

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA  
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

**Determinantes de la comprensión lectora en el primer  
ciclo de Primaria: un estudio sobre componentes  
esenciales y prácticas docentes**

---

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Nombre del estudiante: Mónica María Díaz Cabrera  
Tutor/a: Natalia María Suárez Rubio

Curso: 2023/2024

## **Agradecimientos**

Este proyecto final de máster está dedicado a toda mi familia, amigos y amigas así como compañeros y compañeras de estudios. En esta ocasión, he de destacar a mi hermano, colega de profesión que me ha inspirado a ser una docente que trate de dejar huellas y no cicatrices en los corazones de los discentes. Además, he de mencionar a la tutora de este trabajo puesto que a través de su ayuda y consejos, el mismo se ha perfeccionado en los diferentes apartados y contenidos que se trabajan en este. Gracias a todos y a todas porque sin su apoyo, es bastante probable que no estuviese aquí y esta investigación no sería posible. Este Trabajo Fin de Máster está especialmente dirigido a dos de mis grandes pasiones: la educación y los niños y niñas y desde y con esta pasión es con la que pretendo contribuir a la construcción del conocimiento científico en el ámbito de la comprensión lectora y de las prácticas docentes que se siguen en las aulas.

## **Resumen**

La comprensión lectora es una habilidad esencial que afecta al desarrollo integral de las personas y al aprendizaje en todas las áreas académicas, siendo crucial entender los factores que la facilitan o dificultan. Por ello, el objetivo de esta investigación se centró en analizar cuáles son los determinantes de la comprensión lectora, concretamente, en el primer ciclo de Primaria ante la presencia de discentes que presentan grandes dificultades. Para ello, se contó con la colaboración de alumnado de primero de educación Primaria (N=72). Además, con el objetivo de buscar otros condicionantes que pudieran relacionarse con el desempeño en la comprensión lectora, se procedió a analizar las prácticas de enseñanza de la lectura implementadas por los maestros/as de los niños/as evaluados. En este caso, se diseñó un cuestionario y fue distribuido a cada tutor (N=3). Los resultados indicaron que existe una relación positiva entre los componentes de la lectura prescritos por la literatura científica y el nivel de rendimiento en comprensión. Asimismo, se encontró que la utilización de prácticas que no están basadas en la evidencia científica tiene como consecuencia un bajo rendimiento en la comprensión.

***Palabras clave:*** comprensión lectora, Educación Primaria, componentes de la lectura, prácticas docentes.

## **Abstract**

Reading comprehension is an essential skill that affects the integral development of people and learning in all academic areas, and it is crucial to understand the factors that facilitate or hinder it. Therefore, the objective of this research was to analyze what are the determinants of reading comprehension, specifically, in the first cycle of Primary in the presence of students who present great difficulties. For this purpose, we counted on the collaboration of students of first primary education (N=72). In addition, with the aim of looking for other conditions that could be related to performance in reading comprehension, we proceeded to analyze the reading teaching practices implemented by the teachers of the evaluated children. In this case, a questionnaire was designed and distributed to each tutor (N=3). The results indicated that there is a positive relationship between the components of reading prescribed by the scientific literature and the level of performance in comprehension. It was also found that the use of practices that are not based on scientific evidence results in poor performance in understanding.

**Keywords:** reading comprehension, Primary Education, reading components, teaching practices.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. Introducción</b>	<b>5</b>
<b>2. Marco Teórico</b>	<b>7</b>
2.1. ¿Qué es leer?	7
2.2. El concepto de comprensión y competencia lectora	7
2.3. Factores que afectan a la comprensión lectora	10
2.3.1 Conciencia Fonológica	11
2.3.2 Conocimiento alfabético	12
2.3.3 Fluidez	12
2.3.4 Vocabulario	14
2.4 Prácticas docentes para la enseñanza de la lectura basadas en la evidencia	14
2.4.1. Conciencia Fonológica	15
2.4.2. Conocimiento Alfabético	15
2.4.3. Fluidez	16
2.4.4. Vocabulario	16
2.4.5. Comprensión Lectora	16
3.1. Problema de investigación	18
3.2 Objetivos/hipótesis	19
3.3. Método	20
3.3.1. Participantes/muestra	21
3.3.2. Instrumentos	23
3.3.3. Procedimiento	26
3.3.4. Análisis e interpretación de la información	27
3.3.5 Cuestiones éticas y de rigor metodológico	28
<b>4. Resultados</b>	<b>29</b>
<b>5. Discusión y conclusiones</b>	<b>40</b>
<b>6. Limitaciones del estudio y perspectivas de futuro</b>	<b>43</b>
<b>7. Referencias bibliográficas</b>	<b>45</b>
<b>Anexos</b>	<b>59</b>

## 1. Introducción

La comprensión lectora se trata de una de las mayores preocupaciones del sistema educativo de nuestro país. Según Sánchez e Izquierdo (2021), el desempeño de esta habilidad es fundamental, ya que permite al individuo enfrentarse a la vida diaria y desenvolverse en la sociedad. Además, en la vida adulta, la capacidad de comprensión lectora es crucial para tomar decisiones informadas y conscientes.

Los esfuerzos de la legislación educativa para favorecer la lectura y la comprensión de textos va en aumento, así por ejemplo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece que la lectura diaria, su dominio y desarrollo será de obligado cumplimiento por parte del profesorado y del alumnado. Asimismo, se indica que la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas, de expresión y comprensión se deben trabajar de manera transversal en todas las materias con el fin de contribuir al desarrollo integral del individuo. Siguiendo esta línea, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en su artículo 7 sobre los objetivos de etapa, también hace hincapié en la comprensión lectora y el uso del lenguaje en general: “e) conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.” (p.7). Pero, lo cierto es que a pesar de estos esfuerzos, las medidas adoptadas parecen no ser suficientes para alcanzar los niveles deseados en la comprensión lectora.

Esta situación genera una gran incertidumbre y frustración tanto para el profesorado como para el alumnado, dado que, si se accede al informe de los resultados de las pruebas del Program for International Student Assessment (PISA) del año 2022, se puede apreciar que en el ámbito lector, España obtuvo un total de 474 puntos frente a la media de 485 de los países de la Unión Europea. Este dato es más preocupante aún, si se tiene en cuenta que se ha producido una caída significativa en relación a la anterior edición, con una disminución de hasta ocho puntos en total. La situación de Canarias es también alarmante, pues otros informes como el Progress in International Reading Literacy (PIRLS, 2021) que miden el rendimiento en comprensión lectora confirman puntuaciones por debajo de la media (510) del territorio nacional (521), encontrándose en el nivel intermedio dentro de los parámetros del estudio. Esta diferencia es aún mayor si se compara con Comunidades Autónomas como Madrid, donde se obtienen

puntuaciones mayores (539) o Asturias (550). Como se puede apreciar, estos dos informes apuntan la necesidad de solventar las deficiencias en lo que a la comprensión lectora se refiere. Según la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO, 2024) el indicador ODS (medidas estadísticas que permiten el seguimiento y la evaluación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible) 4.7.1. reflejó que si bien es cierto que desde el año 2000 ha habido una mejora en las tasas de alfabetización a nivel mundial, esta sólo ha mejorado un 0,8 puntos porcentuales desde ese momento. Esta tasa de alfabetización era de un 88% en el año 2000 y de un 91% en el año 2015, siendo este crecimiento muy lento. Cabe destacar, que el objetivo 4.7.1. se encuadra dentro del objetivo número 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Concretamente, el objetivo 4.7.1. analiza el grado en el que la educación para la ciudadanía mundial y la educación mundial para el desarrollo sostenible se incorporan en las políticas nacionales de educación; los planes de estudio; la formación del profesorado y la evaluación del alumnado.

La implementación y la efectividad de las prácticas docentes aún enfrentan desafíos significativos, lo que sugiere la necesidad de un enfoque más integral basado en la investigación científica que involucre tanto a la Administración Pública, al profesorado y a las familias. Por tanto, se hace necesario, conocer cuáles pueden ser los determinantes que pudieran estar afectando a la comprensión lectora. Se ha demostrado que aquel alumnado que pertenezca a un estatus social y económico mayor, tiende a desarrollar hábitos lectores de mayor calidad, mejorando su nivel de comprensión y gusto por la lectura. Ahora bien, también existen los denominados factores personales y tienen que ver con la percepción intrínseca del individuo acerca de la lectura. Para aquellos sujetos que tengan una visión más positiva de la misma, tenderán a leer más y preocuparse por comprender lo que leen (Franco et al, 2016). Otros factores de gran importancia hacen referencia a la edad, donde se obtienen mejores resultados y rendimiento académico en comprensión lectora a medida que se tiene más años (Arán y López, 2016). Como se puede apreciar existen numerosos elementos que intervienen en la comprensión lectora. No obstante, esta investigación se centrará en las prácticas docentes y en los diferentes componentes de la lectura que intervienen en la comprensión lectora.

## **2. Marco Teórico**

### **2.1. ¿Qué es leer?**

La Real Academia Española (RAE, s.f., Definición 1) define el verbo *leer* como “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Otros autores, como Maina y Papalini (2021), sostienen que esta práctica se entiende como el acto de decodificar los signos lingüísticos que aparecen en un determinado texto o escrito, en definitiva, devorar un libro.

### **2.2. El concepto de comprensión y competencia lectora**

Smith et al. (2021) definen a la comprensión lectora como un proceso de carácter cognitivo por el que el lector es capaz de construir y extraer uno o varios significados en diferentes tipos de textos. Todo proceso de comprensión lectora conlleva necesariamente a su vez varias fases: reconocimiento de letras y palabras, interpretación de palabras y en definitiva, comprender el lenguaje. En todo proceso de comprensión lectora es fundamental que la persona que lee conecte la nueva información con sus conocimientos previos y realice inferencias explícitas e implícitas. También, Gómez et al (1996) entiende que la comprensión lectora es un proceso en el que existe un vínculo bidireccional entre el lector y el texto, siendo el primero el que lo dota de significado. En esta misma línea, Yurko y Protsenko (2021) afirman que se trata de un proceso de gran complejidad que abarca numerosas funciones cerebrales y además, precisa de una interacción constante entre el lector y el texto antes, durante y después de la lectura. Por otra parte, Plaza (2021), la define como “la capacidad de los sujetos para edificar la representación cognitiva del sentido de un escrito” (p.2233).

Además, otros autores, como Álvarez et al. (2023) defienden que la adquisición de la comprensión permite que se produzca un aprendizaje escolar adecuado y la posterior inserción en la sociedad. La capacidad de comprender un texto permite a los individuos acceder a la información, procesarla e interiorizar e implementarla en diferentes ámbitos y contextos. Por tanto, la comprensión no se limita al área de Lengua Castellana y Literatura, sino que es una competencia que permite al alumnado aprender y adquirir conocimientos presentes en las diferentes asignaturas. También, cabe hacer referencia al lenguaje escrito dado que incide de forma significativa en que las personas logren entender la comprensión de cualquier texto. Del mismo modo, tiene

implicaciones significativas en la vida cotidiana y profesional. En el ámbito laboral, la capacidad de interpretar y evaluar documentos, es vital para la toma de decisiones informada y efectiva. Asimismo, en la vida diaria, la comprensión de noticias y artículos, permite a las personas estar bien informadas y participar activamente en la sociedad. En síntesis, se trata de una habilidad fundamental que permite que el individuo se comunique de forma adecuada, elabore argumentos sólidos y sea partícipe de la sociedad. Por añadidura, permitirá a las personas desarrollar un pensamiento crítico y creativo.

Ramírez y Fernández (2022) establecen que existen tres niveles de comprensión lectora. Primeramente, el *nivel literal* en el que el alumnado tiene como objetivo principal reconocer los elementos de la lectura básicos como pueden ser nombres, hechos, lugares, personajes o tiempo en el que ocurre la lectura. En un segundo nivel, se encuentra el denominado *nivel inferencial* que requiere de mayor capacidad de abstracción por parte del lector debido a la necesidad de conectar con sus experiencias previas. En un último término, se encuentra *el nivel crítico* que se centra en la parte evaluativa de la lectura. En este nivel de comprensión, el lector infiere opiniones razonadas y críticas que le permite evaluar la lectura, llevar a cabo aceptaciones y rechazos. Cabe destacar, que, en diferentes investigaciones realizadas se ha podido observar que se han obtenido mejores resultados en las preguntas literales que en las inferenciales (Valencia y Gutiérrez, 2022 ; De Mier et al, 2015; Ochoa et al, 2019; Saadatnia et al 2017). En esta misma línea, otras investigaciones como la realizada por Chen y Liang (2017) indican que los docentes realizan más preguntas literales que inferenciales en las actividades de comprensión y al igual que en los estudios citados anteriormente, el alumnado obtiene mayores puntuaciones en las preguntas de carácter literal. En relación a las preguntas inferenciales, diversos estudios mostraron una relación positiva entre las preguntas inferenciales y una mayor comprensión lectora, a saber, la formulación de cuestiones inferenciales contribuye a obtener un mayor rendimiento en la comprensión (Hall, 2016; Salazar, 2021; Rice et al, 2023).

Por otro lado, Snow (2017) estableció que la comprensión lectora está constituida por diferentes procesos o fases. Primeramente, es un *proceso* en sí mismo, puesto que engloba diversas actividades que pueden practicarse de forma continuada y repetida. Por otro lado, es *simultáneo*, dado que con su práctica se activan saberes ya interiorizados a medida que aparecen y se integran los nuevos. Además, es *interactiva*,

es decir, es un proceso en el que intervienen los lectores, el texto y el contexto o ambiente en el que se desarrolla la acción. Esta parte del proceso de comprensión lectora es de gran relevancia puesto que la interactividad es muy diferente entre un lector y otro. En otros términos, la forma en la que un alumno/a interactúa con un texto puede variar considerablemente, debido a factores como la comprensión, la capacidad de atención o sus conocimientos previos. Estas diferencias individuales pueden influir en la manera en la que los niños/as se relacionan con los textos y lecturas. Por otro lado, incluso con el mismo lector/a, su experiencia es diferente dependiendo del contexto o momento de la lectura en el que se encuentre, a saber, no se puede comparar leer un mismo texto en un entorno que invite a la lectura (p.e una biblioteca) a leer en un entorno con ruido y distracciones.

