico.

En el primer apartado del trabajo se presenta una justificación del tema elegido y su importancia en el contexto educativo actual. En el segundo, se recogen los objetivos generales y específicos. A continuación, se desarrolla un marco teórico que sustenta y fundamenta el desarrollo de la evaluación, abordando conceptos clave como la comprensión lectora, el vocabulario y los factores de vulnerabilidad educativa.

Seguidamente se describe la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación, detallando el contexto, la muestra, el instrumento de recogida de datos y el procedimiento seguido. En los apartados finales se recogen los resultados obtenidos, se discuten sus implicaciones y, por último, se plantea una propuesta de intervención con su respectiva evaluación para conseguir una mejora.

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La comprensión lectora, así como el desarrollo del vocabulario son habilidades esenciales para el progreso académico del alumnado y su integración en la sociedad. Ambas competencias son necesarias para el aprendizaje de todas las áreas del currículo, especialmente a partir del tercer ciclo de Educación Primaria, momento en el que el alumnado deja de “aprender a leer” para comenzar a “leer para aprender” (Solé, 1992).

Diversos estudios ya han señalado que el alumnado en situación de vulnerabilidad ya sea por factores socioeconómicos, lingüísticos o familiares, presenta con frecuencia un desarrollo inferior del vocabulario y más dificultades para la comprensión de textos (López y Del Campo, 1990), (Molina, 2000, 2004), (Jiménez & O’Shanahan, 2010). Esta situación, si no se interviene de forma temprana y ajustada a las necesidades reales del alumnado, puede ser motivo de un incremento en las desigualdades educativas.

Durante el periodo de prácticas escolares en un CEIP cuyo perfil de alumnado presenta este tipo de vulnerabilidad, he podido observar directamente cómo estas peculiaridades afectan en su desempeño académico. Como es sabido, la actual legislación educativa española, a través de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), subraya la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa que promueva el desarrollo de todas las competencias clave, incluyendo la comunicación lingüística, desde una perspectiva integral y respetuosa con la diversidad.

En este contexto, resulta relevante destacar el modelo DIME (Modelo de Mediación Directa e Inferencial), propuesto por Cromley y Azevedo en 2007, el cual identifica cinco variables que influyen directamente en esta competencia: los conocimientos previos del lector, la decodificación y fluidez en la lectura de palabras, el vocabulario general, la aplicación de estrategias lectoras y la habilidad para hacer inferencias. Este enfoque evidencia cómo la mejora en cualquiera de estas áreas puede afectar significativamente en la comprensión de textos (Palazón, 2021).

Por todo ello, este trabajo se justifica por la necesidad de conocer más a fondo el nivel de comprensión lectora y léxico del alumnado vulnerable. Utilizándose como paso previo para diseñar estrategias de intervención eficaces y contextualizadas, que favorezcan el aprendizaje y la igualdad en el aula.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.2. Objetivos generales**

- Examinar el nivel de comprensión lectora en alumnado vulnerable de tercer ciclo de Primaria.
- Plantear propuestas específicas de intervención didáctica

#### **3.3. Objetivos específicos**

- Descubrir el nivel de comprensión lectora del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria del CEIP Ana Mayayo.
- Descubrir el nivel de vocabulario del mismo alumnado.
- Identificar las posibles dificultades en la comprensión lectora y vocabulario en un contexto de vulnerabilidad sociocultural.
- Considerar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de vocabulario.
- Hacer visible la importancia de la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la realidad del alumnado con necesidades educativas o en situaciones de vulnerabilidad.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. EL ALUMNADO VULNERABLE

En un contexto educativo, alumnado vulnerable es aquel que, por distintas razones; sociales, económicas, familiares o culturales, se encuentra en una situación de desventaja que puede afectar en su proceso de desarrollo y aprendizaje. Estas situaciones son el resultado de la interacción entre factores individuales, el entorno sociofamiliar y las oportunidades educativas que recibe el niño o la niña (Molina, 2004).

Molina (ibid) identifica como factores de vulnerabilidad: el bajo nivel sociocultural de las familias, la presencia de conflictos internos que dificultan una mediación afectiva adecuada, y el hecho de pertenecer a grupos étnicos o culturales diferentes al predominante en la sociedad. Debido a esto, se pueden generar barreras en la comunicación y en la integración educativa.

Del mismo modo, Downing y Thackray (1974) apuntaban que las condiciones económicas precarias, como la irregularidad en las comidas o el descanso, así como la falta de experiencias lúdicas y sociales estimulantes, afectaban directamente al desarrollo de los conceptos básicos y del vocabulario. Además, destacan la influencia que presenta la calidad del ambiente familiar en el desarrollo de la seguridad emocional del niño, aspecto que resulta clave en los procesos de aprendizaje, especialmente en los vinculados con el lenguaje y la lectura.

Desde una perspectiva más amplia y vinculada a la observación directa en el entorno escolar, también se considera alumnado vulnerable a aquel que presenta dificultades añadidas. Entre ellas se encuentran:

- El desconocimiento del idioma del país en el que está escolarizado.
- El uso exclusivo de la lengua materna en su entorno familiar.
- La falta de escolarización previa en edades avanzadas.
- La intervención de servicios sociales o de la Fiscalía de Menores debido a estructuras familiares inestables.
- La vivencia de traumas que exceden la etapa vital correspondiente.

Todo esto supone factores de riesgo significativos tanto para su desarrollo integral, como su adaptación al entorno educativo, lo cual limita la práctica y el dominio del idioma de instrucción.

## **4.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La Real Academia Española ofrece diversas definiciones para el concepto “leer”, entre las que se encuentran: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”, “Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica” o “Entender o interpretar un texto de determinado modo” (Real Academia Española [RAE], 2024). Estas acepciones, muestran que la lectura no es un simple acto mecánico de decodificación de palabras, sino, que se trata de un proceso complejo que implica comprensión, interpretación y la atribución de un significado.

Desde una perspectiva más psicológica y educativa, leer es también un acto guiado por propósitos concretos. Para Solé (1998), la lectura puede entenderse como un proceso mediante el cual el lector, en función de sus necesidades o intereses, intenta satisfacer los objetivos que guían su actividad lectora. Esto implica que, el acto de leer varía según si se busca aprender, informarse, disfrutar o resolver un problema. Así, la comprensión lectora debe analizarse no solo desde el texto, sino también desde el punto de vista del lector, su contexto y sus intenciones.

A lo largo del tiempo, las definiciones de lectura y, especialmente, de competencia lectora han evolucionado reflejando el cambio y avance de la sociedad. En la actualidad, leer no se entiende solo como una herramienta escolar, sino como una capacidad clave para desenvolverse activamente en la sociedad.

Así lo expresa el marco teórico de PISA 2018, que define la competencia en lectura como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OECD, 2018, p. 10).

### **4.2.1. Niveles de comprensión lectora**

La comprensión lectora no es un proceso homogéneo, ya que se manifiesta en diferentes niveles según el nivel de interacción del niño y el texto. Tradicionalmente, se distinguen tres niveles jerárquicos: literal, inferencial y crítico. Estos niveles permiten evaluar lo que el lector interpreta del texto además de qué posición adopta este ante él.

El objetivo de la comprensión lectora es que los niños puedan explorar el texto más allá de las palabras, desarrollando una actitud crítica y reflexiva hacia la lectura. Los

niveles de comprensión lectora son, por lo tanto, una escalera que permite pasar de una lectura básica a una interpretación profunda y creativa (Bfabreal, 2025).

#### ***4.2.1.1. Nivel literal***

Este es el primer nivel, y representa la base de la comprensión lectora. Se centra en la extracción de información explícita, aquella que está directamente expresada en el texto. En este estadio, el lector identifica elementos como personajes, escenarios, fechas o hechos concretos, sin necesidad de realizar interpretaciones adicionales.

Según Cervantes et al. (2017), “se enfoca en ideas e información que se expresan explícitamente en el texto a través del reconocimiento o evocación de hechos”. El lector reconstruye el contenido a partir de datos visibles, reconociendo estructuras básicas del texto y localizando palabras claves. Esta se trata de una habilidad básica, pero la cual resulta esencial para acceder a niveles superiores de comprensión.

Para que los lectores puedan captar el significado directo de palabras y oraciones, recordar detalles y pasajes específicos, y discernir el sentido de palabras que pueden tener múltiples interpretaciones, deben entender el significado y la función de prefijos y sufijos comunes en el lenguaje es crucial para una comprensión más profunda y precisa (Cieza, 2023).

Evaluar la capacidad del alumno para expresar lo que ha leído utilizando un vocabulario diverso, supone un indicador valioso de su dominio en comprensión literal. Al trabajar en esta fase inicial y fundamental de comprensión, se establece una base sólida que facilita el progreso hacia niveles más avanzados y matizados de interpretación y análisis de textos.

#### ***4.2.1.2. Nivel inferencial***

En este nivel, el lector ya no se limita solo a lo literal, sino que construye significados más profundos a partir de lo que el texto sugiere. Es capaz de integrar la información leída con sus conocimientos previos para generar hipótesis, anticipaciones y conclusiones.

Cervantes et al. (ibid) explican que “el lector busca relaciones que van más allá de lo leído, o sugiere, parafrasea, agrega información y experiencias previas que se relacionan con lo leído, utiliza sus conocimientos para formular hipótesis y sacar conclusiones”. Este tipo de comprensión implica una representación mental más

esquemática y global del texto, donde se identifica la idea principal, la intención comunicativa del autor y la coherencia interna del discurso.

Tal como plantea Cieza (2023), en este nivel el lector no solo absorbe la información textual, sino que también interactúa activamente con ella. Implica habilidades como predecir resultados basados en la información proporcionada, deducir enseñanzas o mensajes implícitos, y proponer títulos que encapsulen la esencia del texto.

En otras palabras, una comprensión literal deficiente puede limitar la capacidad de un lector para inferir con precisión y profundidad, subrayando la importancia de desarrollar ambos niveles de comprensión de manera integrada y secuencial.

