

## INFORME PROFESSIONAL

### Dades personals del professional:

**Nom:** Mari Pau

**Cognoms:** Serrano Ayza

**Població:** Vinaròs

**Província:** Castelló

**Professor/a col·laborador/a:** Verónica Moreno Campos

### **TÍTOL: Propostes per a millorar la Comprensió Lectora amb un alumne amb Trastorn de la lectura**

#### **Problema, necessitat o repte detectat**

La comprensió lectora, com exposa Llorens (2015), és una de les capacitats bàsiques i imprescindibles per al domini de la lectura, i interfereix en els aprenentatges de les diverses àrees i matèries al llarg de totes les etapes educatives. El fet que en l'actualitat cap organisme vetlli per l'eficàcia de mètodes per a la millora d'aquesta capacitat, fa evident la necessitat de continuar investigant aquelles estratègies que, pels seus resultats després de les intervencions, aporten millores evidenciables en la comprensió lectora. Així doncs, el present treball desenvolupa un estudi de cas centrat en un nen amb Trastorn de la lectura que mostra dificultats en la Comprensió lectora. Per a tal, s'ha elaborat una intervenció centrada en l'ensenyament explícit de cinc estratègies que, pels seus resultats, s'esperaria que aportaren millores notòries en aquesta capacitat.

#### **Població (*Population*)**

L'estudi de cas se centra en un nen que cursa segon de primària en una escola concertada d'un poble de la província de Castelló. L'alumne presenta Trastorn d'aprenentatge de la Lectura i l'Escriptura (TALE) amb conseqüents dificultats en la comprensió lectora, evidenciades després de fer una avaluació psicopedagògica per part del gabinet autoritzat. Rep suport fora de l'aula 2 sessions a la setmana de manera individual per part de la mestra de pedagogia terapèutica. Tot i les dificultats,

el nen mostra molt d'interés, s'esforça per millorar i la mestra afirma que nota milloria. La família, de nivell socioeconòmic mitjà, es mostra compromesa amb l'educació del nen i les seues dificultats. La llengua materna del nen és el valencià, però domina el castellà sense cap dificultat.

### **Intervenció (*Intervention*)**

Aquest Treball de Fi de Màster desenvolupa i detalla una intervenció educativa per a la millora de la capacitat de comprensió lectora que ha estat elaborada basant-se en aquelles pràctiques que, per les seues evidències científiques, avalen que la seua execució dóna lloc a millores mesurables en aquesta capacitat. Tot i la impossibilitat d'intervenir i recollir les dades, s'han hipotetitzat els resultats que s'hagueren obtingut basant-nos en aquells resultats que han aportat intervencions anteriors.

La comprensió lectora, com expressen Ripoll, Aguado i Díaz (2007), és un tema rellevant, doncs informes com les proves PISA reflecteixen la baixa habilitat lectora mitjana espanyola comparada amb la mitjana que s'exposa en l'OCDE. En conseqüència, la Llei Orgànica 8/2013, per a la millora de la qualitat educativa, en l'article 19, sol·licita el treball de la comprensió lectora des de totes les àrees de l'Educació primària.

La intervenció s'hauria dut a terme en l'aula de Pedagogia Terapèutica de manera individual amb el nen, i s'hauria disposat de dues sessions setmanals en les quals s'haurien treballat les següents estratègies:

D'una banda l'activació de coneixements previs per mitjà de la *construcció d'inferències*, ja que com exposen Hall *et. al* (2019), per a llegir comprenent, cal que es generen inferències entre allò que el lector ja coneix i la informació que li proporciona el text, per arribar a descobrir significats implícits. Estudis com els de Ripoll, Aguado i Díaz (2007) afirmen que aquesta pràctica millora la comprensió lectora. D'altra banda, es treballaria la *comprensió de l'estructura del text*, per mitjà de la qual s'arriben a identificar els elements presents en aquest així com les diferents parts. Aquesta estratègia, segons estudis com el NRP (2000), Trujillo (2005), Gottheil *et. al* (2011), Shanahan *et. al* (2012), Gottheil *et. al* (2019) dóna lloc a efectes positius en la millora de la comprensió lectora. Una altra de les estratègies que s'haurien proposat seria l'*elaboració de resums*, ja que estudis com el NRP (2000), Shanahan *et. al* (2012) i Ripoll i Aguado (2014) afirmen que permet al lector sintetitzar les idees

principals del text, aportant millores evidents en la comprensió lectora dels participants. Així mateix, les *preguntes després de la lectura* segons NRP (2000), Shanahan (2012) i Ripoll (2016), són una de les estratègies que evidencien bons resultats en aplicar-se junt amb altres estratègies. Per últim, l'*autoavaluació*, la qual es proposa en estudis com els del NRP (2000), Trujillo (2005) i Liesa (2007), i busca que l'alumne faci una autoavaluació del seu procés de comprensió.