Siguiendo a Gago (2021) la principal diferencia que se puede apreciar entre el concepto de leer y comprensión lectora es que el primero se basa en identificar y reconocer lo que está escrito o señalado y por su parte, la comprensión lectora va más allá de la mera decodificación de un signo lingüístico. En este proceso, además de identificar palabras, se ha de dotar de significado a estas, establecer conexiones que tienen una vinculación con los aprendizajes que ya se han adquirido, el pensamiento crítico y las ideas previas del lector. Por tanto, la comprensión lectora es más compleja que el proceso de leer puesto que no se basaría únicamente en reconocer fonemas y palabras, sino requiere de una anticipación, predicción, realización de inferencias y construcción de significados.

En el estudio PISA y para la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2015) se definió a la *competencia lectora* como la habilidad de comprender, evaluar y realizar una reflexión sobre cualquier texto que permitan que el individuo se desarrolle a nivel personal que le facilite construir conocimientos e insertarse en la sociedad. Por tanto, esta competencia incluye: el procesamiento de texto que requiere la localización de la información, comprender de forma literal, así como ser capaz de realizar inferencias y evaluar acerca de lo que se ha leído. Asimismo, Díez y Clemente (2017) comentan que para trabajar la competencia lectora, el educando debe poner en marcha una serie de habilidades prácticas que le permitirán comprender y realizar inferencias.

Según la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2023) la competencia lectora se define como una habilidad o capacidad que ha de tener una persona para entender lo que se lee, en donde no sólo se incluyen las oraciones y palabras que en este aparece, sino también el significado del texto porque se realiza una comprensión global y completa de este. Además, la comprensión lectora, incluye las diferentes ideas (tesis e ideas secundarias), establecer si lo que se está leyendo es fiable y veraz o no, etc.

En definitiva, y como defiende Valdez (2021) la lectura es un proceso esencialmente cognitivo que requiere de diversas fases que se inicia con el reconocimiento de las letras que continúa con la vinculación entre fonema y grafema y termina con la comprensión del contexto del texto.

### **2.3. Factores que afectan a la comprensión lectora**

El National Reading Panel (2000) centró su foco y atención en evaluar los diferentes métodos de enseñanza de la lectura y entre los más de 180.000 estudios que se revisaron se concluyó que existen cinco grandes componentes que contribuyen a lograr un adecuado desarrollo de la lectura: la *conciencia fonémica*, que se puede definir como la habilidad que tiene una persona para identificar y manipular los sonidos individuales (fonemas) en palabras habladas, a saber, consiste en reflexionar acerca de los segmentos del habla que en sí mismos y por sí solos no presentan un significado; el *conocimiento alfabético* se entiende como la habilidad o capacidad para comprender que las letras representan sonidos del habla estableciendo así una vínculo entre el sonido y el habla (conversión grafema-fonema y fonema- grafema); la *fluidez* que es una de las habilidades esenciales que consiste en leer cualquier texto con precisión, rapidez y empleando para ello una expresión adecuada que facilite la comprensión de lo que se lee; el *vocabulario* constituido por el conjunto de palabras y términos que un individuo reconoce y comprende y la *comprensión* que es una habilidad que consiste en comprender y entender lo que se está leyendo y empleando para ello, la síntesis, el análisis y la interpretación (Jiménez et al. 2012).

### 2.3.1 Conciencia Fonológica

De Eslava y Cobos (2008) afirman que la conciencia fonológica es uno de los componentes de la lectura que se centra en analizar y sintetizar de forma consciente los segmentos que tienen sonido del lenguaje siendo por tanto, un gran elemento predictor del éxito lector. En este sentido, la conciencia fonológica permite la decodificación de palabras y la comprensión de textos. Este componente de la lectura, se inicia con el reconocimiento de rimas, la identificación de sonidos que se encuentran al principio y al final y termina con la división y segmentación de palabras en fonemas y sílabas. De hecho, el *National Reading Panel* (2000) constata lo anterior, puesto que demostró que este componente de la lectura facilita el reconocimiento y manipulación de los sonidos.

La conciencia fonológica es una habilidad progresiva y se adquiere a través de diferentes etapas y momentos que describen Parra y Bojorque (2021). Por un lado, la *conciencia léxica* que se refiere a la capacidad para reconocer que todas las oraciones están compuestas por palabras; la *conciencia silábica* entendida como la habilidad para identificar y segmentar una palabra en sílabas; la *conciencia intrasilábica* que consiste en identificar y segmentar sílabas en sus componentes y, por último, la *conciencia fonémica* que es la habilidad de manipular las unidades más pequeñas del habla, a saber, los fonemas.

Algunos estudios confirman la relación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora, además, se presenta como un buen predictor. Tal y como afirma Konrad (2019) en un estudio realizado, se constató que aquellos niños/as que tienen más capacidad para manipular los sonidos del habla, tienden a tener mayor velocidad para leer y además, un mayor nivel de comprensión lectora, estos resultados indican que la conciencia fonológica también se relaciona con la fluidez. Ahora bien, en este estudio se considera que se deben crear herramientas de evaluación de la conciencia fonológica que sean más exactas y precisas. En esta misma línea, otros estudios han encontrado una correlación significativa entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora dado que aquellos alumnos/as con mejores resultados en la conciencia fonológica, obtienen un mayor desempeño en cuanto al tratamiento e integración de la información se refiere (Coloma et al., 2015; Cumanda et al., 2023; Gutiérrez, 2018; Marí et al., 2019; Parra y Bojorque, 2021; Rodríguez y Poveda, 2020; Defior y Serrano, 2011; Vieiro y Ambogage, 2016).

### *2.3.2 Conocimiento alfabético*

Piasta et al (2022) definen al conocimiento alfabético como la habilidad que presentan las personas para identificar, reconocer y entender las letras del alfabeto. Por tanto, es un componente de la lectura en el que se identifican las formas, nombres y sonidos que simbolizan dichas letras. En referencia a la importancia del conocimiento alfabético, se ha demostrado en diversos estudios como el realizado por Gutierrez (2018) la importancia de desarrollar habilidad puesto que contribuye a la mejora del éxito en el área de la lectura, a saber, se ha demostrado la estrecha relación entre el alumnado que domina el conocimiento alfabético y su nivel de comprensión lectora. Cabe destacar que este componente, contribuye a desarrollar la conciencia fonológica debido a que existe una fuerte relación entre el reconocimiento de las letras y sus sonidos (Nohales, 2006). Igualmente, se ha comprobado y demostrado que reconocer las letras y asociarlas con el sonido también se presentan como predictores del desarrollo de la lectura (National Reading Panel, 2000).

### *2.3.3 Fluidez*

Makebo et al (2022) consideran que la fluidez lectora es la habilidad que tiene un sujeto para leer un texto sin silabear, presentando una claridad y velocidad adecuada facilitando la comprensión del texto y por tanto, permitiendo extraer su significado. Este componente del desarrollo lector se encuentra en medio de la precisión del reconocimiento de los términos y la comprensión lectora. La fluidez comprende fundamentalmente dos términos. Por un lado, la velocidad y por otro, la precisión. González et al (2014), defienden que la fluidez es un concepto que se inserta dentro de la lectura. Por ende, se puede entender a la fluidez lectora como la capacidad que tiene un individuo para leer un número determinado de palabras a una velocidad concreta y de forma precisa.

Por otra parte, Belluschi et al (2017), afirman que en muchas ocasiones el alumnado no comprende la información que está leyendo debido a que no poseen la capacidad para poder extraer el significado del texto. Y es que la fluidez es un componente esencial para un buen desarrollo de la comprensión lectora, puesto que los lectores/as que alcanzan un buen rendimiento en fluidez pueden emplear mayores recursos cognitivos para procesar el texto de manera más eficiente, lo que facilita la

integración de ideas y la construcción de un significado coherente (Amiama y Mayor, 2018; Álvarez et al., 2015; Álvarez et al., 2020; Álvarez et al., 2023; Belluschi et al., 2017; Cadime et al., 2023; Escobar y Rosa, 2018; González et al., 2016; ; Kim et al., 2021; Kieffer y Christodoulou, 2020; Makebo et al., 2020; Ripoll y Zevallos, 2024; Rodríguez et al, 2023;Roldán et al., 2022).

No obstante, otros estudios muestran que la velocidad de lectura es cuestionable en relación con la comprensión lectora y que esta no sería determinante para lograr un nivel adecuado de comprensión lectora (Dowd y Bartlett, 2019; Graham y Ginkel, 2014). Por su parte, Silva y Contreras (2017) afirman que si bien la velocidad lectora es relevante, sobre todo en los niveles iniciales de aprendizaje de la lectura, es más importante decodificar de forma adecuada antes de una velocidad avanzada. Por tanto, existe alumnado que a pesar de no tener una velocidad muy alta, es capaz de comprender. En relación a ello, otras investigaciones confirman que el ojo presenta una serie de limitaciones en el plano fisiológico para leer cada palabra, es decir, llega un punto en el que leer más rápido, conlleva a dejar de procesar la información del texto (Seidenberg y MacDonald, 2018). Pero no solo la velocidad juega un rol determinante, todo buen lector debe leer de forma precisa. A través de la práctica, se logra la automaticidad. En este proceso, el lector debe ser capaz por un lado, de reconocer las palabras de forma automática y por otro, leerlas con precisión y exactitud de forma que toda su atención se pueda dirigir y estar enfocada en la construcción del mensaje (Calet et al, 2017). En este sentido, Álvarez (2015) defiende que la precisión consiste fundamentalmente en leer un número determinado de palabras sin cometer ningún error. Este componente en sí mismo es bastante importante debido a que su deficiente desarrollo afecta de forma negativa a la comprensión de cualquier texto.

La prosodia, esto es la entonación y expresividad con la que se lee, también se ha relacionado con la comprensión de textos (Roldán et al., 2022). Además, es una de las habilidades fonológicas que comprende la intensidad, la entonación y la duración (Calet et al, 2017). La prosodia o expresividad desarrolla las siguientes habilidades: acento, tono, entonación, pausas, ritmo, velocidad de elocución y el timbre de la voz. Este componente de la fluidez, es el que más facilita el acceso y desarrollo del lenguaje. De hecho, aquellos lectores que dominan correctamente la prosodia, por lo general, tienen mayor capacidad para crear y generar vínculos entre el lenguaje oral y el escrito. En síntesis, la prosodia es uno de los componentes de la lectura que mayor cantidad de

información semántica y sintáctica ofrece al lector, facilitando en definitiva, lograr una adecuada comprensión lectora.

#### *2.3.4 Vocabulario*

Sidek et Rahim (2015) sostienen que el vocabulario está conformado por el conjunto de conceptos que un sujeto conoce y utiliza en un idioma. Ahora bien, la adquisición de vocabulario requiere de que el lector conozca la pronunciación de la palabra, su morfología, su ortografía y morfología, así como el propio significado de la palabra. Renata et al (2016) definen el vocabulario como el conjunto de términos y palabras que una persona emplea, conoce y depende en gran medida de las experiencias lingüísticas a las que se exponen los niños/as durante la infancia. Por tanto, el desarrollo del vocabulario depende en gran medida del conjunto de situaciones lingüísticas de las que disfrutaban los niños y niñas, siendo el ambiente un factor crucial para su aprendizaje. Por añadidura, el contexto social en el que se incluye la escuela influye de forma directa en la adquisición del vocabulario (Martín y Batlle, 2021).

Existen investigaciones que demuestran que el vocabulario es un fuerte predictor positivo del nivel de comprensión lectora. En otras palabras, las personas con un vocabulario amplio tienden a entender mejor el lenguaje escrito (Guimaraes y Mousinho, 2019; Pezoa y Orellana, 2021; Figueroa y Gallego, 2021; Wainselboim et al., 2022; Wright y Cervetti, 2017).

#### **2.4 Prácticas docentes para la enseñanza de la lectura basadas en la evidencia**

Las prácticas docentes son el conjunto de métodos de enseñanzas y recursos que el profesorado ofrece al alumno/a para mejorar su competencia lectora. Algunas aportaciones (Bahamondes et al 2021) concluyen que el profesorado carece de los conocimientos, herramientas y formación necesaria para poner en marcha prácticas basadas en la evidencia de forma eficiente y efectiva.

En este sentido, Ho y Gan (2023) analizaron las prácticas docentes y el impacto en el alumnado de diez regiones con mejores puntuaciones de la prueba PISA (2018). A través de este estudio, se compararon las prácticas asiáticas y occidentales y se pudo concluir que existen diferencias significativas. Se comprobó que los resultados eran mejores en los países asiáticos y esto se debía a que se fomentaban prácticas docentes

relacionadas con el apoyo, la instrucción dirigida o la constante retroalimentación del maestro/a y se observó un mayor entusiasmo y motivación respecto a sus colegas occidentales. Igualmente, Suárez et al (2018) analizaron las prácticas de enseñanza de varios docentes de educación Primaria, sus resultados indicaron que las estrategias utilizadas con mayor frecuencia y mayor duración fueron: retroalimentación (es decir, corregir al estudiante cuando lee); fluidez (lectura individual y en grupo, tanto en voz alta como en silencio, con y sin entonación); ejercicios de comprensión literal o inferencial (resumir, hacer preguntas explícitas o predictivas, de anticipación); y uso de recursos educativos (cuentos, canciones, poemas). Además, se encontró que la estrategia de conciencia fonológica y conocimiento alfabético eran las menos utilizadas.

A continuación, se presentan diferentes estrategias para trabajar cada uno de los componentes predictores del éxito de la comprensión lectora.

#### *2.4.1. Conciencia Fonológica*

Marianella (2020) establece que para trabajar de forma adecuada la conciencia fonológica, las estrategias, se deben dividir en tres grandes ámbitos. Por un lado, la conciencia léxica (conteo del número de palabras de una oración, comparar el número de palabras en dos oraciones diferentes, realizar omisiones de las palabras iniciales o finales de una palabra así como añadir; la conciencia silábica que comprende actividades como la identificación de sílabas iniciales y finales así como la omisión y adición de sílabas; la conciencia fonémica que se puede trabajar a través de la identificación de vocales y consonantes en el inicio y final de palabra así como añadir y omitir sonidos tanto en el principio como al final del término, inversión de fonemas...

#### *2.4.2. Conocimiento Alfabético*

El conocimiento alfabético se puede trabajar empleando diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, a través de una enseñanza sistemática y explícita en la que se enseña la correspondencia entre la letra y el sonido de forma planificada y ordenada. En esta estrategia es relevante seguir un orden específico, a saber, iniciar la enseñanza con las letras y sonidos simples y avanzar hasta los más complejos (Buckingham et al, 2019).