#### ***4.2.1.3. Nivel crítico***

El nivel crítico es el más complejo de los tres. Supone que el lector ya posee la capacidad de emitir juicios personales sobre el texto, tanto desde el punto de vista del contenido como de su forma. Este nivel requiere una postura reflexiva que permita valorar la veracidad, relevancia, coherencia o calidad de la información presentada, así como la intención del autor y sus implicaciones ideológicas.

El lector no solo comprende e interpreta, sino que también es capaz de aceptar o rechazar una postura argumentando su punto de vista. Este nivel está estrechamente vinculado al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

#### **4.2.2. Las inferencias en la lectura**

Leer es comprender, y para que se produzca dicha comprensión es necesario activar un conjunto de procesos cognitivos. Entre ellos se encuentran la capacidad de anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, formular hipótesis y contrastarlas, elaborar inferencias a partir de lo que el texto sugiere de forma implícita para intentar comprenderlo.

Cassany (2006) señala que el dominio de estas habilidades constituye la capacidad de comprender el significado de un texto más allá de su simple oralización. Como afirma el autor: “Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta” (Cassany, 2006, p. 21).

Uno de los procesos, con mayor peso, implicados en la comprensión de textos, es la capacidad de hacer inferencias. Éste se trata de un proceso en el que se deduce la información implícita de un texto para comprender algún aspecto determinado. Como señala Cain (2022), la generación de inferencias consiste en, activar información no presente de forma literal con el propósito de dar coherencia y significado al texto.

Este proceso permite revelar la parte oculta del mensaje, el lector no se limita a reproducir lo leído, sino que construye activamente el sentido del texto a través de conexiones internas y externas. Se puede decir que, “inferir, es reconstruir el texto para identificar sus intenciones, razones del uso del lenguaje y la capacidad del autor para hablar directamente o no del tema” (Bastidas, 2006).

Para que las inferencias puedan producirse de manera eficaz, es imprescindible que el lector tenga un buen manejo del vocabulario. Esta relación es especialmente significativa en las etapas de Educación Primaria, ya que los estudiantes que no comprenden el significado de ciertas palabras presentan más dificultades para establecer conexiones, interpretar o deducir información implícita.

Cuando el vocabulario es limitado, el acceso al sentido global del texto se ve obstaculizado. Nagy y Scott (2000), muestran que un lector debe conocer alrededor del 90% de las palabras de un texto o de un discurso para alcanzar un nivel aceptable de comprensión, evidenciando la estrecha relación entre el vocabulario y las habilidades de inferencia.

#### **4.2.3. El vocabulario como competencia lingüística**

El vocabulario se puede entender como un conjunto de palabras que una persona ha aprendido y utiliza. Desde una perspectiva lingüística, representa el sistema léxico de un idioma, que incluye tanto unidades léxicas simples como estructuras más complejas que poseen un significado unitario (Cervantes, CCV, s. f.). Este sistema, común a todos los hablantes, se distingue del vocabulario mental, el cual varía en función de la experiencia lingüística de cada individuo.

En el contexto educativo, se hace referencia al vocabulario receptivo (términos que se comprenden) y al vocabulario productivo (términos que se utilizan de manera activa), siendo este último más limitado. Esta diferenciación es fundamental para la intervención didáctica, ya que no es suficiente con identificar palabras: “es imperativo

que los estudiantes puedan utilizarlas correctamente en diversos contextos” (Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía, 2010).

Se distinguen además dos categorías del vocabulario en función del canal lingüístico en que se presentan: el vocabulario oral, vinculado al lenguaje hablado y escuchado, y el vocabulario de lectura, relacionado con el reconocimiento de palabras escritas (IRIS, 2025). Ambos desempeñan un papel crucial en el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora.

Durante la etapa de Educación Primaria, el aumento del vocabulario se ve influenciado tanto por la exposición al lenguaje como por las experiencias cognitivas de los estudiantes. A medida que los niños exploran nuevas realidades, ya sea a través de materias como Ciencias Sociales o Naturales, o en su vida diaria, requieren la incorporación de términos específicos que les ayuden a identificar y entender esos nuevos conceptos. Por lo tanto, la adquisición del vocabulario no es únicamente un objetivo del área de Lengua, sino que también “representa una tarea transversal que involucra todas las áreas del currículo” (Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía, 2010).

El aprendizaje puede ocurrir de manera tanto subliminal como intencional. “La exposición repetida a vocabulario nuevo en diferentes contextos promueve el aprendizaje implícito, mientras que la instrucción directa facilita una comprensión más profunda y duradera del significado” (Tapia, 2021). Además, fomentar la conciencia de las palabras, es decir, la habilidad de prestar atención activa al lenguaje y cuestionar el significado de los términos, se considera una estrategia pedagógica efectiva.

No obstante, como señala IRIS (2025), memorizar vocabulario por sí solo no es suficiente, “los estudiantes deben incorporar las palabras en su vocabulario activo, aprender a utilizarlas en diversos contextos y con diferentes propósitos comunicativos”. Esto requiere abordar aspectos como la morfología, la semántica y la pragmática, entre otras.

El entorno sociocultural en el que se encuentra el alumno tiene un impacto significativo en la extensión y diversidad de su léxico. Los niños que provienen de entornos familiares donde se fomenta el uso del lenguaje a través de conversaciones frecuentes, la lectura de cuentos y la exposición a diversas experiencias, suelen adquirir un vocabulario más extenso y variado desde una edad temprana (IRIS, 2025).

Por el contrario, en contextos con una menor estimulación lingüística, la introducción a nuevas palabras y conceptos puede estar restringida, lo que puede impactar de manera adversa en el desarrollo del vocabulario y, por tanto, en la comprensión lectora y el rendimiento académico en general.

Como advierte Tapia (2021), el vocabulario no solo es esencial para la comprensión lectora, sino que también representa la percepción que el niño posee sobre su entorno. Esta conexión recíproca entre el lenguaje y la experiencia subraya la importancia de implementar intervenciones justas para moderar las desigualdades de origen.

### **4.3. MADUREZ PARA LA LECTURA**

El proceso de aprendizaje de la lectura no comienza con el acto de leer en sí mismo, sino con un conjunto de capacidades previas que deben estar suficientemente desarrolladas para que el alumnado pueda enfrentarse con éxito a los primeros aprendizajes formales. A este conjunto de capacidades se le conoce como madurez para la lectura, un concepto que hace referencia a la disposición general del niño para iniciarse en el proceso lector, tanto a nivel cognitivo como emocional y experiencial.

Downing y Thackray (1974) la definen como “el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño, individualmente, puede aprender a leer con facilidad y provecho” (p. 8). Esta definición resalta que no todos los niños alcanzan ese punto al mismo tiempo, ni bajo las mismas condiciones. El entorno desempeña un papel esencial en facilitar o dificultar ese proceso.

La madurez para la lectura está influida por factores como la estabilidad emocional, así como por las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno familiar. La lectura requiere, por tanto, de una base sólida que no se desarrolla únicamente en el ámbito escolar, sino también a partir de las vivencias y estímulos que el niño recibe en sus primeros años de vida.

En este sentido, las condiciones del entorno familiar desempeñan un papel determinante. Por tanto, la madurez para la lectura no debe entenderse como un atributo fijo ni exclusivamente biológico, sino como el resultado de una interacción entre, el desarrollo del niño y las oportunidades de aprendizaje que ha tenido desde sus primeros años de vida.

#### **4.3.1. Cómo influye esta vulnerabilidad en el lenguaje y la lectura**

Los factores de vulnerabilidad descritos anteriormente no solo afectan al desarrollo general del alumnado, sino que repercuten directamente en sus habilidades lingüísticas y lectoras. El lenguaje y la lectura son competencias que no se desarrollan de forma aislada, sino que requieren de un entorno estimulante, rico y seguro en experiencias comunicativas desde la infancia.

Las familias con recursos limitados, tanto económicos como culturales, pueden ofrecer menos oportunidades para el desarrollo de habilidades lingüísticas y conceptuales previas a la lectura. La falta de rutinas de lectura compartida, de acceso a material escrito o de conversaciones ricas en vocabulario son aspectos que pueden limitar la madurez lectora de los niños y niñas antes de su escolarización.

“Se ha comprobado que el clima cultural del hogar tiene relación con la madurez para la lectura y los progresos en la misma” (Downing & Thackray, 1970, p. 36). La experiencia personal del niño constituye un requisito previo esencial para la lectura, y todos los factores vinculados a la vulnerabilidad afectan directamente en la calidad y cantidad de esas experiencias. Cuanto más restringido es el acceso a estímulos culturales, menos oportunidades existen para que el alumnado desarrolle estrategias cognitivas y lingüísticas necesarias, para comprender y construir significados a partir de los textos.

En este sentido, Molina (2000) sostiene que, tras analizar diversos estudios y pruebas, “a medida que las familias pertenecen a estratos socioeconómicos más bajos, el tiempo dedicado a sus hijos para hacerles reflexionar sobre los mensajes escritos que continuamente rodean la vida social cotidiana del niño, es mucho menor que el dedicado por las familias de mayor nivel socioeconómico y cultural” (pp. 151–152). Este hecho pone de manifiesto cómo la disponibilidad de tiempo, conocimientos y estrategias de mediación lectora por parte de las familias es un factor que amplía las diferencias en el desarrollo del lenguaje escrito.

López y del Campo (1990) subrayan que “el medio familiar y el ambiente social pueden contribuir al éxito o fracaso escolar en la medida que sean importantes para el niño” (p. 31). También destacan la importancia de los antecedentes lingüísticos del hogar en la adquisición de habilidades lectoras. Según estas autoras, en muchos casos el fracaso escolar en la lectura en contextos socioeconómicos desfavorecidos puede explicarse por una menor formación cultural en las familias, una escasa valoración de los logros

académicos, y una menor dedicación al acompañamiento educativo del niño. Estas condiciones inciden directamente en el rendimiento escolar, especialmente en la lectura, ya que dificultan la creación de un entorno de apoyo y motivación hacia el aprendizaje.

Además, el desconocimiento del idioma del país en el que están escolarizados, o el hecho de que en su entorno familiar se utilice únicamente una lengua materna diferente a la del sistema educativo, dificulta la adquisición del vocabulario necesario para comprender textos escolares. Estas circunstancias pueden impactar negativamente en la motivación hacia la lectura y en la construcción de una identidad lectora positiva. En definitiva, esta vulnerabilidad aumenta la brecha de aprendizaje con respecto a sus iguales en contextos más favorecidos.

