



---

**Universidad de Valladolid**

**La Comprensión Lectora en las  
Disciplinas No Lingüísticas, Su Relación  
Con el Momento de Aprendizaje del  
Código.**

---

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Primaria

**Autora: Sara Paredes Orejudo**

**Tutora académica: M<sup>a</sup> Ángeles Martín del Pozo**

Curso 2013/2014

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera comenzar agradeciendo toda la ayuda y apoyo de mi tutora y profesora Maryan, quien ha sido fundamental para la realización de este trabajo además de una pieza esencial en mi formación como maestra.

Gracias.

## RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado plantea e investiga la relevancia del enfoque precoz o madurativo en la enseñanza de la lengua escrita. Para ello, se hace hincapié en la comprensión lectora como instrumento básico en la adquisición de conocimientos en disciplinas no lingüísticas.

Desde este enfoque de la lengua escrita como instrumento de aprendizaje, se realiza una revisión bibliográfica de autores que tratan los temas de alfabetización inicial, comprensión lectora, lengua como instrumento y comprensión lectora en disciplinas no lingüísticas. Así mismo, se realiza una investigación en un aula de 2º curso de Educación Primaria. Se refiere a un contexto de veinte alumnos, en el que cada uno de ellos comenzó en un momento diferente el aprendizaje de la lengua escrita. Se trata, de este modo, de comprobar las consecuencias de cada uno de los enfoques de enseñanza, utilizados en Educación Infantil, en el actual nivel de comprensión lectora en textos científicos y enunciados matemáticos.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica Lengua Escrita, Educación Primaria, Alfabetización Inicial, Comprensión Lectora, Disciplinas No Lingüísticas.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	<b>1</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO</b> .....	<b>2</b>
3.1. Justificación personal .....	2
3.2. Justificación académica vinculada a las competencias de Grado.....	3
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES</b> .....	<b>5</b>
4.1. La alfabetización inicial.....	5
4.1.1. Polémica en torno a los enfoques madurativo y precoz de la enseñanza de la lengua escrita.....	6
4.1.2. La alfabetización inicial en la ley educativa.....	8
4.2. La comprensión lectora .....	9
4.3. La lengua como instrumento .....	12
4.4. La comprensión lectora en disciplinas no lingüísticas .....	14
<b>5. METODOLOGÍA O DISEÑO</b> .....	<b>17</b>
5.1. Ámbitos de investigación en didáctica de la lengua .....	17
5.2. Tipo de investigación .....	17
5.3. Proceso de la investigación .....	19
5.4. Contexto o muestra del estudio de casos.....	21
5.5. Instrumento de evaluación.....	23
5.6. Criterios de evaluación.....	24
5.7. Proceso de evaluación.....	27
<b>6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>28</b>

<b>7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>34</b>
7.1. Comprensión lectora de texto científico .....	34
7.2. Comprensión lectora de enunciados matemáticos .....	37
7.3. Conclusiones del análisis de los resultados .....	40
<b>8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES .....</b>	<b>41</b>
8.1. Objetivos y competencias logradas.....	41
8.2. Relevancia y limitaciones.....	41
8.3. Aportaciones del trabajo.....	42
<b>9. CONCLUSIONES.....</b>	<b>43</b>

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ANEXOS**

# 1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo de fin de grado se pretende aportar al debate que, durante varios años, se plantea en el ámbito de la educación: ¿cuándo se debe comenzar la alfabetización inicial de la lengua escrita, en Educación Infantil o en Educación Primaria?

Se tratará de responder a cada una de las interrogantes que atañen a la relevancia de la alfabetización inicial a lo largo del primer ciclo de Educación Primaria. Se decide atender, en todo momento, a la comprensión lectora como base instrumental de la lengua escrita y como uno de los objetivos principales de la alfabetización inicial. Es decir, se enfoca la pregunta en cuestión desde la acepción de lengua como instrumento de aprendizaje en disciplinas no lingüísticas. Se centra en un ámbito más concreto y a la vez más general, es la lengua como vehículo de comunicación, como instrumento de aprendizaje y como base del resto de conocimientos. Se trata de comprobar cómo la comprensión lectora influye en que los alumnos adquieran contenidos de otras disciplinas troncales de Educación Primaria.

A nivel investigador, consiste en demostrar y conocer la relevancia del uso de la lengua como instrumento. Se comenzará por una revisión bibliográfica referente al tema expuesto y se sigue con la puesta en práctica de una investigación cualitativa. Una vez obtenidos los datos, el investigador-docente se dotará de conocimientos y experiencias sobre dicho campo de estudio, proporcionando nuevas hipótesis y posibles soluciones para la futura práctica docente. De este modo, se complementan los conocimientos adquiridos en el Grado de Educación Primaria y cumplen las competencias expuestas referentes a dicho Grado, tratando de proporcionar con esta práctica una mejora en la formación académica del futuro docente.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden con esta investigación se engloban dentro de dos propósitos básicos: afianzar los conocimientos teóricos y profesionales impartidos en el Grado de Educación Primaria, y desarrollar un proyecto de investigación con la intención de realizar una reflexión que enriquezca la formación necesaria para la práctica docente. De este modo, se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer los aspectos teóricos referentes a la enseñanza del lenguaje escrito, atendiendo especialmente a los enfoques vigentes y sus diferencias.
- Analizar y afianzar los conocimientos respecto a la comprensión lectora y su enseñanza.
- Analizar la importancia de la lengua como instrumento en las disciplinas no lingüísticas de Educación Primaria, en concreto de Ciencias Experimentales y Matemáticas.
- Realizar una investigación cualitativa, concretamente un estudio de casos, para la obtención de datos que permitan verificar o refutar la hipótesis planteada.
- Analizar los datos obtenidos, concluyendo con afirmaciones y enunciados basados en un estudio propio contrastado.
- Ampliar la formación académica respecto a la Didáctica de la Lengua castellana, las ciencias experimentales y las matemáticas con vistas a una futura práctica educativa.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

#### **3.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL:**

Durante el desarrollo de la asignatura de Grado en Educación Primaria del Prácticum I, pude observar la disparidad existente entre los conocimientos adquiridos de lengua escrita entre unos alumnos y otros del mismo grupo-clase. Por esta observación, comenzó mi interés por conocer el momento en que cada alumno inició la enseñanza de la lengua escrita, es decir, la alfabetización inicial. Pude observar que existían grandes diferencias, pues algunos alumnos llevaban dos cursos académicos estudiando y conociendo la reconversión grafema-fonema, mientras otros aún no habían terminado de adquirir dicho aprendizaje ya en la etapa de Educación Primaria. Además, pude comprobar que las diferencias en cuanto al desarrollo de competencias y de conocimientos en el resto de materias entre un grupo de alumnos y otro, eran notorias.

Al despertarse el interés personal por el tema, eran varias las ocasiones en las que comentaba con compañeros de estudio de Grado el debate sobre el momento de enseñanza de la lengua escrita y las posibles consecuencias que este momento de enseñanza

podría ocasionar. Pude así comprobar que existen dos posturas diferenciadas, un grupo opinaba que la enseñanza de la lengua escrita debe comenzarse en Educación Infantil, mientras que otro grupo alegaba que se debía comenzar en Educación Primaria. Para poder optar por una postura u otra he considerado la realización de una revisión bibliográfica al respecto y, la elaboración y puesta en práctica de una investigación de estudio de casos que me permita el análisis de las consecuencias que tiene cada uno de los enfoques de enseñanza de la lengua escrita respecto a la comprensión lectora de disciplinas no lingüísticas. De este modo, las disciplinas no lingüísticas escogidas corresponden a aquellas que pertenecen a la mención que he cursado, Entorno, Naturaleza y Sociedad, siendo las materias de Ciencias Experimentales y Matemáticas.

La justificación personal descrita está estrechamente relacionada con una justificación académica, cuyo propósito en todo momento es la formación personal como futura docente. Por ello, a continuación se explican las diferentes competencias del Grado en Educación Primaria que se desarrollarán gracias al tema propuesto.

### **3.2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA VINCULADA A LAS COMPETENCIAS DE GRADO:**

El tema propuesto en este trabajo, se puede considerar un tema de relevancia no sólo en el ámbito de Didáctica de la Lengua, sino también en la didáctica del resto de disciplinas no lingüísticas. Pero especialmente, se hace referencia a la importancia de analizar y justificar mediante una investigación cualitativa, una línea metodológica que trata la lengua como instrumento de adquisición de conocimientos desde un enfoque precoz de la enseñanza de la lengua escrita. Por ello, se cree, que dicho tema puede ser de gran interés, tratando de desarrollar una serie de premisas que amplíen los conocimientos al respecto, para poder mejorar las metodologías existentes respecto a la lengua escrita.

Para afianzar dicha justificación, se hace referencia a las competencias específicas del Grado en Educación Primaria, obtenidas del Real Decreto 1393/2009, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. A continuación se citan las competencias que se cumplen con este Trabajo Fin de Grado junto a la justificación pertinente de cada una de ellas.



Respecto al Módulo de Formación Básica, se destaca la siguiente competencia:

- 4. “Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.” (p.33) Esta competencia se desarrolla en el apartado de metodología o diseño, donde se desarrolla toda una propuesta de investigación basada en el estudio de casos, adjuntando instrumento y criterios de evaluación de la misma.

En cuanto al Módulo Didáctico-disciplinar, se desarrollan las siguientes competencias según las materias correspondientes.

Materia Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas:

- 7. “Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios.” (p.40). En este trabajo se presta especial atención a la interpretación de textos, especialmente textos científicos y matemáticos. Se desarrolla a lo largo de todo el documento la idea de la lengua como herramienta de comunicación y comprensión.

Materia Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales:

- 2.b. “Promover la adquisición de competencias de conocimiento e interacción con el mundo físico en los niños de Educación Primaria.” (p.38). Se desarrolla en el instrumento de evaluación y análisis del mismo, al destacar como uno de los textos que componen el instrumento, un texto de carácter científico.

Materia Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas:

- 6.b. “Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.” (p.40). Al igual que en el caso de las Ciencias Experimentales, en el instrumento de evaluación se utilizan diferentes enunciados matemáticos.

Finalmente, se hace referencia al Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado:

- 4.i. “Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.” (p.43). El trabajo aquí desarrollado se corresponde a un aprendizaje autónomo, en el que los hábitos y destrezas desarrollados parten

desde un análisis bibliográfico y el desarrollo de una propuesta de investigación propia.

De este modo, tras analizar la relevancia e importancia del tema propuesto en este Trabajo Fin de Grado, se da paso al desarrollo del cuerpo del trabajo, comenzando con la fundamentación teórica, más adelante se expondrá la investigación llevada a cabo y, se concluye con las conclusiones y consideraciones finales.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES**

En este apartado de fundamentación teórica se pretende analizar los diferentes conceptos que atañen a la comprensión lectora en las disciplinas no lingüísticas y la relevancia del enfoque de aprendizaje de la lengua escrita. Para cumplir estos objetivos se presenta la siguiente estructura, donde se comienza a describir la alfabetización inicial desde el debate de los diferentes enfoques, la comprensión lectora como elemento fundamental, y la relevancia de estos dos aspectos respecto al tratamiento de la lengua como instrumento de adquisición de nuevos conocimientos y su relevancia en las disciplinas no lingüísticas.

### **4.1. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL:**

Como se describe anteriormente, comenzaremos describiendo la alfabetización inicial como uno de los primeros pasos en la etapa de formación escolar, ya desde la etapa de Educación Infantil. Según Tolchinsky (1990) el resultado de alfabetización es algo más que dominar el alfabeto. “Ser alfabeto” incluye el conocimiento del código y saber usar la lengua escrita para la vida cotidiana, para el acceso de información y formas del pensamiento abstracto y con un fin estético y literario.

Atendiendo a lo anterior, la alfabetización inicial será el primer paso para dotar a los educandos de su herramienta base para adquirir el resto de aprendizajes. Con el dominio adecuado de la lengua escrita y de la lengua oral, se podrá adquirir, de manera paulatina, el resto de conocimientos y competencias que se engloban en la Educación básica. “Tal y

como está concebido nuestro sistema educativo, la lectura resulta uno de los pilares (junto con la expresión oral y escrita, y el cálculo) en los que se apoyan todos los demás aprendizajes escolares.”. (Quintanal Díaz, 2001, p.47).

Por la siguiente observación, surge el interés de contemplar en qué medida el momento en que se inicia el proceso de alfabetización influye en la adquisición del resto de aprendizajes.

Según afirma Lebrero Baena y Lebrero Baena (1999):

El método incluye todo el planteamiento didáctico [...] responde al cómo llevar a cabo la enseñanza, constituyendo uno de los vértices del triángulo didáctico unido al qué (contenido) y cuándo (momento adecuado), que podríamos completar con para qué (objetivos a conseguir). (p.13)

#### **4.1.1. Polémica en torno a los enfoques de la enseñanza de la lengua escrita:**

El “cuándo” resulta ser un factor esencial en la alfabetización inicial. En este sentido, se requiere de un estudio y análisis para detallar en qué momento es adecuado comenzar la alfabetización inicial, estableciendo así unas premisas que velen por una educación igualitaria y equilibrada. Es una polémica que atañe al ámbito educativo, en concreto uno de los principales interrogante englobados en la Didáctica de la Lengua. Hablando en términos más concretos, se sigue manteniendo vigente la polémica entre la conveniencia de una madurez para la alfabetización inicial o de un aprendizaje precoz. Lebrero Baena et al. (1999) define:

El término *readiness*, aplicado al ámbito de la lectura quedaría definido como el momento (óptimo, idóneo, crítico) de desarrollo en que cada niño individualmente puede (por poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho [...] el desarrollo se consigue, bien por obra de maduración o bien por un aprendizaje previo. Sin embargo, hoy el concepto de madurez se interpreta de diversas formas: Nativista (Hall, Bergan), Ambientalista (Gordon, Skinner) e Interaccionista (Brenner, Escoriza). (p.32-33)

Según Domínguez y Barrio (1997):

Al hablar de la madurez hay que tener en cuenta tanto las capacidades del niño como las necesidades de la tarea, de modo que el *concepto de madurez es un concepto relativo*. No

depende sólo de factores internos al niño sino que está relacionado con las posibilidades que el niño tiene para lograr el aprendizaje de que se trate. (p.39)

En contraposición a esta postura, encontramos los defensores de un aprendizaje precoz. Estos autores defienden una teoría donde no se requiere de unos prerrequisitos o habilidades previas necesarias para dar comienzo a la alfabetización inicial. Desde el ámbito de la psicología, conviene consultar la postura de Vygotski recuperada en Domínguez y Barrio (1997):

Para él (Vygotski), el aprendizaje va por delante del desarrollo, como pone de manifiesto con su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1979) [...] La diferencia que establece entre lo que un niño puede hacer por sí solo –índice de un desarrollo real– y lo que puede hacer con la ayuda del adulto, es la zona en la que se sitúan las potencialidades del niño. [...] La intervención del adulto, el aprendizaje suscitado desde el exterior, no tiene por qué esperar a que se alcance determinado grado de desarrollo real, sino que será esa intervención la que empujará para conseguirlo. (p.37)

Según Lebrero Baena et al. (1999):

No es necesario llegar a ese momento óptimo para iniciar el aprendizaje de la lectura, sino que debe fomentarse un *aprendizaje precoz*. Este aprendizaje produce efectos positivos en la adquisición de la lectura, siempre que el <<clima>> en que se desarrolle el niño y los materiales de que se dispongan, contribuyan a esa adquisición. (p.36)

También Fons (2004) no muestra una postura contraria a la necesidad de unos prerrequisitos en la enseñanza de la lectura:

A medida que la psicolingüística nos ha situado en la perspectiva del sujeto que aprende (en lugar de la del maestro que enseña en la que nos situábamos los métodos de enseñanza), y en la perspectiva de los procesos que se ponen en marcha para leer y escribir, y la psicología nos ha brindado una teoría de aprendizaje más explicativa de los procesos de apropiación de los conocimientos, ya no podemos considerar que el aprendizaje de la lectura y la escritura se desarrolla de forma sumativa, sino por reorganizaciones de conocimientos de diferente contenido, tipo y nivel. (p.30)

#### 4.1.2. La alfabetización inicial en la ley educativa:

En este sentido resulta necesario examinar los contenidos que marca el currículo de Educación Infantil de Castilla y León en relación a la alfabetización inicial. En el área de “lenguajes: comunicación y representación” de segundo ciclo de Educación Infantil, en el apartado de criterios de evaluación se encuentran los siguientes relacionados:

- Identificar las letras en nombres y palabras conocidas y usuales. Leer y escribir nombres, palabras y frases sencillas y significativas.
- Leer con sentido y comprender que los textos escritos sirven para comunicarse y disfrutar.