### *2.4.3. Fluidez*

Siguiendo a Ferrada y Outón (2017) las estrategias de fluidez lectora, son aquellas técnicas y métodos que se encuentran diseñados para promover una mejora de la lectura en la prosodia, la precisión y la velocidad. Estos autores, proponen una serie de estrategias que fomentan la mejora de la fluidez en las etapas de Educación Primaria. En primer lugar, se ha de mencionar la importancia que tiene la lectura repetida como herramienta para mejorar la comprensión lectora. En segundo término, el teatro. Posteriormente, la lectura en parejas o la lectura coral, lectura eco o guiada. En este tipo de prácticas, se ha de hacer hincapié en el tono y ritmo. Otros autores como Holguín y Zambrano (2021) defienden que los trabalenguas constituyen un recurso que presenta enormes beneficios educativos debido a que mejoran la fluidez a nivel verbal, la pronunciación de sonidos y la correcta vocalización de los fonemas.

### *2.4.4. Vocabulario*

Existen numerosas estrategias para trabajar el vocabulario y la ampliación del mismo, entre ellas, el uso del diccionario que permite conocer el significado de nuevas palabras y sus diferentes acepciones; relacionar palabras con imágenes o con vivencias personales; aprendizaje de vocabulario en diferentes contextos y uso activo del nuevo vocabulario a través de la creación de situaciones que así lo requieran. El proceso de enseñanza- aprendizaje, se puede llevar a cabo mediante una enseñanza explícita donde se muestra la definición de la palabra; aprendizaje basado en tareas, a través de la presentación de textos y diferentes lecturas; empleo e introducción de juegos de palabras, crucigramas... Asimismo, según Mohammed (2023) sería ideal, la inclusión de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información en donde se empleen recursos en línea para practicar el vocabulario. Otra estrategia, para trabajar esta habilidad es el escape room (Martín y Batlle, 2021) que es una actividad lúdica en la que un conjunto de personas debe salir de una habitación resolviendo una serie de pruebas o enigmas.

### *2.4.5. Comprensión Lectora*

Farrach (2017) establece una serie de estrategias para lograr una mejora de la comprensión lectora empleando un enfoque participativo, mediante la implementación del aprendizaje cooperativo. La metodología participativa es definida como una serie de

procesos en donde el discente trabaja de forma activa en la construcción de los conocimientos (López, 2007).

Duke et al (2021) apuestan por fomentar la motivación e interés hacia el alumnado. Esto se debe a que si una persona se encuentra motivada hacia un tema, trata de hacer mayores esfuerzos en comprender lo que está leyendo, asegurándose mayor nivel de éxito en su comprensión. Estos autores, establecen una serie de estrategias que se deben implementar en el aula para mejorar la comprensión lectora de los discentes. Por una parte, trabajar la lectura en sus tres fases; antes, durante y después, y por otra, implementar estrategias múltiples para el desarrollo de la comprensión. También, animar a los discentes a reflexionar y escribir acerca de lo que leen y enseñar al alumnado la estructura de los diferentes tipos de texto y los diferentes elementos que los conforman como pueden ser los personajes, los escenarios, los acontecimientos, etc.

Finalmente, Azorín (2017) llevó a cabo un estudio acerca del apadrinamiento lector en las escuelas. De este estudio, se concluyó que esta estrategia promueve la adquisición de la lectura, mejora la comprensión y supone una innovación educativa. Esta práctica consiste en que el alumnado de cursos inferiores se empareje con alumnos de mayor edad o etapa con la finalidad de compartir diferentes momentos de lectura que ayuden a desarrollar la adquisición de la lectura, la escucha activa así como las relaciones socioafectivas. En esta misma línea, Sanahuja (2023) tras llevar a cabo un estudio acerca del apadrinamiento lector o del cuentacuentos, demostró y alcanzó una mejora significativa del alumnado participante en las habilidades de lectura y en su rendimiento académico en general.

Las estrategias cognitivas como la planificación de la lectura y la selección de datos importantes, contribuye a que los discentes mejoren su nivel de comprensión y a desarrollar su pensamiento crítico y creativo. Además, las prácticas docentes también son efectivas para mejorar la comprensión ( Loayza et al, 2022; Kissau y Hiller, 2013).

Gálvez et al (2021) establecen que la comprensión lectora es un elemento fundamental para que las personas desarrollen el pensamiento crítico y esta se debe trabajar a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) con la intención de fomentar la lectura y la comprensión lectora. Según Melguizo (2022) y tras analizar la inclusión de contenidos digitales en los libros de texto y su correspondiente comparación con los contenidos curriculares, concluyó que el uso de

las TIC contribuyó de forma significativa al logro de los objetivos y competencias clave. Castro y García (2022) consideran que las herramientas digitales pueden ayudar a que los estudiantes encuentren una mayor motivación hacia la lectura y por tanto, mejoren su nivel de comprensión lectora. Recapitulando las TIC constituyen un conjunto de herramientas y estrategias que son innovadoras. Para Montoya et al. (2016), se pueden apreciar numerosos recursos digitales antes de la lectura que facilitan la comprensión como pueden ser animaciones, chats, audios, simuladores de realidad virtual... Por otro lado, durante la fase de lectura, se puede incluir una audición en la lectura y para finalizar reflexionar acerca de lo leído empleando diferentes recursos digitales. Como se ha podido apreciar, el uso de las herramientas digitales, es esencial para mejorar la comprensión lectora y fomenta el desarrollo de la competencia digital que será de gran importancia para la sociedad digital actual.

### **3. Diseño metodológico**

Esta investigación parte de un diseño no experimental (transversal descriptivo y correlacional). Es transversal porque recolecta una serie de datos en un momento determinado. Además, es descriptivo, puesto que tiene como objetivo final describir variables y analizar su importancia y la posible interrelación. Asimismo, es correlacional, porque describe y analiza la relación entre variables. Tras haber planteado el diseño de investigación que se emplea en este estudio, es fundamental destacar que se debe seguir un conjunto de fases bien definidas (Oviedo et al., 2019) que comprenden la identificación del problema, el establecimiento de los objetivos del estudio, la ejecución de la investigación y, finalmente, el análisis y discusión de los resultados.

#### **3.1. Problema de investigación**

Tal y como se ha argumentado hasta el momento, el rendimiento lector en el primer ciclo de primaria constituye un pilar fundamental para el desarrollo académico posterior de los estudiantes. Existe evidencia del papel de ciertas habilidades en la comprensión lectora del alumnado. Sin embargo, existen ciertas lagunas en torno a cómo se relacionan estas variables en los primeros años de escolaridad. Un bajo nivel de comprensión lectora, como ya se ha mencionado anteriormente, se relaciona con una menor capacidad de los individuos para obtener otros conocimientos; para desarrollarse

de forma integral e insertarse en sociedad (Benítez, 2021; Ferroni, 2021; Núñez et al, 2019)

Además, el contexto educativo y las prácticas docentes empleadas por los docentes juegan un rol importante en el desarrollo de las habilidades lectoras. La variabilidad en las estrategias de enseñanza puede tener un impacto significativo en la adquisición de estas habilidades y, por ende, en la comprensión lectora de los/as niños/as (Guerra et al, 2022; Gottheil et al, 2019; Montesdeoca et al 2021).

Existen pocos estudios que analicen cómo los métodos empleados por el profesorado se relacionan con el rendimiento en comprensión de sus estudiantes. Por tanto, la presente investigación, puede contribuir a conocer qué estrategias son más efectivas para la enseñanza de la lectura.

### **3.2 Objetivos/hipótesis**

#### **Objetivo general:**

Analizar cuáles son los factores que se relacionan con la comprensión lectora del alumnado en primero de educación Primaria.

Tras haber planteado dicho objetivo general, es necesario crear una serie de objetivos específicos que permitirán llevar a cabo la investigación.

#### **Objetivos específicos:**

- Examinar cual es el nivel de rendimiento del alumnado evaluado en cada una de las habilidades de lectura y comprensión.
- Analizar la relación entre los distintos componentes de la lectura y el rendimiento en comprensión del alumnado.
- Averiguar cuáles son las prácticas docentes empleadas para la enseñanza de la lectura.
- Conocer la relación entre las prácticas docentes y el nivel de rendimiento del alumnado en lectura.

## **Hipótesis:**

- Hipótesis 1: Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en conciencia fonológica y su comprensión lectora.
- Hipótesis 2: Existe una relación positiva entre el rendimiento del alumnado en conocimiento alfabético y su comprensión lectora.
- Hipótesis 3: Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en fluidez y su comprensión lectora.
- Hipótesis 4: Existe una relación positiva entre el rendimiento de los niños/as en vocabulario y su comprensión lectora.
- Hipótesis 5: Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en las preguntas literales y su comprensión lectora.
- Hipótesis 6: Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en las preguntas inferenciales y su comprensión lectora.

### **3.3. Método**

Se ha optado por emplear una metodología cuantitativa que se basa en la recopilación de datos, concretamente, en números y valores. Este tipo de investigación se caracteriza por poseer numerosas ventajas en la obtención de resultados, en la aprobación y refutación de las hipótesis.

Respecto a la tipología de muestreo, mencionar que ha sido de tipo no probabilístico, concretamente, muestreo intencional debido a que se han seleccionado a los participantes por cumplir con ciertos requisitos necesarios sobre la investigación, así como pertenecer a un grupo específico es decir, primero de Educación Primaria. En este tipo de estudios e investigaciones se considera que el muestreo no probabilístico intencional es una de las mejores opciones para poder realizarlas. Esto se debe a que permite al investigador focalizarse en determinados grupos que serán de utilidad e interés para el estudio. De esta forma, se puede lograr obtener información relevante de manera profunda (Reales et al., 2022).

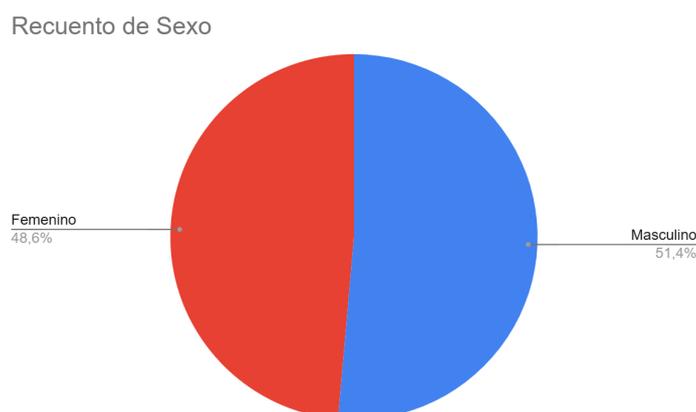
### 3.3.1. Participantes/muestra

#### *Alumnado*

Por un lado, los participantes o sujetos que están sometidos a esta investigación son alumnos y alumnas del primer curso de Educación Primaria. Se contó con la colaboración de una N= 72 alumnos y alumnas distribuidos/as en tres aulas ordinarias (N= 24 en cada clase), predominando el sexo masculino 37 niños (51.4%) frente al femenino, 35 niñas (48.6%) (ver figura 1). Cabe destacar que la media de edad del alumnado es de 6,5 años.

#### **Figura 1**

*Porcentaje de alumnado de primer ciclo de primaria según su sexo*

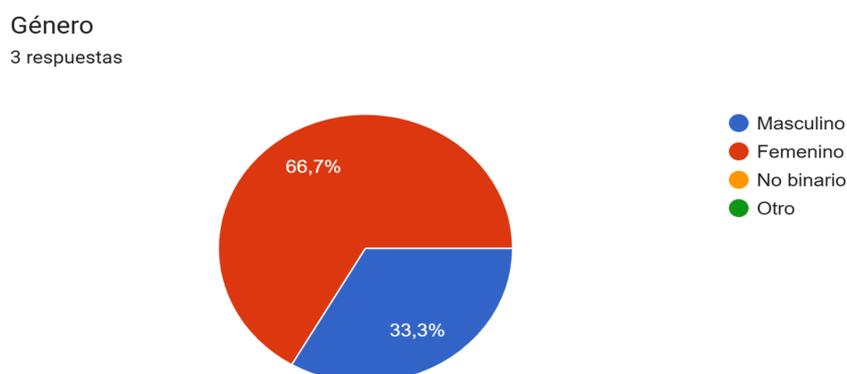


#### *Profesorado*

Además, para analizar las prácticas de enseñanza, se contó con la colaboración de los tres tutores del alumnado evaluado pertenecientes a las tres clases de primero de primaria. En lo que respecta al género, un 66.7% son mujeres (n=2), y un 33.3% son varones (n=1) (ver figura 2).

## Figura 2

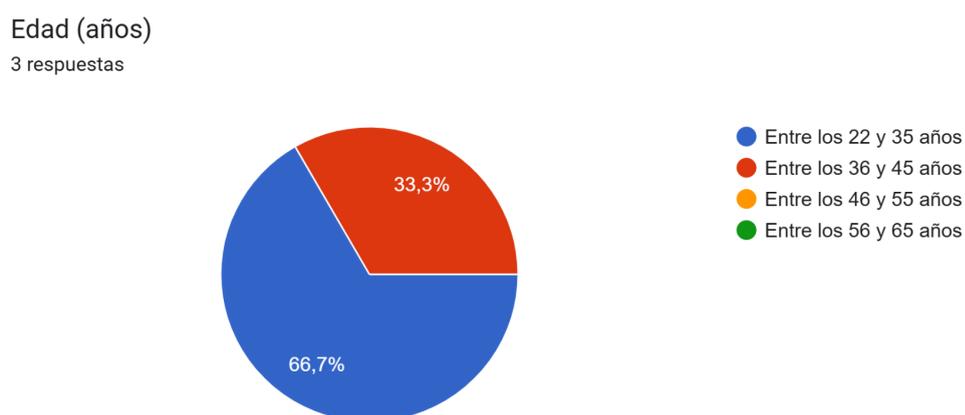
*Porcentaje del sexo de los tres docentes del primer curso de Educación Primaria*



En referencia a la edad se puede apreciar que el rango que más se repite se encuentra entre los 22 y 35 años (66.7%) (ver figura 3).