La relación entre comprensión lectora, vocabulario y vulnerabilidad es estrecha y bidireccional. El desarrollo del vocabulario es un componente fundamental para lograr una comprensión adecuada de los textos, ya que, sin un conocimiento suficiente del significado de las palabras, el alumno no puede construir el sentido global del mensaje. En contextos de vulnerabilidad, como ya se ha expuesto, esta adquisición se ve comprometida.

A menor desarrollo del vocabulario, mayores son las dificultades para comprender lo que se lee, lo que puede generar frustración, desmotivación y una actitud negativa hacia la lectura. Esta espiral descendente repercute directamente en el rendimiento escolar y en la construcción de aprendizajes significativos. Por tanto, abordar la comprensión lectora en el alumnado vulnerable implica necesariamente prestar atención al vocabulario y a las condiciones que influyen en su desarrollo, para garantizar una respuesta educativa ajustada a sus necesidades.

## **5. ESTUDIO DESCRIPTIVO PROPIO**

### **5.1. METODOLOGÍA**

Se trata de un estudio de tipo descriptivo, cuyo propósito es conocer el nivel de comprensión lectora y vocabulario del alumnado de varios grupos del tercer ciclo de Educación Primaria, pertenecientes a un centro con un contexto socioeducativo vulnerable. Este enfoque permite observar y describir aspectos educativos sin adentrarse directamente en ellos, con el fin de identificar las posibles necesidades o aspectos de mejora en la práctica docente.

#### **5.1.1. Contexto y participantes**

El estudio se ha llevado a cabo en el CEIP Ana Mayayo, un centro público situado en la ciudad de Zaragoza, concretamente en el barrio de Delicias. Este barrio se caracteriza por su diversidad sociocultural y un nivel socioeconómico medio-bajo, lo que sitúa al alumnado del centro en una situación de cierta vulnerabilidad educativa.

El centro cuenta con dos vías por curso y una ratio aproximada de 22 alumnos por aula. Este estudio está dirigido al tercer ciclo de Educación Primaria, formado por los cursos de 5º y 6º, con alumnado de entre 10 y 12 años. El contexto del centro refleja una realidad educativa compleja, con una gran variedad de perfiles.

Buena parte de este alumnado proviene de familias con un nivel socioeconómico bajo, cuyos familiares han cursado, en muchos casos, únicamente la educación primaria o, en menor medida, el bachillerato. A nivel religioso y cultural, al centro asisten estudiantes de diferentes creencias; católica, musulmana y evangélica, así como familias sin adscripción religiosa.

El alumnado de este ciclo presenta una gran variedad de necesidades educativas. Entre los más repetidos se encuentran el desconocimiento del idioma, alumnos con adaptaciones curriculares significativas (ACS), así como estudiantes que requieren seguimiento por parte de profesionales externos como, los Servicios Sociales o la Fiscalía de Menores. Además, es frecuente que algunos alumnos se incorporen al centro a mitad de curso, o se incorporen sin una escolarización previa, lo que complica su integración académica y social.

### **5.1.2. Selección de la muestra**

La muestra está compuesta por el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, por estudiantes que en el momento de la aplicación de la prueba tenían entre 10 y 12 años. Se trata de cuatro grupos compuestos por una media de 22 estudiantes cada uno, sin realizar exclusiones de ningún tipo en el momento de la aplicación del instrumento.

La elección de estos grupos se debe a la necesidad una muestra que se encuentre en una fase de desarrollo madurativo lo suficiente avanzada para poder realizar una evaluación más precisa del nivel de adquisición del lenguaje. A estas edades, el alumnado ha debido consolidar en gran medida los procesos básicos del lenguaje oral y escrito, lo que permite detectar con mayor fiabilidad posibles dificultades en comprensión lectora y vocabulario, así como analizar los factores que pueden estar influyendo en su evolución.

### **5.1.3. Instrumento de recogida de datos**

Para la recogida de datos se ha diseñado una prueba específica con el objetivo de evaluar el nivel de comprensión lectora y vocabulario del alumnado participante. Esta prueba está dirigida a estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º), y consta de una lectura adaptada acompañada de diferentes ítems que miden distintas dimensiones de la comprensión lectora.

La prueba ha sido elaborada por la autora de este trabajo, tomando como modelo una actividad incluida en el libro *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas* (Molina, Arraiz & Berenguer, 2010), el cual proporciona ejemplos y herramientas útiles para trabajar con alumnado que presenta necesidades educativas diversas. A partir de esta base, se han introducido modificaciones tanto en el texto como en los ítems de la rúbrica, con el fin de ajustarlos a las características cognitivas, lingüísticas y sociales del perfil de alumnado concreto de estudio, que es el que compone la muestra.

La hoja de texto que ha sido entregada al alumnado es la siguiente:

### **TEXTO**

*Marina avanzaba por el sendero del bosque en compañía de su perro Max. El sol se ocultaba tras las montañas, pintando el cielo de tonos rosados, anaranjados y amarillentos. Al caminar, las hojas secas crujían, y el viento susurraba entre los árboles, flotando un aroma fresco a tierra húmeda.*

*De pronto, un ruido rompió la tranquilidad. Max comenzó a ladrar y moverse inquieto, Marina sintió un escalofrío, miró a su alrededor y vio que los arbustos se agitaban. Se acercó con cautela y apartó las ramas. Para su sorpresa, encontró un pequeño gato enmarañado, tembloroso y asustado. Sus grandes ojos reflejaban miedo y a la vez curiosidad.*

*Marina extendió la mano para que la olfateara el animal, el cual, tras dudar un instante, se dejó tomar en brazos. Su pelaje era suave, con manchas blancas y grises. "No te preocupes, pequeñín, te llevaré a casa", murmuró Marina. Sabía que su abuela, amante de los animales, le ayudaría a cuidarlo. Mientras caminaba de regreso, sintió una mezcla de emoción y responsabilidad. Aquel inesperado encuentro cambiaría su tarde por completo.*

***¿Por dónde estaba caminando Marina?***

***¿Cómo era el ambiente del bosque antes de escuchar el ruido?***

***¿Qué hizo Max cuando escuchó un ruido en los arbustos?***

***¿Cómo reaccionó Marina al encontrar al gato?***

***¿Cómo era físicamente el gato?***

***¿Por qué crees que Marina sintió el escalofrío?***

***¿Cómo describirías la actitud de Marina hacia los animales en general?***

***¿Cuál es la idea principal del texto?***

***Señala la idea secundaria del texto.***

***Si estuvieras en el lugar de Marina, ¿qué habrías hecho tu?***

***Indica un sinónimo de "ocultaba".***

**¿Qué significa "escalofrío"? Explícalo con tus palabras.**

**¿Qué crees que quiere decir que el cielo estaba "pintado" de colores?**

**Marca las palabras que aparecen en el texto:**

- *Brisa*
- *Montañas*
- *Oscuridad*
- *Perro*
- *Misterioso*

**Relaciona cada palabra con su significado:**

*Avanzaba*

*Recién nacido*

*Gatito*

*Sensación de frío repentino*

*Escalofrío*

*Moverse hacia adelante*

*Abuela*

*Madre de mi padre o madre*

*Musgo*

*Planta pequeña y verde*

**Reescribe la oración cambiando algunas palabras pero sin alterar su significado:**

*"Marina sintió una mezcla de emoción y responsabilidad."*

**En el siguiente párrafo hay un error gramatical. Encuéntralo y corrígelo:**

*"El gato temblaba porque estaba asustado, pero cuando Marina le coge en brazos, se sintió más tranquilo."*

**¿Cuál de las siguientes frases resume mejor el texto?**

- *Una niña encuentra un gato y decide adoptarlo.*
- *Marina y su perro caminan por el bosque y disfrutan de la naturaleza.*
- *Un perro ladra porque escucha un ruido en el bosque.*

**Completa con una palabra que tenga sentido dentro del contexto del texto:**

*"Marina tomó al gato en sus \_\_\_\_\_ y lo acarició con ternura."*

#### **5.1.4. Justificación de la prueba**

La prueba se justifica por la necesidad de contar con un instrumento ajustado al contexto real del aula, que permita evaluar de manera accesible y significativa el nivel de comprensión lectora y vocabulario del alumnado. Teniendo en cuenta el entorno vulnerable y diverso del grupo, se ha optado por una herramienta flexible, comprensible y relevante para el desarrollo curricular del tercer ciclo de Educación Primaria.

Además, esta prueba permite una aproximación diagnóstica inicial que puede servir de punto de partida para intervenciones educativas futuras. La información obtenida mediante su aplicación no solo proporciona datos para este estudio, sino que también puede ser útil para el profesorado del centro en su labor docente.

#### **5.1.5. Procedimiento de aplicación**

La aplicación de la prueba se ha llevado a cabo en diferentes momentos del horario escolar, en función del curso y de la organización interna de cada grupo y de la disponibilidad horaria.

En las clases de sexto curso, las pruebas se han realizado en sus aulas ordinarias y de forma colectiva, todo el grupo aula a la vez, durante una sesión de Lengua. En las de quinto, debido a la existencia de desdobles, la aplicación ha tenido lugar, en ambas clases, en dos turnos: primero con una mitad del grupo y posteriormente con la otra mitad. En uno de los dos casos, este desdoble ha coincidido con el área de Lengua, mientras que en el otro ha sido necesario utilizar horas de otra asignatura, las cuales me ha cedido el tutor correspondiente. Todas las sesiones tuvieron lugar a lo largo de la mañana.

La duración estimada para la realización de la prueba era de 60 minutos, ya que es la duración de una sesión escolar. No obstante, ha habido flexibilidad, ya que algunos alumnos la han terminado antes del tiempo establecido, y otros han necesitado tiempo adicional para poder completar todas las respuestas. Esta flexibilidad se ha mantenido para respetar el ritmo individual de cada estudiante y asegurar una recogida de datos lo más ajustada posible a sus capacidades reales.