En conseqüència, l'objectiu general que es pretenia assolir amb la intervenció, era el de millorar la capacitat de comprensió lectora del nen a través del treball centrat en estratègies basades en evidències científiques.

A més d'aquest objectiu general, els objectius específics que s'havien marcat són:

- Comprovar si les estratègies proposades provoquen canvis positius en la comprensió lectora del subjecte.
- Potenciar l'aprenentatge de les estratègies seleccionades.
- Aplicar les estratègies seleccionades a textos de diverses tipologies.

Amb la intervenció es buscava donar resposta a la qüestió següent: *és possible millorar la comprensió lectora d'un nen amb trastorn d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura si apliquem les estratègies i recursos adients?*

S'espera que la intervenció siga efectiva perquè les propostes estan basades en estudis científics que afirmen una millora en la capacitat de comprensió lectora. Atenent el cas concret, una millora en la capacitat de comprensió pot ajudar a superar les barreres a l'aprenentatge de la lectura.

### **Comparació (*Comparison*)**

Per tal de poder fer una comparació dels resultats i així avaluar la intervenció, s'hauria dut a terme una avaluació de la Comprensió Lectora per mitjà de la prova estandarditzada PROLEC-R, de Cuetos, Rodriguez, Ruano i Arribas (2014). L'avaluació s'hauria centrat únicament en el bloc 4, amb el qual s'avaluen els processos semàntics en els quals s'inclou la comprensió. La prova s'hauria passat abans i després (pretest i postest) de la intervenció per tal de veure de quina manera canvia la capacitat de comprensió del subjecte. Un dels aspectes que justifica l'elecció d'aquesta prova, és el fet que permet avaluar de manera concreta i precisa el component de la comprensió lectora per mitjà de tres tasques: la comprensió d'oracions, la comprensió de textos i la comprensió oral. Així, la prova oferiria resultats

quantitatius, ja que s'hauria obtingut una puntuació per a cada tasca. És per això que la comparació entre el pretest i el posttest hauria permès visualitzar els canvis que s'haurien donat en la comprensió lectora del subjecte per a després poder confirmar si la intervenció confirmaria la hipòtesi que una intervenció basada en aquestes estratègies comporta una millora de la comprensió lectora.

### **Resultats (*Outcomes*)**

Tenint en compte les evidències empíriques prèvies en les quals es basa la intervenció desenvolupada i elaborada, els resultats quantitatius que s'esperaria haver obtingut esdevindrien positius, mostrant així una millora en la capacitat de comprensió lectora. Per tal d'avaluar-ho de manera exhaustiva, s'hauria emprat la prova *PROLEC-R*, de Cuetos *et. al* (2014). Així, els resultats de la intervenció s'haurien estés a la resta d'àrees per tal que el nen poguera emprar les estratègies treballades de manera autònoma en el seu procés lector.

### **Evidències empíriques prèvies**

Aquest apartat recull les evidències empíriques prèvies amb relació al treball de la capacitat de Comprensió Lectora. Això permet contextualitzar el concepte i justificar la proposta d'intervenció en què es basa l'estudi.

El primer nivell inclou una contextualització del concepte Comprensió Lectora i una anàlisi de les intervencions dutes a terme amb la finalitat de millorar-la per mitjà de diverses estratègies que es consideren rellevants pels resultats obtinguts.

El segon nivell fa una contextualització a partir del marc legislatiu, contemplant també els resultats de les proves PISA i aportant opinions d'experts.

Per últim, el tercer nivell recull les consideracions de la mestra de Pedagogia Terapèutica del nen en relació al treball i la importància de la comprensió lectora en relació amb el nen i com a competència en general.

## **Nivell 1: evidències científiques externes.**

El concepte comprensió lectora en el qual es centra aquest treball, ha estat en constant investigació, i com afirmen Oakhill i Cain (2004), els investigadors s'interroguen constantment per tal d'estudiar les variables que intervenen i influeixen aquesta capacitat.

La comprensió lectora és, seguint les línies dels autors esmentats, un procés complex pel fet que la responsable del procés no és una única habilitat. Això no obstant, consideren que per tal d'assolir una representació coherent i integrada del text, cal que s'estableixen tres fases, i són: derivar i integrar els significats de les paraules, oracions i paràgrafs; identificar les idees principals del text i elaborar inferències, amb la qual es pot comprendre la informació implícita present en el text.