## Figura 3

*Porcentaje de la edad de los docentes del primer curso de Educación Primaria*



Por otro lado, y haciendo mención a la titulación, el 66.7% (n=2) estudió un grado y un 33.3% (n=1) cursó un máster. (ver figura 4)

## Figura 4

*Porcentaje del nivel de estudios de mayor grado de los docentes del primer curso de Educación Primaria*



En relación a la experiencia profesional en el primer ciclo de Primaria la moda se encuentra entre 1 y 10 años de edad puesto que es el rango que más se ha seleccionado. Respecto al tipo de centro educativo en el que imparten clase, todos los encuestados ( $n=3$ ) comentan que trabajan en un centro público. Además, reconocen que no disponen de formación específica para la enseñanza de la lectura, pero sí conocen programas para su enseñanza que estén avalados y que sean apoyados por la investigación.

### 3.3.2. Instrumentos

#### *Alumnado*

Para medir los cinco componentes de la lectura se ha decidido utilizar la prueba de *Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura (IPAL)* (Jiménez et al 2019). Se llevaron a cabo las medidas CBM para el primer curso de Educación Primaria. Respecto a esta prueba es relevante señalar que presenta un coeficiente de fiabilidad de  $\alpha$  de 0.87, mostrando así una buena consistencia interna. El IPAL es un instrumento que está compuesto por tres medidas de cribado paralelas que se aplican en tres momentos

diferentes (Noviembre, Febrero y Mayo). Para esta investigación se ha utilizado la forma B.

En primer término, se encuentra la fluidez en identificar letras alfabéticas que tiene como finalidad evaluar el conocimiento alfabético y que se subdivide en dos pruebas. La primera de ellas, se denomina “*Conocimiento del nombre de las letras*” (CNL). En esta, el alumnado debe decir el nombre de las letras que se le muestra. La segunda, por su parte, el alumno/a debe decir el sonido de la letra, conocida como “*Conocimiento del sonido de las letras*” (CSL). En estas dos pruebas, el alumnado dispone de un minuto para realizar la prueba. Ahora bien, la prueba se concluye cuando el alumno/a comete diez errores consecutivos.

En la subprueba número dos, denominada “*Conciencia fonológica: segmentar*” (CFS), el examinador muestra al alumnado una serie de palabras ficticias o inventadas y el alumno debe de identificar el sonido de cada letra de la palabra. Para ello, el alumno/a tiene un máximo de tres segundos para leer cada fonema y un minuto para poder realizar la prueba. Además, se debe leer de arriba a abajo y de izquierda a derecha.

La subprueba número cuatro que se denomina “*Lectura de Pseudopalabras*” (LP), prueba en la que en un minuto, el alumnado debe leer el máximo número de palabras. Esta prueba se detiene si el alumno/a comete cinco errores de carácter consecutivo. En este caso, se debe ofrecer la instrucción de leer de izquierda a derecha y de arriba a abajo.

“*Textos mutilados*” (TM), es la subprueba número cinco y en ella, se le ofrece al alumnado una oración y debajo de ella tres opciones, donde una de ellas era errónea y debía elegir la opción correcta. Para ello, el niño o niña dispone de cinco minutos o termina la prueba si comete cinco errores consecutivos.

Para terminar, la subprueba número seis, denominada “*Fluidez en lectura oral*” (FLO) en las que los discentes deben leer un texto, mientras el examinador/a apunta las palabras leídas en un minuto. Esta prueba se termina una vez transcurrido el minuto o si el niño o niña no lee de forma correcta ninguna palabra del primer párrafo.

Para la medición del rendimiento en comprensión, se utilizó la *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, PROLEC-R* (Cuetos et al., 2014) permite analizar diferentes aspectos léxicos, semánticos y gramaticales. Es importante destacar el índice

de fiabilidad de esta prueba, concretamente,  $\alpha$  de 0.79, lo cual muestra una consistencia interna aceptable. Asimismo, es necesario hacer mención a la existencia de limitaciones en lo que respecta al tiempo debido a la carga de trabajo de los/as docentes del primer nivel y del centro, se utilizó la versión corta (dos textos; uno de ellos de carácter descriptivo y otro narrativo). En esta prueba, el examinador a través del cuaderno de estímulos, realizaba cuatro preguntas por texto a cada niño o niña de forma individual. Si la respuesta es correcta se suma un punto y en caso de no serlo, se anota 0 y además, a su lado se anotaba la respuesta dada por el alumno o alumna.

### *Profesorado*

Se elaboró *el Cuestionario sobre la Enseñanza de la Lectura* en el primer ciclo de Educación Primaria que se constituye por 67 ítems distribuidos en tres dimensiones. Primeramente, una dimensión de datos sociodemográficos, donde se recogen elementos como el género, edad, tipo de centro e isla en el que desarrolla su actividad profesional y docente, nivel de estudios, cursos y formaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, zona geográfica y nivel educativo donde imparte clase. En esta dimensión, el encuestado debe responder con un “Sí” o “No” en determinadas cuestiones y en otras deberá marcar una de las opciones propuestas (“varias opciones”). Asimismo, para cada dimensión la persona que responde tiene la capacidad de escribir con “respuesta larga”, una propuesta de mejora u observación de cada ítem.

En segundo término, se encuentra la dimensión de estrategias de enseñanza de la lectura. Se ha seleccionado una escala tipo Likert en donde 0 significa “Nada de acuerdo”, 1 “Poco de acuerdo”, 2 “Algo de acuerdo”, 3 “Bastante de acuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”.

Los recursos, constituyen la tercera y última dimensión de este cuestionario. Se empleó una escala tipo Likert donde 0 significa “Nunca”, 1 “Pocas veces”, 2 “A veces”, 3 “Muchas veces”, 4 “Siempre” (ver Anexo 1).

### **3.3.3. Procedimiento**

#### *Alumnado*

En primer lugar, se solicitó una reunión con el centro para explicar la investigación a realizar, asimismo. También, se hizo entrega de un documento que explicaba el objetivo de la investigación y se informaba de la confidencialidad de los datos. Tras su aprobación, se envió una circular a las familias del nivel solicitado para el consentimiento de estas. Una vez recopilados los consentimientos de las familias, se asistió al centro en las fechas que el centro podía realizar las pruebas. Estas se hicieron de forma individual a cada uno de los participantes del estudio y fuera del aula ordinaria. Cabe destacar que estas, se realizaron durante dos meses en tres niveles correspondientes al Primer nivel de Educación Primaria.

#### *Profesorado*

Para elaborar el instrumento, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura científica. Tras ello, se procedió a establecer una serie de cuestiones en el cuestionario en donde se realizaban por un lado preguntas de carácter sociodemográfico y por otro, acerca de diferentes estrategias y prácticas docentes para trabajar la comprensión lectora; donde cada estrategia se relacionaba con uno de los componentes que intervenía en la lectura (conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez y vocabulario). Una vez elaborados los ítems y la división de estos en dimensiones se siguieron dos fases:

1) una fase inicial en la que se elabora el cuestionario y se valida a través de juicio de expertos y prueba piloto.

2) una fase de recopilación de datos. Con la primera se garantiza la validez de contenido y con la segunda la validez cultural y la comprensibilidad, es decir, que los ítems midan lo que dicen medir y que sean comprendidos por los encuestados.

Tras la elaboración del cuestionario, se procedió al envío a través de Google Formularios de la primera versión a tres expertos relacionados con la educación en diferentes ámbitos. Más tarde, dichos profesionales se encargaron de valorar los diferentes ítems del cuestionario en base a los siguientes criterios: claridad, relevancia, coherencia y suficiencia. Cabe mencionar que para llevar a cabo dicha valoración se

utilizó una escala tipo Likert donde 0 significaba nada de acuerdo, 1, poco de acuerdo, 2 algo de acuerdo, 3 bastante de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Con el objetivo de que la valoración fuese completa se les permitió un espacio donde podían proponer posibles mejoras o cambios. Tras la valoración y observaciones de los expertos se procedió a modificar la explicación de algún ítem con la finalidad que fuese comprensible.

Una vez superada la fase del juicio de expertos, se procedió a aplicar la prueba piloto a 18 maestros/as de Educación Primaria que ejercen actualmente o poseen el grado correspondiente. De esta manera, se pudo comprobar si los ítems eran comprensibles para los futuros encuestados.

Finalmente, se procedió a enviar dicho cuestionario y se solicitó la colaboración de los tres docentes de las aulas de primero de primaria. Para ello, fueron avisados para su cumplimentación de manera online, a través de Google Formularios para que lo realizaran de manera individual y honesta.

#### **3.3.4. Análisis e interpretación de la información**

Con la finalidad de analizar e interpretar la información necesaria para ofrecer una respuesta válida a los objetivos planteados, se han llevado a cabo diferentes procesos y fases para poder analizar los diversos datos que se han obtenido. En primer lugar, con el fin de conocer el nivel de rendimiento lector de los niños/as y averiguar cuales son las prácticas implementadas por sus profesores, se realizaron análisis descriptivos (frecuencia y distribución de porcentajes para cada caso). En análisis descriptivo, es una herramienta estadística que se emplea con la finalidad de agrupar y resumir datos ordenadamente y llevando a cabo relaciones entre diferentes variables de una muestra. Es importante destacar que el análisis descriptivo, se debe realizar antes de los análisis inferenciales ( Kaur et al, 2018).

En segundo lugar, con el fin de indagar si existe relación entre habilidades de lectura y la comprensión lectora, se emplearon análisis inferenciales que permiten realizar reflexiones que van más allá de lo descriptivo (Amrhein et al, 2019).

Debido a que los datos no siguieron una distribución normal, se implementó estadística no paramétrica. Siguiendo a Mayorga et al (2022) un parámetro está

constituido por un elemento que ofrece información relevante que permite realizar uno o unos análisis. En los estudios de estadística no paramétrica, el tamaño de la muestra no es aleatorio y permite realizarlo sobre muestras pequeñas y es ideal para poder contrastar las hipótesis planteadas. Se optó por la selección de análisis de correlación de Spearman debido a la tipología de las variables, concretamente, son ordinarias. Es de digna mención comentar que la correlación entre las variables puede ser negativa o positiva. Será negativa en aquellos casos donde a medida que una de las variables aumenta, la otra disminuye y será positiva cuando al aumentar una, aumenta la otra o bien disminuyen ambas (García et al, 2018).

Para ello, una vez se obtuvieron los datos, estos se volcaron en el programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en la versión 25. Allí, se codificaron y etiquetaron las variables. Una vez preparada la base de datos, se realizaron los análisis indicados.

### **3.3.5 Cuestiones éticas y de rigor metodológico**

#### *Cuestiones éticas*

En lo referente a las cuestiones éticas, destacar que para llevar a cabo esta investigación se han seguido una serie de fases. En primera instancia, se contactó con el centro explicando a la dirección del mismo el proyecto que se pretendía realizar. Se aclaró al mismo que este sería anónimo y su finalidad era seguir construyendo el conocimiento científico dentro del ámbito de la educación. Asimismo, se aseguró la protección de los datos tanto para los niños/as evaluados como para los docentes que cumplimentaron el cuestionario a través de un acuerdo de confidencialidad: Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Además, los padres de los niños/as firmaron un consentimiento informado con el fin de autorizar la realización de las pruebas por parte de los niños/as.

#### *Rigor metodológico*

##### *Alumnado*

El presente estudio ha cumplido con las condiciones y requisitos necesarios para asegurar la validez puesto que las pruebas aplicadas se encuentran apoyadas por la evidencia científica que avala su uso. La prueba del PROLEC-R (Cuetos et al.,2014), ha

demostrado ser una batería de evaluación fiable. Además, es una herramienta ampliamente utilizada en el campo de la educación para la evaluación de los procesos lectores, entre ellos, la comprensión. Asimismo, esta prueba presenta un buen índice de confiabilidad. Por su parte, la prueba IPAL (Jiménez et al., 2019), es una herramienta de cribado que permite obtener una puntuación específica de cada uno de los componentes de la lectura, situando al alumnado en distintos niveles de rendimiento y ha mostrado igualmente buenos datos de consistencia interna.

### *Profesorado*

Esta investigación se caracteriza por haber cumplido en su totalidad los requisitos necesarios para que presente una validez interna debido a que el cuestionario que se ha confeccionado fue validado a través de un juicio de expertos. Dicho cuestionario atravesó varias fases, en primer lugar un juicio de expertos, una vez obtenida la valoración de este grupo y tras haber realizado los cambios necesarios se procedió a la prueba piloto. Cabe destacar que para la creación del cuestionario se realizó una revisión exhaustiva de la literatura científica, la cual ha permitido la construcción de un cuestionario que abarque todas las dimensiones que se pretendían analizar.

## **4. Resultados**

### *Rendimiento del alumnado*

Respecto al análisis descriptivo, hacer mención que se realizaron dos análisis, concretamente, se comenzará con el análisis acerca del rendimiento del alumnado en la realización de las diferentes pruebas del IPAL y el PROLEC-R.

A continuación se describirán las puntuaciones medias y desviaciones típicas (dt en adelante) que ha obtenido el alumnado del Primer curso de Educación Primaria en cada una de las pruebas.

Las puntuaciones de las variables de escalas de medida de las pruebas del IPAL están medidas en un rango de 0 a 3, donde 0 significa riesgo; 1 rendimiento bajo; 2 rendimiento medio; y 3 rendimiento óptimo. A continuación, se procede a realizar un análisis de los resultados obtenidos en las pruebas en cada componente de la comprensión lectora.

En primer lugar, las pruebas propias del componente de la conciencia fonológica son las de CFS y LP. En la prueba denominada “*Conciencia Fonológica: Segmentar (CFS)*” los resultados informan de un rendimiento medio que sitúa al alumnado en riesgo ( $\bar{x} = 0,44$ ) y  $dt=0,500$ . En este sentido, se puede apreciar lo siguiente: el 55,6% se encuentra en riesgo ( $n=40$ ) mientras que el 44,4% obtiene un rendimiento bajo ( $n=32$ ) (ver Anexo 2).

En segundo término, el rendimiento en la prueba de *Lectura de Pseudopalabras (LP)* se observa que los discentes que participan han obtenido una puntuación  $\bar{x}= 0.31$  y  $dt= 0.64$ . Siguiendo esta línea, cabe destacar que el 77,8% del alumnado que ha realizado la prueba se encuentra en riesgo ( $n=56$ ); el 15,3% en un nivel de rendimiento bajo ( $n=11$ ); el 5,6% en un rendimiento medio ( $n=4$ ) y únicamente, el 1,4% logra un rendimiento óptimo en esta prueba ( $n=1$ ) (ver Anexo 3).