Realizando un paralelismo con el currículo de Educación Primaria en la misma comunidad, atendiendo a los criterios de evaluación de primer ciclo encontramos:

- Redactar y reescribir diferentes textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y los aspectos formales.
- Identificar de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
- Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción y comprensión de textos.

Se considera, pues, en la ley educativa actual, un margen de dos años (primer ciclo de Educación Primaria) para que los alumnos adquieran la “comprensión de textos” partiendo de “leer con sentido”. Se comparte pues la idea de Barrio (2007) cuando, aunque hablando de la LOGSE, supone que queda a merced de los maestros de infantil ampliar dichos contenidos para así ir educando en la lengua escrita desde el último ciclo de infantil.

De este modo, atañe revisar si la enseñanza básica del código escrito, como se describe en la etapa de infantil, va a resultar suficiente para llegar a alcanzar los contenidos y objetivos marcados al final de primer ciclo de la etapa primaria. Se considera pues, realizar un análisis sobre los aspectos esenciales a enseñar en los primeros pasos de la alfabetización,

suponiendo base indudable en la Educación Infantil, dando paso a poder desarrollar en la etapa de primaria la comprensión lectora, base de los demás aprendizajes. “La pregunta sobre el cuándo que tanto preocupa en las aulas, está fuertemente vinculada a la pregunta del cómo.” (Domínguez y Barrio, 1997, p.39)

Además de la alfabetización inicial, otro de los principales puntos de interés de este trabajo es la descripción y análisis de la comprensión lectora y las diferentes acepciones y destrezas que la constituyen. A ello se dedica el siguiente apartado.

## **4.2. COMPRENSIÓN LECTORA:**

Desde el momento en que damos por comenzada la alfabetización inicial y se alcance un dominio por parte del niño del código escrito, hemos de dar paso a adquirir una comprensión lectora. “Hasta que no hemos identificado un número importante de palabras no obtendremos significado del texto” (Tolchinsky y Simó, 2001, p.37). Es decir, hasta que el niño no consiga un manejo de la reconversión grafema-fonema y una adquisición mínima de léxico, no podremos dar paso al proceso de comprensión.

De acuerdo con Mendoza et al. (2003), la comprensión lectora junto con la composición escrita, forman los dos pilares fundamentales de la lengua escrita, siendo así el leer y escribir la base de cualquier conocimiento. “Aunque actualmente nos parece obvio que leer quiere decir comprender, no siempre ha sido así, y todavía hoy mucha gente alfabetizada relaciona el leer con la habilidad de descodificar más que con la de comprender.” (Fons, 2004, p.21).

De todos modos, cabe destacar que el término lectura abarca diferentes acepciones de acuerdo con Tolchinsky y Simó (2001). Ya sea el mismo acto de descodificación grafema-fonema, el propio proceso de lectura, lectura de textos completos o comprender e interiorizar lo escrito, la cual no atañe en este trabajo. “La comprensión es la finalidad natural de cualquier acto habitual de lectura y es la finalidad de (dicho) proceso” (Colomer y Camps, 1996, p.54)

En relación a la importancia de la lectura en el aula de Educación Primaria, cabe considerar que el punto clave de dicho proceso y la finalidad debe ser la comprensión, para más tarde (como se cita anteriormente) podamos adquirir diferentes conocimientos gracias a dicha habilidad de comprensión desarrollada.

No se pretende una comprensión completa del texto desde primer curso de Educación Primaria, “como se ha dicho a menudo, la comprensión no es una cuestión de comprenderlo todo o no comprender nada, sino que, como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del mensaje”. (Colomer y Camps, 1996, p.54). En este sentido se hace referencia a las microhabilidades de la comprensión lectora propuestas por Cassany, Luna y Sanz (1994), y expuestas en Prado Aragonés (2004). Atendiendo al enfoque comunicativo de la lengua, encontramos cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Se atiende pues en este trabajo a la habilidad de leer, dentro de la cual encontramos otras habilidades más concretas, denominadas por estos autores como microhabilidades. Así pues, se hace referencia a destrezas básicas con un orden gradual de complejidad que conforman los diferentes peldaños a alcanzar hasta llegar a la meta de la comprensión lectora. A continuación se describen las microhabilidades expuestas en Prado Aragonés (2004):

1. Percepción visual: primera toma de contacto con el texto, donde se observa de forma global.
2. Memoria a corto y largo plazo: retención de información, bien información periférica durante unos segundos o retención de lo significativo.
3. Formulación de hipótesis: activación de conocimientos previos, se prevé y anticipa la información del texto.
4. Lectura rápida y atenta
5. Inferencia: deducciones que se realizan sobre información no contenida en el texto. “Predecir o suponer lo que dice el texto, mediante pistas contextuales lingüísticas: título, determinadas palabras o frases, etc.; o no lingüísticas: portada, dibujos, fotografías, etc.” (Prado Aragonés, 2004, p.221).
6. Obtención de ideas principales
7. Estructura y forma: capacidad de entender los aspectos formales de un texto.
8. Leer entre líneas: entender la información que no aparece explícitamente en el texto.
9. Comprobación de hipótesis: control consciente o no, sobre el proceso de comprensión. “Autoevaluación del lector para comprobar si las presuposiciones y anticipaciones que ha hecho antes y durante la lectura se cumplen o, por el contrario, es necesario reconducir y cambiar esas” (Prado Aragonés, 2004, p.221).

Pero como se expone, estas son pequeñas destrezas que darán paso al desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. Deben tenerse en cuenta los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de comprensión, es decir, no consiste en meros conocimientos lingüísticos (gramaticales, semánticos, sintácticos...); sino que se debe atender a más aspectos.

Según Colomer y Camps (1996):

El lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. (p.56)

Entre dichos aspectos destaca la situación comunicativa, es decir, dichas destrezas y conocimientos deben estar enmarcados en una situación real, se ha de “entender el tipo de interacción social propuesta por el escritor [...], así como también contrastar su propia finalidad de lectura, que puede coincidir en mayor o menor grado con la del escritor.” (Colomer y Camps, 1996, p.57). Como se ha descrito, respecto a los conocimientos sobre el escrito, la comprensión lectora abarca dos aspectos esenciales: conocimientos sobre el texto y conocimientos de la situación comunicativa.

Pero en el proceso de comprensión, atendiendo a Colomer y Camps (1996), no solo intervienen los conocimientos sobre lo escrito, sino que resulta esencial la aportación del lector de sus conocimientos sobre el mundo. La información que se comprende a partir de un texto viene, en todo momento, determinada por los conocimientos previos que se activan en el lector en el proceso de la lectura. Estos conocimientos ayudan al lector a inferir o sobreentender cierta información de una manera u otra.

Este aspecto puede considerarse esencial en el uso de la comprensión lectora en textos científicos o matemáticos, es decir en el uso de la lengua como instrumento en disciplinas no lingüísticas. Así, atendiendo a las microhabilidades que nos presenta Prado Aragonés (2004), debemos considerar los diferentes niveles y aspectos a tratar en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Pudiendo, de este modo, atender no sólo a los conocimientos sobre lo escrito, sino también a su interrelación con los conocimientos previos del mundo y los conocimientos nuevos que se pueden transmitir con dicho proceso.



En este sentido, la comprensión lectora, aunque estrechamente relacionada con la composición escrita, se puede denominar como uno de los instrumentos clave de conocimiento (sin obviar en ningún momento la continua presencia e importancia de la lengua oral).

Según sostiene Fons (2004):

La persona que lee formula una hipótesis sobre el significado del texto que leerá y también en sus partes mientras va leyendo, a partir de algún elemento del texto y en función de sus conocimientos previos, intereses y propósitos. A medida que el lector o la lectora va leyendo, verifica o refuta la hipótesis inicial y, al mismo tiempo, elabora nuevas hipótesis para poder seguir leyendo. (p.22)

“Por último, hemos visto que la escritura podría enmarcarse como instrumento de comunicación, como objeto de reflexión y como herramienta de aprendizaje” (Tolchinsky y Simó, 2001, p.86). Por esta importancia que se otorga a la lengua como instrumento de adquisición de conocimientos, se desarrolla este concepto en el apartado siguiente.

### **4.3. LENGUA COMO INSTRUMENTO:**

Como se explica en el apartado anterior, la lengua es un instrumento esencial para la adquisición de conocimientos y diferentes aprendizajes. Se puede considerar la lengua oral como la modalidad básica de instrumento en los aprendizajes, y siendo cierta esta afirmación, no se debe obviar la lengua escrita como otro de los instrumentos básicos en la enseñanza. Por ello, la lectura, en este sentido, define uno de sus usos más importantes, la transmisión de conocimientos y aprendizajes, el uso científico, como lo denomina Tolchinsky (1990).

El Currículo de enseñanzas mínimas de Educación Primaria, describe la competencia en comunicación lingüística como “la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p.43058).

Tolchinsky (1990) define tres usos del lenguaje: el uso práctico, el cual nos hace autónomos en aspectos de la vida cotidiana; el uso científico, aquel al que se hace anteriormente

referencia respecto a la adquisición de conocimientos; y el uso literario, el cual nos otorga disfrute de la belleza del lenguaje. Continuando con la idea anterior, ha de considerarse que el uso científico ha de estar enmarcado en la necesidad de la lectura para la adquisición de un conocimiento de interés, para crear un uso real.

Fons (2004) expone:

Las estrategias de comprensión (relación entre información visual e información no visual) sólo se podrán desarrollar si el uso de esta lectura es real; si se crea, por tanto, la necesidad de leer el material que sea para conseguir un objetivo concreto. (p.30)

Haciendo referencia a ese uso real de la lectura, hemos de considerar entre otros usos, aquel que corresponde con el aprendizaje de contenidos. Con ello me refiero al uso social y divulgativo de las ciencias, de comprensión de situaciones matemáticas, las descripciones de una obra de arte... y otros tantos aprendizajes que muestran al niño un uso práctico, real y necesario de la comprensión lectora. Por ello, no se debe tratar exclusivamente la comprensión lectora desde el área de Lengua de una manera abstracta y descontextualizada, sino que se debe tratar desde un punto de vista global y transversal.

“La lengua escrita, por ser un objeto social, requiere de un aprendizaje social y, por lo tanto, exige un contexto social.” (Llanos Masciotti, 2007, p.6). Por ello, la lengua escrita es el instrumento predominante en prácticamente todas las disciplinas académicas. No tendría sentido, por lo tanto, analizar y estudiar la lengua escrita aislada de su contexto y su utilidad social. Es el instrumento para conocer hechos científicos, para expresar leyes matemáticas, para narrar la historia de una nación, para describir el espacio... “El alumno piensa con la lengua, con la lengua reflexiona sobre la experiencia y llega a la adquisición de conocimiento” (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011, p.220).

Según Lorenzo et al. (2011):

La integración de la lengua en la enseñanza de otras áreas necesita fundamentarse en el tipo de lenguaje que es propio de estas materias. [...] los esquemas retóricos y académicos recrean la lengua dando lugar a un nuevo registro elaborado, esencialmente, de manera distinta a otros usos lingüísticos. (p.220)

Es necesario el tratamiento de la comprensión lectora en disciplinas no lingüísticas, ha de atenderse a las estructuras y características lingüísticas de cada una de estas ciencias o disciplinas. Con la adquisición del conocimiento de estas tipologías textuales y el correcto

tratamiento de la comprensión lectora desde el uso real científico de la lengua, se podrá conseguir una mejora en la eficacia de adquisición de conocimientos y aprendizaje a través de la lectura de textos académicos. Por todo esto, se dedica el siguiente apartado a la exposición de la comprensión lectora en dichas ciencias y disciplinas que no corresponden a la lengua.

#### 4.4. COMPRENSIÓN LECTORA EN DISCIPLINAS NO LINGÜÍSTICAS:

Según se expone en el apartado correspondiente a la lengua como instrumento, se describe la importancia de la adquisición del conocimiento de las tipologías textuales presentes en las disciplinas no lingüísticas. Según el cuadro que se presenta en Maruny, Ministrál y Miralles (2000), se puede observar la implicación de las diferentes tipologías textuales que intervienen en dichas disciplinas en Educación Primaria. Se presenta en la tabla 1 la relación de las diferentes tipologías textuales en las disciplinas no lingüísticas.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	MATEMÁTICAS
Textos prescriptivos	Textos prescriptivos	Textos expositivos	Textos enumerativos
Textos enumerativos		Textos informativos	Textos expositivos
Articulación de sistemas de comunicación verbal y no verbal		Textos enumerativos	
Textos literarios			

Tabla 1: Tipologías textuales implicadas en las disciplinas no lingüísticas. (Maruny, 2000, p.28)

La continua presencia de diferentes tipologías textuales diferenciadas en cuanto a los diferentes saberes presentes en la Educación Primaria, justifica la importancia del conocimiento de todas estas tipologías textuales, al ser conocimientos previos que determinan la comprensión (tanto en lengua escrita como en lengua oral) de los textos, y que, a su vez, resulta esencial para la adquisición de nuevos conceptos sobre la materia correspondiente.

Según Colomer y Camps (1996):

El conocimiento de las *estructuras textuales* más tipificadas en nuestra sociedad (estructuras narrativas, argumentativas, descriptivas, etc.) permite prefigurar el desarrollo del texto de una forma más previsible y facilita la comprensión de las ideas fundamentales que ya se encuentran ordenadas en el esquema del texto. (p.61)

Tanto niños como adultos comprenden mejor aquellos textos que les resultan más familiares, es decir, aquellos de los que conocen sus características formales de estructura y vocabulario. A un niño de Educación Primaria, le resultaría complejo comprender en su totalidad un ensayo académico, pues dicha tipología es desconocida en esta etapa. Por ello, se considera que es el momento de desarrollar paulatinamente unos procedimientos pedagógicos en el aula que sirvan para el conocimiento de las diferentes tipologías textuales que intervienen en las disciplinas expuestas en la tabla 1.

Corroborando dicha idea, estudios como el denominado *Bullock Report* en el Reino Unido, según Lorenzo et al. (2011) afirman que:

En el tratamiento del lenguaje en los textos escolares se producía un desfase entre las exigencias textuales y la limitada habilidad lectora de los alumnos. El estudio apuntaba, así, que los alumnos carecían del estilo de lectura que le imponían las propias materias en el nivel educativo en el que se centraba. (p.216)

De acuerdo con Tolchinsky y Simó (2001):

Así, desde el área de lengua, habría que buscar todas las formas posibles para que los alumnos desarrollen su capacidad de interpretar textos de diversos géneros y estilos, y aprendan a redactar descripciones, relatos, ensayos, cartas, anuncios o argumentaciones. [...] consiste en trabajar los requerimientos de textos diversos, según sea necesario, también en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. (p.92)

Tras esta exposición teórica, queda comprobado que el desarrollo de la comprensión lectora es determinante para la adquisición de conocimientos en las diferentes disciplinas presentes en Educación Primaria. Esto nos lleva a plantear la pregunta de si aquellos niños que desarrollaron desde el enfoque precoz el lenguaje escrito han logrado adquirir una mayor habilidad de comprensión lectora respecto a aquellos alumnos cuyo aprendizaje se basó en el enfoque madurativo. De este modo se relaciona, en la investigación propuesta, la

habilidad de comprensión lectora en disciplinas no lingüísticas con la capacidad de adquisición de conocimientos a través del precoz o tardío desarrollo de la lengua escrita.