La prueba ha sido aplicada por mí, contando con el apoyo y la colaboración de los tutores y tutoras responsables de cada grupo. En una de las clases de sexto, donde la prueba se ha realizado a todo el grupo aula, también ha estado presente la especialista en Audición y Lenguaje (AL) durante toda la sesión.

Antes de comenzar la actividad, se ha realizado una breve explicación a los estudiantes usando un apoyo visual, mostrándoles una copia de la prueba. Se les ha informado de la finalidad de ésta, remarcando que se trataba de una actividad anónima, sin repercusión en sus calificaciones académicas, sino para una investigación educativa. Se les ha pedido su colaboración y animado a realizar la prueba con tranquilidad y de manera individual, aclarando que su participación es de gran ayuda para el estudio, por lo que se les ha solicitado cierta seriedad y compromiso.

Los materiales utilizados han sido únicamente los folios impresos con la lectura y las actividades diseñadas, además de los lápices y bolígrafos propios de cada alumno. No se han empleado dispositivos electrónicos ni materiales adicionales. La aplicación se ha llevado a cabo de manera que se respetase el entorno habitual de trabajo de los estudiantes para favorecer su concentración y minimizar alteraciones en la dinámica de la prueba.

En un caso concreto, de quinto, una alumna con retraso curricular en el área de Lenguaje y un nivel de lectura muy bajo ha sido acompañada fuera del aula por su tutor. La dinámica ha sido una lectura del texto en voz alta por parte del adulto, y la posterior realización de las actividades, siendo todas las respuestas elaboradas y escritas por la propia alumna.

Una vez recogidas todas las pruebas, el análisis de los resultados se han realizado de forma individual. Para ello, se ha utilizado una tabla de criterios extraída del libro anteriormente mencionado *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas* (Molina, Arraiz y Berenguer, 2010), el cual ha permitido valorar sistemáticamente el desempeño de cada alumno en comprensión lectora y en vocabulario.

Posteriormente, se han calculado medias generales de los resultados obtenidos, determinando un nivel medio dentro de este perfil de alumnado, y estableciendo así orientaciones sobre el tipo de apoyo educativo e intervención que podrían necesitar para favorecer su progreso lector.

## 5.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal y como proponen (Molina, Arraiz y Berenguer), los parámetros tenidos en cuenta para la evaluación de la prueba de comprensión lectora son los siguientes: procesamiento simultáneo, procesamiento sucesivo, estrategias, actitud positiva y actitud no reactiva. Cada uno de ellos refleja una dimensión específica del proceso lector, el cual ha sido valorado mediante una rúbrica que establece tres niveles de desempeño: *0 (bajo)*, *1 (medio)* y *2 (adecuado para la edad)*.

A continuación, se presenta la tabla con la rúbrica utilizada para la valoración de cada parámetro:

NIVELES DE COMPRENSIÓN	NUNCA 0	A VECES 1	SIEMPRE 2
<b>1. Procesamiento simultáneo</b>			
Después de leer un texto breve, si se le presenta a continuación una lista de palabras (unas contenidas en el texto y otras no), es capaz de identificar las que pertenecen al texto.			
Si se le ofrece un texto corto en el que hay una definición y, después de leerlo, se le presenta una lista de frases (unas relacionadas con la definición y otras no), es capaz de encontrar las frases relacionadas con la definición.			
Después de leer un texto, si a continuación se le presenta una lista de frases, todas ellas relacionadas con el texto, es capaz de distinguir cuál es la que representa la idea principal contenida en dicho texto.			
<b>2. Procesamiento sucesivo</b>			
Responde correctamente a cuestiones concretas sobre hechos sucedidos en el texto leído.			
Después de leer un texto corto en el que hay una definición, es capaz de exponer la misma definición con palabras distintas a las del texto leído.			
Después de leer un texto, en el que un personaje realiza una acción, es capaz de exponer posibles consecuencias derivadas de la acción llevada a cabo por el personaje del relato.			
Después de leer un texto, es capaz de exponer cuál es la idea principal contenido en el mismo.			

Después de leer un texto, es capaz de exponer cuál es la idea secundaria del mismo.			
<b>3. Estrategias</b>			
<b>3.1. A nivel de Input</b>			
La distancia entre sus ojos y el papel es la apropiada cuando está leyendo.			
Mueve las pupilas a un ritmo e intervalos normales y apropiados.			
<b>3.2. A nivel de procesamiento central “No acomodativa”</b>			
Después de leer un texto incompleto (en el que se han tachado varias palabras), si se le incita a que diga las palabras que faltan, responde con palabras relacionadas con el texto.			
<b>“De hipótesis fija”</b>			
Después de leer un texto, en el que hay un mínimo de tres frases, la primera con un texto introductorio de lo que sucede en las otras dos, y en las dos restantes se tachan algunas palabras, cuando se le pide que diga las palabras que faltan, responde con alguna palabra contenida en la primera frase o directamente relacionada con dicha primera frase.			
<b>“No lógico-gramatical”</b>			
Después de leer un texto incorrecto, en el que hay palabras que no concuerdan gramaticalmente con sus marcadores respectivos, cuando se le pide que señale cuáles son las palabras incorrectas, es capaz de hacerlo.			
<b>“No lógico-contextual”</b>			
Después de leer un texto completo en el que no hay ninguna referencia al contexto de la narración, si a continuación se le pide que diga donde ha sucedido la acción, es capaz de responder adecuadamente.			
<b>3.3. A nivel de Output</b>			
Es capaz de leer sin ir señalando con el dedo las palabras del texto mientras va leyendo.			
No repite las palabras del texto en voz alta.			
No mueve los labios a medida que va leyendo.			
<b>4. Actitud positiva</b>			
Acepta leer y lo hace			
No pone pretextos para no leer.			
<b>5. Actitud reactiva</b>			
No realiza pregunta machaconamente de si lo hace bien.			
No está pendiente de las reacciones del profesor.			

Una vez aplicada la prueba, se han recogido los resultados obtenidos en cada uno de los cinco parámetros evaluados. En primer lugar, se presentan los datos diferenciados por curso (Tabla 1), para de esta forma poder apreciar una posible evolución de un curso a otro. Más adelante, se mostrará la media global del ciclo (Tabla 2) para facilitar una visión general del nivel del grupo en su conjunto.

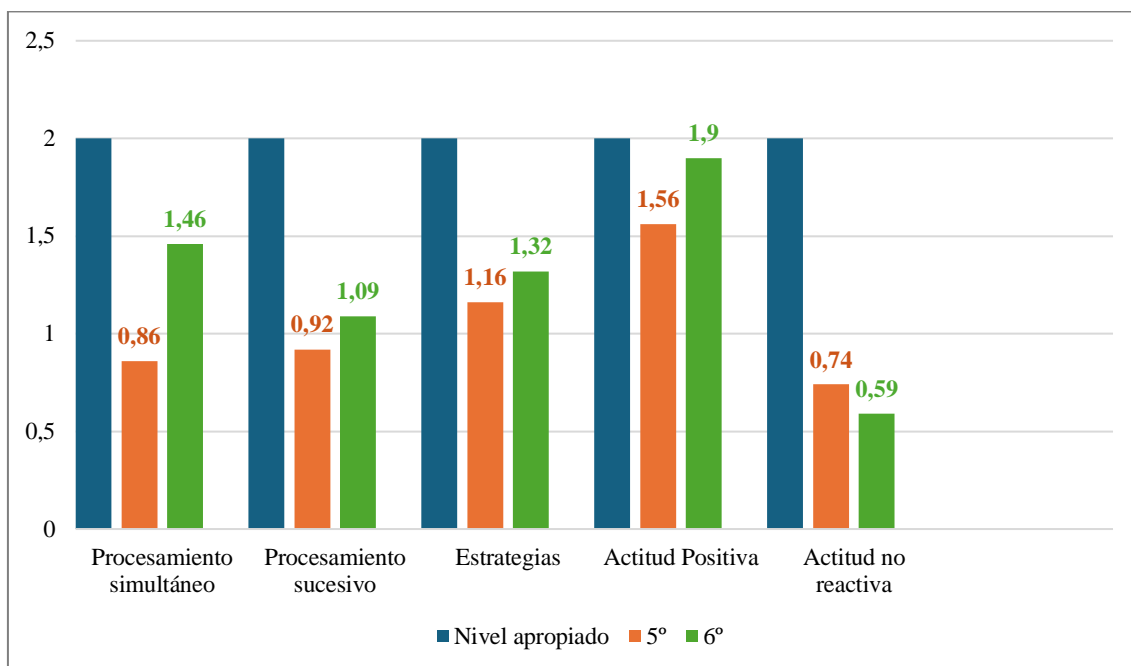


Tabla 1. Resultados diferenciados por curso

## 5.2.1. RESULTADOS DE 5º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los resultados de 5º de Educación Primaria evidencian un perfil lector en desarrollo, con ciertas fortalezas en la actitud hacia la lectura, pero con marcadas dificultades en las tareas de integración y análisis de textos (Tabla 3).

### 5.2.1.1. Procesamiento Simultáneo

En el procesamiento simultáneo, se puede observar que una parte considerable del alumnado enfrenta problemas para identificar adecuadamente la idea principal de un texto o para seleccionar frases que sean coherentes con el contenido. A pesar de que existen preguntas concretas en las que el rendimiento es notablemente superior, como en la identificación de frases vinculadas a definiciones textuales. En términos generales, se manifiesta un nivel bajo, lo que indica una capacidad limitada para el procesamiento global del texto.

### **5.2.1.2. Procesamiento Secuencial**

En lo que respecta al procesamiento secuencial, los resultados son ligeramente más positivos en comparación con el simultáneo. Casi la mitad del grupo logra un desempeño adecuado en tareas vinculadas a la comprensión literal, tales como responder a preguntas específicas del texto o inferir consecuencias lógicas de las acciones de los personajes. Sin embargo, persisten dificultades en cuestiones más complejas, como la identificación de ideas principales y secundarias, donde los niveles alcanzados sugieren que estas habilidades aún no se encuentran completamente desarrolladas.