El componente del conocimiento alfabético se analiza mediante la realización de las pruebas de CNL y CSL. En la prueba de Conocimiento de las Letras (CNL) el alumnado ha conseguido una puntuación  $\bar{x}=2.56$  y  $dt= 1.047$ . Asimismo, mencionar que el 83,3% de los alumnos y alumnas que han realizado esta prueba poseen un nivel óptimo ( $n=60$ ); el 13,9 se encuentra en riesgo ( $n=10$ ) y el 2,8% se encuentra en un nivel medio ( $n=2$ ) (Anexo 4). El rendimiento de la prueba del Conocimiento Sonido Letra (CSL) muestra que el alumnado ha obtenido una puntuación  $\bar{x}=2.35$  y  $dt= 1.128$ . Además, es necesario destacar que el 73,6% ( $n=53$ ) ha alcanzado un nivel óptimo en esta prueba. Por otro lado, indicar que el 12% de discentes se encuentra en un nivel de riesgo ( $n=9$ ) y un 13,9% se encuentra en el nivel bajo ( $n=10$ ) (ver Anexo 5).

Los resultados de la prueba de la Fluidez Lectura Oral (FLO) han demostrado que los participantes han alcanzado una puntuación  $\bar{x}= 2.54$  y  $dt= 1.047$ . Por añadidura, en esta prueba se aprecia que el 12,5% del alumnado se encuentra en situación de riesgo ( $n=9$ ); el 4,2 % en un riesgo bajo ( $n=3$ ) y el 83,3 % como ya se ha destacado anteriormente en un nivel de rendimiento óptimo ( $n=60$ ) (ver Anexo 6).

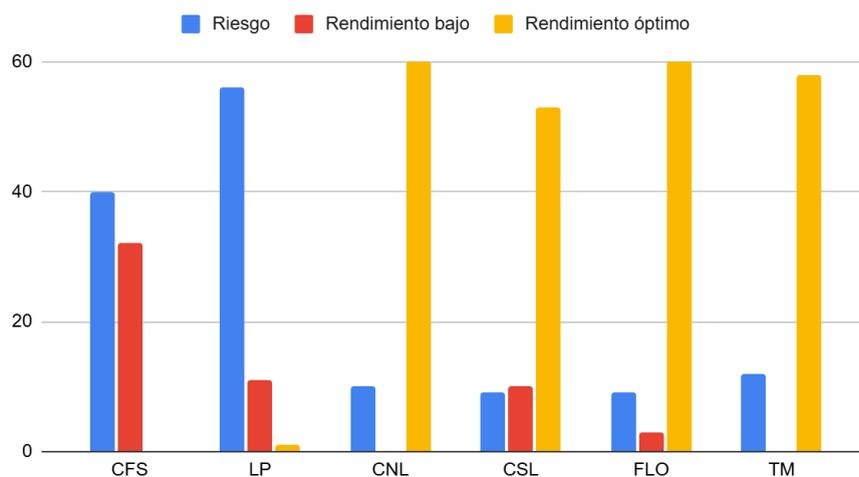
En la variable referida al rendimiento en la prueba de Textos Mutilados TM (vocabulario) destacar que el alumnado obtenido una puntuación  $\bar{x}= 2.47$  y  $dt= 1.126$ . Cabe destacar que el 80,6% presentan un rendimiento óptimo ( $n=58$ ); el 16,7 % de los discentes ( $n=12$ ) han demostrado estar en situación de riesgo en lo referido a los textos

mutilados y tan sólo el 2,8% de los alumnos y alumnas (n=2) presentan un rendimiento medio. (ver Anexo 7)

En las pruebas de comprensión oral, realizadas a través del PROLE-C mediante dos textos, a saber, “ Los Okapis” (descriptivo ) y “ Los indios Apaches” (narrativo) se deben destacar los siguientes resultados. En primer término, se observa una puntuación  $\bar{x}= 6.08$  y  $dt= 1.253$ . De las preguntas que se realizaron había en total cuatro literales y cuatro inferenciales. De las literales, se identifica una puntuación  $\bar{x}= 3.44$  y  $dt=0.648$ . Sin embargo, en las preguntas inferenciales se ha detectado un rendimiento  $\bar{x}= 2.64$  y  $dt=0.924$  (ver Anexo 8). Tras la explicación se pueden observar dos gráficos de barra que resumen las puntuaciones y medias (ver figura 5 y figura 6).

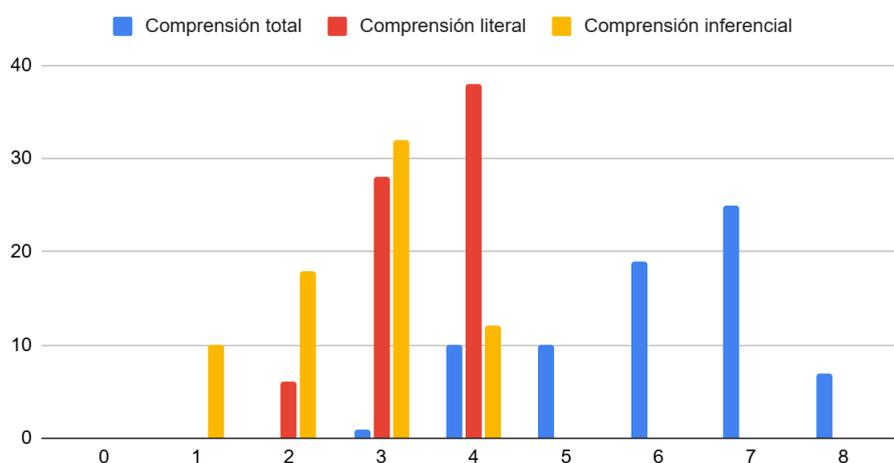
**Figura 5**

*Resumen de puntuaciones en cada una de las pruebas del IPAL*



**Figura 6**

*Resumen de puntuaciones en la prueba del PROLEC*



*Relación entre habilidades lectoras y comprensión*

Para abordar las hipótesis planteadas, se llevó a cabo un análisis correlacional empleando pruebas no paramétricas, concretamente el coeficiente de correlación de Spearman.

**En la Hipótesis 1: “Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en conciencia fonológica y su comprensión lectora”.** Los resultados demostraron la existencia de una correlación moderada ( $r= 0.542$ ,  $p<.001$ ), esto quiere decir que a medida que mejora la conciencia fonológica de los alumnos/as también mejora su comprensión lectora ( ver Anexo 9). Además, se comprobó si esta relación era positiva y significativa en cuanto a la comprensión de preguntas inferenciales se refiere, los resultados mostraron una correlación moderada y significativa ( $r=0.465$ ,  $p<.001$ ) (ver Anexo 10). Respecto a la correlación de la conciencia fonológica con la comprensión de las preguntas literales destacar que se demostró la existencia de una correlación baja y significativa ( $r=0.373$ ,  $p<.001$ ) (Anexo 11).

**En la Hipótesis 2: “Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en conocimiento alfabético y su comprensión lectora”.** En la prueba de “CNL” los resultados indicaron una correlación moderada ( $r= 0.642$ ,  $p<.001$ ), esto significa que a medida que los discentes desarrollan un mejor conocimiento alfabético, su comprensión lectora también se ve beneficiada (ver Anexo 12). Asimismo, se evaluó

la correlación positiva respecto a la comprensión de preguntas inferenciales y los resultados indicaron una correlación moderada y significativa ( $r=0.628$ ,  $p<.001$ ) (ver Anexo 13); Sin embargo, esta prueba presenta una correlación baja y significativa ( $r=0.395$ ,  $p<.001$ ) con la comprensión de las preguntas literales (ver Anexo 14).

Por otro lado, la otra prueba que se realizó para comprobar dicha hipótesis ha sido la prueba de “CSL” donde se demostró una correlación moderada ( $r= 0.673$ ,  $p<.001$ ), implica que a mayor conocimiento del sonido de la letra, su capacidad de comprensión lectora mejora (ver Anexo 15). También, se examinó si la relación era positiva y significativa en lo referido a la comprensión de preguntas inferenciales y los resultados revelaron una correlación moderada y significativa ( $r=0.631$ ,  $p<.001$ ) (ver Anexo 16). En este caso, la correlación entre esta prueba y la comprensión de las preguntas literales ha mostrado ser moderada y significativa ( $r=0.443$ ,  $p<.001$ ) ( ver anexo 17).

**En la Hipótesis 3: “Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en fluidez y su comprensión lectora”.** Los resultados mostraron una correlación moderada ( $r= 0.641$ ,  $p<.001$ ), esto significa que cuando los discentes mejoran su nivel en fluidez, también aumenta el nivel en comprensión lectora ( ver Anexo 18). Se llevó a cabo la comprobación si la relación era positiva y significativa en lo que respecta a la comprensión de preguntas inferenciales, y los datos mostraron una correlación moderada ( $r= 0.631$ ,  $p<.001$ ) (ver Anexo 19). Respecto a la correlación entre la fluidez y la comprensión de las preguntas literales hacer hincapié que se ha concluido con que dicha correlación es baja y significativa ( $r=0.389$ ,  $p<.001$ ) ( ver Anexo 20).

**En la Hipótesis 4: “Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en vocabulario y su comprensión lectora”.** En la prueba de este componente, T M, los resultados mostraron una correlación moderada ( $r= 0.651$ ,  $p<.001$ ), esto sugiere que si mejoran el nivel de vocabulario también obtendrán mejores resultados en la comprensión lectora (ver Anexo 21). Se evaluó, si la relación era positiva y significativa en cuanto a la comprensión de preguntas inferenciales, revelando la existencia de una correlación moderada y significativa ( $r=0.614$ ,  $p<.001$ ) (ver Anexo 22). Igualmente, se ha analizado la correlación entre el vocabulario y la comprensión de

preguntas literales y se obtuvo como resultado que la correlación es baja y significativa ( $r=0.402$ ,  $p<.001$ ) (ver Anexo 23).

**En la Hipótesis 5: “Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en las preguntas literales y su comprensión lectora.”** Los datos mostraron la existencia de una correlación moderada ( $r= 0.670$ ,  $p<.001$ ), esto indica que a medida que los discentes mejoran su rendimiento en las preguntas literales, también mejora su nivel de comprensión lectora. (ver Anexo 24).

**En la Hipótesis 6: “Existe una relación positiva entre el rendimiento de los discentes en las preguntas inferenciales y su comprensión lectora”**. Los resultados evidenciaron una correlación alta y significativa ( $r= 0.870$ ,  $p<.001$ ), demostrando así que cuanto mejor rendimiento en las preguntas inferenciales, mejor rendimiento en la comprensión lectora (ver Anexo 25).

**Tabla 1**

*Matriz de correlaciones Spearman entre las habilidades de lectura y comprensión*

Habilidades lectura	CF	CA CNL/CSL	Fluidez	Vocab.	Comp. Lit.	Comp. Inf.
Comprensión	.542	.642/.673	.63	.651	.670	.870
Comp. Literal	.373	.395/.443	.389	.402		
Comp. Inferencial	.465	.628/631	.631	.614		

Nota: todas las puntuaciones muestran una correlación significativa  $p < .001$ .  
Comp.=comprensión; Vocab.=vocabulario; Lit.=literal; Inf=inferencial.

*Análisis de las prácticas docentes sobre la enseñanza de la lectura y rendimiento lector del alumnado*

Respecto a las prácticas docentes destacar que el cuestionario está conformado por diversos ítems acerca de prácticas de enseñanza de la lectura basadas en la evidencia empírica. Además, se han incluido ciertas prácticas educativas tradicionales.

En relación al Docente 1, se evidencia que se muestran algo de acuerdo en emplear prácticas relacionadas con la conciencia fonológica ( $\bar{x} = 2.13$ , Dt = 1.24) y vocabulario ( $\bar{x} = 2.43$ , Dt = 1.27). Si se observa el nivel del alumnado en dichos componentes, se puede apreciar que en las tareas relacionadas con la conciencia fonológica se encuentran en riesgo ( $\bar{x} = 0.42/0.13$  , Dt = 0.50/0.44) y en vocabulario poseen un rendimiento medio ( $\bar{x} = 2.33$ , Dt =1.23) (ver tabla 2).

**Tabla 2***Resultados de las prácticas docentes y rendimiento del alumnado en lectura*

Docente 1	Media	Dt	Alumnado 1	Media	Dt
CF	2,13	1,24	CFS/LP	0,42/0,13	0,50/0,44
CA	3,00	0,89	CSL/CNL	2.38/2.62	1.13/1.01
Fluidez	2,50	1,17	Fluidez	2.62	1.01
Vocab.	2,43	1,27	Vocab.	2.33	1.23
Comp.	2,75	1,13	Comp.	6.29	1.33
Comp. Lit.	4	0.00	Comp. Lit	3.58	0.58
Comp. Inf.	3	0.00	Comp. Inf.	2.71	1.04

Nota: Dt=desviación típica, CF= conciencia fonológica, CA= conocimiento alfabético, Vocab=vocabulario, Comp.= comprensión, CFS= conciencia fonológica segmentar, LP= lectura pseudopalabras, CSL= conocimiento sonido letra, CNL= conocimiento nombre letra, Comp. Lit=comprensión literal, Comp. Inf.= comprensión inferencial.

Respecto al Docente 2, este demuestra que está algo de acuerdo en la utilización de prácticas vinculadas en emplear prácticas relacionadas con la conciencia fonológica ( $\bar{x} = 2.13$ ,  $Dt = 1.24$ ), vocabulario ( $\bar{x} = 2.14$ ,  $Dt = 0.90$ ) y comprensión inferencial ( $\bar{x} = 2.50$ ,  $Dt = 0.70$ ). Si se evalúa el rendimiento del alumnado en estos componentes, se observa que en conciencia fonológica están en riesgo ( $\bar{x} = 0.42/0.58$ ,  $Dt = 0.50/0.88$ ) y en vocabulario ( $\bar{x} = 2.38$ ,  $Dt = 1.24$ ) presentan un rendimiento medio (ver tabla 3). Cabe destacar que en la comprensión inferencial la puntuación máxima es 4 y el alumnado ha obtenido la siguiente media ( $\bar{x} = 2.58$ ,  $Dt = 0.88$ ) (ver tabla 3).