Seguint les investigacions de Snow (2002), veurem una definició del concepte de comprensió lectora així com els elements que intervenen en aquest procés. Així, defineix la comprensió lectora com *"The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language"* (p. 11). S'evidencia en aquesta definició, la importància atorgada als processos d'extracció i construcció del coneixement. Referit als elements que intervenen en el procés, es destaquen:

El **lector**, qui requereix certes capacitats i habilitats cognitives tals com l'atenció, la memòria, la capacitat d'anàlisi crítica i l'habilitat per elaborar inferències per assolir una bona comprensió lectora. A més, com exposa Tapia (2005), la motivació, la confiança en un mateix i els coneixements previs són factors clau a tenir en compte en el procés de comprensió lectora, així, són rellevants per a plantejar la intervenció.

El **text** té una relació directa amb la comprensió pel fet que el lector estableix, al llarg de la lectura, diferents representacions relacionades amb el significat literal de les oracions que el conformen. Així, tot i que les característiques del text són importants a l'hora de considerar la complexitat d'aquest, cal tenir en compte la relació entre el text i els coneixements i habilitats del lector.

Per últim, l'**activitat**, és la finalitat o el propòsit pel qual es du a terme la lectura. Pot estar influenciada per variables motivacionals, com són l'interès i el coneixement previ, i més enllà de la descodificació, el lector ha de processar el text a un nivell superior, lingüísticament i semànticament.

Aquests tres elements anteriorment són els que es troben interrelacionats amb el procés de lectura i canvien al llarg d'aquest: prelectura, lectura i postlectura. A més, es considera rellevant afegir una quarta dimensió: el **context**, ja que factors com el mètode d'ensenyament, la disponibilitat de materials o els recursos TIC poden afectar el desenvolupament de la comprensió lectora.

Tapia (2005), per la seua banda, considera que lectura és una activitat complexa en la qual intervenen diferents processos cognitius que impliquen des de reconèixer els patrons gràfics fins a imaginar-se en la situació referida en el text. L'autor reitera la importància de tenir en compte el factor motivacional en relació amb aquesta activitat. Tenint en compte la complexitat de la tasca lectora, es pot deduir que intervenen diversos factors. És evident, que la lectura no és una capacitat aïllada, sinó que es troba present en tots els àmbits. Com afirma Scott (2012), "*The skill of reading is used in nearly all classes in school from music and art classes to physics and government classes. A deficit in reading will therefore negatively and dramatically impact a student's entire academic endeavor*" (p. 2). És per això que cal atorgar molta importància a la lectura, doncs les dificultats en aquesta, entorpiran el desenvolupament integral de l'alumnat.

Havent especificat les dimensions que afecten la comprensió lectora, a continuació es concreten els factors que es considera que intervenen en aquesta atenent les investigacions de Trujillo (2005): la velocitat i l'eficiència de la descodificació; el desenvolupament del vocabulari; la comprensió de l'estructura del text (identificació de les idees principals, sensibilitat a l'estructura jeràrquica i comprensió de l'estructura lògica); l'elaboració d'inferències i el coneixement previ; l'autoavaluació i la comprensió guiada; la morfologia, la sintaxi i la prosòdia. En conseqüència, el plantejament de la intervenció haurà de tenir en compte els factors esmentats.

Fent al·lusió a estudis previs, la metanàlisi duta a terme per Ripoll i Aguado (2014) per tal d'analitzar els resultats de les intervencions que dutes a terme per millorar la comprensió lectora, evidencia que les intervencions basades en l'ensenyament d'estratègies de comprensió, i les que combinen l'ús d'aquestes estratègies amb altres formes d'intervenció tals com l'augment del vocabulari, la motivació o la descodificació, produeixen millores notables en la capacitat. Els resultats evidencien una millora de la comprensió lectora quan s'ensenyen estratègies de comprensió de manera directa, fer que esdevé molt rellevant per a tenir en compte el repte plantejat.

Els estudis que millors resultats obtenen, com afirmen Ripoll i Aguado (2014) són aquells que combinen estratègies. Aquestes estratègies són: l'elaboració de resums; l'activació de coneixements previs; la identificació de les idees principals del text; la formulació d'autopreguntes; la construcció d'inferències; l'elaboració de paràfrasi; l'activació d'esquemes; l'ús d'organitzadors gràfics i la supervisió de la pròpia comprensió. Així, algunes d'aquestes estratègies són les que es tindran en compte per a dur a terme la intervenció.