El estudio aquí presentado no tiene como propósito detallar cuándo el niño está preparado para comenzar el aprendizaje de la lengua escrita, sino que se plantea el objetivo de prever los factores positivos y/o negativos tras la enseñanza temprana o tardía de la lengua escrita. En definitiva, la hipótesis planteada corresponde a la pregunta ¿determina el enfoque madurativo o precoz la adquisición de la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje en disciplinas no lingüísticas?

Los apartados siguientes que corresponden al cuerpo del trabajo, detallan como se ha intentado responder a esta pregunta.

## 5. METODOLOGÍA O DISEÑO

En la investigación que se presenta se trabajará desde dos ámbitos:

1. En primera instancia se aludirá a los ámbitos de investigación de didáctica de la lengua, considerado este proyecto en el ámbito de creencias.
2. Por otro lado, se enmarcará dentro de una metodología cualitativa de investigación, más concretamente definido como un estudio de casos.

A continuación se expondrá el proceso de investigación llevado a cabo, el contexto escogido, así como el diseño del instrumento de investigación junto a los criterios y procesos que guían la evaluación de los datos obtenidos.

### 5.1. ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA:

Mendoza, A. et al. (2003) identifica cinco ámbitos en la investigación en Didáctica de la Lengua. A continuación se exponen los ámbitos descritos por el autor, haciendo hincapié en aquel donde se enmarca la investigación de dicho trabajo.

1. Investigación en procesos de enseñanza
2. Investigación en metodología
3. Investigación en contextos que intervienen en el aprendizaje de la lengua
4. Investigación en creencias, corresponde al ámbito en el que se enmarca dicha investigación. Hace referencia a los diferentes modos de enseñanza, enfocados desde diferentes puntos de vista y opiniones. En nuestro caso, se pretende aportar una fundamentación teórica y empírica sobre las razones para optar por el enfoque madurativo o por el precoz atendiendo a las consecuencias futuras en los alumnos de cada uno de ellos.
5. Investigación en contenidos implicados

### 5.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Para poder comprobar la hipótesis que constituye esta investigación, expuesta al final del punto IV, recogemos datos de tipo cualitativo, porque atendiendo a lo descrito por Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa trata de responder a preguntas en relación a un problema, generalmente práctico. No consiste en realizar sondeos o la

obtención de datos exactos e irrefutables. Trata de analizar y obtener conclusiones a través de una metodología basada en la observación e interpretación.

Así mismo, el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo en este trabajo es un estudio de casos.

Rodríguez et al. (1996) definen:

En un estudio de casos, o lo que es lo mismo, la selección del escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de investigación. [...] El estudio de casos como estrategia de diseño de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información. (p.91)

El conocimiento previo de la muestra, nos ha hecho optar por una metodología de investigación centrada en el estudio de casos. Hemos tenido en cuenta que la investigación requería conocer y haber presenciado el nivel de comprensión lectora y el inicio de la alfabetización inicial de los alumnos que actúan como muestra o “caso”. De esta manera esperamos una investigación de mayor calidad, al ser de gran importancia estos dos aspectos de gran consideración para poder realizar un análisis y conclusión de calidad.

De este modo, la investigación desarrollada trata de estudiar desde “un caso”, en esta investigación un aula de segundo de Educación Primaria, la comprensión lectora. No se trata de analizar el nivel de comprensión de una manera descontextualizada o general, sino de indagar y comprender partiendo de una muestra concreta. “Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad.” (Rodríguez et al.,1996, p.92). Pero no es un caso único lo que nos interesa, sino un estudio de casos múltiples, “el interés se centra, no en un caso concreto, sino en un determinado número de casos conjuntamente. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos”. (Rodríguez et al., 1996, p.93)

A partir de la indagación concreta de un caso delimitado, se podrán obtener una serie de premisas y generalidades que verifiquen o refuten la hipótesis inicial planteada. Se trata pues, como se define en Rodríguez et al. (1996), de crear una crónica, representar, enseñar los datos y conclusiones obtenidas para finalmente comprobar nuestra teoría inicial.

### 5.3. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN:

El proceso de investigación llevado a cabo se corresponde con la figura 1, basada en los modelos de proceso de investigación que se presentan en H. McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Se indica junto a cada uno de los pasos el apartado en el que se lleva a cabo cada uno de ellos.

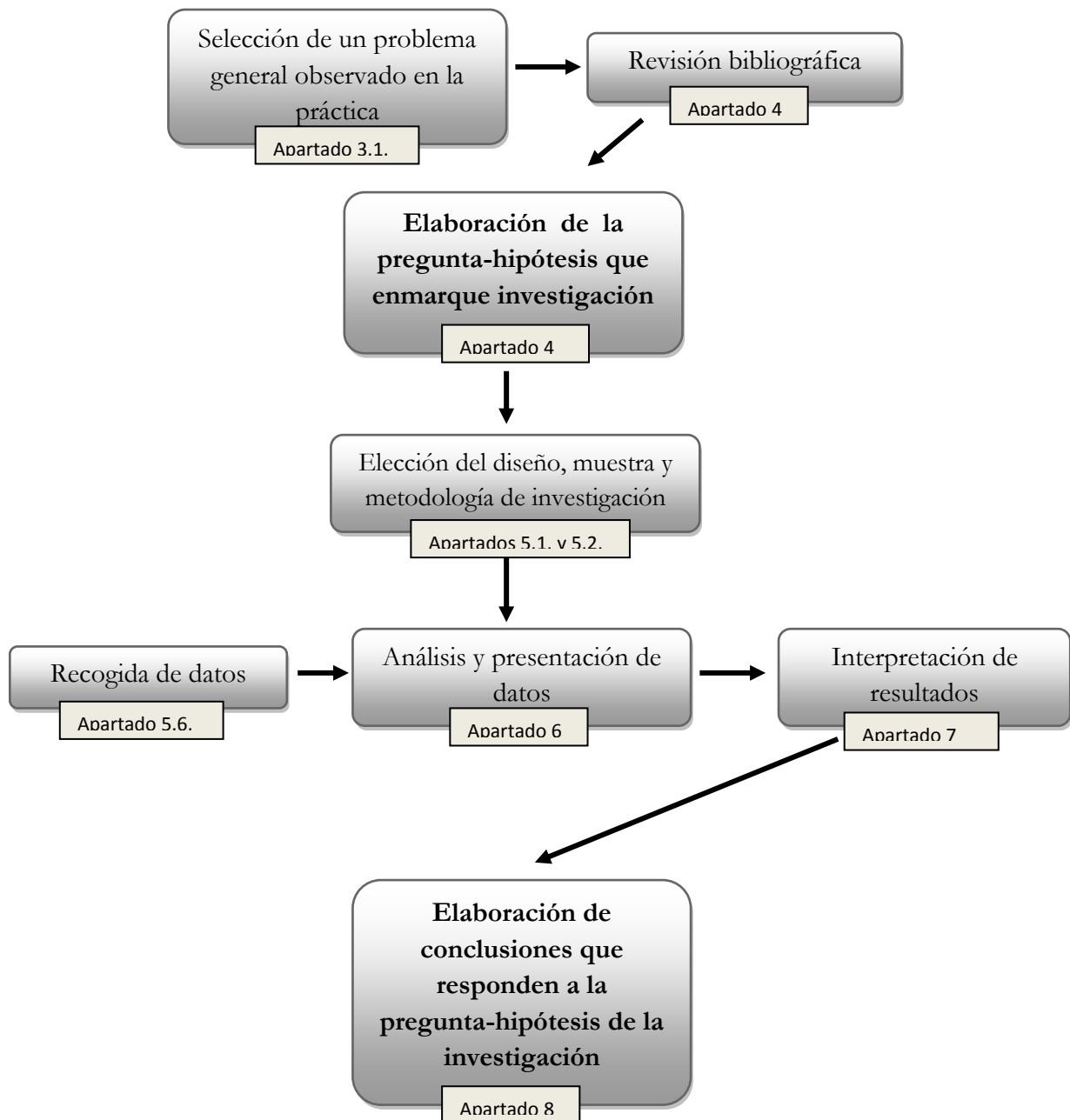


Figura 1: Elaboración propia basada en H. McMillan, J. y Schumacher, S. (2005), del diagrama de síntesis del proceso de investigación llevado a cabo.



A continuación se explican y justifican cada uno de los pasos del proceso de investigación.

1. Como se puede observar en la figura 1, el primer paso del proceso corresponde a la selección de un problema observado en la práctica, este primer momento se encuentra descrito en el apartado 3.1. Justificación personal, en el cual se explica como, desde la práctica personal y profesional, se ha observado el debate sobre los enfoques de enseñanza de la lengua escrita, así como las consecuencias observadas en la práctica docente de un enfoque u otro.
2. El segundo paso del proceso de investigación, se lleva a cabo a través de la revisión de los antecedentes teóricos presentados en el apartado 4 de este mismo documento. Para ello, se ha hecho una exhausta revisión de bibliografía referente al problema propuesto en el paso anterior, y finalmente se presenta una síntesis de todo lo revisado, haciendo de esta síntesis una base sólida donde fundamentar las hipótesis y sugerencias planteadas.
3. Tras la revisión bibliográfica y la praxis observada, es decir, atendiendo a la base epistemológica y práctica llevada a cabo, se sugiere una hipótesis general y global del problema planteado anteriormente. De esta misma hipótesis se irán derivando preguntas, a lo largo del proceso de investigación, subordinadas en todo momento a la primera pregunta planteada. La hipótesis de la investigación se encuentra definida en el último párrafo del apartado 4.
4. La elección de la metodología de investigación se lleva a cabo en los apartados 5.1. y 5.2., tras la definición del problema e hipótesis que se aventura a investigar. Por otro lado, la elección del diseño, aunque se decide de forma paralela a la elección de la metodología, conlleva un estudio exhaustivo desde varios ámbitos. En un primer momento, se consultan los diferentes recursos que se citan en el apartado 5.5. para la elaboración de las preguntas y textos a exponer a la muestra escogida. Tras la elaboración del instrumento de evaluación, se decide tomar una prueba piloto, en este caso un familiar de la misma edad y características que la muestra escogida. En este sentido, se toma un niño cuyo enfoque de enseñanza de la lengua escrita utilizado fue el enfoque precoz, esperando que éste nos aporte el máximo nivel de

- comprensión lectora esperado. Al verificarse esta pequeña hipótesis se da paso a la realización de la prueba diseñada con la muestra escogida.
5. La recogida de los datos se encuentra presentada de dos formas. En un primer momento se dio lugar a la corrección individual de cada uno de los instrumentos de evaluación de los alumnos, atendiendo a los criterios de evaluación establecidos en el apartado 5.6., tras la obtención de estas anotaciones se realizaron las rúbricas a modo de síntesis adjuntadas en el anexo 4.
  6. Para una visualización mejor de los resultados, se optó por la elaboración de tres gráficas, diagramas de barras en este caso, donde se pueden agrupar los datos de manera cuantitativa y sintetizada. Estas gráficas se presentan en el apartado 6. Seguida a la presentación sintetizada de los datos, se da paso a un análisis de los mismos tratando de describir y analizar las diferentes preguntas surgidas a raíz de la hipótesis general de dicha investigación. Esta descripción se encuentra en el apartado 7, dónde además se da pie a la interpretación de resultados.
  7. La última fase del proceso de investigación, es decir, la elaboración de conclusiones que responden a la pregunta-hipótesis de la investigación, aparece expuesta en el apartado 9. Este último paso trata de culminar la investigación, aventurándose a dar respuestas y conclusiones a raíz de la hipótesis planteada, sugiriendo respuestas y soluciones a los problemas presentados a lo largo de la investigación.

#### **5.4. CONTEXTO O MUESTRA DEL ESTUDIO DE CASOS**

La investigación se lleva a cabo en un aula de 2º de Educación Primaria del C.E.I.P. Martín Chico, ubicado en la ciudad de Segovia, en el barrio de San Lorenzo. La clase escogida como muestra corresponde a la clase con la cual estuve durante el período de Prácticum I (de noviembre de 2013 a enero de 2014). Por este motivo se ha considerado idónea dicha muestra, debido a que la experiencia previa con estos alumnos puede suponer una mejor preparación para el análisis de los datos obtenidos, al poder tener en cuenta, sobre todo, el momento en el que cada uno de ellos comenzó el aprendizaje de la lengua escrita. El diario reflexivo realizado el curso pasado y la experiencia, suponen una fuente esencial de información que no hubiese sido posible tener con otra muestra escogida. Así

mismo, es interesante y necesario llevar a cabo el instrumento de evaluación que se propondrá en el nivel de 2º de Educación Primaria, pues conviene responder a las consecuencias respecto a la comprensión lectora en disciplinas no lingüísticas del enfoque madurativo o precoz, por lo tanto no tendría cabida realizar dicha investigación en un curso inferior al propuesto.

El grupo de alumnos se compone de 20 alumnos, 7 niños y 13 niñas. Por lo general, su nivel previo de comprensión lectora es medio, y existe un gran desfase entre los alumnos. Dicha disparidad se debe a que provienen de diferentes aulas de Educación Infantil, donde los enfoques de la enseñanza de la alfabetización inicial eran diferentes. Se expone en las siguientes tablas la relación de cada uno de los alumnos con el momento en que se llevó a cabo la enseñanza de la alfabetización inicial.

**MOMENTO EN QUE INICIA CADA ALUMNO LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN EL AULA**

Alumno 1	2º Ed. Infantil
Alumno 2	3º Ed. Infantil
Alumno 3	2º Ed. Infantil
Alumno 4	1º Ed. Primaria
Alumno 5	2º Ed. Infantil
Alumno 6	3º Ed. Infantil
Alumno 7	2º Ed. Infantil
Alumno 8	3º Ed. Infantil
Alumno 9	3º Ed. Infantil
Alumno 10	2º Ed. Infantil

Alumno 11	1º Ed. Primaria
Alumno 12	2º Ed. Infantil
Alumno 13	1º Ed. Primaria
Alumno 14	3º Ed. Infantil
Alumno 15	1º Ed. Primaria
Alumno 16	2º Ed. Infantil
Alumno 17	2º Ed. Infantil
Alumno 18	1º Ed. Primaria
Alumno 19	1º Ed. Primaria
Alumno 20	1º Ed. Primaria

**Tabla 2: Clasificación de los alumnos de la muestra junto al momento en que comenzó su alfabetización inicial en el aula.**

Respecto a los alumnos con necesidades educativas se destaca, respectivamente, el alumno 15, quien se encuentra en el programa de Educación Compensatoria, el alumno 19 cuenta con una adaptación curricular significativa y acude con el especialista de Pedagogía Terapéutica; y el alumno 18 acude a apoyo educativo ordinario.

## 5.5. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN:

El instrumento de evaluación se encuentra dividido en dos partes diferenciadas, un texto científico y una sucesión de enunciados matemáticos. Dado que el propósito es observar la influencia de la alfabetización inicial en disciplinas no lingüísticas, se ha considerado observar estas dos disciplinas: Matemáticas y Ciencias. Así mismo, estos dos instrumentos diferenciados corresponden a diferentes criterios de evaluación.

Por un lado, el texto científico (adjuntado en el anexo I) cuenta con una serie de preguntas que ayudan a evaluar el grado de comprensión lectora de los alumnos en este tipo de texto expositivo. El texto corresponde a una adaptación del recurso encontrado en Marroquín Leiva de Velásquez (2011); las preguntas realizadas son elaboración propia. En este texto se trata de evitar conceptos o contenidos que puedan resultar complejos o confusos. La aparición de dichos tecnicismos correspondería a una sesión destinada a la adquisición de contenidos científicos, en el que el protagonista de la actividad fuese el docente, siendo en este caso el objetivo contrario, el alumno protagonista y fuente de esta investigación.

No consiste sólo en valorar la comprensión lectora desde un punto de vista lingüístico, sino desde un punto de vista instrumental. Se hace referencia a que los alumnos, a través de ese grado de comprensión, son capaces de aprender conceptos e ideas científicas que aparecen, ya sea de manera implícita o explícita, en el texto. Si realmente el objetivo de la evaluación fuese reconocer el conocimiento de los conceptos científicos, se realizaría una prueba con preguntas cerradas y objetivas. De este modo, el objetivo principal sigue siendo la comprensión lectora. Por esto, los criterios de evaluación, que se exponen en el siguiente apartado, harán referencia a habilidades concretas del texto científico relacionadas con las microhabilidades de comprensión lectora según Prado Aragonés (2004), explicadas en el apartado 4.2.