**Tabla 3***Resultados de las prácticas docentes y rendimiento del alumnado en lectura*

Docente 2	Media	Dt	Alumnado 2	Media	Dt
CF	2,13	1,24	CFS/LP	0.42/0.58	0.50/0.88
CA	3,33	0,81	CSL/CNL	2.17/2.33	1.23/1.23
Fluidez	2,60	1,07	Fluidez	2.33	1.20
Vocab.	2,14	0,90	Vocab.	2.38	1.24
Comp.	2,92	0,99	Comp.	6,00	1.31
Comp. Lit.	4	0.00	Comp. Lit	3.42	0.71
Comp. Inf.	2.5	0.70	Comp. Inf.	2.58	0.88

Nota: Dt=desviación típica, CF= conciencia fonológica, CA= conocimiento alfabético, Vocab=vocabulario, Comp.= comprensión, CFS= conciencia fonológica segmentar, LP= lectura pseudopalabras, CSL= conocimiento sonido letra, CNL= conocimiento nombre letra, Comp. Lit.=comprensión literal, Comp. Inf.= comprensión inferencial.

En el caso del Docente 3, se sitúa algo de acuerdo con el empleo de prácticas enfocadas a trabajar la conciencia fonológica ( $\bar{x} = 2.50$ , Dt = 0.92) y la comprensión inferencial ( $\bar{x} = 2.50$ , Dt = 0.70 ). Asimismo, si se considera el nivel del alumnado en los componentes mencionados anteriormente, se detecta que en conciencia fonológica están en riesgo ( $\bar{x} = 0.50/0.21$ , Dt = 0.51/0.41). En lo referente a la comprensión inferencial destacar que el alumnado posee la siguiente media ( $\bar{x} = 2.63$ , Dt = 0.87) (ver tabla 4).

**Tabla 4***Resultados de las prácticas docentes y rendimiento del alumnado en lectura*

---

Docente. 3	Media	Dt	Alumnado 3	Media	Dt
CF	2,50	0,92	CFS/LP	0.50/0.21	0.51/0.41
CA	3,33	1,03	CSL/CNL	2.50/2.71	1.02/0.85
Fluidez	2,80	1,13	Fluidez	2.67	0.91
Vocab.	2,71	1,38	Vocab.	2.71	0.85
Comp.	3,08	0,79	Comp.	5.96	1.12
Comp. Lit.	4	0.00	Comp. Lit	3.33	0.63
Comp. Inf.	2.5	0.70	Comp. Inf.	2.63	0.87

---

Nota:Dt=desviación típica, CF= conciencia fonológica, CA= conocimiento alfabético, Vocab=vocabulario, Comp.= comprensión, CFS= conciencia fonológica segmentar, LP= lectura pseudopalabras, CSL= conocimiento sonido letra, CNL= conocimiento nombre letra, Comp. Lit=comprensión literal, Comp. Inf.= comprensión inferencial.

Si se realiza una comparativa entre los docentes y el alumnado evaluado, es importante destacar que los resultados más bajos en las pruebas de las tres clases evaluadas corresponden a la conciencia fonológica. Esto indica que la mayoría del alumnado de primer grado está en riesgo. En cuanto a las prácticas de enseñanza, los tres docentes han mostrado estar moderadamente de acuerdo con la implementación de prácticas relacionadas con la conciencia fonológica, específicamente aquellas basadas en la evidencia científica. Se observa que la falta de un fuerte compromiso de los

docentes en aplicar estas prácticas de manera consistente podría estar contribuyendo al bajo rendimiento del alumnado en este aspecto de la comprensión lectora.

En segundo lugar, destacar que una de las prácticas tradicionales presentadas en el cuestionario es la siguiente: “Enseñar el abecedario para que el alumnado lo memorice”. Dicho ítem ha sido valorado por los tres docentes de la siguiente manera. El docente 1 y 3, están bastante de acuerdo con esta práctica. Sin embargo, el docente 2, ha mostrado que está totalmente de acuerdo. Es necesario destacar este dato debido a que si se observan las diferentes puntuaciones medias de rendimiento del alumnado de cada clase, se obtiene el docente 2, obtiene la puntuación más baja en el componente del conocimiento alfabético en comparación con las medias del resto de clases. Por lo tanto, de esta manera se demuestra que el uso predominante de prácticas tradicionales como la memorización del abecedario, tiene como consecuencia un rendimiento menor del alumnado.

Por otro lado, destacar que los tres docentes han demostrado cierto grado de desacuerdo respecto al uso de las TICS como recurso didáctico o apoyo educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por añadidura, se ha podido comprobar que los docentes se muestran poco de acuerdo en usar claves semánticas para comprender palabras y frases en contextos específicos y de mapas semánticos para representar palabras y conceptos; dos estrategias que son apoyadas por la evidencia científica

Respecto al nivel de comprensión lectora, destacar la diferencia en el rendimiento del alumnado de las tres clases en las preguntas literales e inferenciales. Los docentes afirmaron estar totalmente de acuerdo con el siguiente ítem “Realizar preguntas cuya respuesta se encuentra de manera explícita en el texto”, es decir, trabajan siempre con preguntas literales. Al observar las puntuaciones medias, se muestra que el alumnado de las tres clases ha obtenido peores resultados en las preguntas inferenciales. Esto puede deberse a que sus docentes se enfocan mayoritariamente en preguntas literales, lo cual puede limitar el desarrollo de habilidades inferenciales para lograr una comprensión lectora más profunda.

En esta investigación, también se ha constatado un gran vínculo entre las prácticas que siguen los docentes para trabajar las preguntas inferenciales y el rendimiento del alumnado en la comprensión inferencial. Se puede observar que la clase cuyo docente se muestra bastante de acuerdo en trabajar con preguntas y

respuestas de carácter inferencial, por lo general sus alumnos/as obtienen mejores resultados en comprensión lectora. En contraste, el resto de docentes que se encuentran algo de acuerdo (n=2) en trabajar preguntas de carácter inferencial, sus alumnos/as han mostrado un menor rendimiento.

## **5. Discusión y conclusiones**

La presente investigación ha tenido como objeto conocer los factores que influyen en el nivel de comprensión lectora de los discentes y las estrategias y prácticas docentes para la enseñanza de la lectura. Una vez se ha realizado el análisis de los datos obtenidos se pueden ofrecer respuestas a diversas cuestiones que se plantearon en un inicio.

### *Rendimiento del alumnado*

En las pruebas que miden el rendimiento del alumnado se han obtenido ciertos resultados que se han de comentar. De esta manera, los resultados bajos en las pruebas de conciencia fonológica sugieren que el rendimiento y la comprensión general del alumnado podrían verse afectados, tal como lo indican numerosas investigaciones y estudios (Coloma et al, 2015; Cumanda et al., 2023; Gutiérrez, 2018; Parra y Bojorque, 2021). Se ha podido comprobar, que el alumnado posee un mayor nivel de comprensión literal que inferencial. El hecho de que los discentes obtengan un mayor rendimiento en las preguntas de comprensión literal puede deberse a numerosos motivos. Estos datos respaldan los resultados aportados por PISA (2018), los cuales indican que los mejores resultados en tareas de comprensión literal es a causa de que los discentes poseen una mayor habilidad para conseguir identificar la información de manera explícita. Asimismo, dicho estudio hace referencia a que el menor nivel en preguntas inferenciales se debe a que esta tarea requiere de varias fases como interpretar, integrar y evaluar la información presentada. Por lo tanto, el alumnado precisa de tener conocimientos previos y habilidades de pensamiento crítico. Cabe destacar que a parte de los factores mencionados anteriormente, es necesario atender a la presencia de otros factores de gran relevancia como el apoyo educativo, las estrategias de comprensión... Y es que, siguiendo a Suárez et al (2018), los maestros y maestras priorizan los ejercicios de comprensión literal antes de los inferenciales. Además, es de digna mención, comentar investigaciones en las que se destaca la

importancia que tiene la memoria de trabajo en la comprensión literal. Esto se debe a que este tipo de memoria ayuda a los individuos a retener la información más relevante y sobre todo a mantener la atención (Barreyro y Flores, 2018).

#### *Relación habilidades de lectura y comprensión lectora*

En primer lugar, a través de un análisis correlacional, se demostró que aquellos alumnos y alumnas que manifestaron tener dificultades en las pruebas de conciencia fonológica, presentaron un peor rendimiento en la comprensión lectora. Esta relación ya ha sido consistentemente observada en diversos estudios (Bravo y Bojorque, 2021; Coloma y De Barbieri, 2015; Cumanda et al., 2023). La literatura científica destaca la importancia de desarrollar la conciencia fonológica en las primeras etapas de enseñanza de la lectura y la escritura, ya que esto puede prevenir y mitigar las dificultades posteriores (Araya, 2019; Chiriboga y Huacón, 2021; Capilla, 2015). En segundo término, se demostró que altas puntuaciones en conocimiento alfabético se relacionaba con un buen nivel de comprensión lectora. Así, los resultados son coherentes con los estudios realizados por Gutiérrez (2018) y National Reading Panel (2000). Siguiendo esta línea, la investigación arrojó datos inmensamente interesantes como que el alumnado que obtiene buenos resultados en fluidez, también presentan un mayor nivel de comprensión lectora. Esto se evidenciaba en estudios previos como los realizados por Amiama y Mayor (2018), Álvarez et al. (2015), Cadime et al. (2023) entre otros. En referencia al vocabulario, la investigación realizada a través del análisis correlacional, mostró que aquellos alumnos/as que presentan un buen rendimiento en esta prueba, presentan mejores niveles de comprensión. Estos resultados coinciden con los evidenciados Guimaraes y Mousinho (2019) que sostenían que el vocabulario era un fuerte predictor del nivel de comprensión lectora del alumnado. Asimismo, cuando se valoró el rendimiento del alumnado en comprensión lectora, se observó que las puntuaciones fueron más altas en las preguntas literales que en las inferenciales. En esta línea, Chen y Liang (2017) afirman que la mayor parte del profesorado opta por realizar cuestiones literales, obviando en numerosas ocasiones indagar en preguntas que requieren un razonamiento crítico y reflexivo.

### *Prácticas docentes*

Respecto a las prácticas docentes se debe destacar que el 100% de la muestra (n=3) a pesar de conocer diferentes programas avalados por la investigación para la enseñanza de la lectura, ninguno disponía de formación específica. Como se puede observar, no existe por parte del profesorado una formación específica en el área de la lectura y de la comprensión. Esto se aprecia tanto en la formación inicial que se corresponde con el periodo formativo de la universidad como en la posterior formación al grado. Asimismo, esto tiene relación con la transposición didáctica que se realiza en las aulas que tienden a mantener prácticas de enseñanza obsoletas y sin apoyarse en evidencias científicas (Bahamondes et al, 2021). Esta falta de formación específica por parte del profesorado de este nivel de Primaria, ha tenido como consecuencia que se muestren algo de acuerdo en las prácticas de conciencia fonológica que están avaladas por la comunidad científica e investigadora, coincidiendo con los peores resultados que obtiene el alumnado. Todo ello, acaba repercutiendo no únicamente en la propia conciencia fonológica, sino también en la comprensión (Araya, 2019; Chiriboga Huacón, 2021; Capilla, 2015). Adicionalmente, debido a que los docentes trabajan con métodos tradicionales no emplean las TIC para el desarrollo de la lectura y de la comprensión lectora, obviando una oportunidad y recurso esencial en nuestra sociedad para la mejora de la enseñanza de la lectura y por ende, de la comprensión en contraposición con numerosas investigaciones que recomiendan su inclusión como recurso en la lectura (Castro y García, 2022; Gálvez et al, 2021).

En relación al vocabulario sucede de forma similar, dado que los docentes no emplean estrategias que sean avaladas por la ciencia generando resultados bajos en este componente de la lectura. Así, como han defendido y demostrado diversos autores como Cumpa (2021) y Munayco (2018) es importante trabajar esta habilidad con técnicas que estén contrastadas y que sean válidas. Todos los docentes se mostraron totalmente de acuerdo en trabajar las preguntas literales; hecho que no sucede en las inferenciales donde únicamente uno de los docentes se mostró bastante de acuerdo en trabajar las preguntas de este tipo, siendo el grupo que obtuvo mejores resultados en las preguntas inferenciales de los textos. La evidencia científica resalta que el trabajo de preguntas inferenciales mejoran la comprensión y rendimiento del alumnado (Martínez y Salceda, 2022; Gutiérrez y Del Olmo, 2019).

En conclusión, esta investigación aporta cierta evidencia sobre el nivel de rendimiento lector del alumnado evaluado, los factores que intervienen e influyen la comprensión lectora del alumnado en el primer curso de Educación Primaria y la relación de las prácticas docentes. Los resultados han mostrado que el alumnado ha obtenido peores resultados en aquellas cuestiones que eran de carácter inferencial. Asimismo, se ha observado un déficit de formación específica del profesorado en el ámbito de la enseñanza de la lectura. Además, se aprecian que no se emplean los recursos digitales y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que son interesantes y necesarias para desarrollar la comprensión lectora. A partir de los resultados que se han obtenido en esta investigación, se formulan y plantean una serie de preguntas: ¿El profesorado está debidamente capacitado para enseñar lectura y comprensión? ¿Se emplean estrategias efectivas para la enseñanza de la lectura? ¿Se están abordando todos los componentes y factores que intervienen en la comprensión lectora en el entorno educativo? ¿Por qué el profesorado se resiste al uso de las TICs? Estas cuestiones invitan a continuar investigando acerca de este tema para ampliar información con la finalidad de analizar el rendimiento en el ámbito de la comprensión lectora del alumnado y las prácticas docentes que ayuden a mejorar los conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes respecto a la enseñanza de la lectura.

## **6. Limitaciones del estudio y prospectivas de futuro**

La principal limitación de esta investigación es la muestra, a saber, una de alumnado residentes en la isla de Lanzarote y concretamente del municipio de San Bartolomé. Por añadidura, el tamaño de la muestra ( $n=72$ ) imposibilita que los resultados del estudio sirvan para llevar a cabo generalizaciones para la comunidad educativa y docente de la Comunidad Autónoma de Canarias. Para futuras investigaciones, es fundamental incluir estudios con muestras más amplias que abarquen diversas zonas de las Islas Canarias.

En segundo lugar, es importante destacar que este estudio se centra en el primer curso de Educación Primaria, aunque se sugiere que se extienda al menos hasta el segundo curso de esta etapa educativa. Es durante el primer ciclo donde los estudiantes adquieren las habilidades fundamentales de lectoescritura.