### **5.2.1.3. Estrategias de Lectura**

En cuanto a las estrategias, los estudiantes presentan un rendimiento moderado. Se observa un desempeño aceptable en las estrategias básicas vinculadas a la preparación y ejecución de la lectura (postura, seguimiento visual, vocalización...), mientras que las estrategias de procesamiento textual más avanzadas, como completar un texto con coherencia o identificar errores gramaticales, muestran un desarrollo bajo. Esto sugiere que, aunque los estudiantes tienen ciertas rutinas de lectura, su capacidad de reflexión y autorregulación aún requiere mejoría.

- **A nivel de Input**

En este nivel, vinculado a la identificación y localización de información relevante, los estudiantes han demostrado, en su mayoría, un uso funcional del subrayado y una capacidad adecuada para identificar las palabras clave del texto. Este comportamiento ha sido particularmente notable en las preguntas que requieren resaltar los elementos importantes para responder o para organizar la información.

Así mismo, se ha notado que tienden a guiarse por títulos y subtítulos para anticipar el contenido del texto, una estrategia que aplican con frecuencia. Sin embargo, algunos subrayan en exceso o sin un criterio claro, lo que indica que, aunque utilizan esta técnica, aún necesitan apoyo para hacerlo de manera más precisa y efectiva.

- **A nivel de Procesamiento Central**

En esta sección entran en juego las estrategias relacionadas con la organización de la información y su comprensión integral. Los estudiantes de 5º curso han presentado

ciertas dificultades para identificar las ideas principales cuando no estaban expresadas de manera explícita.

Este aspecto se ha observado de manera recurrente en los ítems que requerían la reconstrucción del significado global, o la inferencia de relaciones causales a partir de diferentes partes del texto. Además, la mayoría de los alumnos no han empleado estrategias de organización, como pueden ser esquemas, resúmenes o reformulaciones. Esto puede sugerir que estas herramientas aún no han sido interiorizadas como parte natural del proceso de lectura.

Por otro lado, se ha identificado una tendencia a interpretar la información de manera fragmentada, sin establecer conexiones entre párrafos o ideas. Esto se ha reflejado en la capacidad de integrar información dispersa dentro del texto para proporcionar respuestas adecuadas.

- **A nivel de Output**

En lo que respecta a este nivel, enfocado en cómo los estudiantes manifiestan o aplican lo que han comprendido, los resultados han mostrado que la mayoría han podido reproducir de manera literal la información requerida. En las tareas que exigen redactar respuestas basadas en el texto, los estudiantes tienden a copiar frases textuales, y solo en contadas ocasiones se observa una reformulación con sus propias palabras.

En las actividades que demandan aplicar la información a nuevos contextos o expresar una opinión propia fundamentada en la lectura, las respuestas han sido más limitadas, tanto en cantidad como en calidad. Esto puede indicar que aún se encuentran en un nivel de comprensión literal, con escasa utilización de estrategias de lectura crítica o reflexiva.

#### **5.2.1.4. Actitud hacia la lectura**

En lo que respecta a la actitud, los datos son notablemente más positivos. La mayoría de los estudiantes demuestra una disposición favorable hacia la lectura, accediendo sin resistencia a las propuestas lectoras y sin expresar rechazo o excusas frecuentes ante esta actividad. Esta actitud es un aspecto muy importante que puede facilitar intervenciones destinadas a mejorar la comprensión lectora.

Finalmente, en cuanto a la actitud reactiva, los resultados muestran una mayor heterogeneidad. Se observa una tendencia general hacia la dependencia del adulto durante

la lectura, con frecuentes solicitudes de validación y preguntas sobre su rendimiento. Esta necesidad continua de aprobación puede obstaculizar la autonomía en la lectura y la autorregulación de los procesos cognitivos involucrados en la misma. En conjunto, los resultados de 5° indican una base actitudinal positiva, aunque con un dominio parcial de los procesos y estrategias de comprensión.

## **5.2.2. RESULTADOS DE 6° DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Pasando al análisis de las respuestas obtenidas en la rúbrica de evaluación de los estudiantes de 6° curso, en términos generales, presentan un rendimiento superior en los diversos parámetros evaluados de la comprensión lectora.

### **5.2.2.1. Procesamiento Simultáneo**

En el procesamiento simultáneo, se destacan las respuestas favorables a los ítems que requieren la identificación de palabras y frases en un texto, así como la selección de la idea principal. La mayoría de los estudiantes demuestra un rendimiento adecuado o elevado, lo que indica una buena capacidad para gestionar múltiples informaciones presentadas al mismo tiempo y para identificar relaciones semánticas dentro del texto.

### **5.2.2.2. Procesamiento Secuencial**

En lo que respecta al procesamiento secuencial, se observa una inclinación predominante hacia respuestas correctas, particularmente en elementos como la inferencia de consecuencias derivadas de acciones descritas en el texto, la presentación de definiciones con lenguaje propio y la identificación de ideas principales y secundarias. A pesar de que ciertos ítems, como la formulación de ideas secundarias, muestran una mayor proporción de respuestas en el nivel más bajo, el conjunto de resultados indica un avance en comparación con el 5° grado en lo que se refiere a la comprensión secuencial de la información textual.

### **5.2.2.3. Estrategias de Lectura**

En el ámbito de las estrategias lectoras, se evidencia una consolidación más robusta de habilidades tanto en el input (posición correcta al leer, movimientos oculares apropiados) como en el procesamiento central y output. Las respuestas indican que los estudiantes han adquirido estrategias efectivas de autocorrección, comprensión contextual y corrección gramatical; sin embargo, todavía se presentan algunos casos en

los que el comportamiento lector revela la persistencia de estrategias menos eficaces, como el uso del dedo para señalar o el movimiento de los labios.

- **A nivel de Input**

En este nivel, la recepción de información, los estudiantes de 6° curso han demostrado un dominio generalizado en la aplicación del subrayado como herramienta para identificar información clave. La mayoría de los alumnos subraya de manera selectiva, eligiendo términos y frases pertinentes, lo que sugiere un uso más automatizado y eficiente de esta estrategia en comparación con el 5° curso.

- **A nivel de Procesamiento Central**

En cuanto a la organización, comprensión e integración de la información, los estudiantes de 6° curso han demostrado una mayor habilidad para identificar las ideas principales, incluso cuando no están expresadas de forma literal. Muchos alumnos han logrado inferir significados implícitos, establecer conexiones causales entre conceptos o responder a preguntas que requerían una lectura integral del texto.

Sin embargo, la iniciativa para crear esquemas o resúmenes de manera autónoma ha sido muy limitada, lo que manifiesta que, aunque comprenden el contenido, no siempre activan estrategias de autorregulación de manera espontánea. Este aspecto podría indicar que estas herramientas aún no se han convertido en prácticas internalizadas, sino que necesitan una instrucción clara para ser implementadas.

Asimismo, la mayoría de los estudiantes respondió correctamente en cuanto a la integración de información de diferentes secciones del texto, lo que refleja una comprensión estructural sólida del contenido y una mejora notable en comparación con el nivel anterior.

- **A nivel de Output**

En cuanto al nivel de producción o manifestación de lo asimilado, los resultados indican que los estudiantes de 6° curso no se limitan a reproducir información de manera literal, sino que en múltiples ocasiones eligen reformular con sus propias palabras, preservando el significado original. Esta táctica evidencia un progreso significativo en el desarrollo de una comprensión lectora que va más allá de la mera repetición.

En las actividades que han requerido la aplicación de la información del texto a nuevas situaciones o la emisión de una opinión fundamentada, las respuestas han sido más complejas y reflexivas en comparación con el año anterior. Sin embargo, aún existe un espacio para mejorar en la argumentación y en la vinculación entre la lectura y el conocimiento previo o la experiencia personal.

#### **5.2.2.4. Actitud hacia la lectura**

En lo que respecta a la actitud positiva hacia la lectura, el grupo presenta una disposición muy favorable: todos los estudiantes están dispuestos a leer, y una gran mayoría no presenta excusas ni muestra resistencia ante esta actividad. Sin embargo, en lo que se refiere a la actitud no reactiva, aunque se han observado avances en comparación con 5º, sigue siendo el aspecto más débil.

#### **5.2.3. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE 5º Y 6º**

Analizando comparativamente los resultados de los estudiantes de 5º y 6º, se evidencia una tendencia general de mejora al avanzar de un año a otro. Los alumnos de 6º obtienen puntuaciones promedio más altas en casi todos los aspectos evaluados, de lo cual se inferiría que el trabajo de los tutores y tutotas de estos alumnos está dando buenos resultados, ya que el alumnado continúa aprendiendo y mostrando un desarrollo progresivo de sus habilidades lectoras. En términos generales, los estudiantes de 6º presentan un rendimiento más equilibrado y cercano al nivel esperado para su edad.

Esta mejora es especialmente notable en el procesamiento simultáneo, donde se observa un aumento significativo en la capacidad para extraer información clave del texto y establecer conexiones significativas entre sus elementos. Asimismo, las estrategias lectoras muestran una evolución positiva, sugiriendo una mayor madurez al abordar el texto con métodos eficaces de comprensión y autocorrección. La actitud favorable hacia la lectura es el aspecto en el que ambos cursos obtienen sus mejores resultados, con una diferencia aún más marcada en 6º. Esto refleja que, a medida que avanzan en el ciclo, los estudiantes se sienten más cómodos y seguros en las actividades de lectura.

Sin embargo, en contraste, la actitud no reactiva sigue siendo el aspecto más débil en ambos cursos, y en 6º incluso presenta una ligera disminución en comparación con 5º. Esta situación sugiere que, a pesar de los avances en comprensión y estrategias, muchos

alumnos continúan mostrando dependencia de la validación externa o inseguridad durante la lectura, lo que puede afectar su autonomía lectora.