La segunda parte del instrumento de evaluación hace referencia al texto matemático (anexo II). En este sentido se trata de observar el grado de comprensión lectora de los alumnos respecto a los diferentes enunciados. Por ello, aparecen una serie de enunciados que corresponden a los diferentes criterios de evaluación expuestos en el siguiente apartado. Así mismo, estos criterios también van estrechamente relacionados con las microhabilidades de comprensión lectora según Prado Aragonés (2004).

Tras el diseño del instrumento de evaluación se consideró realizar una prueba piloto, donde se pudiese valorar y comprobar que el nivel y las preguntas escogidas fuesen suficientes y adecuadas para el propósito de dicha investigación. Se tomó de referencia a un familiar de 7 años, es decir, que se encuentra cursando el mismo nivel que los alumnos de la muestra seleccionada. Se tiene consciencia de que el nivel de comprensión del niño escogido para la prueba piloto es un nivel elevado, nivel que se puede comprobar en las respuestas al instrumento de evaluación, de este modo se considera la prueba piloto como un ejemplo de la adquisición del 100% de las microhabilidades de comprensión lectora propuestas. Se adjunta la prueba piloto en el anexo III.

## 5.6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los criterios de evaluación escogidos se centran en la observación del grado de comprensión lectora respecto a un texto científico y enunciados matemáticos. Por ello, los criterios se encuentran diferenciados, pero como se cita anteriormente, haciendo una clara referencia a las microhabilidades de comprensión lectora según Prado Aragonés (2004).

Los criterios que he establecido en cuanto al texto científico, se basan en Sanmartí (2008) y Arizaga y Guimerá (2008). La relación entre dichos criterios de evaluación y las microhabilidades de la comprensión lectora, se recopilan estableciendo equivalencias en la siguiente tabla 3.

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Microhabilidades comprensión lectora</b>	<b>Preguntas del instrumento de evaluación dónde se observa dicho criterio</b>
Describir: comunicar una idea o concepto	Activación de conocimientos previos	1 y 2
Relacionar con pruebas o evidencias observadas	Formulación de hipótesis	4
Explicar: causa, efecto y razones	Estructura y forma	5
Plantear hipótesis	Formulación de hipótesis	6 y 7
Resumir	Obtención de ideas principales	3

**Tabla 3. Elaboración propia, presenta la relación criterios de evaluación de comprensión de textos científicos y microhabilidades de la comprensión lectora**

Se puede observar como la mayoría de los criterios escogidos hacen referencia a la formulación de hipótesis. En este sentido, cabe aclarar que la importancia de la comprensión de un texto científico recae en que el alumnado sea capaz de realizar sus propias conjeturas, a partir de la información dada, y relacionar los nuevos conocimientos del texto con los conocimientos previos. De este modo creará un conocimiento consolidado de la realidad científica que explica el texto.

Con este tipo de preguntas, se podrá observar que si se han adquirido las diferentes habilidades de comprensión lectora, no serán capaces de entender los nuevos contenidos ni de relacionarlos con los antiguos, que en cursos anteriores fueron incapaces de adquirir por el mismo problema de comprensión lectora. Por otro lado, interesan las preguntas relacionadas con la obtención de ideas principales, que ofrecerán una visión de aquello que realmente ha comprendido el alumno; con dichas preguntas se analiza su grado de comprensión respecto al texto en cuestión.

Referente a la pregunta relativa a estructura y forma, se pretende analizar si el alumno se ha familiarizado anteriormente con esta tipología textual de estructura clara (causa, efecto y razones). De esta manera, se considerará que comprende y reconoce este tipo de textos, aspectos de gran ayuda a la hora de adquirir conocimientos científicos. En esta primera fase, es importante tener en cuenta el proceso y las pautas previas. Por ello, se considera realizar una lectura en voz alta previa, una lectura individual, realizar una charla conjunta sobre el tema que trata el texto y dar pie a explicar conceptos meramente científicos que puedan resultar ambiguos. De este modo, se dejan de lado los aspectos que no intervienen en la comprensión lectora y que pueden dificultar los resultados de la investigación.

En cuanto a los enunciados matemáticos, están basados en los criterios citados por Domenech. A continuación se expone, en la tabla 4, la relación de dichos criterios con las microhabilidades de comprensión lectora.

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Microhabilidades comprensión lectora</b>	<b>Preguntas del instrumento de evaluación dónde se observa dicho criterio</b>
Identificación de datos	Percepción visual	1
Deducción de operaciones	Leer entre líneas	Todas
Identificación de errores	Autoevaluación	Todas
Reconocimiento de la falta de datos o de datos incorrectos	Autoevaluación	2 y 3
Representación gráfica	Formulación de hipótesis	4
Invención correcta de enunciados	Estructura y forma	6
Reelaboración del enunciado	Ideas principales	5

**Tabla 4. Elaboración propia, se presenta la relación criterios de evaluación de comprensión de enunciados matemáticos y microhabilidades de la comprensión lectora**

La mayoría de los criterios de evaluación hacen referencia a la microhabilidad de autoevaluación. Esto se debe, a que en los enunciados matemáticos la importancia recae en comprender el problema en cuestión, es decir, aquello que debemos resolver. Por ello, el alumno ha de ser capaz de identificar si existe problema, si la pregunta que se plantea es correcta, si los datos corresponden a una realidad... En este sentido se habla de una comprensión lectora relacionada directamente con la lógica. Por ello, aunque se considere la microhabilidad de autoevaluación una de las más complejas, ha de ser aquella que trabajemos desde los cursos más bajos, aunque teniendo en cuenta el lenguaje y la complejidad lógica y sintáctica.

Por otro lado, se considera necesario la formulación de hipótesis y la correcta relación con conocimientos previos. Con esto, se podrá observar si el alumno ha ido adquiriendo escalonadamente los procesos y habilidades que engloban la comprensión de enunciados matemáticos llegando al nivel que corresponde con su curso. También se han considerado criterios más simples, como aquel que se corresponden a la percepción visual. En este sentido se pretende establecer el mínimo de comprensión, es decir, considerar que al menos todos los alumnos sean capaces de obtener los criterios mínimos. La pregunta referente al criterio de reelaboración del enunciado, se quiere evaluar si el alumno es capaz

de comprender sin más el texto. Es decir, no se pretende analizar como en el resto de casos su nivel de lógica y comprensión relacionada, sino establecer que ha comprendido o no la idea esencial del enunciado.

Como en la primera prueba del instrumento de evaluación, en relación a la pregunta de estructura y forma, se podrá comprobar si el alumno reconoce y comprende esta tipología textual. En este sentido, la elaboración de enunciados dará la muestra de que el alumno sabe reconocer el vocabulario y estructura típica del tipo de texto, siendo de este modo útil para su comprensión lectora y aprendizaje de la lógica matemática. Con el criterio de deducción de operaciones se pretende analizar si el alumno ha comprendido la totalidad del enunciado y la intención del mismo. Si es capaz de realizar la operación correcta en función a lo que se le pide, deducir que ha comprendido la lectura.

Tras analizar los diferentes criterios y el grado de complejidad de los mismos, tratándose de un aula de segundo de educación primaria, se ha considerado incluir preguntas que hacen referencia a los criterios del nivel correspondiente, es decir, aquellos que según la experiencia personal con dicho alumnado, se creen adaptados a su nivel de comprensión.

Para la elaboración de los enunciados matemáticos, se han considerado algunos datos en Guirles (2008), adaptándolos y variándolos en función del alumnado al que se dirige la investigación. Así mismo, están basados y clasificados en función de la complejidad de los mismos. Igual que en la primera fase del instrumento, resulta necesario plantear unas pautas previas en la segunda fase. En este sentido, se realizará una lectura común de los enunciados, una lectura individual y se aclararán los conceptos específicamente matemáticos que puedan obstaculizar los resultados en función de la finalidad del instrumento de evaluación.

## **5.7. PROCESO DE EVALUACIÓN:**

Atendiendo a los criterios expuestos anteriormente, la evaluación y análisis de los resultados se realizará en dos rúbricas (texto científico y enunciados matemáticos) y una tabla que sintetiza todos los aspectos que intervienen. Anexos IV y V respectivamente.

Ambas rúbricas atienden a la calificación de conseguido (C), en proceso (EP) y no conseguido (NC). De este modo, aquello que se está evaluando es el haber obtenido esa habilidad que corresponde en todo momento a una microhabilidad de comprensión lectora. El orden de la rúbrica atiende a la complejidad de cada una de las microhabilidades a las



cualidad van relacionadas, de manera que el hecho de conseguir una habilidad supone que se han conseguido las anteriores.

Se distinguen en dos rúbricas diferenciadas ya que se trata de dos tipologías textuales diferentes, de modo que como se explica en el marco teórico, el hecho de conocer en mayor medida una cierta tipología textual facilita bastante la capacidad de comprensión lectora en la misma frente a otras desconocidas.

En el anexo V, se expone una tabla final donde se engloban estos resultados junto al nivel de comprensión lectora del curso anterior y el momento en que comenzó cada alumno el aprendizaje de la lengua escrita. Finalmente se expondrán las deducciones y resultados, donde se abordarán las razones y conclusiones generales atendiendo a todos los aspectos en el caso particular de cada alumno.

Todos estos datos se encuentran agrupados de manera sintetizada en las gráficas expuestas en el siguiente apartado, donde se dará paso a la descripción del conjunto de los resultados obtenidos.

## **6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

Para la exposición de los resultados obtenidos, se ha considerado la realización de gráficas con el formato de diagrama de barras. De este modo, se presentan cuatro gráficas con dos variables: la variable independiente corresponde a los alumnos, mientras que la variable dependiente hace referencia al porcentaje de comprensión lectora obtenido atendiendo a las calificaciones que se muestran en el anexo IV, cuya explicación pertinente se describe en el apartado 5.7. de este documento.

1. Primera gráfica-texto científico: porcentaje de microhabilidades alcanzadas por cada uno de los alumnos respecto al texto de carácter científico.

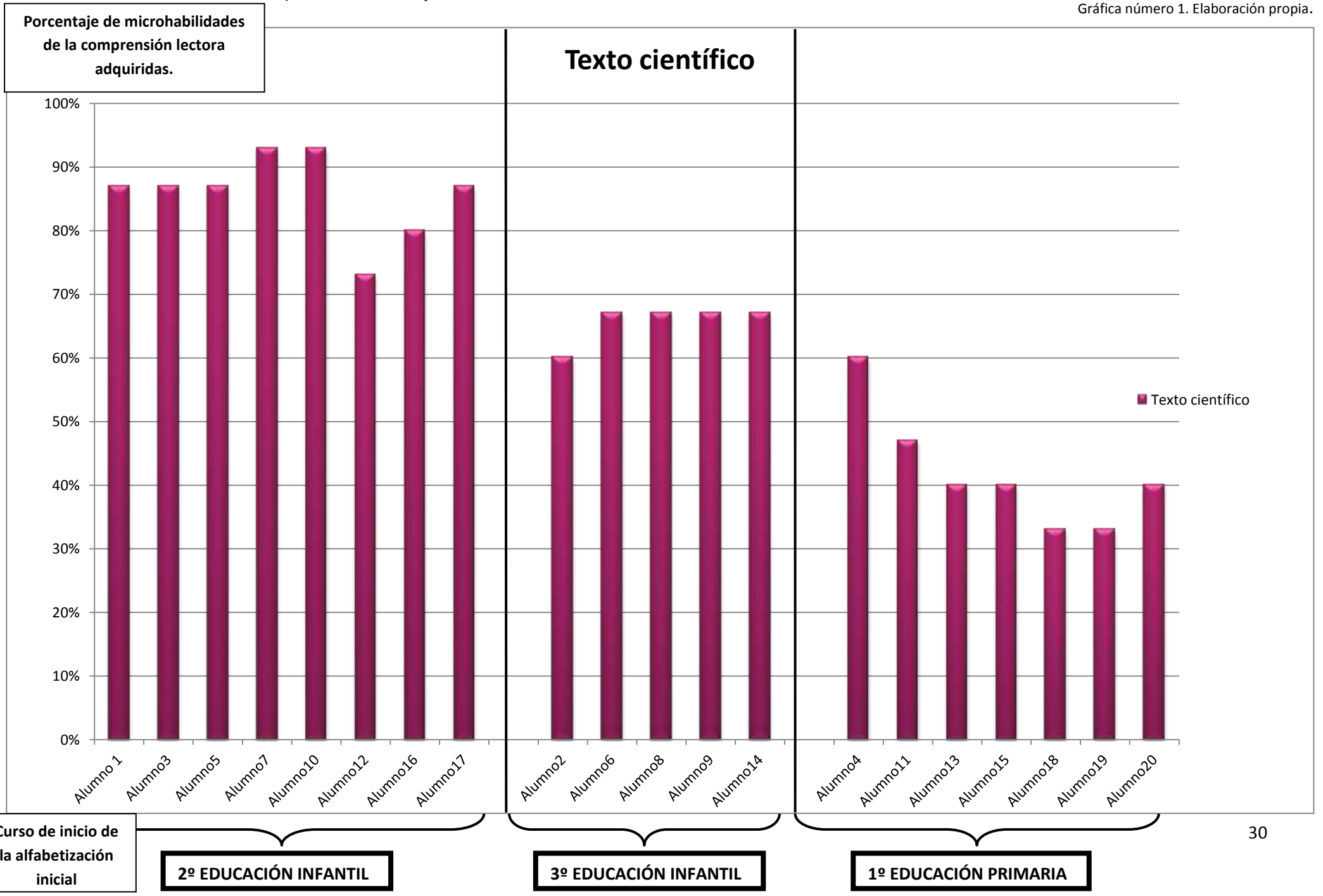
Al igual que en las gráficas siguientes, se divide a los alumnos en tres grupos: 2º de Educación Infantil, 3º de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria. Esta clasificación corresponde al curso en el que iniciaron el aprendizaje de la lengua escrita.

Con esta clasificación y disposición de los datos, se pretende observar la diferencia existente entre el nivel de cada uno de los grupos. De este modo, el grupo que

corresponde a 2º de Educación Infantil, es decir, aquellos cuyo enfoque de la enseñanza de la lengua escrita fue un enfoque precoz, cuenta con un nivel alto de comprensión lectora en textos científicos. Se observa como dicho nivel disminuye en función que aumenta la edad de comienzo del aprendizaje de la lengua escrita.