En último lugar, se ha de mencionar que la muestra del profesorado ha sido escasa ( $n=3$ ) dado que el centro sólo cuenta con tres tutores (línea 3 para el primer curso de Educación Primaria). Asimismo, otras investigaciones podrían ampliar la muestra tanto de alumnado participante como de profesorado, mediante la integración de entrevistas al profesorado y la adopción de diseños de investigación mixtos que permitan una recolección más exhaustiva de información y un mejor control de variables. Este tema, presenta características que lo convierten en un candidato perfecto para continuar investigando hacia la misma dirección con la finalidad de recabar más información dentro del primer ciclo de Educación Primaria y por tanto, comprender mejor la problemática investigada en este estudio. Asimismo, se considera de vital importancia aumentar y ampliar el campo de estudio hacia otras islas del archipiélago canario y otras Comunidades Autónomas que permitan obtener generalizaciones aplicables a todo el territorio español.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alvarez , F., Ube , C., Rodríguez, M., Ube, F. y Alvarez., C. (2023). Estrategias para desarrollar la fluidez lectora en estudiantes de educación básica, en el periodo 2017-2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2383-2400. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4597](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4597)
- Alvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., y Suarez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students/Fluidez lectora y comprensión en estudiantes españoles de secundaria. *Psicothema*, 32(1), 75-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7204745>
- Álvarez-Cañizo M., Suárez-Coalla., P. y Cuetos, F. (2015). The Role of Reading Fluency in Children's Text Comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1810. [doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810)
- Amiama-Espailat, C., y Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Ocnos*, 17 (1), 21-31. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1278](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278)
- Amrhein, V., Trafimow, D., y Greenland, S. (2019). Inferential Statistics as Descriptive Statistics: There Is No Replication Crisis if We Don't Expect Replication. *The American Statistician*, 73(1), 262–270. <https://doi.org/10.1080/00031305.2018.1543137>
- Arán-Filippetti, V., y López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 23-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439645603003>
- Araya Ramírez, J. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Revista De Lenguas Modernas*, (30), 163-181 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38981>
- Azorín, C. M. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 27-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259153707003>

- Bahamondes-Quezada, G., Merino-Risopatrón, C., y Espinoza-Gúzman, A. F. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, 33, 217-248. <http://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Barreyro, J y Flores Cáceres, M. (2018) Memoria de trabajo, comprensión de textos y generación de inferencias en adolescentes tempranos; Sociedad de Neuropsicología de Argentina; *Revista Argentina de Neuropsicología*; 33 (11); 1-16. <http://hdl.handle.net/11336/177711>
- Belluschi, J. C. F., Barreyro, J. P., y Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. Traslaciones: *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895480>
- Benítez-Vargas , B. (2021). Habilidades lectoras. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria* 3, 8(16), 84-85. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/7364>
- Buckingham, J., Wheldall, R., y Wheldall, K. (2019). The alphabetic principle and beyond. In R. Cox, S. Feez & L. Beveridge (Eds.), *Systematic and explicit phonics instruction: A scientific, evidence-based approach to teaching the alphabetic principle* (pp.49-67). Newtown, NSW: Primary English Teaching Association Australia. [https://www.researchgate.net/publication/332933729\\_Systematic\\_and\\_explicit\\_phonics\\_instruction\\_A\\_scientific\\_evidence-based\\_approach\\_to\\_teaching\\_the\\_alphabetic\\_principle\\_In\\_R\\_Cox\\_S\\_Feez\\_L\\_Beveridge\\_Eds\\_The\\_alphabetic\\_principle\\_and\\_beyond\\_pp\\_49-67\\_Newto](https://www.researchgate.net/publication/332933729_Systematic_and_explicit_phonics_instruction_A_scientific_evidence-based_approach_to_teaching_the_alphabetic_principle_In_R_Cox_S_Feez_L_Beveridge_Eds_The_alphabetic_principle_and_beyond_pp_49-67_Newto)
- Cadime, I., Santos, S., Viana, F. L., y Ribeiro, I. (2023). The Relationship of Oral Reading Fluency Endurance to Comprehension in an Intermediate Depth Orthography. *Psicología Educativa*, 29(2), 143–148. <https://doi.org/10.5093/psed2023a6>
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>

- Capilla Hurtado, M., (2015). La Conciencia Fonológica. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 110-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661394010>
- Castro Gómez, B. P., & García Hernández, M. (2022). Los tótems interactivos para la difusión de información a usuarios infantiles: Una nueva estrategia pedagógica ante la exposición de información. *Zincografía*, 6(12), 78-93. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372022000200078&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372022000200078&script=sci_arttext)
- Chen, J. J., & Liang, X. (2017). Teachers' Literal and Inferential Questions and Children's Responses: A Study of Teacher-Child Linguistic Interactions During Whole-Group Instruction in Hong Kong Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 671-683. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0807-9>
- Chiriboga, F., y Huacón, A. (2021). El desarrollo de la conciencia fonológica y su influencia en el aprestamiento a la lectoescritura en los niños de 4-5 años. *Revista Multi-Ensayos*, 7(14), 9-14. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v7i14.12001>
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z., y Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350841434001>
- Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes (2024). Comprensión lectora/ Resolución de problemas. Curso 2023-2024. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestelde/2024/04/04/plan-de-mejora-en-competencia-linguistica-y-resolucion-de-problemas-guia-y-formacion/>
- Cuetos, F, Rodríguez, B, Ruano E. y Arribas, D. (2014). PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada. Editorial TEA
- Cumandá Miranda, X., Núñez Ramírez, J. del C., Núñez Espinoza, M. W., y Caicedo Silva, T. V. (2023). Phonological awareness for reading comprehension development. *Medwave*, 23(1).<http://doi.org/10.5867/medwave.2023.S1.UTA190>

- Cumpa-Valencia, M. (2021). Relación de los mapas semánticos con el incremento de la comprensión lectora. *Tierra Nuestra*, 15(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v15i2.1824>
- De Eslava, L. M., y Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(2), 55-S63. <https://www.actaneurologica.com/index.php/anc/article/view/1593>
- Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Defior, S., y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- De Mier, M. V., Amado, B., y Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé (Santiago)*, 24(2), 1-13. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19687>
- Díez Mediavilla, A., y Clemente Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/62754>
- Dowd, A. J., y Bartlett, L. (2019). The need for speed: Interrogating the dominance of oral reading fluency in international reading efforts. *Comparative Education Review*, 63(2), 189-212. <https://doi/abs/10.1086/702612>
- Duke, N. K., Ward, A. E., y Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/trtr.1993>
- Escobar, J. P., y Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 17(2), 7-19. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.2.1572](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1572)
- Farrach, G. A. (2017). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica Estelí*, (20), 5-19. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i20.3064>

- Ferrada, N., y Outón Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59. <https://idus.us.es/handle/11441/71983>
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, 14(3), 1-18. <https://doi.org/10.21615/cesp.5188>
- Figueroa, S. y Gallego, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista signos*, 54(106), 354-375. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Franco Montenegro, M. P., Cárdenas Rodríguez, R., y Santrich Sánchez, E. R. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555221014>
- Gago, R. (2021). La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6º grado <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12342>
- Gálvez, D. L. D., Leyva, J. R. F., Barrezueta, S. L. B., y Zavala, C. V. P. (2021). Estrategia metodológica sustentada en las TICs para fomentar la comprensión lectora. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(8), 35-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590612>
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., y Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (32), 155-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Gómez, M., Villarreal, M., López, M., González, L., y Adame, M. (1996). La lectura en la escuela. México: SEP, 19-20.
- González, K., Otero, L., y Castro, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 162–180. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>

- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Studies in Psychology*, 35(1), 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Graham, B. E., y van Ginkel, A. J. (2014). Assessing early grade reading: the value and limits of ‘words per minute.’ *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 244–259. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.946043>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsant, L., ... y Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14 (2), 99-111. <https://hdl.handle.net/11162/220028>
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., y Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95-115. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Guimarães, S. B., y Mousinho, R. (2019). Papel do vocabulário para as habilidades de Compreensão Leitora. *Psico USF*, 24(4), 685–697. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240407>
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, 11, 93-104. <http://hdl.handle.net/10045/100531>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441–454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51(96), 45-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>

- Hall, C.S. (2016). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educ Psychol Rev* 28, 1–22 .  
<https://doi.org/10.1007/s10648-014-9295->
- Ho, S.K. y Gan, Z. (2023). Instructional practices and students' reading performance: a comparative study of 10 top performing regions in PISA 2018. *Lang Test Asia* 13, 48. <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00261-1>
- Holguín, M., y Zambrano, E. (2021). El trabalenguas como estrategia para desarrollar la fluidez verbal en Educación Básica Elemental. *Revista Cognosis*, 6(1), 69–80.  
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i1.3344>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE,2024). PISA (2022). Informe español. Madrid. Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022/pisa-2022-informes-es.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2023). PIRLS (2021). Informe español. Madrid. Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2021.html>
- Jiménez, J.E. y Gutiérrez, N. (2018). IPAL: Indicadores de progreso de aprendizaje de la lectura. En J.E. Jiménez (Coord.) Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje. Pirámide.
- Jiménez, J. E., Crespo, P., y Suárez, N. M. (2012). Perspectivas futuras en la identificación temprana e intervención de la dislexia. En Dislexia en español: prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos. 259-280. Pirámide.  
<https://portalciencia.uil.es/documentos/5ea21bac2999521f7d51dfa5>
- Kaur, P., Stoltzfus, J., y Yellapu, V. (2018). Descriptive statistics. *International Journal of Academic Medicine*, 4(1), 60-63. [DOI: 10.4103/IJAM.IJAM\\_7\\_18](https://doi.org/10.4103/IJAM.IJAM_7_18)
- Kieffer, M. J., y Christodoulou, J. A. (2020). Automaticity and control: How do executive functions and reading fluency interact in predicting reading comprehension?. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 147-166.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.289>

- Kim, Y. G., Quinn, J. M., y Petscher, Y. (2021). What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension? A longitudinal investigation. *Developmental psychology*, 57(5), 718–732. <https://doi.org/10.1037/dev0001167>
- Kissau, S., y Hiller, F. (2013). Reading Comprehension Strategies: An International Comparison of Teacher Preferences. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 437-454. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.4.437>
- Konrad, J. T., y Lorandi, A. (2019). Relação entre consciência fonológica e compreensão leitora em crianças: revisão sistemática de pesquisas brasileiras. *Letras De Hoje*, 54(2), 274–283. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32525>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Loayza, M., Gallarday, S. A., y Arana, P. K. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.417>
- López, F. (2007). Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea.
- Martínez-Cubelos, J., y Salceda, J. C. R. (2022). Adaptación del modelo de comprensión lectora directo y de la mediación inferencial para hispanohablantes: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 186-193. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.05.00>
- Mayorga, R. B., Graciano, D. C., Hernández, A., Moctezuma, P. M., Pérez, B., y Roldan, A. (2022). Cuadro comparativo de Análisis Paramétrico y No Paramétrico. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 10(20), 90-93. <https://doi.org/10.29057/icsa.v10i20.9143>

- Maina, M. G., y Papalini, V. A. (2021). Lectura(s): hacia una revisión del concepto. *Álabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (23). <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5>
- Makebo, T. H., Bachore, M. M., y Ayele, Z. A. (2022). Investigating the correlation between students' reading fluency and comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 229-242. <https://doi.org/10.17507/jltr.1302.02>
- Marianella Loría-Rocha. (2020). Conciencia fonológica, un camino seguro hacia la lengua escrita: argumentación y estrategias. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 170–183. <https://doi.org/10.22458//ie.v22i32.2939>
- Marí Sanmillán, M. I., Gil Lario, M. D., y Ceccato, R. (2019). Habilidades predictoras de éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con dos métodos de enseñanza. *INFAD*, 3(1), 149-158. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1462>
- Martín-Queralt, C y Batlle-Rodríguez, J. (2021). La ludificació en joc: la percepció dels estudiants sobre un escape room educatiu a l'aula d'espanyol com a llengua estrangera. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 14(1), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>
- Melguizo Moreno, E. (2022). La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular. *Tejuelo*, 36, 213-248. Doi: [<https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.213>]
- Mohammed, A. K. (2023). Vocabulary Learning Strategies Vis-a- Vis Vocabulary Teaching Strategies. *Journal of Languages and Language Teaching (Online)*, 11(3), 447–460. <https://doi.org/10.33394/jollt.v11i3.7656>
- Montesdeoca, D. V., Palacios, F., Gómez, M., y Espejo, A. R. (2021). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 49-60. <http://hdl.handle.net/2183/27874>
- Montoya, O. J., Gómez Zermeño, M. G., y García Vázquez, N. J. (2016). Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC. *EDMETIC* 5(2), 71-93 <https://helvia.uco.es/handle/10396/14206>

- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@cción*, 9(1), 05-13. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt)
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel. teaching children to read: An evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for instruction. Reports of the subgroup (NIH Publication n. ° 00-4754). Washintong D.C.US. Governement Printing Office. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Nohales, P. S. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula abierta*, (88), 53-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>
- Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J. C., y González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Ochoa Montaña, J., Ochoa Montaña, J., Mesa Cárdenas, S. L., Pedraza Orduz, Y., y Orlando Caro, E. (2019). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (20), 249–263. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8918>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). PISA 2015 Draft Reading Framework.
- Oviedo, M.D., Medina, A., Nogueira, D., Ruilova, M.B., y Estupiñan, J. (2019). Herramientas y buenas prácticas de apoyo a la escritura de tesis y artículos científicos. Infinite Study. [https://www.researchgate.net/publication/335364970\\_HERRAMIENTAS\\_Y\\_BUENAS\\_PRACTICAS\\_DE\\_APOYO\\_A\\_LA\\_ESCRITURA\\_DE\\_TESIS\\_Y\\_ARTICULOS\\_CIENTIFICOS\\_AUTORES](https://www.researchgate.net/publication/335364970_HERRAMIENTAS_Y_BUENAS_PRACTICAS_DE_APOYO_A_LA_ESCRITURA_DE_TESIS_Y_ARTICULOS_CIENTIFICOS_AUTORES)