#### 5.2.4. RESULTADOS GENERALES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

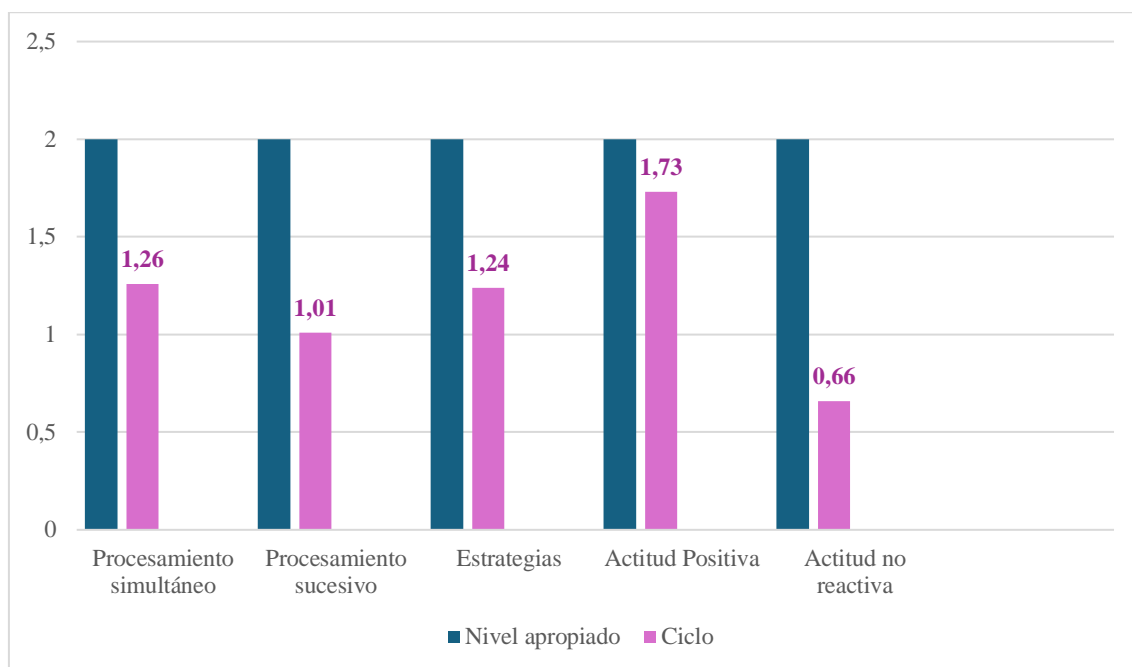


Tabla 2. Resultados generales ciclo

Para interpretar los resultados de manera global, se ha calculado la media de las puntuaciones obtenidas por todo el alumnado del tercer ciclo en cada uno de los parámetros evaluados. Los resultados indican que ninguno de los parámetros logra la puntuación máxima anticipada. Sin embargo, algunos se acercan considerablemente. El parámetro que más se aproxima al nivel óptimo es la actitud positiva hacia la lectura, con una media de 1,73, lo que sugiere una disposición general favorable hacia la actividad de leer.

Las estrategias lectoras (1,24), el procesamiento sucesivo (1,01) y el procesamiento simultáneo (1,26) se encuentran en niveles intermedios. Esto sugiere que los estudiantes están avanzando hacia la consolidación de habilidades fundamentales como la identificación de ideas principales, la extracción de información relevante, la integración de contenidos y la aplicación de estrategias de comprensión, aunque aún no se han alcanzado completamente los niveles de rendimiento esperados.

Por otro lado, la actitud no reactiva, con un promedio de 0,66, se encuentra significativamente por debajo del nivel deseado. Este hallazgo pone de manifiesto una deficiencia considerable en la autonomía del lector, la capacidad de mantener la concentración sin depender de apoyos constantes o reafirmaciones externas, y una lectura menos influenciada por el contexto o la figura del adulto.

ALUMNADO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
<b>5° CURSO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión literal</li> <li>- Interés por la lectura</li> <li>- Vocabulario cotidiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar inferencias</li> <li>- Información implícita</li> <li>- Vocabulario técnico</li> <li>- Comprensión crítica</li> </ul>
<b>6° CURSO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión global</li> <li>- Relación entre ideas</li> <li>- Vocabulario técnico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar inferencias</li> <li>- Comprensión crítica</li> <li>- Baja motivación</li> </ul>
<b>TERCER CICLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión literal</li> <li>- Actitud positiva</li> <li>- Desarrollo progresivo del vocabulario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión inferencial</li> <li>- Comprensión crítica</li> <li>- Estrategias lectoras</li> </ul>

Tabla 3. Fortalezas y Debilidades del alumnado

De estos resultados podría inferirse que, si bien se está produciendo un avance en las competencias lectoras del alumnado conforme avanza el ciclo, todavía es necesario reforzar ciertos aspectos, especialmente aquellos relacionados con la autonomía lectora y el procesamiento profundo de la información textual. Esto cobra especial relevancia en contextos vulnerables, donde evidentemente los factores socioculturales pueden incidir en el desarrollo desigual de estas habilidades.

### 5.2.5. Comparación con alumnado general en España

Todos estos datos recopilados en un contexto de vulnerabilidad sociocultural resultan especialmente significativos al compararlos con los resultados obtenidos por el alumnado español de 15 años en la prueba PISA 2018, Resultados de lectura en España. De acuerdo con el informe, el rendimiento medio de lectura en España fue de 477 puntos, lo que representa una puntuación por debajo de la media de la OCDE (487) y de la media de la UE (489). Además, se observa un preocupante incremento en el porcentaje de estudiantes que se encuentran en los niveles más bajos de competencia lectora, alcanzando un 23 % en el nivel inferior, en comparación con el 16 % registrado en 2015.

Aunque el presente estudio se centra en estudiantes más jóvenes (de 9 a 11 años), el rendimiento global ya muestra una tendencia descendente que podría anticipar dificultades futuras. La media de puntuaciones obtenida por los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria en esta muestra no alcanza el nivel 2 de competencia lectora, considerado adecuado para su edad según la rúbrica utilizada. Esto indica que, si esta tendencia persiste, parte del alumnado podría situarse por debajo de los niveles más bajos establecidos por PISA al llegar a la edad evaluada por dicha prueba.

Por otro lado, podría ser de interés tener en cuenta los resultados del estudio PRILS realizado en 2021, por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, ya que este evalúa de manera específica la competencia lectora de los estudiantes de 4.º de Educación Primaria, un grupo de edad muy cercano al del presente estudio. En este informe, los estudiantes españoles lograron una puntuación media superando la de la OCDE, lo que podría interpretarse inicialmente como un rendimiento favorable. No obstante, este resultado debe ser interpretado con precaución.

PIRLS evalúa aspectos como la localización de información explícita, la extracción de conclusiones directas, la integración e interpretación de ideas, así como la evaluación crítica de los textos. En estos mismos procesos, los estudiantes de este estudio enfrentaron dificultades significativas. Esta discrepancia sugiere que, incluso dentro del contexto español, el alumnado que participó en este trabajo presenta un rendimiento inferior al estándar nacional descrito por PIRLS.

El informe PIRLS resalta una tendencia estable en los resultados generales de España, aun así, también indica la persistencia de una brecha relacionada con el contexto socioeconómico y cultural del alumnado, lo cual se corresponde con las características del centro educativo donde se realizó este estudio. De hecho, en dicho informe se afirma que los estudiantes con menor acceso a recursos educativos y culturales obtienen resultados sistemáticamente más bajos, un factor especialmente relevante en un centro con un alto grado de vulnerabilidad social.

## **6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Teniendo como base los resultados de la evaluación didáctica y el análisis de las fortalezas y debilidades observadas en los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria y dada mi condición de maestra de primaria, con especialidad en Audición y Lenguaje, se propone una intervención didáctica dirigida a la mejora de dos aspectos fundamentales: la comprensión lectora profunda y el desarrollo del léxico, considerados como procesos interdependientes.

La propuesta se plantea con un cierto carácter lúdico, cooperativo y funcional, adaptándose a las características y niveles de competencia de estos grupos de 5º y 6º curso de Educación Primaria. Está diseñada para su implementación en el aula ordinaria, respetando las agrupaciones establecidas por los tutores y tutoras, los cuales desde el principio de curso han distribuido las mesas en grupos de trabajo de 4 personas. Se trata de actividades accesibles para todos los estudiantes, fomentando la motivación, el pensamiento crítico y la reflexión metacognitiva sobre los textos.

Esta intervención está diseñada para llevarse a cabo dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, ya que se trata de la materia en la que más se trabaja y se centra en la comprensión lectora y el vocabulario de manera directa. Cada sesión diseñada en el cronograma (tablas 4 y 5) corresponden a una hora semanal dentro del horario lectivo. Lo que se busca de esta forma es minimizar la posible alteración de la organización y temporalización curricular previamente establecida al inicio de curso.

### **6.1. QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

En este curso, las actividades buscan principalmente fomentar el interés por la lectura, mejorar las habilidades de comprensión literal e inferencial, y ampliar el vocabulario cotidiano. Para ello, se propone un recorrido gamificado que consta de cinco semanas, correspondiendo una sesión por semana, las cuales integran una narrativa de retos y desafíos junto con dinámicas de escape room y trabajo en equipo.

#### **6.1.1. Objetivos específicos de la intervención**

- Fomentar el gusto por la lectura
- Desarrollar la comprensión literal
- Introducir y practicar la realización de inferencias
- Enriquecer el vocabulario cotidiano y común

- Enriquecer el vocabulario técnico
- Desarrollar la conciencia metacognitiva

### 6.1.2. Temporalización

SEMANA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	AGRUPACIÓN
1	Viajeros del saber	5 min	Grupos de 4
	Lectura compartida	30 min	Grupo clase
	Atrapa la frase	25 min	Grupos de 4
2	Palabras camufladas	10 min	Grupos de 4
	¿Quién soy?	30 min	
	Crea y combina	20 min	
3	La carrera de la comprensión	40 min	Grupos de 4
	Elige tu escena	20 min	
4	Memorada de sinónimos y antónimos	10 min	Individual
	Palabras en acción	15 min	Grupos de 4
	Historias con palabras mágicas	35 min	
5	Isla de la comprensión	30 min	Grupos de 4
	El libro secreto del explorador	30 min	Individual

Tabla 4. Cronograma intervención 5° EP

### 6.1.3. Actividades

#### → SEMANA 1

**Actividad 1. Viajeros del saber:** Los alumnos se convierten en exploradores que recorrerán diferentes “mundos de lectura”. Cada grupo recibe un “mapa lector” que irá completando durante el desarrollo de la intervención. El aula se organiza con rincones temáticos y se decora con huellas, brújulas, y otros elementos de exploración. Se forman equipos de 4 personas y se elige un nombre propio para el grupo.