Un dels programes que s'han dut a terme per a millorar la comprensió lectora a través de l'ensenyament explícit d'habilitats és *LEE comprensivamente*, de Gottheil *et. al* (2011). Les habilitats treballades són tant d'alt nivell: construcció d'inferències, control metacognitiu, coneixement de l'estructura del text, com de baix nivell: vocabulari. Fonseca *et al.* (2019), i els resultats demostraren millores significatives després de la intervenció centrada en les habilitats mencionades. En un posterior estudi, Gottheil *et. al* (2019), tornaren a aplicar el programa obtenint efectes positius i significatius sobre la lectura; la fluïdesa lectora; el vocabulari; la comprensió de l'estructura textual; la generació d'inferències; el monitoratge de la comprensió i la comprensió global de textos, afavorint així l'aprenentatge de la comprensió lectora.

Un dels estudis més recents, és el dut a terme per Hall *et. al* (2019). En aquest, s'estudia l'habilitat de fer inferències, considerada com un dels predictors més importants de la comprensió lectora. Centra la seua investigació en els efectes de la instrucció en l'estratègia de fer inferències amb aquells estudiants que mostren un nivell de comprensió lectora més baix que la mitjana. Després d'entrenar-se en aquesta estratègia durant una mitjana de 16 hores, la comprensió lectora de l'alumnat va mostrar millores evidents. És per això que com veurem més endavant, aquesta és una de les estratègies seleccionades per a dur a terme en la intervenció.

Per últim, una altra de les revisions que s'ha estudiat, és la proposada per Hjetland, *et. al* (2015), en aquesta es fa evident la necessitat de tenir una competència avançada referida a la lectura pel fet que és fonamental per a la vida. Aquesta afirma que les habilitats lingüístiques tenen una relació molt estreta amb la capacitat de lectura. En relació amb les habilitats lingüístiques, Carroll (2011), afirma que aquestes són fonamentals per a poder assolir una bona comprensió lectora. Cain i Oakhill (2007), afirmen que els estudis longitudinals demostren que les correlacions entre la lectura i la comprensió lingüística solen ser baixa en els lectors inicials, però que augmenten gradualment quan les diferències de descodificació són baixes. Així, els

autors assenyalen que tant el vocabulari com la gramàtica són aspectes del llenguatge que poden influenciar el desenvolupament de la lectura. Com és evident, els coneixements referits al vocabulari poden tenir un gran impacte referit a la comprensió dels textos, doncs com ja s'ha vist, el nivell de vocabulari afecta a la comprensió. D'altra banda, les habilitats gramaticals poden ajudar al reconeixement de paraules mitjançant l'ús del context contribuint al desenvolupament de la comprensió lectora.

Els resultats de les intervencions mostren resultats molt positius referits a la millora de la comprensió lectora, això no obstant, és rellevant tenir en compte que una de les limitacions de les intervencions que ja s'han dut a terme i que es posen en evidència en estudis com els de Scott (2012) o Aguado i Ripoll (2014), és la manca de dades referides a què ocorre amb la capacitat de comprensió lectora a llarg termini: es desconeix l'efecte que tenen les intervencions amb el temps.

Esdevé rellevant tenir en compte l'informe *National Reading Panel* (NRP, 2000) d'Estats Units, el qual concreta, després de revisar estudis sobre mètodes de millora de la comprensió lectora l'existència de vuit maneres d'intervenir de base científica, i són: la supervisió de la pròpia comprensió; l'aprenentatge cooperatiu; l'ús d'organitzadors gràfics per a representar les idees del text i les relacions; la instrucció sobre l'estructura i el contingut dels textos narratius; la resposta a preguntes o construcció d'inferències; la formulació de preguntes a ells mateixos i els resums.

Atenent els resultats dels estudis analitzats, el disseny d'una intervenció basada en l'ensenyament directe i explícit d'estratègies de comprensió lectora pot millorar la capacitat, tot i la ja mencionada complexitat.

## **Nivell 2: opinions expertes o fruit de l'experiència clínica.**

En aquest nivell es contextualitzarà la proposta d'intervenció a partir del marc normatiu i legislatiu i atenent allò que exposen els experts.

D'una banda, en l'àmbit estatal, la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), la qual modifica l'anterior Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), en l'article 19 parla dels principis pedagògics recalçant que la comprensió lectora s'ha de treballar des de totes les àrees. A més, l'ordre ECD/65/2015, en l'article 2, proposa una competència clau en comunicació lingüística.