- Parra Bravo, P., y Bojorque, G. C. (2021). Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura. *Pucara*, 1(32), 139–160. <https://doi.org/10.18537/puc.32.01.07>
- Pezoa, J. P., y Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Ocnos*, 20(2), 7–20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2407](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2407)
- Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Farley, K. S., Strang, T. M., y Justice, L. M. (2021). Profiles and Predictors of Children’s Growth in Alphabet Knowledge. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 27(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1871617>
- Plaza, J. C. P. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 2232-2245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926957>
- Ramírez-Sierra, C. C., y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 27(2), 484-502. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Real Academia Española. Leer. En el diccionario RAE.es. Recuperado el 24 de marzo de 2024 de: <https://dle.rae.es/leer>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Reales, L. J., Robalino, G. E., Peñafiel, A. C., Cárdenas, J. H., y Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Universidad Y Sociedad*, 14(5), 681–691. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3338>
- Renata Rosemberg, C., Menti, A., Stein, A., Alam, F., y Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista costarricense de psicología*, 35(2), 74-93. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v35i02.05>

- Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K. et al (2023) Inferencing in Reading Comprehension: Examining Variations in Definition, Instruction, and Assessment. Tech Know Learn. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09660-y>
- Ripoll Salceda, J. C., y Zevallos Polo, D. S. (2024). Intervenciones para la mejora de la velocidad y fluidez lectora en hispanohablantes de Educación Infantil y Primaria: un metaanálisis. *Revista de investigación en logopedia*, 14(1), e90521-. <https://doi.org/10.5209/rlog.90521>
- Rodríguez Brito, G., F. Ribeiro, C., L. D. Fernandes, P., O. Julião, B., R. Alves, R. J., y G. Seabra, A. (2023). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y comprensión lectora en estudiantes de 4° a 9° año de educación primaria: revisión sistemática. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 40(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10533>
- Rodríguez Moreno, E. F., y Poveda Ríos, S. (2020). Correlación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media. *Uniandes Episteme*, 7(4), 547–559. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1845>
- Roldán, L. Á., Formoso, J., Zabaleta, V., y Barreyro, J. P. (2022). Las relaciones entre prosodia y comprensión lectora en alumnos hispanohablantes: revisión sistemática y metaanálisis. *Interdisciplinaria*, 39(3), 121-135. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.7>
- Rubiano Castellanos, B. del C. (2014). La comprensión lectora y su relación con el nivel de vocabulario en estudiantes de sexto y séptimo grados. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 14(1), 29–35. <https://doi.org/10.37354/riee.2014.138>
- Saadatnia, M., Ketabi, S., y Tavakoli, M. (2017). Levels of Reading Comprehension Across Text Types: A Comparison of Literal and Inferential Comprehension of Expository and Narrative Texts in Iranian EFL Learners. *Journal of psycholinguistic research*, 46(5), 1087–1099. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9481-3>

- Salazar Pisfil, D. E. (2021). La formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos. *Investigación Valdizana*, 15(2), 69–78. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.952>
- Sanahuja- Ribés, A. (2023). Estudio de caso sobre la estrategia del apadrinamiento lector: Fomentando una educación inclusiva . *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.342](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.342)
- Sánchez-Domínguez, M. G., y Izquierdo, J. (2021). Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.695>
- Seidenberg, M. S., y MacDonald, M. C. (2018). The impact of language experience on language and reading: A statistical learning approach. *Topics in Language Disorders*, 38(1), 66-83. <https://seidenbergreading.net/wp-content/uploads/2024/06/seidenberg-macdonald-2018.pdf>
- Sidek, H. M., y Rahim, H. A. (2015). The role of vocabulary knowledge in reading comprehension: A cross-linguistic study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.046>
- Silva-Maceda, G., y Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de psicología*, 36(2), 123-144. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v36i02.03>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., y Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Snow, C. E. (2017). *Reading for Understanding. The ASHA Leader* (Vol. 22). Santa Mónica. <https://doi.org/10.1044/leader.ov.22102017.np>
- Suárez, N., Sánchez, C. R., Jiménez, J. E., y Anguera, M. T. (2018). Is reading instruction evidence-based? Analyzing teaching practices using T-Patterns. *Frontiers in Psychology*, 9, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00007>

- UNESCO (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? París, UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>
- Valdez-Asto, J. L. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Dominio De Las Ciencias*, 7(1), 626–645. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1728>
- Valencia Calderón, L. M., y Gutiérrez Avendaño, C. M. (2022). Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en ciencias naturales a través de estrategias metacognitivas. *NOVUM, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1(12), 45-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571369719003>
- Vieiro, P., y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de investigación en Logopedia*, (1), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350846066001>
- Wainselboim, A., Tabullo, A. J., y París, L. A. (2022). La comprensión de textos expositivos y narrativos y su relación con el vocabulario. : La eficacia lectora y el control inhibitorio en niños de cuarto grado. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 39–59. <https://doi.org/10.48162/rev.5.070>
- Wright, T. S., y Cervetti, G. N. (2017). A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203–226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Yurko, N., y Protsenko, U. (2021). Reading comprehension: the significance, features and strategies. *Publishing House «UKRLOGOS Group»*, 106–114. <https://doi.org/10.36074/rodmrfssn.ed-1.10>

## Anexos

**Anexo 1:** Cuestionario sobre la Enseñanza de la Lectura en el primer ciclo de Educación Primaria

Enlace para acceder al cuestionario: <https://forms.gle/jwwse8F1o58hm3Ci9>

**Anexo 2:** Tabla de análisis descriptivo y de frecuencias de “CFS”.

### Descriptivos

#### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
CFS	72	0	1	,44	,500
N válido (por lista)	72				

### Frecuencias

#### Estadísticos

CFS		
N	Válido	72
	Perdidos	0

#### CFS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	40	55,6	55,6	55,6
1	32	44,4	44,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

**Anexo 3:** Tabla de análisis descriptivo y de frecuencias de “LP”.

### Descriptivos

#### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
LP	72	0	3	,31	,642
N válido (por lista)	72				

### Frecuencias

#### Estadísticos

LP		
N	Válido	72
	Perdidos	0

#### LP

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	56	77,8	77,8	77,8
1	11	15,3	15,3	93,1
2	4	5,6	5,6	98,6
3	1	1,4	1,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

**Anexo 4:** Tabla de análisis descriptivo y de frecuencias de “CNL”.

➔ **Descriptivos**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
CNL	72	0	3	2,56	1,047
N válido (por lista)	72				

**Frecuencias**

**Estadísticos**

CNL

N	Válido	Perdidos
	72	0

**CNL**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	10	13,9	13,9	13,9
	2	2	2,8	2,8	16,7
	3	60	83,3	83,3	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

**Anexo 5:** Tabla de análisis descriptivo y de frecuencias de “CSL”.

**Descriptivos**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
CSL	72	0	3	2,35	1,128
N válido (por lista)	72				

➔ **Frecuencias**

**Estadísticos**

CSL

N	Válido	Perdidos
	72	0

**CSL**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Riesgo	9	12,5	12,5	12,5
	Rendimiento bajo	10	13,9	13,9	26,4
	Rendimiento óptimo	53	73,6	73,6	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

**Anexo 6:** Tabla de análisis descriptivo y de frecuencias de “FLO”.

**Descriptivos**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
FLO	72	0	3	2,54	1,047
N válido (por lista)	72				

**Frecuencias**

**Estadísticos**

FLO		
N	Válido	72
	Perdidos	0

**FLO**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	9	12,5	12,5	12,5
1	3	4,2	4,2	16,7
3	60	83,3	83,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

**Anexo 7:** Tabla de análisis descriptivo y de frecuencias de “TM”.

**Descriptivos**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
TM	72	0	3	2,47	1,126
N válido (por lista)	72				

➔ **Frecuencias**

**Estadísticos**

TM		
N	Válido	72
	Perdidos	0

**TM**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Riesgo	12	16,7	16,7	16,7
Rendimiento medio	2	2,8	2,8	19,4
Rendimiento óptimo	58	80,6	80,6	100,0
Total	72	100,0	100,0	

**Anexo 8:** Tablas de análisis descriptivo y de frecuencias de “Preguntas literales”, “Preguntas inferenciales” y “Puntuación total”.

**Descriptivos**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Pro literales	72	2	4	3,44	,648
N válido (por lista)	72				

→ **Frecuencias**

**Estadísticos**

Pro literales

N	Válido	72
	Perdidos	0

**Pro literales**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 2	6	8,3	8,3	8,3
3	28	38,9	38,9	47,2
4	38	52,8	52,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

**Descriptivos**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Pro inferenciales	72	1	4	2,64	,924
N válido (por lista)	72				

→ **Frecuencias**

**Estadísticos**

Pro inferenciales

N	Válido	72
	Perdidos	0

**Pro inferenciales**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	10	13,9	13,9	13,9
2	18	25,0	25,0	38,9
3	32	44,4	44,4	83,3
4	12	16,7	16,7	100,0
Total	72	100,0	100,0	

## Descriptivos

### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Total pro	72	3	8	6,08	1,253
N válido (por lista)	72				

## → Frecuencias

### Estadísticos

Total pro

N	Válido	Perdidos
	72	0

### Total pro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 3	1	1,4	1,4	1,4
4	10	13,9	13,9	15,3
5	10	13,9	13,9	29,2
6	19	26,4	26,4	55,6
7	25	34,7	34,7	90,3
8	7	9,7	9,7	100,0
Total	72	100,0	100,0	

## Anexo 9: Correlación entre conciencia fonológica y comprensión lectora

### → Correlaciones no paramétricas

#### Correlaciones

		CFS		Total pro
Rho de Spearman	CFS	Coefficiente de correlación	1,000	,542**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Total pro	CFS	Coefficiente de correlación	,542**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## Anexo 10: Correlación entre conciencia fonológica y comprensión de preguntas inferenciales.

#### Correlaciones

		CFS		Pro inferenciales
Rho de Spearman	CFS	Coefficiente de correlación	1,000	,465**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Pro inferenciales	CFS	Coefficiente de correlación	,465**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## Anexo 11: Correlación entre conciencia fonológica y la comprensión de preguntas literales.

#### Correlaciones

		CFS		Pro literales
Rho de Spearman	CFS	Coefficiente de correlación	1,000	,373**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	72	72
Pro literales	CFS	Coefficiente de correlación	,373**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## Anexo 12: Correlación entre CNL y la comprensión lectora.

→ **Correlaciones no paramétricas**

Correlaciones			CNL	Total pro
Rho de Spearman	CNL	Coefficiente de correlación	1,000	,642**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Total pro	CNL	Coefficiente de correlación	,642**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## Anexo 13: Correlación entre CNL y la comprensión de preguntas inferenciales.

Correlaciones			CNL	Pro inferenciales
Rho de Spearman	CNL	Coefficiente de correlación	1,000	,628**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Pro inferenciales	CNL	Coefficiente de correlación	,628**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## Anexo 14: Correlación entre CNL y la comprensión de preguntas literales.

Correlaciones			CNL	Pro literales
Rho de Spearman	CNL	Coefficiente de correlación	1,000	,395**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Pro literales	CNL	Coefficiente de correlación	,395**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## Anexo 15: Correlación entre CSL y la comprensión lectora.

→ **Correlaciones no paramétricas**

Correlaciones			CSL	Total pro
Rho de Spearman	CSL	Coefficiente de correlación	1,000	,673**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Total pro	CSL	Coefficiente de correlación	,673**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 16:** Correlación entre CSL y la comprensión de preguntas inferenciales.

**Correlaciones**

				CSL	Pro inferenciales
Rho de Spearman	CSL	Coefficiente de correlación		1,000	,631**
		Sig. (bilateral)		.	<,001
		N		72	72
	Pro inferenciales	Coefficiente de correlación		,631**	1,000
		Sig. (bilateral)		<,001	.
		N		72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 17:** Correlación entre CSL y la comprensión de preguntas literales.

**Correlaciones**

				CSL	Pro literales
Rho de Spearman	CSL	Coefficiente de correlación		1,000	,443**
		Sig. (bilateral)		.	<,001
		N		72	72
	Pro literales	Coefficiente de correlación		,443**	1,000
		Sig. (bilateral)		<,001	.
		N		72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 18:** Correlación entre fluidez y la comprensión lectora.

♦ **Correlaciones no paramétricas**

**Correlaciones**

				FLO	Total pro
Rho de Spearman	FLO	Coefficiente de correlación		1,000	,641**
		Sig. (bilateral)		.	<,001
		N		72	72
	Total pro	Coefficiente de correlación		,641**	1,000
		Sig. (bilateral)		<,001	.
		N		72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 19:** Correlación entre fluidez y la comprensión de preguntas inferenciales.

**Correlaciones**

				FLO	Pro inferenciales
Rho de Spearman	FLO	Coefficiente de correlación		1,000	,631**
		Sig. (bilateral)		.	<,001
		N		72	72
	Pro inferenciales	Coefficiente de correlación		,631**	1,000
		Sig. (bilateral)		<,001	.
		N		72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 20:** Correlación entre fluidez y la comprensión de preguntas literales.

**Correlaciones**

		FLO		Pro literales
Rho de Spearman	FLO	Coefficiente de correlación	1,000	,389**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Pro literales	Pro literales	Coefficiente de correlación	,389**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 21:** Correlación entre vocabulario y la comprensión lectora.

**Correlaciones no paramétricas**

**Correlaciones**

		TM	Total pro
Rho de Spearman	TM	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	72
Total pro	Total pro	Coefficiente de correlación	,651**
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 22:** Correlación entre vocabulario y la comprensión de preguntas inferenciales.

**Correlaciones**

		TM	Pro inferenciales
Rho de Spearman	TM	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	72
Pro inferenciales	Pro inferenciales	Coefficiente de correlación	,614**
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 23:** Correlación entre vocabulario y la comprensión de preguntas literales.

**Correlaciones**

		TM	Pro literales
Rho de Spearman	TM	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	72
Pro literales	Pro literales	Coefficiente de correlación	,402**
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 24:** Correlación entre el rendimiento en las preguntas literales y su comprensión lectora.

➔ **Correlaciones no paramétricas**

<b>Correlaciones</b>			Pro literales	Total pro
Rho de Spearman	Pro literales	Coeficiente de correlación	1,000	,670**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Total pro	Total pro	Coeficiente de correlación	,670**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 25:** Correlación entre el rendimiento en las preguntas inferenciales y su comprensión lectora.

➔ **Correlaciones no paramétricas**

<b>Correlaciones</b>			Pro inferenciales	Total pro
Rho de Spearman	Pro inferenciales	Coeficiente de correlación	1,000	,870**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	72	72
Total pro	Total pro	Coeficiente de correlación	,870**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	72	72

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).