**Actividad 2. Lectura compartida guiada:** El docente lee en voz alta un cuento breve o texto narrativo, realizando preguntas interactivas durante la lectura (estilo “elige tu propia aventura”). Se realizan paradas para comentar qué entienden, qué creen que pasará, cómo se sienten los personajes...

**Actividad 3. Atrapa la frase:** Los alumnos deben localizar frases clave del texto, copiarlas en una tarjeta y explicarlas con sus palabras. Las tarjetas se pegan en el “mural de hallazgos” por grupos, previamente realizado.

#### → SEMANA 2

**Actividad 1. Palabras camufladas:** Se introducen palabras nuevas en un mini relato adaptado. Cada grupo recibe un *diccionario visual* con pistas gráficas y semánticas para descubrir qué significan las palabras previamente leídas. Deberán relacionar cada palabra con una imagen y crear una frase propia.

**Actividad 2. ¿Quién soy?:** Es un juego tipo “Pasapalabra” con definiciones orales y pistas visuales. Por cada palabra correcta se avanza un peón en el *tablero lector* del aula. Las palabras están relacionadas con el campo semántico del texto leído.

**Actividad 3. Crea y combina:** Cada grupo inventa una pequeña historia usando al menos 5 palabras del vocabulario nuevo. Pueden representarla con dibujos, mímica o marionetas simples, según prefieran los alumnos. Estas historias, las presentan al resto del grupo, fomentando la expresión oral.

#### → SEMANA 3

**Actividad 1. La carrera de la comprensión:** Se organiza una *gymkana* en el aula o en el patio. En cada estación, se presentará al alumnado una parte del texto leído y una actividad de comprensión literal o inferencial:

- Ordenar viñetas
- Contestar preguntas del tipo “¿quién?”, “¿qué?”, “¿por qué?”
- Adivinar qué pasará después
- Relacionar una frase con su personaje

**Actividad 2. Elige tu escena:** Se les ofrece un listado de escenas clave del texto. Cada uno de los grupos elige una y la representa en teatro de sombras, dibujos o teatro breve, destacando lo más importante.

#### → SEMANA 4

**Actividad 1. Memoria de sinónimos y antónimos:** Juego de cartas tipo *memory*. Los discentes, deben emparejar tarjetas que contengan palabras con su sinónimo o antónimo. Estas palabras, han sido trabajadas en las semanas anteriores.

**Actividad 2. Palabras en acción:** Cada grupo representa una palabra mediante una miniescena o mímica. El resto de los grupos debe adivinar la palabra y usarla en una frase oral.

**Actividad 3. Historias con palabras mágicas:** Juego de creación escrita colaborativa: se les entregan 5 palabras que deben aparecer obligatoriamente en un breve cuento por grupos. Al finalizar la actividad, se realiza una lectura en voz alta (voluntaria), fomentando la escucha activa.

### → SEMANA 5

**Actividad 1. Isla de la comprensión:** Los grupos deben avanzar por un tablero gigante con casillas, similares al *juego del Trivial*:

- Preguntas de comprensión literal
- Preguntas inferenciales
- Desafíos de vocabulario (definir, usar en frase, buscar sinónimos)
- Casillas especiales: “pierdes turno”, “elige una ayuda”, “intercambia de lugar”

**Actividad 2. El libro secreto del explorador:** Cada alumno elabora una doble página de su “libro secreto”, en la que debe aparecer: Una ilustración con su escena favorita, una reflexión breve sobre lo que ha aprendido, tres palabras nuevas que ha incorporado a su vocabulario

## 6.2. SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En el caso de los estudiantes de sexto curso, los resultados mostraron un mayor dominio técnico, aunque una menor implicación emocional y actitud hacia la lectura. Por lo tanto, la intervención integra estrategias más sofisticadas de lectura crítica con dinámicas motivacionales, conservando el enfoque gamificado pero ajustado al perfil de desarrollo de este nivel.

### 6.2.1. Objetivos específicos de la intervención

- Consolidar la comprensión crítica
- Practicar la realización de inferencias
- Promover la lectura activa de textos informativos
- Ampliar el vocabulario técnico y específico
- Estimular el pensamiento crítico

- Aumentar la autonomía lectora

### 6.2.2. Temporalización

SEMANA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	AGRUPACIÓN
1	Presentación de la misión	5 min	Grupos de 4
	Texto encriptado	25 min	
	Reto trivial	30 min	
2	Activación léxica	10 min	Individual
	Scape léxico	20 min	Grupos de 4
	Criptógrafos del lenguaje	30 min	
3	Lectura doble	30 min	Grupos de 4
	Detector de verdades	10 min	
	Informe de agente	20 min	
4	Preparación exprés	15 min	Grupos de 4
	Debate	30 min	
	Rueda de contraargumento	15 min	
5	Presentación del caso	5 min	Grupos de 4
	Resolución en estaciones	40 min	
	Desenlace colaborativo	10 min	
	Entrega certificado	5 min	Individual

Tabla 5. Cronograma intervención 6º EP

### 6.2.3. Actividades

#### → SEMANA 1

**Actividad 1. Presentación de la misión:** El docente aparece con una “identidad secreta” y entrega a cada equipo su *Pasaporte del Agente Lector*. Se les explica que forman parte de una agencia especializada en lectura crítica y que deben superar cinco misiones para lograr el título de *Agentes expertos*. Cada grupo elige un nombre en clave y recibe sus roles: lector/a principal, buscador/a de pistas, apuntador/a y portavoz.

**Actividad 2. Texto encriptado:** Se les entrega un texto informativo breve (sobre reciclaje, uso responsable de tecnología o alimentación saludable). El texto contiene

varias pistas escondidas: palabras clave, datos importantes y argumentos ocultos. Los alumnos deben leer en voz alta y subrayar o marcar estas pistas usando rotuladores de colores.

**Actividad 3. Reto Trivial:** Cada grupo responde a preguntas similares al *juego del Trivial* (de 4 opciones) relacionadas con el texto. Para hacerlo más dinámico:

- Las preguntas están escondidas dentro de sobres o tarjetas que encuentran a través de pistas
- Algunas respuestas contienen trampas (por ejemplo, datos falsos o reformulados para fomentar la atención en los detalles)

## → SEMANA 2

**Actividad 1. Activación léxica:** Se reparten tarjetas con palabras académicas del texto (por ejemplo, "evaluar", "impacto", "alternativa", "razonamiento") y se les pide que escriban sinónimos, antónimos o ejemplos de uso. Las tarjetas se depositan en un "buzón de pistas" que será utilizado en la siguiente actividad.

**Actividad 2. Scape léxico:** Cada uno de los grupos recibe una hoja con una serie de frases en las que faltan palabras clave. Las pistas para rellenarlas correctamente están escondidas en tarjetas repartidas por el aula. Para poder acceder a las tarjetas, deben resolver mini pruebas como:

- Elegir correctamente sinónimos
- Detectar la definición correcta en una ruleta léxica
- Completar crucigramas o sopas de letras con palabras del glosario

**Actividad 3. Criptógrafos del lenguaje:** Reciben una última prueba a modo de enigma en la que deben traducir un texto académico "codificado" (escrito con palabras complejas o poco habituales para ellos) a un lenguaje más claro y accesible para un público joven.

## → SEMANA 3

**Actividad 1. Lectura doble:** Los grupos reciben dos textos sobre el mismo tema (por ejemplo, una noticia sobre videojuegos, una campaña medioambiental o una figura pública). Uno de ellos, está escrito de forma neutral y el otro presenta información

tendenciosa, exagerada o manipulada. Cada grupo analiza los textos y rellena una ficha comparativa:

- ¿Qué argumentos aparecen?
- ¿Qué datos son fiables?
- ¿Qué lenguaje induce una opinión?

**Actividad 2. Detector de verdades:** Juego dinámico con tarjetas: se les leen frases cortas, y los grupos deben levantar una tarjeta que diga “*Veraz*” o “*Manipulado*” según el tipo de lenguaje, fuente o intención comunicativa que detecten. Algunas tarjetas requieren justificar la respuesta oralmente con citas del texto.

**Actividad 3. Informe de agente:** Cada grupo redacta un breve informe en formato de ficha policial sobre el texto tendencioso:

- Quién lo escribió
- Qué intención tiene
- Qué elementos nos hacen desconfiar
- Qué deberíamos verificar

#### → SEMANA 4

**Actividad 1. Preparación exprés:** Se reparten tarjetas con temas polémicos o de actualidad para su edad (por ejemplo, “¿Es buena idea prohibir el móvil en el colegio?”, “¿Los deberes son útiles?”). A cada grupo se le asigna una postura (a favor/en contra). Cuentan con una “rueda de vocabulario” con términos útiles para la argumentación (conectores, verbos como “sostener”, “opinar”, “demostrar”, etc.).

**Actividad 2. Debate:** Se realiza una ronda de debates, y el jurado (formado por compañeros o el docente) valora los siguientes aspectos: claridad, uso del vocabulario, cohesión y creatividad.

**Actividad 3. Rueda de contraargumento:** Para practicar la comprensión crítica, los equipos giran una ruleta que les obliga a responder a frases como:

- “¿Y si fuera al revés?”
- “Refuta esta opinión”
- “Convénceme en 3 frases”

## → SEMANA 5

**Actividad 1. Representación del caso:** Se presenta una historia misteriosa, cuya trama es: alguien ha escondido un mensaje en antiguos documentos de la biblioteca del colegio. El grupo debe leer una serie de textos fragmentados: notas, carteles antiguos, correos...

**Actividad 2. Resolución de estaciones:** Se organizan *estaciones de misión* que consisten en: Ordenar los textos cronológicamente, unir citas con su fuente correcta, detectar contradicciones o pistas falsas, resolver crucigramas de vocabulario académico para obtener combinaciones clave y traducir fragmentos a un lenguaje más accesible.