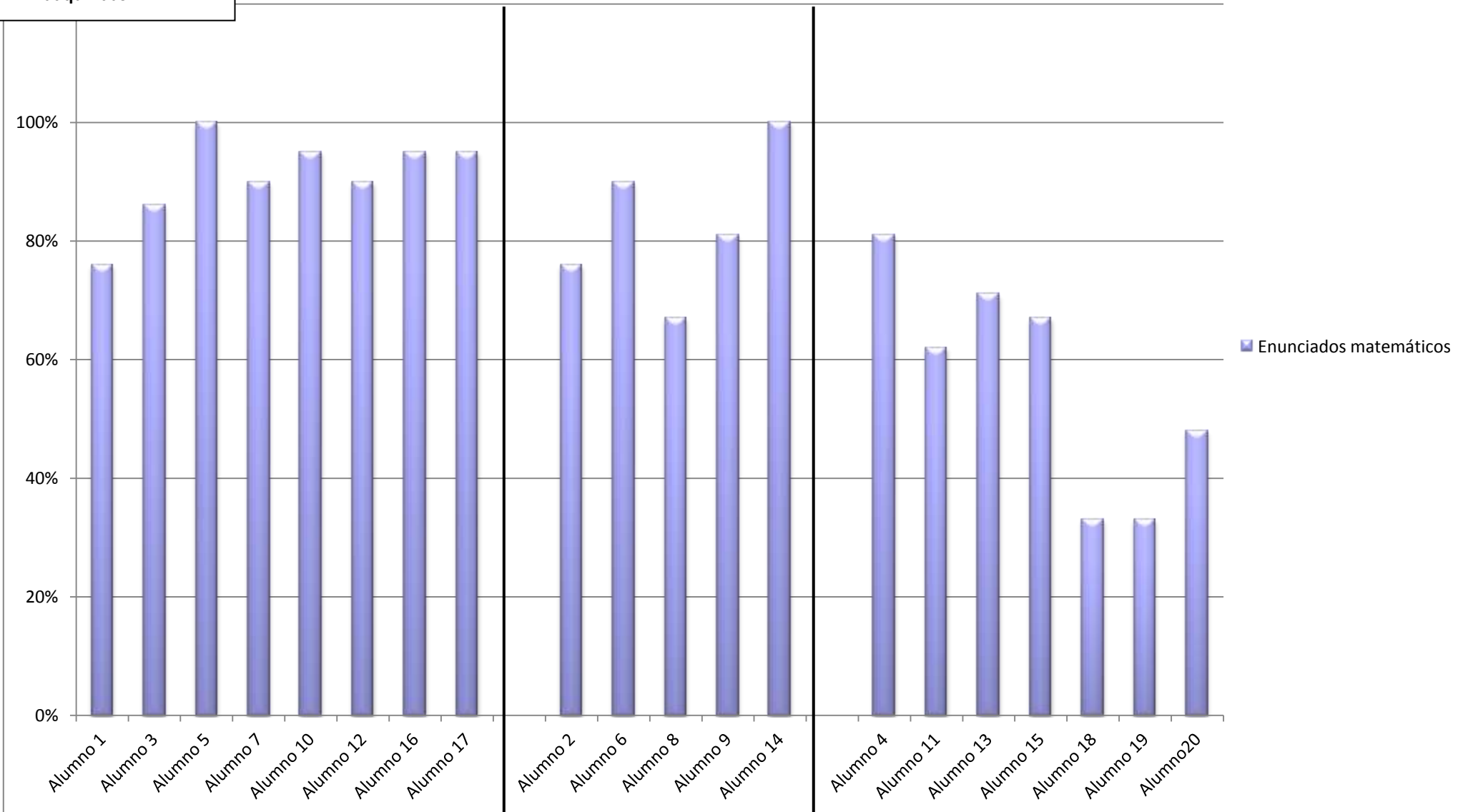
2. Segunda gráfica-enunciados matemáticos: en ésta el propósito es el mismo, observar la diferencia de nivel de comprensión lectora en cada uno de los tres grupos diferenciados. También se puede observar una disminución del nivel de comprensión lectora, en función del aumento de la edad de comienzo de aprendizaje de la lengua escrita. Aunque se considera destacar la excepción del alumno 14, cuyo nivel de comprensión lectora es medio pero sus conocimientos previos matemáticos son elevados, los cuales, junto a su interés y esfuerzo constante, consiguen solventar las carencias de comprensión lectora apreciables en otras tipologías textuales.
3. Tercera gráfica: con ella se pretende comparar el nivel de cada uno de los alumnos de comprensión lectora en cada una de las tipologías textuales presentadas. De este modo, se aprecia un nivel superior de comprensión lectora en enunciados matemáticos frente al texto científico. Este aspecto se reflexionará analizará en el apartado 7.
4. Cuarta gráfica: muestra la media aritmética del porcentaje del nivel de microhabilidades de comprensión lectora de cada uno de los grupos establecidos en cada una de las tipologías textuales analizadas. Con esta gráfica se puede observar de una manera clara la diferencia de nivel de comprensión lectora en cada uno de los grupos, así como las diferencias entre cada uno de los textos analizados.

A continuación se exponen las cuatro gráficas descritas.



Porcentaje de microhabilidades de la comprensión lectora adquiridas.

### Enunciados matemáticos



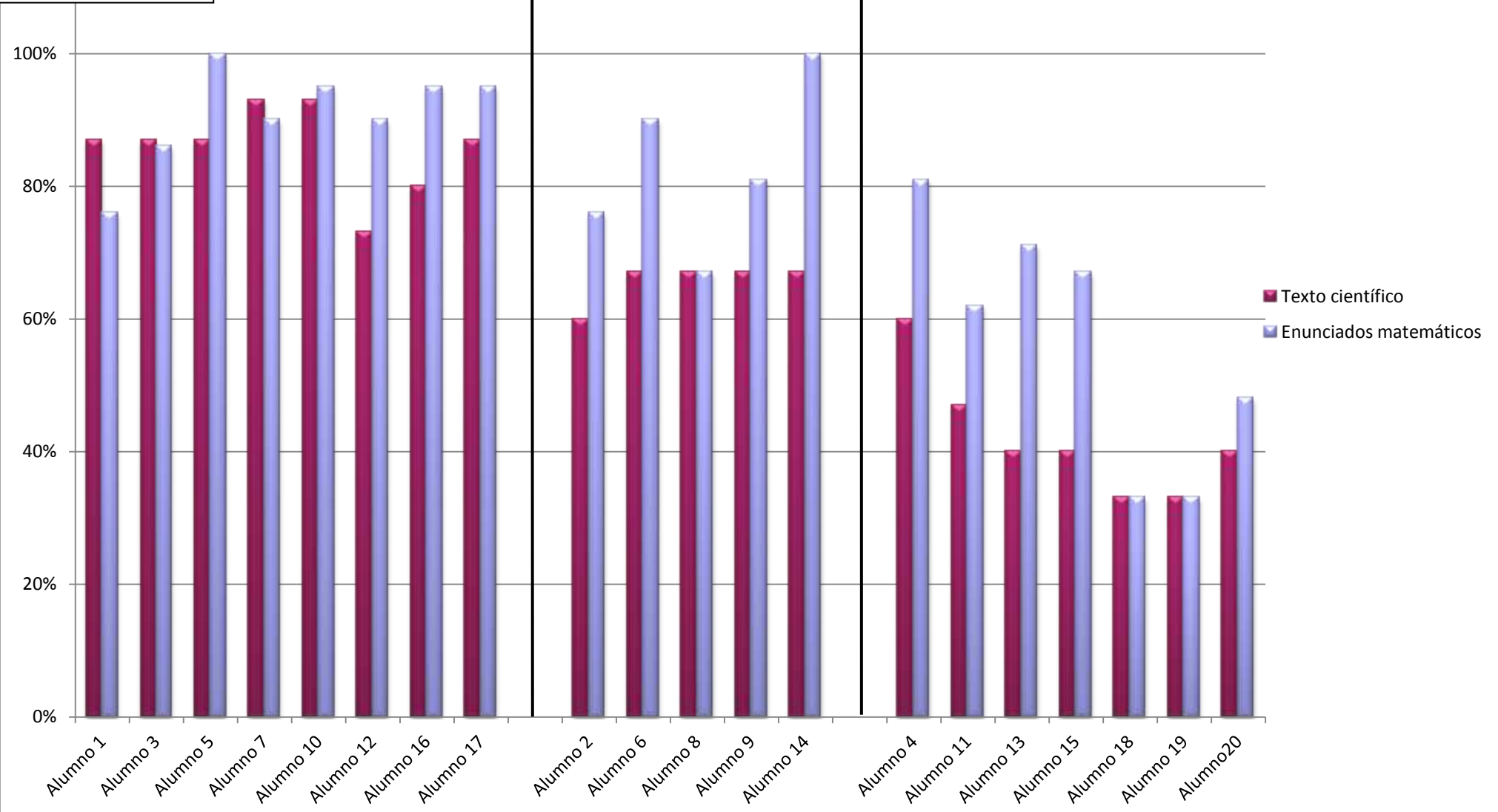
Curso de inicio de la alfabetización inicial

2º EDUCACIÓN INFANTIL

3º EDUCACIÓN INFANTIL

1º EDUCACIÓN PRIMARIA

Porcentaje de microhabilidades de la comprensión lectora adquiridas.



Curso de inicio de la alfabetización inicial

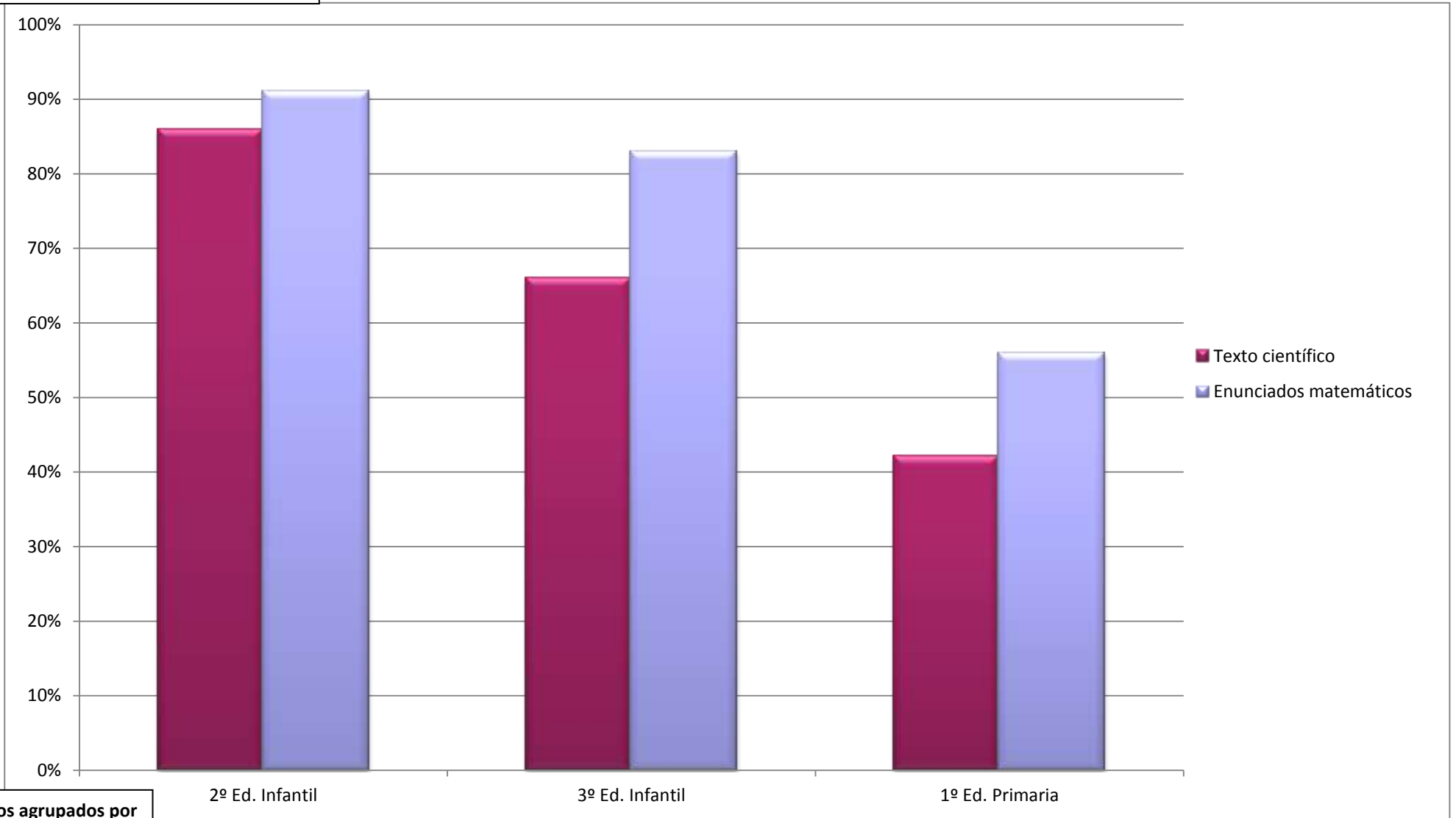
2º EDUCACIÓN INFANTIL

3º EDUCACIÓN INFANTIL

1º EDUCACIÓN PRIMARIA

**Porcentaje de la media aritmética de las microhabilidades de la comprensión lectora adquiridas.**

Gráfica número 4. Elaboración propia.



**Alumnos agrupados por curso de inicio de la alfabetización inicial**

## 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se comenzará a describir el análisis de los resultados desde las preguntas específicas de cada uno de los tipos de textos del instrumento de evaluación. Para ello se hará referencia a los tres grupos que se vienen distinguiendo en apartados anteriores, en función del momento en que se inició su aprendizaje de la lengua escrita. Posteriormente se dará paso al análisis conjunto de cada una de las tipologías textuales, describiendo similitudes y diferencias encontradas en cada una de ellas; y, por último, se analizarán los datos atendiendo a la hipótesis planteada en dicho trabajo de investigación.

### 7.1. COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTO CIENTÍFICO:

Respecto al texto científico son 6 alumnos los que presentan un nivel alto de comprensión lectora, corresponde a los alumnos 1, 3, 5, 7, 10 y 17. En líneas generales son los alumnos que mejor han contestado a las preguntas 3, 4 y 5. La pregunta 3 corresponde a la microhabilidad de obtención de ideas principales, donde el alumno debe resumir coherente y correctamente. Las preguntas 4 y 5 se relacionan con las microhabilidades de formulación de hipótesis y estructura y forma, teniendo los alumnos que explicar pruebas o evidencias observadas atendiendo a la descripción lógica de causa, efecto y razones. Se pueden considerar estas preguntas como aquellas más significativas respecto a la demostración de la habilidad de comprensión lectora. En este sentido, no se han valorado los conocimientos previos, sino la capacidad de expresión y deducción haciendo referencia a lo implícito y explícito en el texto. En los ejemplos de las figuras 2 y 3, se muestra como ambas respuestas se consideran correctas, ya que no interesa analizar la veracidad científica, sino su conocimiento sobre el texto y su capacidad de comprensión de la información aportada en el texto.

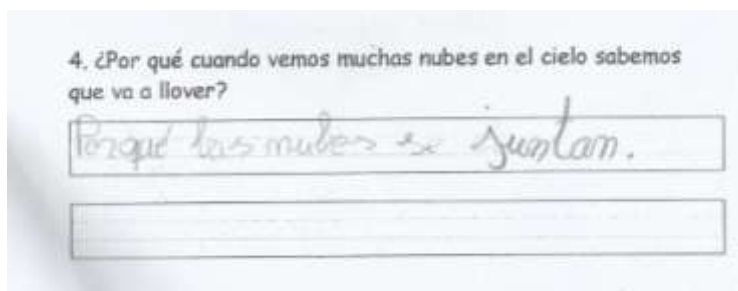


Figura 2: muestra instrumento de evaluación alumno 7.

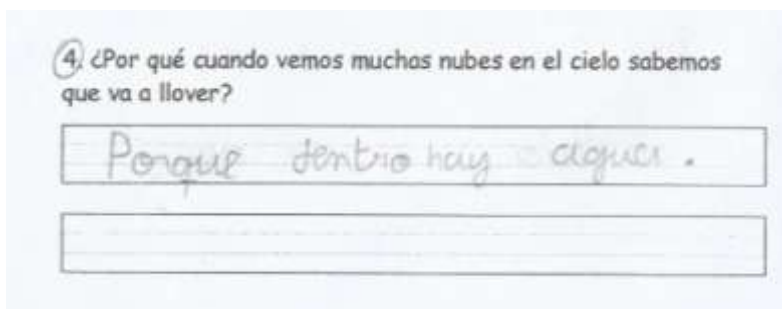


Figura 3: muestra instrumento de evaluación alumno 10.

En el caso del alumno 5, observamos, en la figura 4, que comprende la estructura. El nexos “porque” en este tipo de respuestas nos indica la estructura esperada, donde se muestra la causa o razón del hecho.

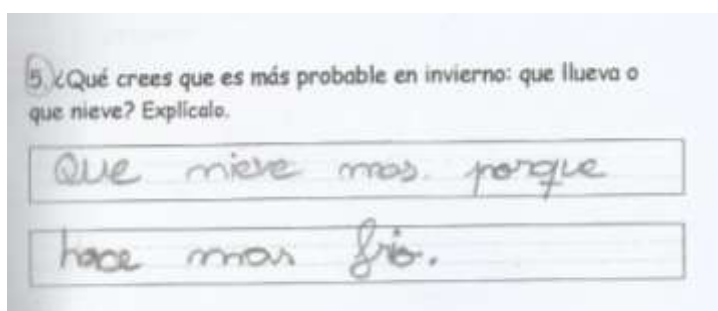


Figura 4: muestra instrumento de evaluación alumno 5.