En l'àmbit internacional, la competència en comprensió lectora s'avalua amb el *Programme for International Student Assessment* (PISA), una avaluació de competències que desenvolupa l'OCDE cada tres anys. Els resultats de les proves PISA l'any 2012 (OCDE, 2013), indicaren que un 18% de l'alumnat espanyol es troba per davall del nivell que es considera bàsic de lectura, resultats que evidencien la necessitat de treballar aquesta capacitat.

En conseqüència, Ripoll (2016), concreta que les intervencions millor avalades són les basades en l'ensenyament d'estratègies de comprensió combinades, fet que concorda amb els resultats de l'informe NRP (2000) anteriorment mencionat. És necessari, segons afirma Lucena (2012), que l'ensenyament d'estratègies es faci de manera directa i explícita, i cal que es practiquen a diversos contextos per a poder generalitzar-les, amb la finalitat que l'alumne arribi a ser capaç d'autoregular els seus aprenentatges.

En relació amb això, Ripoll (2011), afirma que es tracta d'una capacitat complexa, i que per tant, hem d'evitar caure en falses percepcions tals com pensar que: (p. 15):

- *“És un fenomen de tot o res, en lloc d'un fenomen complet i gradual.*
- *És general en lloc d'estar vinculada a la relació entre un text concret i un lector.*
- *Està desvinculada de la comprensió del llenguatge oral.*
- *Està desvinculada dels processos de descodificació o d'accés al lèxic.*
- *Consisteix a formar una representació del text i no contingut o situació que es presenta al text.*
- *És un fenomen senzill sobre el que pot intervenir amb una tècnica de millora.”*

És evident que la intervenció per a la millora d'aquesta ha de fer-se tenint en compte la complexitat d'aquesta, en conseqüència Ripoll (2016), objecta que el treball de la comprensió que únicament es basa en la lectura i posterior realització de preguntes és insuficient i no determina la comprensió d'un text.

Tot i que el consens referit a les estratègies que milloren la comprensió lectora no està establert, l'*Institute of Education Sciences (IES)* i concretament els autors Shanahan *et. al* (2010) proposen una guia pràctica basada en evidències científiques la qual ofereix recomanacions per al treball de la comprensió lectora i són:

- Explicar com i perquè cada estratègia millora la comprensió.
- Ensenyar a identificar i utilitzar l'estructura organitzativa del text per comprendre, aprendre i recordar el contingut.
- Guiar els estudiants a través de debats referents al significat del text.

- Seleccionar textos que ajuden a desenvolupar la comprensió.
- Establir un context atractiu i motivador per ensenyar comprensió lectora.

En conseqüència, és necessari justificar i contextualitzar les estratègies que apliquem per tal que l'alumne se senti motivat i en la necessitat d'aprendre-les. En aquest estudi, les estratègies analitzades s'han agrupat pel grau d'evidència. Així, les que s'han seleccionat són les etiquetades per tenir una forta evidència, *strong evidence*, i són: l'activació de coneixements previs; fer prediccions; la realització de preguntes; la visualització; la realització d'inferències i la composició de resums.

La intervenció, atenent els estudis de Defior (2015), ha de considerar diferents factors d'ensenyament que contribueixen a la millora de les capacitats de l'alumnat amb dificultats en la lectura. Així, considera que aquesta ha de ser:

- Primerenca i preventiva. Això implica que la intervenció ha de dur-se a terme tan prompte s'inicien les dificultats, doncs si es detecten o es poden prevenir les futures dificultats, el pronòstic serà més favorable.
- Explícita. L'ensenyament, en el cas concret del treball de les estratègies, ha de ser directe, és a dir, que expliciti a el màxim allò que s'ha d'aprendre.
- Intensiva. La intervenció davant les dificultats de l'alumnat s'ha de dur a terme de manera intensiva, treballant de manera individual o amb grups reduïts per garantir la participació activa de tots els nens. Això ha de complementar, no substituir, l'ensenyament general a l'aula.
- Organitzada i supervisada. El suport amb el nen ha de ser sistemàtic, amb una seqüència guiada i amb una retroalimentació dels errors, el nen se sentirà particip de les seues millores i del seu propi procés d'aprenentatge .
- Emocional. És necessari tenir en compte els aspectes emocionals, sobretot els referits a l'autoestima i la motivació. Això ajudarà al fet que el nen es mostre interessat per participar, millorar i superar-se.