**Actividad 3. Desenlace colaborativo:** Deben componer entre todos el mensaje oculto y exponer sus conclusiones al grupo, justificando con pruebas encontradas.

**Actividad 4. Entrega certificado:** Se les entrega la “certificación final” como *Agentes Lectores Expertos*, dando como logrado el objetivo.

### 6.3. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La evaluación en cualquier proceso educativo es esencial para medir el progreso del alumnado y determinar la efectividad de las intervenciones implementadas. En este caso, la evaluación se lleva a cabo en dos niveles: la evaluación del alumno, que se centra en observar y medir su progreso a través del material diseñado, y la evaluación de la intervención, que busca determinar si los objetivos establecidos se han alcanzado y si el material utilizado ha resultado adecuado para abordar las necesidades del alumno.

La evaluación del alumno se ha planteado como un proceso continuo y sistemático, basado principalmente en la observación directa durante las sesiones de intervención. De esta forma se busca tomar decisiones fundamentadas sobre el progreso del alumno y de esa forma realizar ajustes a lo largo de la intervención si fueran necesarios.

Por otro lado, la evaluación docente es para valorar de la eficacia de las sesiones y las estrategias empleadas. Se analiza si los objetivos establecidos al inicio de la intervención se han cumplido y si las actividades diseñadas han facilitado el desarrollo de las habilidades en la lectura de los estudiantes. Esta evaluación es fundamental para determinar si el enfoque utilizado es adecuado o si requiere modificaciones para mejorar su efectividad.

### **6.3.1. Evaluación progreso alumnado**

La evaluación de los destinatarios se llevará a cabo de forma continua durante las cinco semanas, a través de la observación sistemática y la utilización de una lista de cotejo. Cada curso contará con una distinta, individualizada a sus necesidades específicas anteriormente detectadas.

A través de esta herramienta de evaluación se pretende determinar un avance general del grupo aula en función a sus niveles iniciales. Se llevará a cabo con un enfoque cualitativo, a través del cual no se obtendrán calificaciones numéricas ya que se busca un ambiente motivador y libre de presión evaluativa.

### **6.3.2. Autoevaluación docente**

Una vez finalizadas las sesiones correspondientes, se realizará una autoevaluación de la práctica docente, con el objetivo general de reflexionar sobre la calidad y propiedad de la propuesta. Este proceso reflexivo facilitará la valoración de la efectividad de las decisiones didácticas adoptadas durante la intervención, así como su adecuación a las necesidades reales del grupo. Además, permitirá identificar los aspectos positivos de la intervención y aquellos que podrían ser reformulados para futuras ediciones.

Como herramienta de evaluación, se implementará, en este caso también, una lista de cotejo que permitirá evaluar de manera sistemática el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos. Se crearán tres listas diferenciadas: una específica para el grupo de 5º curso, otra para el de 6º, y una tercera de carácter general que incluya indicadores comunes para todo el alumnado del tercer ciclo. Estas listas se diseñarán en función de las necesidades detectadas en la prueba de comprensión lectora ya realizada.

## 7. CONCLUSIONES

A lo largo de este TFG se puede estimar que se han ido alcanzando los objetivos establecidos en la introducción, entre los cuales se incluye la evaluación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria, enfocándose especialmente en los cursos de 5º y 6º. La implementación de la prueba diagnóstica ha permitido recopilar información detallada sobre los diversos procesos involucrados en la comprensión lectora, así como identificar fortalezas y debilidades específicas en cada grupo.

En relación con la comparación de los resultados de comprensión lectora entre ambos cursos, se han podido establecer diferencias significativas tanto en el tipo de procesamiento lector como en las estrategias empleadas. El análisis comparativo ha evidenciado un perfil lector más motivado y global en 5º curso, en contraste con un perfil más automatizado y menos comprometido emocionalmente en 6º, lo que proporciona información valiosa sobre las transiciones lectoras dentro del ciclo.

Respecto a la identificación de las principales fortalezas y debilidades del alumnado del tercer ciclo en comprensión lectora, el estudio ha logrado definir claramente los puntos fuertes (como la actitud positiva en 5º o la mayor automatización en 6º) y las áreas que requieren mejora (como la escasa planificación estratégica en la lectura o las dificultades inferenciales). Esta identificación ha sido posible gracias a una rúbrica detallada que ha facilitado un análisis exhaustivo de cada dimensión evaluada.

En cuanto a la propuesta de una intervención didáctica adaptada a las necesidades detectadas, se ha elaborado una propuesta realista, accesible y diferenciada para los dos niveles del ciclo. Las actividades propuestas abordan tanto las debilidades observadas como el perfil motivacional del alumnado, incorporando elementos de gamificación, dinámicas activas y estrategias de comprensión ajustadas al nivel de cada grupo.

Con el fin de que los presentes hallazgos y propuestas sean de utilidad práctica y puedan contribuir al desarrollo educativo de los estudiantes involucrados, serán entregados a los tutores y tutoras de los grupos participantes. Se busca proporcionar una visión exhaustiva del nivel de comprensión lectora de los alumnos, junto con estrategias específicas de intervención que puedan ser adaptadas e implementadas en el aula, fomentando una enseñanza más acorde a las necesidades reales del tercer ciclo de Educación Primaria.

## **8. LIMITACIONES DEL TRABAJO**

Este TFG, a pesar de haberse desarrollado en un entorno real y con datos directos de los estudiantes, presenta ciertas limitaciones que deben ser destacadas. En primer lugar, la intervención propuesta no ha podido ser implementada ni evaluada de manera directa en el aula debido a la falta de tiempo, ya que la duración limitada del periodo de prácticas escolares ha condicionado la posibilidad de realizarla con el seguimiento adecuado.

Otra limitación más es la del estudio propio, ya que la muestra se ha restringido a un solo centro educativo. Aunque esto ha facilitado un análisis detallado y adaptado a la realidad de los estudiantes involucrados, también significa que los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a otros entornos escolares. La diversidad de características socioeconómicas, culturales y organizativas entre diferentes centros implica que los niveles de comprensión lectora y las necesidades educativas pueden variar de manera considerable. Por lo tanto, sería interesante aplicar la investigación llevada a cabo en diversos contextos para contrastar los datos y así enriquecer las conclusiones referidas a los procesos de lectura en alumnado vulnerable.

## **9. DIMENSIÓN DEONTOLÓGICA**

Este estudio ha implicado la recopilación de datos de estudiantes reales, por lo que se ha seguido un protocolo ético que prioriza la confidencialidad, el anonimato y el consentimiento informado. Se ha contado con la autorización del centro educativo, cumpliendo con la legislación y normativa vigente en materia de protección de datos y derechos infantiles. Asimismo, la intervención y la observación se ha llevado a cabo con una actitud respetuosa, priorizando el bienestar de los estudiantes y evitando cualquier forma de etiquetado o juicio. La finalidad del estudio ha sido exclusivamente educativa, con el propósito de mejorar la práctica docente y favorecer el derecho a una educación inclusiva y equitativa.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, M. A. (2024). Apuntes de la asignatura Tratamiento de los trastornos de la lectura y escritura. *Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.*
- Bastidas, D. (2015). Inferencias en el proceso de lectura: usos y estrategias. *Centro de Español. LEO: Lectura, escritura y oralidad en español. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.*
- Bfabreal. (2025, 17 abril). *Guía Completa sobre los Niveles de Comprensión Lectora | PRIMARIA FÁCIL.* Mi Blog Personal. <https://primariafacil.com/compreension-lectora/niveles-de-comprension/>
- Cain, K. (2022). Children's Reading Comprehension Difficulties. En M. J. Snowling, C. Hulme and K. Nation (pp. 298-322). *The Science of Reading. John Wiley & Sons.* <https://doi.org/10.1002/9781119705116.CH14>
- Cervantes, R. D., Pérez, J. A., & Alanís, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades.* Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>
- Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Vocabulario.* [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/vocabulario.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm)
- Cieza, W. P. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de la Educación.* [https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2879/2/Articulo\\_37\\_Horizontes\\_N31V7.html](https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2879/2/Articulo_37_Horizontes_N31V7.html)
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of educational psychology,* 99(2), 311.
- Downing, J. & Thackray, D. V. (1974). *Madurez para la lectura.* KAPELUSZ.
- Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía. (2010, 9 julio). ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL VOCABULARIO. *TEMAS PARA LA EDUCACIÓN.* <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7375.pdf>

- Gobierno de España (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- IRIS. (2025, 7 marzo). *Página 7: El vocabulario*. Recuperado de: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/rti03-spanish/cresource/q3/p07/>
- Jiménez, J. E. & O'Shanahan, I. (2010). *Intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- López, G. & Del Campo, M. E. (1990). *Estrategias y técnicas de animación lectora*. Escuela Española.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). PIRLS 2021. *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe Español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol\\_179987/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol_179987/)
- Molina (2000). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Ediciones Aljibe
- Molina, S (2004). *El fracaso de la ESO*. Ediciones Aljibe.
- Molina, S., Arraiz, A., & Berenguer, M. J. (2010). *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas*. Marfil.
- OCDE. (2018). Marco teórico de lectura: PISA 2018. *Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_Lectura.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_Lectura.pdf)
- OCDE. (2018). PISA 2018: *Resultados clave. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- OCDE. (2020). PISA 2018. *Resultados de lectura en España*. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2018-resultados-de-lectura-en-espana\\_181801/edicion/pdf-175546/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2018-resultados-de-lectura-en-espana_181801/edicion/pdf-175546/)

Palazón, J. (2021, 5 de diciembre). *El modelo DIME para tratar de evaluar e intervenir en las dificultades en comprensión lectora*. Dificultades Específicas de Aprendizaje.

<https://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2021/12/el-modelo-dime-para-tratar-de-evaluar-e.html>

Real Academia Española [RAE]. (s.f.). *Leer*. Real Academia Española. Recuperado 10/02/2025 <https://dle.rae.es/leer>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tapia, M. M. (2021, 22 agosto). *Enseñanza del vocabulario a los más pequeños: ¿por qué y cómo? De La Evidencia Al Aula*.

<https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2021/08/22/ensenanza-del-vocabulario-a-los-mas-pequenos-por-que-y-como/>