Se presenta otro grupo de alumnos cuyo nivel de comprensión lectora se corresponde a un nivel medio. Responden correctamente a aquellas preguntas más sencillas, preguntas 1 y 2, que requieren activar los conocimientos previos pero no precisan un esfuerzo de comprensión lectora. Muestran especialmente dificultad en las preguntas relacionadas con estructura y forma; como se muestra en la figura 5, aunque el significado no dista mucho de los ejemplos anteriores, la estructura que utiliza muestra un desconocimiento de la estructura básica de una oración explicativa de causa y razón.

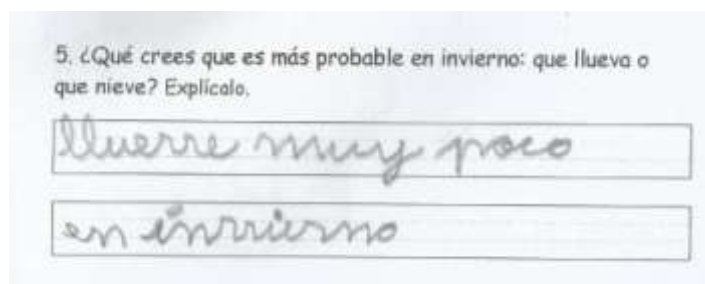


Figura 5: muestra instrumento de evaluación alumno 4.



Cabe destacar un grupo minoritario, compuesto por los alumnos 11, 18, 19 y 20 que no comprenden las preguntas planteadas en el instrumento de evaluación. Por ello se entiende que no adquieren las microhabilidades de comprensión lectora trabajadas. Se muestra un ejemplo en la figura 6.

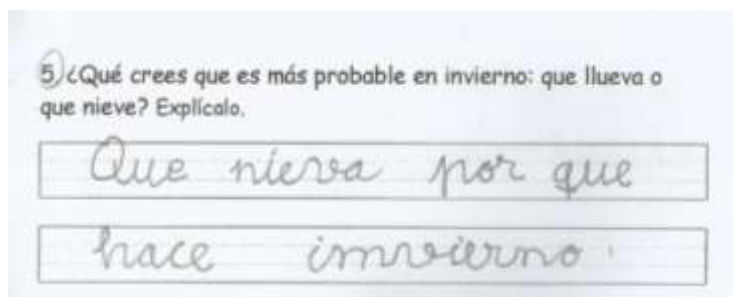


Figura 6: muestra instrumento de evaluación alumno 11.

Las preguntas 6 y 7 pueden resultar aquellas más complejas. Son solo 6 alumnos los que responden correctamente a dichas preguntas, mientras que 14 no consiguen alcanzar la microhabilidad de formulación de hipótesis. Estas preguntas aportan una mayor libertad, pues no se hacen referencia a información explícita del texto. Por ello, se valora una respuesta coherente a las ideas principales del texto, y que cumpla las características estructurales de causa y razón. A continuación se expone en la figura 7 un ejemplo de coherencia y estructura correcta.

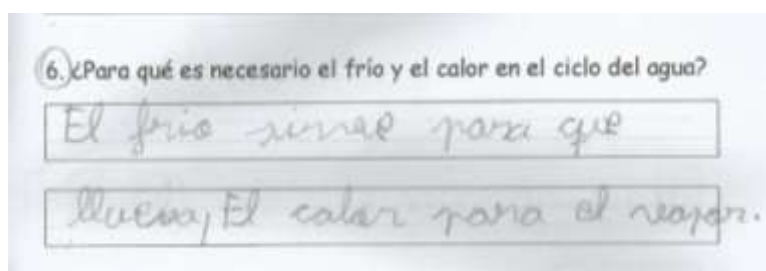


Figura 7: muestra instrumento de evaluación alumno 6.

Las figuras 8 y 9 presentan el ejemplo de escasa comprensión lectora, pues muestran que no ha comprendido las ideas principales del texto y tampoco las preguntas planteadas. En ambas respuestas se observa un desconocimiento de las características textuales del texto científico.

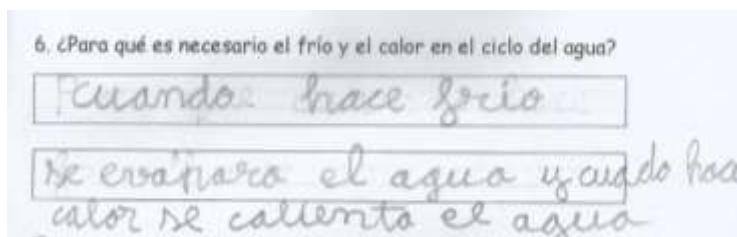


Figura 8: muestra instrumento de evaluación alumno 6.

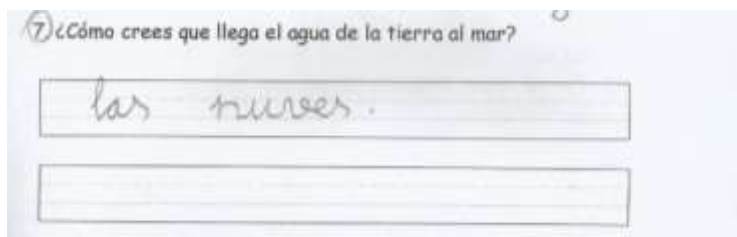


Figura 9: muestra instrumento de evaluación alumno 6.

## 7.2. COMPRENSIÓN LECTORA DE ENUNCIADOS MATEMÁTICOS:

En cuanto al análisis de enunciados matemáticos, se considera la pregunta 6 la más compleja, hace referencia a inventar correctamente un enunciado y trabaja la microhabilidad de estructura y forma. Se comprueba que para observar el conocimiento de las características de la tipología textual se muestran esencialmente en el momento de composición escrita. El alumno número 16, no formula la pregunta del enunciado de la pregunta 6, pues aunque reconocen este tipo de enunciados, no reconoce todas las características que en él intervienen. Dicha habilidad, de completar las características de la tipología textual, representaría el grado último de comprensión y conocimiento del tipo de texto para este grupo de edad.

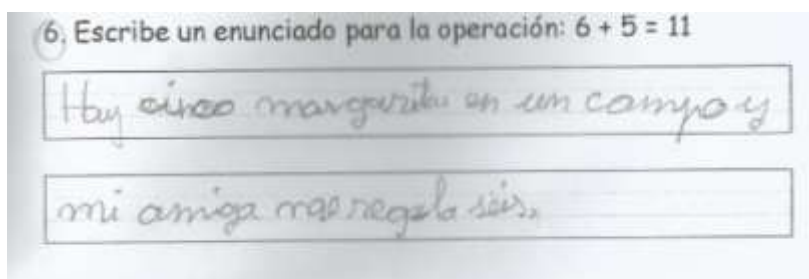


Figura 10: muestra instrumento de evaluación alumno 16.

En total son 5 alumnos los que elaboran un enunciado atendiendo a las características textuales de los enunciados matemáticos. Son los alumnos 1, 4, 9, 10 y 14. En la figura 11,

observamos el ejemplo del alumno 14, el cual ha adquirido el grado último de comprensión lectora de enunciados matemáticos esperado.

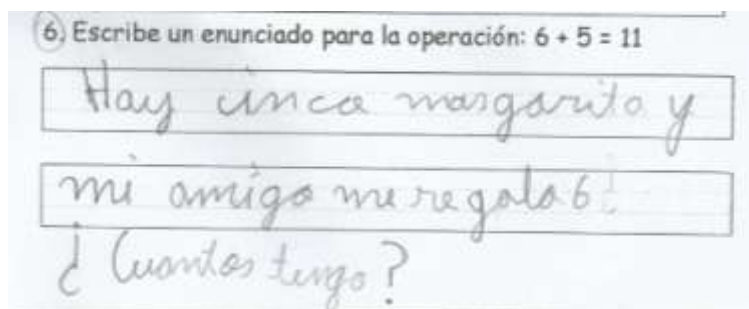


Figura 11: muestra instrumento de evaluación alumno 14.

Cabe destacar el ejemplo del alumno 1, el cual no presenta un problema, pero sí un enunciado coherente con la tipología textual de enunciados matemáticos. De este modo, aunque no era lo esperado, se considera una respuesta válida.

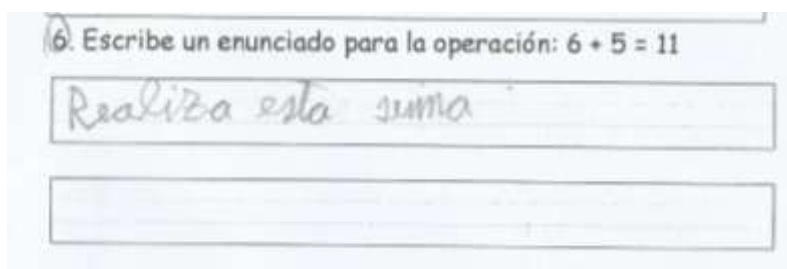
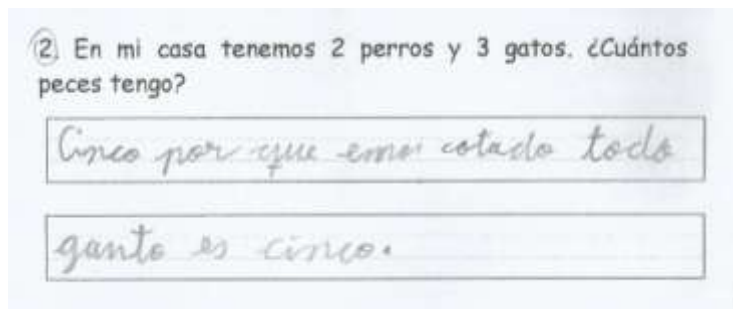


Figura 12: muestra instrumento de evaluación alumno 1.

Se destaca la similitud y a la vez diferencia entre las preguntas 1, 2 y 3. Todas ellas consisten en el reconocimiento de datos del enunciado, pero existe una gran diferencia. La pregunta 1 es contestada correctamente por 17 alumnos de 20, mientras que las preguntas 2 y 3 por 11. La pregunta número 1 se corresponde a la microhabilidad de percepción visual, una de las más simples que solo requieren un mínimo de comprensión lectora; por otro lado, las preguntas 2 y 3 corresponden a la microhabilidad de autoevaluación, que se puede considerar una de las más complejas junto a la anterior que se hace referencia en la pregunta 6 de estructura y forma. En estas dos preguntas, 2 y 3, se requiere la comprensión completa del enunciado, así como la activación de conocimientos previos (en este caso se requieren conocimientos previos que todos han adquirido).

En la pregunta 2 son tres los alumnos los que suman los datos numéricos sin haber comprendido el enunciado. Corresponde a los alumnos 3, 8 y 20, se muestra un ejemplo

del alumno 20 en la figura 13. Generalmente tienden a operar con los datos existentes en los enunciados aunque no hayan comprendido qué debe hallarse. En este sentido, interesa plantear enunciados de este tipo, para poder así comprobar y trabajar la comprensión lectora.



**Figura 13: muestra instrumento de evaluación alumno 20.**

Se considera de gran importancia la necesidad de adquirir un nivel acorde a la edad de comprensión lectora en enunciados matemáticos, ya que determina en todo momento la adquisición de la lógica necesaria para el aprendizaje de las matemáticas. El mero conocimiento de la realización de operaciones matemáticas sería comparable al mero conocimiento de la decodificación grafema-fonema en el área del lenguaje y la inhabilidad de componer frases completas coherentes. En este sentido, conviene destacar que las operaciones numéricas que se precisaban hacer en el instrumento de evaluación se correspondían a un nivel superado por la gran mayoría de los alumnos de la muestra, aún así no todos responden adecuadamente a los problemas. Esto se debe a su falta de comprensión lectora, ya que los conocimientos previos relativos a los contenidos de la materia están adquiridos por todos los alumnos.

En general se observa, que son 9 alumnos de 20 (alumno 1, 2, 4, 6, 9, 12, 13, 14 y 16) los que tienen un nivel de comprensión diferente en cada una de las categorías, es decir, no corresponde su nivel de comprensión lectora del texto científico con el nivel de comprensión lectora de los enunciados matemáticos. En este sentido, teniendo como referencia el alumno 14, cuyo nivel de comprensión lectora del texto científico es bajo y el nivel de enunciados matemáticos alto, podemos observar como los conocimientos previos referentes al tipo de texto influyen de una manera notoria en la comprensión del mismo. Sus conocimientos previos respecto a un texto científico son bajos, el curso pasado no era capaz de comprender un texto simple de dichas características, mientras que sus conocimientos previos respecto a enunciados matemáticos continúan siendo elevados.

### 7.3. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

Una vez analizado el instrumento de evaluación, atendiendo a las diferencias y similitudes de cada una de las tipologías textuales presentes, se estima comparar los resultados obtenidos con el momento de aprendizaje del código escrito de cada uno de los alumnos que componen la muestra. Con este último paso del análisis de los resultados, se pretende comprobar la hipótesis planteada en el apartado 4, ¿determina el enfoque madurativo o precoz la adquisición de la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje en disciplinas no lingüísticas?

Como se observa en el anexo V, se clasifica el nivel de comprensión lectora como nulo, bajo, medio y alto. Si se observan los tres grupos que se exponen en la gráfica número 4 se puede concluir que:

1. Los alumnos que comenzaron el aprendizaje del código escrito en 2º de Educación Infantil, presentaban el curso anterior un nivel de comprensión lectora alto, y en esta prueba siguen manteniendo un nivel alto, o en algún caso medio-alto en alguna de las tipologías textuales, como el alumno1.
2. Por otro lado, los alumnos que comenzaron la alfabetización inicial en 3º de Educación Infantil, mantienen un nivel medio de comprensión lectora.
3. Los alumnos que comenzaron dicho aprendizaje en 1º de Educación Primaria muestran un nivel de comprensión lectora bajo.

Es de importancia considerar que a lo largo de la investigación se han observado diferentes variables que intervienen en el nivel de comprensión lectora en textos de disciplinas no lingüísticas. De este modo, se han ido planteando y contestando interrogantes a lo largo del trabajo como la importancia del conocimiento de las características de la tipología textual o el nivel de conocimientos previos de la disciplina en cuestión. Estos aspectos se describirán en los siguientes apartados de este mismo documento. Igualmente, cabe considerar como uno de los factores más importantes el momento de aprendizaje del código escrito, quedando comprobado por todos los sujetos de la muestra.

## **8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES**

En este apartado se exponen los objetivos y competencias conseguidos gracias al trabajo desarrollado, la relevancia del tema propuesto y la finalidad que se pretende con dicha investigación. Además, se analizan las limitaciones que se han podido observar a lo largo del desarrollo de la investigación. Se concluye con el alcance del trabajo y la propuesta de futuras líneas de investigación relacionadas.

### **8.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS LOGRADAS:**

El trabajo desarrollado ha permitido conseguir los objetivos propuestos en el apartado 2 de este mismo documento. En primera instancia, el desarrollo del marco teórico expuesto y la revisión bibliográfica realizada, han sido factores clave para la adquisición de los conocimientos teóricos que se marcan en los primeros objetivos. Ha sido posible la realización y diseño de una investigación cualitativa de estudio de casos, de manera que se ha podido analizar la importancia de la lengua como instrumento en disciplinas no lingüísticas y analizar dichos resultados conectándolos con la relevancia del enfoque precoz en la enseñanza de la lengua escrita. De este modo, finalmente, se ha conseguido ampliar la formación académica personal y cumplir las competencias del título de Grado en Educación Primaria expuestas en el apartado 3 de este documento.

### **8.2. RELEVANCIA Y LIMITACIONES:**

Con la investigación desarrollada se ha conseguido comprobar la relevancia e importancia que presenta el enfoque precoz en la comprensión lectora en disciplinas no lingüísticas. Se ha podido observar como el hecho de comenzar la alfabetización inicial de manera precoz favorece posteriormente en un manejo superior de la comprensión lectora en textos específicos de otras materias. Cabe considerar que esta comprobación no representa la población infantil a la que se alude en los análisis y conclusiones planteadas pues, la muestra escogida corresponde a un número de casos escueto.