Havent contemplat els factors que s'han de tenir en compte pera dur a terme la intervenció, cal centrar la mirada en el concepte d'estratègia. Ripoll (2011), apunta que és necessari comprendre que una estratègia fa referencia a una manera d'actuar concreta que busca assolir un objectiu de forma eficient. En conseqüència, l'ús d'estratègies és intencional, conscient i controlat.

Tenint en compte aquesta apreciació, pel que fa a la metodologia d'instrucció a l'hora d'ensenyar les estratègies, seguint a Liesa (2007), aquesta ha de basar-se en una explicació directa, com s'ha mencionat anteriorment, amb la qual el professor expose

els procediments que poden facilitar l'aprenentatge d'un contingut aportant: en què consisteix, quan s'aplica, com s'aplica i per què és adequada. Això, acompanyat del modelatge metacognitiu, amb el qual el docent mentre aconsegueix una tasca explicita verbalment les decisions que va prenent. A més, cal tenir en compte la cessió de responsabilitat i autonomia que s'ha de donar amb aquesta instrucció, doncs les ajudes que el docent aporta hauran d'anar retirant-se a mesura que el nen vaja adquirint la consciència en relació amb com procedir i com actuar per tal d'arribar a una pràctica autònoma.

En relació amb això, Sánchez (2010) proposa un model amb el qual considera que el lector pot arribar a tres tipus de comprensió en funció dels processos duts a terme durant la lectura. Així, considera que es pot arribar a una comprensió superficial; una comprensió profunda o a una comprensió crítico-reflexiva.

L'alumne que arriba a una comprensió superficial ha estat capaç de seleccionar i organitzar la informació que conté el text, de manera que pot resumir-lo, parafrasejar-lo i recordar-lo. En conseqüència, seria capaç de dur a terme aquelles operacions amb les quals pot emprar els conceptes i les idees que es troben en el text. En aquest cas, el lector sintetitza la informació explícita en el text, sense aportar res nou. Tot i això, la comprensió també pot ser fragmentària, en aquells casos en què el lector només considera idees que es mostren aïllades. La comprensió profunda implica comprendre el món o la situació a la qual es refereix el text. En aquesta, el lector integra la informació del text amb els seus coneixements. Per últim, la comprensió crítica o reflexiva permet al lector reparar i resoldre inconsistències en un text o entre diferents textos. Pot realitzar tasques en les que ha de jutjar la qualitat de el text, la finalitat i en quin grau s'aconsegueix aquesta.

És evident doncs, que ens trobem davant un procés complex que necessita temps, però que pot millorar molt si s'apliquen les estratègies adients a textos adequats al nivell competencial de l'alumne.

### **Nivell 3: Evidències fruit de les perspectives del receptor.**

Per a recollir evidències del tercer nivell, s'ha elaborat un qüestionari<sup>1</sup> que s'ha compartit amb la mestra de pedagogia terapèutica del nen. La finalitat d'aquest, ha estat conèixer la seua perspectiva referida al treball de la capacitat de comprensió lectora amb el nen i com aquesta intervenció podria repercutir en l'alumne. La docent afirma que el nen presenta dificultats per a comprendre els textos, això no obstant, l'alumne mostra una actitud molt positiva cap al procés d'ensenyament-aprenentatge, fet que esdevé molt favorable a l'hora de plantejar la intervenció. Pel que fa al treball de la comprensió lectora, afirma que la treballa de manera directa per mitjà de textos adaptats al nivell de competència curricular de l'alumne, tenint en compte els seus interessos i motivacions per tal que se senta més receptiu. Així mateix, destaca la necessitat que les activitats proposades estiguen també adaptades, doncs del contrari, és probable que acabe mostrant-se desmotivats i presente una actitud negativa entorn la lectura.

D'altra banda, considera que la intervenció que es duria a terme esdevindria molt positiva per al nen, pel fet que l'objectiu general d'aquesta: millorar la comprensió lectora del nen, és molt rellevant per al cas, doncs aquesta competència, segons afirma, és la base de qualsevol aprenentatge, i no és només necessària per a les àrees de llengua, sinó que està present en totes. També objecta la rellevància que aquesta té per al desenvolupament social del nen.

En l'àmbit acadèmic, les dificultats en la comprensió lectora afirma que repercuteixen negativament en la majoria de les àrees del currículum, ja que aquesta capacitat està present en tots els aspectes de l'aprenentatge. A més, les dificultats en aquesta fan que sovint els alumnes mostren una desmotivació elevada cap a qualsevol tasca que implique llegir. Segons exposa, si no es tracten a temps, a mesura que el nen creix, poden fer que se senta inferior als seus companys. Fora de l'escola, les dificultats en aquesta capacitat també suposen que li costa més comprendre els textos que llegeix per interès propi.

En conseqüència, amb la intervenció que es planteja a continuació es tractaria que el nen interioritzés les cinc estratègies en les quals se li instruiria. Així, podia emprar-les en les seues lectures cada vegada de manera més autònoma, arribant així a una

---

<sup>1</sup> Vegeu Annex A. *Qüestionari a la docent.*

millor comprensió lectora. Així mateix, amb el treball específic d'aquesta capacitat, es treballen també la lectura i l'escriptura, en les quals el nen presenta dificultats. És per això, que tot i que l'objectiu principal és la millora de la capacitat de comprensió, de manera indirecta, es treballarien la lectura i l'escriptura.

## **Objectius de la intervenció o acció**

La proposta d'intervenció d'aquest treball de final de màster consisteix en dur a terme una intervenció basada en cinc estratègies que, per les seues evidències científiques, milloren la comprensió lectora amb un nen que cursa segon de primària i presenta Trastorn de l'Aprenentatge de la Lectura i l'Espectura.

Aquest treball sorgeix arran de la importància que té la capacitat de comprensió lectora per a totes les àrees i nivells educatius, pel fet que les dificultats en aquesta capacitat, entorpeixen l'extracció de significat en la lectura, i esdevé molt complex establir relacions entre allò que sabem i allò que llegim.

L'objecte d'estudi ha estat aquest cas pel fet que un nen que mostra TALE, mostra alhora dificultats per a comprendre allò que llegeix i aquestes poden arribar a afectar a totes les àrees del currículum, fet que suposaria una barrera per a l'aprenentatge. És per això que una intervenció per mitjà de la qual es treballen les estratègies proposades, pot ser molt positiva perquè el subjecte pot arribar a emprar-les de manera automàtica, fet que li permetrà assolir una pràctica autònoma i una completa comprensió d'allò que llegeix en totes les àrees i matèries.

Amb això, l'objectiu general que hauria buscat la intervenció, en cas d'haver-se pogut aplicar, seria el de millorar la capacitat de comprensió lectora del nen per mitjà d'estratègies basades en evidència científica.

Per tal d'assolir aquest objectiu general, els objectius específics establerts en relació amb la intervenció que es s'haurien d'haver adquirit serien:

- Comprovar si les estratègies proposades provoquen canvis positius en la comprensió lectora del subjecte.
- Potenciar l'aprenentatge de les estratègies seleccionades.
- Aplicar les estratègies seleccionades a textos de diverses tipologies.

Tot i que la capacitat en la qual se centra aquest treball és de rellevant importància, hi ha una mancança d'estudis que recullin intervencions dutes a terme, doncs com exposen Ripoll i Aguado (2014), la divulgació d'estratègies, programes i mètodes

d'intervenció és escassa. Aquesta carència, per tant, mostra que no hi ha cap organisme que s'encarregue de vetllar per l'eficàcia de mètodes per a la millora de la comprensió lectora, com exposen els autors anteriorment citats. Així doncs, aquest estudi pot esdevenir molt enriquidor, no només per a l'alumnat que mostra dificultats en aquesta capacitat, sinó per a la millora general de la comprensió, doncs ja s'ha vist la seua importància al llarg de tota la vida i en tots els àmbits.

## **Característiques de l'acció o intervenció**

### **Naturalesa de les dades.**

Per tal de donar resposta a la pregunta inicial: *“és possible millorar la comprensió lectora d'un nen amb trastorn d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura si apliquem les estratègies i recursos adients?”*, s'hauria dut a terme una intervenció basada en l'ensenyament i el treball d'estratègies que per les seues evidències científiques comporten una millora de la comprensió lectora.

Ens trobem doncs, davant un estudi de cas. Villarreal i Landeta (2010, p. 32) afirmen que: *“l'estudi de cas és un mètode que permet analitzar el fenomen objecte d'estudi en el seu context real, emprant múltiples fonts d'evidència, quantitatives i/o qualitatives simultàniament”*.

Per a avaluar si la intervenció provoca canvis en la capacitat de comprensió lectora del subjecte amb el qual s'intervindria, s'hauria passat abans i després de la intervenció, un pretest i posttest, la prova estandarditzada PROLEC-R, de Cuetos *et. al* (2014). Aquest instrument d'aplicació individual avalua les capacitats lectores de nens i nenes d'entre 6 i 12 anys i permet diagnosticar la presència de dificultats lectores mostrant quins processos cognitius són els responsables d'aquestes. Tot i que la bateria consta de 9 tasques i 4 blocs, com el que es vol avaluar és la comprensió lectora, es limitaria la prova al bloc 4: els *processos semàntics*, avaluant així les tasques 7, 8 i 9, centrades en la comprensió d'oracions, la comprensió de textos i la comprensió oral.