Asimismo se considera que una de las limitaciones encontradas se halla, además de en el reducido número de la muestra, en el escaso seguimiento de los sujetos que la conforman. En este sentido, se cree que habría enriquecido la investigación un seguimiento más

prolongado y exhausto del progreso de comprensión lectora hasta finalizar la etapa de Educación Primaria. De esta manera se podría haber observado la importancia de las tipologías textuales en diferentes disciplinas no lingüísticas atendiendo a niveles más altos de dificultad, donde se muestra de una manera más clara la importancia de los conocimientos previos en tipologías textuales.

También ha de considerarse como una de las limitaciones encontradas, la utilidad de haber realizado a priori una prueba de evaluación del nivel de conocimientos específicos de la materia y tema tratados, así como de las tipologías textuales en cuestión. Habría aportado mayor objetividad y claridad al trabajo de investigación, pudiendo estandarizar a los alumnos no solo por edad en el que comenzó su alfabetización inicial, sino también estableciendo unas categorías en función a los conocimientos previos.

Esta limitación se debe a que dichas preguntas han ido surgiendo a lo largo del proceso llevado a cabo. En un principio, el objetivo general de investigación propuesto consistía en comprobar la relevancia e importancia del enfoque precoz frente al madurativo en la comprensión lectora en disciplinas no lingüísticas, pero en función de las pruebas y análisis realizados se ha ido cuestionando y contestando a la importancia de conocimientos previos tanto de contenidos específicos como del conocimiento previo de las tipología textuales implicadas.

### **8.3. APORTACIONES DEL TRABAJO:**

Como posibles aportaciones del trabajo expuesto, me aventuro a sugerir la relevancia del estudio del tratamiento precoz de la alfabetización inicial en tipologías textuales, como se expone en la tabla 1 del apartado 4, en otras disciplinas no lingüísticas, educando en la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje. También se propone el mismo tratamiento de la lengua como instrumento desde la comprensión oral, aspecto esencial en todas las materias, pero especialmente haciendo hincapié en las disciplinas referentes a Educación Física y Educación Musical, donde la importancia de la lengua oral es, aún si cabe, más notoria.

En especial, cabe destacar, que la finalidad del trabajo expuesto está enfocada a sugerir bases epistemológicas y pragmáticas para el diseño de una metodología de la lengua escrita para docentes de Educación Infantil y Primaria, tratando de promover un enfoque precoz

de la enseñanza de la lengua escrita y transmitir la importancia de las tipologías textuales en todas las disciplinas que componen la educación y formación académica.

## 9. CONCLUSIONES

Según la justificación y objetivos propuestos en este trabajo, se pretende dar respuestas a las diferentes interrogantes que se han ido planteando y contestando. De este modo, en este apartado, se presentan una serie de conclusiones y respuestas a dichas hipótesis e interrogantes propuestas. Se trata de sugerir los ámbitos y elementos que se cree que condicionan de manera fundamental la comprensión lectora, así mismo se reflexionara sobre las preguntas de cuándo y cómo se debe dar la enseñanza de la lengua escrita. Para concluir, se expondrá la finalidad de dicho trabajo, hablando de la lengua como instrumento esencial de aprendizaje de las diferentes disciplinas, y la utilidad de las reflexiones propuestas para la docencia en el aula.

Volviendo a Lebrero Baena y Lebrero Baena (1999) en su idea del triángulo didáctico: el qué, el cuándo y el cómo, cabe considerar la respuesta que sugiere este trabajo expuesta en la siguiente figura.

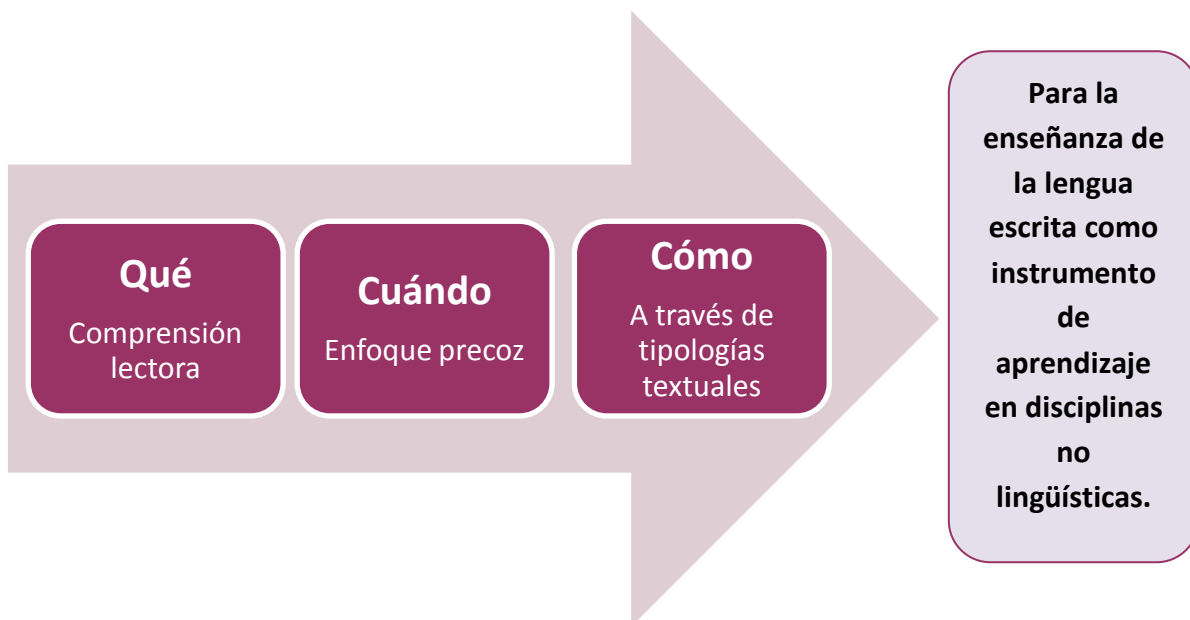
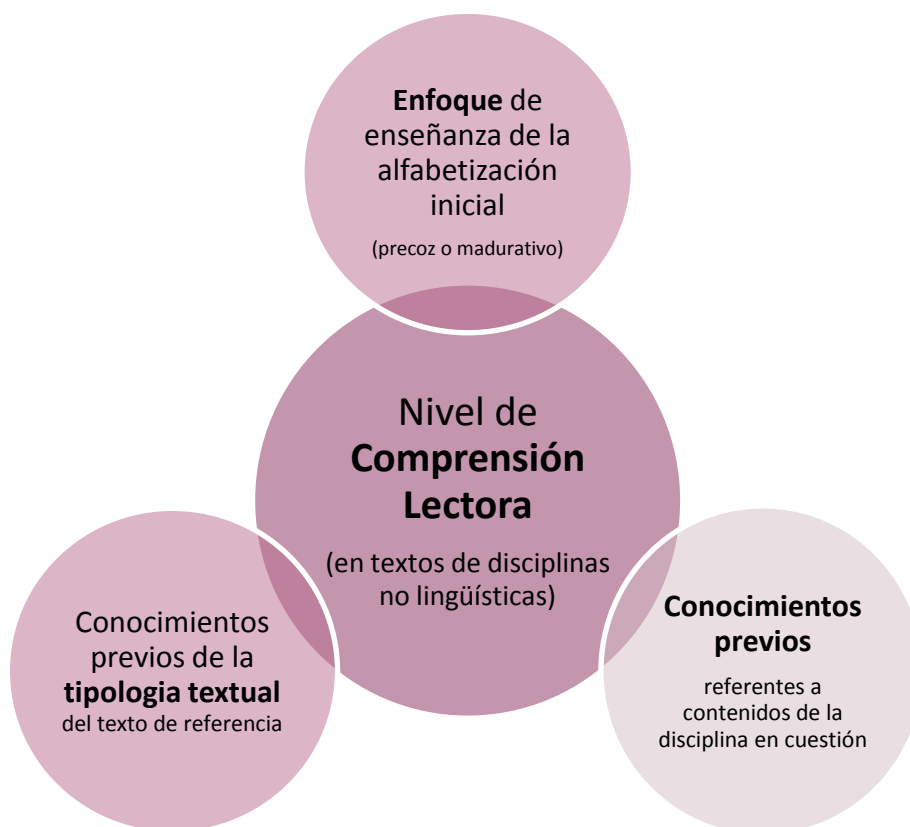


Figura 13: Elaboración propia de diagrama de las respuestas que sugiere este trabajo a las preguntas de Lebrero Baena y Lebrero Baena (1999).



De acuerdo con la idea de Vygotski recuperada de Domínguez y Barrio (1997) expuesta en el apartado de fundamentación teórica, este trabajo ha tratado de constatar con el estudio de casos realizado, que en la muestra analizada, el enfoque precoz determina un mayor nivel de comprensión lectora al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria. Cabría considerar estudios a realizar sobre la eficacia de una metodología basa en la enseñanza de las tipologías textuales y de una explícita enseñanza de la comprensión lectora como objeto de estudio en disciplinas lingüísticas. Pero, a partir de lo observado en los datos analizados y el propio diario de prácticas del curso pasado sobre los alumnos que componen la muestra, me aventuro a sugerir los aspectos claves que intervienen en el nivel de comprensión lectora de textos de disciplinas no lingüísticas. Estos aspectos se exponen en la figura 14.



**Figura 14: Elaboración propia de diagrama de los elementos que condicionan el nivel de comprensión lectora.**

Se ha podido comprobar que, al menos en la muestra seleccionada, como se describe en el apartado 4.1. de este trabajo, dos cursos académicos no son suficientes para desarrollar una comprensión lectora de textos partiendo de la “lectura con sentido” que marca el currículo

de Educación Infantil en el final de su etapa. Por ello, queda constatada la relevancia del enfoque precoz, en la muestra escogida en este estudio de casos.

Según lo expuesto sobre Domínguez y Barrio (1997), el cuándo está estrechamente relacionado al cómo. Por ello, se justifica la insistencia que se muestra a lo largo de este trabajo en la enseñanza de las tipologías textuales para lograr un nivel adecuado de comprensión lectora en textos de las disciplinas no lingüísticas. Recalcando lo señalado de Colomer y Camps (1996), se reseñan este conocimiento de las tipologías textuales como instrumento básico en la comprensión lectora de textos. Una metodología de didáctica de la lengua cuyo propósito y objetivo principal sea la comprensión lectora ha de atender al contenido de tipologías textuales como contenido básico de programación de aula.

Suponemos, pues, la lengua escrita un instrumento fundamental de adquisición de nuevos conocimientos, y a su vez la comprensión lectora habilidad básica de la lengua escrita. De este modo, el bajo nivel de comprensión lectora resulta un impedimento para la adquisición de nuevos conocimientos de disciplinas no lingüísticas.

Por ello, esta investigación pretende la reflexión y análisis de la importancia de la enseñanza de la lengua escrita fijando como objetivo principal la comprensión lectora. La finalidad que se establece es la de presentar una línea metodológica de la enseñanza de la lengua escrita que enmarque la enseñanza precoz de la misma, así como la enseñanza de las tipologías textuales. Queremos fomentar que el docente analice dicha metodología, basada en la fundamentación teórica e investigación expuestas, para así tratar de mejorar la enseñanza de la lengua escrita y de las disciplinas no lingüísticas en el aula. En este sentido, a nivel personal, considero que este trabajo fin de Grado, ha conseguido que logre desarrollar las competencias descritas en el apartado 3.2., tanto las referentes al Módulo de Formación Básica, como al Módulo Didáctico-disciplinar y al Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado. De este modo, ha contribuido en gran medida a la formación personal como futura docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizada, S. y Guimerá, M.E. (2008). Los ejercicios de comprensión lectora como herramienta para aprender ciencias de la naturaleza. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 59-63.
- Barrio, J.L. (2007). *Los primeros pasos (por atajos y veredas) hacia la lengua escrita*. En L. Ahumada Fuentes y P. Fernández Martínez (comps.), *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria*. (pp.67-93). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil. BOE, Boletín Oficial del Estado núm. 1, 2 de enero de 2008.
- Domenech, N. *Comprender textos matemáticos. Propuesta de actividades para 2º y 3er ciclo de Primaria*. Recuperado de [http://docentes.leer.es/files/2009/07/ep2\\_ep3\\_mat\\_comprendermatematicas\\_nur\\_iadomenech.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/07/ep2_ep3_mat_comprendermatematicas_nur_iadomenech.pdf)
- Domínguez, G. y Barrio, L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Guirles, J.R.G. (2008). Competencia matemática en Primaria. *Sigma: revista de matemáticas = matematika aldiçkaria*, 32, 31-50.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Lebrero Baena, M.P. y Lebrero Baena, M.T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.

Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Editorial síntesis.

Marroquín Leiva de Velásquez, I.J. (2011). *Módulo Pedagógico sobre el Uso y Conservación del Agua como Recurso Natural dirigido al personal Docente y Administrativo del Instituto Normal Centroamericano para Señoritas, del Municipio y Departamento de Jalapa*. Recuperado de [http://biblioteca.usac.edu.gt/EPS/07/07\\_1094.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/EPS/07/07_1094.pdf), p.45

Maruny Curto, L., Ministrál Morillo, M. y Miralles Teixidó, M. (2000). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

Mendoza, A., Briz, E., Cantero, F.J., Galera, F., González, J.M., Hernando, L.A., ... Terrón, J. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.

Quintanal Díaz, J. (2001). *Tratamiento complementario de la lectura en el aula. Consideración que ha de recibir en otras áreas que no sean la de Lengua*. En Bofarull, M.T (comp.), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 45-58). Barcelona: Graó.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, Boletín Oficial del Estado núm. 293,8 de enero de 2006.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sanmartí, N. (2008). Escribir para aprender ciencias. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 29-32.

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 6, 53-62.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Editorial Horsori.

Tuffanelli, L. (2010). *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?*. Madrid: Narcea, S.A.

## **ANEXOS**

**ANEXO I: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN. TEXTO CIENTÍFICO.**

**ANEXO II: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN. ENUNCIADOS MATEMÁTICOS.**

**ANEXO III: PRUEBA PILOTO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.**

**ANEXO IV: RÚBRICAS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

**ANEXO V: TABLA SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.**

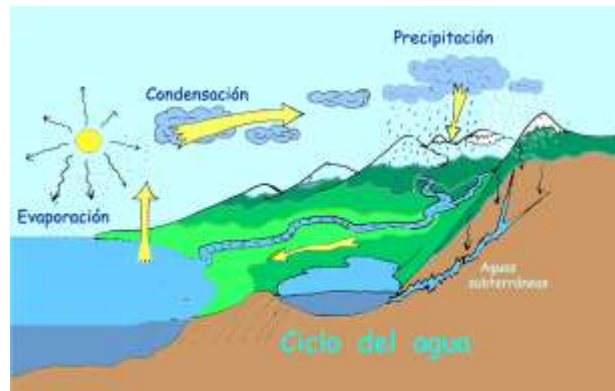
## El ciclo del agua

El agua no permanece siempre en los mismos lugares.

Todos hemos visto cómo cae desde las nubes cuando llueve o nieva y cómo fluye por los ríos.

También podemos ver cómo el agua se evapora en un recipiente

¿De dónde viene el agua? ¿Hacia dónde va?



### Del mar a las nubes. EVAPORACIÓN

Debido al calor del Sol, el agua del mar se va evaporando poco a poco. También se evapora el agua de los lagos, embalses, ríos, etc.

Este vapor de agua se eleva y va formando las nubes que llegan a almacenar gran cantidad de agua en forma de vapor.

### De las nubes a tierra. CONDENSACIÓN Y PRECIPITACIÓN

El viento empujará las nubes y muchas de ellas llegarán a la tierra.

Cuando estas nubes se enfrían, el vapor de agua que contienen se condensa y se precipita en forma de la lluvia.

Si la temperatura es muy baja, la precipitación puede producirse en forma de nieve o granizo.

### De la tierra al mar

Una vez que el agua llega al mar se completa el ciclo del agua, y comienza de nuevo.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué es el agua?

2. ¿Por qué baja el agua de las montañas al mar y no al revés? (

3. ¿Cómo vuelve el agua a los mares? Fíjate en el dibujo

4. ¿Por qué cuando vemos muchas nubes en el cielo sabemos que va a llover?

5. ¿Qué crees que es más probable en invierno: que llueva o que nieve? Explícalo.

6. ¿Para qué es necesario el frío y el calor en el ciclo del agua?

7. ¿Cómo crees que llega el agua de la tierra al mar?



ANEXO II: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN. ENUNCIADOS MATEMÁTICOS.

MATEMÁTICAS



1. En la granja hay 9 gallinas y 6 gallos. ¿Cuántas aves hay?

2. En mi casa tenemos 2 perros y 3 gatos. ¿Cuántos peces tengo?

3. Para pagar 4 caramelos entrego una moneda de 1 euro. ¿Cuánto me devolverán?

4. ¿Con cuántas monedas o billetes podemos pagar un juguete que vale 6 euros? Dibuja la solución.

5. Escribe una pregunta ante esta situación: Tengo una pelota de fútbol que me ha costado 18 euros, y un balón de baloncesto que me ha costado 11 euros.

6. Escribe un enunciado para la operación:  $6 + 5 = 11$

### ANEXO III: PRUEBA PILOTO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

#### PRUEBA PILOTO

#### PREGUNTAS:

1. ¿Qué es el agua?

Está en la naturaleza  
y es líquido, vapor o hielo.

2. ¿Por qué baja el agua de las montañas al mar y no al revés?

Porque el río va en este  
caso de arriba a abajo.

3. ¿Cómo vuelve el agua a los mares? Fíjate en el dibujo

Por un río que empiece  
en las montañas.

4. ¿Por qué cuando vemos muchas nubes en el cielo sabemos que va a llover?

Porque cuando se ponen  
gruesas se están enfriando.

5. ¿Qué crees que es más probable en invierno: que llueva o que nieve? Explícalo.

Que nieve porque suele  
hacer una temperatura baja.

6. ¿Para qué es necesario el frío y el calor en el ciclo del agua?

Para que pueda ir y vol-  
ver el agua al mar.

7. ¿Cómo crees que llega el agua de la tierra al mar?

Vuelve a evaporarse  
y comienza el ciclo  
de nuevo.

MATEMÁTICAS



1. En la granja hay 9 gallinas y 6 gallos. ¿Cuántas aves hay?

En la granja hay

15 aves.

2. En mi casa tenemos 2 perros y 3 gatos. ¿Cuántos peces tengo?

Ninguna. Porque hay

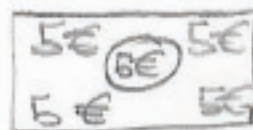
perros y gatos y ningún pez.

3. Para pagar 4 caramelos entrego una moneda de 1 euro. ¿Cuánto me devolverán?

No sé porque no se

cuanto cuesta cada caramelo.

4. ¿Con cuántas monedas o billetes podemos pagar un juguete que vale 6 euros? Dibuja la solución



5. Escribe una pregunta para este problema: Tengo una pelota de fútbol que me ha costado 18 euros, y un balón de baloncesto que me ha costado 11 euros.

¿Cuántos euros me ha

costado más la de fútbol más que la de baloncesto.

6. Escribe un enunciado para la operación:  $6 + 5 = 11$

Eduardo tiene 5 caramelos

y Jorge 6.

## ANEXO IV: RÚBRICAS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN.

### Rúbrica texto científico:

Alumno	Describe y comunica una idea o concepto	Relaciona con pruebas o evidencias observadas	Plantea hipótesis	Resume coherente y correctamente	Explica: causas, efecto y razones	Comentarios
Prueba piloto	C	C	C	C	C	Su nivel general de comprensión corresponde a la media de dicha edad.
1	EP	EP	C	C	C	Su nivel de comprensión es alto, las carencias se deben a la falta de interés.
2	EP	C	NC	EP	NC	Su nivel de comprensión se encuentra limitado a lo explícito en el texto.
3	C	EP	C	C	EP	Su nivel de comprensión es alto, en parte determinado por sus conocimientos previos sobre el tema.
4	C	EP	EP	EP	C	Su nivel de comprensión se encuentra limitado a lo explícito en el texto.
5	EP	C	C	C	EP	Su nivel de comprensión es alto, evita la copia y relectura del texto.
6	EP	C	C	NC	NC	Su nivel de comprensión no es alto, pero sus conocimientos previos ayudan a la comprensión.

C: Conseguido

EP: En Proceso

NC: No Conseguido

<b>Alumno</b>	<b>Describe y comunica una idea o concepto</b>	<b>Relaciona con pruebas o evidencias observadas</b>	<b>Plantea hipótesis</b>	<b>Resume coherente y correctamente</b>	<b>Explica: causas, efecto y razones</b>	<b>Comentarios</b>
7	EP	C	C	C	C	Su nivel de comprensión es elevado respecto al nivel de la clase.
8	EP	C	EP	EP	EP	Su nivel de comprensión se encuentra limitado por la carencia de conocimientos previos.
9	EP	C	C	EP	C	Su nivel de comprensión se encuentra limitado a lo explícito en el texto.
10	EP	C	C	C	C	Su nivel de comprensión y de conocimientos previos es elevado.
11	NC	EP	EP	NC	NC	Su nivel de comprensión y de conocimientos previos es bajo.
12	C	C	EP	EP	NC	Su nivel de comprensión es medio, pero carece de conocimientos previos.
13	NC	EP	NC	NC	NC	Su nivel de comprensión es muy bajo así como sus conocimientos previos.
14	EP	C	EP	NC	EP	Su nivel de comprensión se encuentra limitado a lo explícito en el texto. Bajo nivel de conocimientos previos.
15	NC	NC	NC	NC	EP	Su nivel de comprensión y de conocimientos previos es muy bajo.

**C: Conseguido**

**EP: En Proceso**

**NC: No Conseguido**



<b>Alumno</b>	<b>Describe y comunica una idea o concepto</b>	<b>Relaciona con pruebas o evidencias observadas</b>	<b>Plantea hipótesis</b>	<b>Resume coherente y correctamente</b>	<b>Explica: causas, efecto y razones</b>	<b>Comentarios</b>
16	C	C	EP	EP	EP	Su nivel de comprensión y conocimientos previos es medio.
17	C	C	EP	C	EP	Su nivel de comprensión y de conocimientos previos es elevado.
18	NC	NC	NC	NC	NC	Su nivel de comprensión es nulo, pues aún no ha adquirido la reconversión grafema-fonema.
19	NC	NC	NC	NC	NC	Su nivel de comprensión es nulo, pues aún no ha adquirido la reconversión grafema-fonema.
20	EP	NC	NC	NC	NC	Su nivel de comprensión y de conocimientos previos es muy bajo.

C: Conseguido  
EP: En Proceso  
NC: No Conseguido

**Rúbrica enunciados matemáticos:**

Alumno	Identifica datos	Representa gráficamente un problema	Deduce operaciones	Reconoce falta de datos o datos incorrectos	Reelabora el enunciado	Identifica errores	Inventa correctamente el enunciado	Comentarios
Prueba piloto	C	C	C	C	C	C	C	Su nivel general de comprensión corresponde a la media de dicha edad.
1	C	C	C	NC	NC	C	EP	Su nivel de comprensión es medio, aunque sus conocimientos previos son elevados.
2	C	C	C	NC	EP	C	NC	Su nivel de comprensión es medio así como sus conocimientos previos.
3	C	C	C	NC	NC	NC	C	Su nivel de comprensión es alto, las carencias se deben a la falta de interés.
4	C	C	C	NC	C	C	C	Su nivel de comprensión es medio, pero sus conocimientos previos elevados.

C: Conseguido

EP: En Proceso

NC: No Conseguido

Alumno	Identifica datos	Representa gráficamente un problema	Deduce operaciones	Reconoce falta de datos o datos incorrectos	Reelabora el enunciado	Identifica errores	Inventa correctamente el enunciado	Comentarios
5	C	C	C	C	C	C	C	Su nivel de comprensión es elevado.
6	C	C	C	C	EP	C	EP	Su nivel de comprensión y conocimientos previos es alto.
7	C	C	C	C	NC	C	C	Su nivel de comprensión y conocimientos previos es elevado.
8	C	C	C	NC	NC	NC	C	Su nivel de comprensión es bajo, aunque el de sus conocimientos previos elevado.
9	C	C	C	C	NC	C	C	Su nivel de comprensión y conocimientos previos es medio.
10	C	C	C	C	C	C	EP	Su nivel de comprensión y conocimientos previos es alto.
11	C	NC	C	NC	NC	C	NC	Su nivel de comprensión es bajo, solo lo explícito.

C: Conseguido

EP: En Proceso

NC: No Conseguido



Alumno	Identifica datos	Representa gráficamente un problema	Deduce operaciones	Reconoce falta de datos o datos incorrectos	Reelabora el enunciado	Identifica errores	Inventa correctamente el enunciado	Comentarios
12	C	C	EP	C	EP	C	C	Su nivel de comprensión es alto, las carencias van relacionadas con problemas de cálculo.
13	C	C	C	NC	NC	C	NC	Su nivel de comprensión es medio, aunque sus conocimientos previos elevados.
14	C	C	C	C	C	C	C	Su nivel de comprensión es alto, así como sus conocimientos previos.
15	EP	C	C	EP	NC	C	NC	Su nivel de comprensión es bajo, limitándose a lo explícito en el texto.
16	C	C	C	C	C	C	EP	Su nivel de comprensión y conocimientos previos es elevado.
17	C	C	C	C	C	C	EP	Su nivel de comprensión y conocimientos previos es elevado.

C: Conseguido

EP: En Proceso

NC: No Conseguido

<b>Alumno</b>	<b>Identifica datos</b>	<b>Representa gráficamente un problema</b>	<b>Deduce operaciones</b>	<b>Reconoce falta de datos o datos incorrectos</b>	<b>Reelabora el enunciado</b>	<b>Identifica errores</b>	<b>Inventa correctamente el enunciado</b>	<b>Comentarios</b>
18	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	Su nivel de comprensión es nulo, pues aún no ha adquirido la reconversión grafema-fonema.
19	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	Su nivel de comprensión es nulo, pues aún no ha adquirido la reconversión grafema-fonema.
20	C	EP	NC	NC	NC	NC	NC	Su nivel de comprensión es muy bajo, así como sus conocimientos previos.

C: Conseguido  
EP: En Proceso  
NC: No Conseguido

**ANEXO V: TABLA SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

<b>Alumno</b>	<b>Nivel CL texto científico</b>	<b>Nivel CL enunciados matemáticos</b>	<b>Nivel CL según observación curso anterior</b>	<b>Curso de inicio de enseñanza de la lengua escrita</b> (pertenecen a diferentes centros y clases de infantil, los datos se han facilitado por su tutora actual)	<b>Deducciones y resultados</b>
1	Alto	Medio	Alto	2º Educación Infantil	El enfoque precoz ha podido determinar un elevado nivel de comprensión lectora, habiendo adquirido así conocimientos previos en 1º de Educación Primaria, reconocimiento de tipologías textuales implicadas.
2	Bajo	Medio	Medio	3º Educación Infantil	El enfoque precoz tardío ha podido determinar un nivel medio de comprensión lectora, condicionada ésta por los conocimientos previos de la disciplina en cuestión.
3	Alto	Alto	Medio	2º Educación Infantil	El enfoque precoz ha desarrollado un alto nivel de comprensión lectora, aún teniendo en cuenta la falta de interés que muestra de forma generalizada.
4	Bajo	Medio	Bajo	1º Educación Primaria	El enfoque madurativo ha podido condicionar un nivel bajo de comprensión lectora que, a su vez, ha determinado escasos conocimientos previos.

<b>Alumno</b>	<b>Nivel CL texto científico</b>	<b>Nivel CL enunciados matemáticos</b>	<b>Nivel CL según observación curso anterior</b>	<b>Curso de inicio de enseñanza de la lengua escrita</b>	<b>Deducciones y resultados</b>
5	Alto	Alto	Alto	2° Educación Infantil	El enfoque precoz ha podido determinar un elevado nivel de comprensión lectora, habiendo adquirido así conocimientos previos en 1° de Educación Primaria, reconocimiento de tipologías textuales implicadas.
6	Medio	Alto	Medio	3° Educación Infantil	El enfoque precoz tardío ha podido determinar un nivel medio de comprensión lectora, condicionada ésta por los conocimientos previos de la disciplina en cuestión.
7	Alto	Alto	Alto	2° Educación Infantil	El enfoque precoz ha podido determinar un elevado nivel de comprensión lectora, habiendo adquirido así conocimientos previos en 1° de Educación Primaria, reconocimiento de tipologías textuales implicadas.
8	Bajo	Bajo	Medio	3° Educación Infantil	El enfoque precoz tardío ha podido determinar un nivel bajo de comprensión lectora, condicionada ésta por los conocimientos previos de la disciplina en cuestión.

<b>Alumno</b>	<b>Nivel CL texto científico</b>	<b>Nivel CL enunciados matemáticos</b>	<b>Nivel CL según observación curso anterior</b>	<b>Curso de inicio de enseñanza de la lengua escrita</b>	<b>Deducciones y resultados</b>
9	Bajo	Medio	Medio	3° Educación Infantil	El enfoque precoz tardío no ha podido condicionar un nivel medio de comprensión lectora dificultado por la carencia de conocimientos previos.
10	Alto	Alto	Alto	2° Educación Infantil	El enfoque precoz ha podido determinar un elevado nivel de comprensión lectora, habiendo adquirido así conocimientos previos en 1° de Educación Primaria, reconocimiento de tipologías textuales implicadas.
11	Bajo	Bajo	Bajo	1° Educación Primaria	El enfoque madurativo ha podido condicionar un nivel bajo de comprensión lectora que, a su vez, ha determinado escasos conocimientos previos.
12	Medio	Alto	Alto	2° Educación Infantil	El enfoque precoz ha podido determinar un elevado nivel de comprensión lectora, habiendo adquirido así conocimientos previos en 1° de Educación Primaria, reconocimiento de tipologías textuales implicadas.
13	Bajo	Medio	Bajo	1° Educación Primaria	El enfoque madurativo ha podido condicionar un nivel bajo de comprensión lectora que, a su vez, ha determinado escasos conocimientos previos.

<b>Alumno</b>	<b>Nivel CL texto científico</b>	<b>Nivel CL enunciados matemáticos</b>	<b>Nivel CL según observación curso anterior</b>	<b>Curso de inicio de enseñanza de la lengua escrita</b>	<b>Deducciones y resultados</b>
14	Bajo	Alto	Medio	3° Educación Infantil	El enfoque precoz tardío ha podido determinar un nivel medio de comprensión lectora, condicionado por los conocimientos previos referentes a la disciplina.
15	Bajo	Bajo	Bajo	1° Educación Primaria	El enfoque madurativo ha podido condicionar un nivel bajo de comprensión lectora, el cual ha determinado escasos conocimientos previos.
16	Medio	Alto	Alto	2° Educación Infantil	El enfoque precoz ha podido determinar un elevado nivel de comprensión lectora, habiendo adquirido conocimientos previos en 1° de Ed. Primaria.
17	Alto	Alto	Alto	2° Educación Infantil	El enfoque precoz ha podido determinar un elevado nivel de comprensión lectora, habiendo adquirido así conocimientos previos en 1° de Ed. Primaria, reconocimiento de tipologías textuales.
18	Nulo	Nulo	Nulo	1° Educación Primaria	Alumnos con necesidades educativas relacionadas con el lenguaje, no se comenzó a buscar soluciones hasta primer curso de Educación Primaria, por lo que no existe aún ningún tipo de mejora.
19	Nulo	Nulo	Nulo	1° Educación Primaria	
20	Bajo	Bajo	Bajo	1° Educación Primaria	El enfoque madurativo ha podido condicionar un nivel bajo de comprensión lectora.