La prova hauria ofert resultats quantitatius, ja que s'haguera obtingut una puntuació per a cada tasca. Així, la comparació entre el pretest i el posttest permetria analitzar si hi ha hagut canvis en la comprensió lectora del subjecte i si l'aplicació d'estratègies

ha confirmat la hipòtesi que una intervenció basada en aquestes estratègies comporta una millora de la comprensió lectora.

### **Participants i Organització.**

El subjecte en el qual s'hauria centrat la intervenció és un nen de vuit anys que cursa segon de primària en una escola concertada d'un poble de la província de Castelló. Presenta Trastorn de la Lectura i l'Esctura (TALE) i les dificultats en aquestes dues competències tenen conseqüències en la resta de les àrees acadèmiques, fet que esdevé una barrera a l'hora d'assolir els aprenentatges. El nen mostra certes dificultats per comprendre allò que llegeix, fet que repercuteix en entrebancs a l'hora de comprendre què li demanen els enunciats en totes les assignatures. Tot i ser conscient de les seues dificultats es mostra interessat per aprendre i millorar, i rep suport a l'aula de PT dos cops per setmana de manera individual. Si la intervenció proposada obtingués resultats positius, esdevindria molt rellevant tant per a disminuir les dificultats que mostra en la lectura i l'escriptura com per a millorar el seu dia a dia. L'aula de Pedagogia Terapèutica en la qual es recollirien les dades i es faria la intervenció, es caracteritza per ser diàfana, àmplia i comptar amb una gran varietat de recursos materials que la mestra empra en funció de les necessitats de l'alumnat. La intervenció es duria a terme de manera individual durant 5 setmanes dins de l'horari lectiu i es dedicarien 2 sessions setmanals amb una duració de 45 minuts cadascuna. Dues d'aquestes sessions, una prèvia i una posterior, es destinarien a fer l'avaluació inicial i final, pretest i posttest.

### **Instruments i materials.**

L'estudi s'hauria iniciat amb l'ús de l'instrument d'avaluació PROLEC-R, de Cuetos *et. al* (2014) com ja s'ha concretat en apartats anteriors.

La intervenció s'hauria centrat en l'ensenyament directe de 5 estratègies que s'han seleccionat per haver obtingut resultats positius en la millora de la comprensió lectora, les quals es detallaran a continuació. La metodologia s'hauria basat en l'explicació directa de les estratègies, acompanyada d'explicacions que justifiquen els motius pels quals cada estratègia millora la comprensió, concretant en què consisteix, quan s'aplica, com i per què és adequada, seguint els estudis de Liesa (2007), Shanahan

*et. al* (2012) i Gotheil *et. al* (2019). A més, s'hauria acompanyat del modelatge metacognitiu consistent en què el docent expose de manera explícita i verbal les decisions a prendre en cada moment de la lectura per tal que el nen comprenga els procediments a seguir. Tot tenint en compte la necessitat de fer una cessió de la responsabilitat i autonomia adaptada a com es desenvolupe la intervenció, tractant de retirar les ajudes sempre que siga possible per tal que l'alumne pogués assolir una pràctica autònoma. Els estudis mencionats fan ressò de la necessitat d'aplicar les estratègies a diferents tipologies textuals, és per això que l'aplicació de les estratègies s'hauria posat en pràctica amb textos <sup>2</sup>diversos seleccionats a partir del document *Pla de millora. Programa d'ampliació*, publicat per la Generalitat Valenciana (2015). Aquests es proposen per al curs en el qual es troba el nen, segon de primària, és per això que estan adaptats al nivell de competència general.

Les estratègies seleccionades són les següents:

1. *L'activació de coneixements previs per mitjà de la construcció d'inferències.* Estratègia que exposen investigacions com les del NRP (2000), Ripoll *et. al* (2007), Trujillo (2005), Hall *et. al* (2019), i Gotheil *et. al* (2019) per a conèixer significats implícits partint dels coneixements que el nen ja té sobre el tema. Abans de la lectura.
2. *La comprensió de l'estructura del text.* Estratègia exposada pel NRP (2000), Trujillo (2005), Gottheil *et. al* (2011), Shanahan *et. al* (2012), Gottheil *et. al* (2019) a partir de la qual es treballa la identificació dels elements presents al text. Durant la lectura.
3. *L'elaboració de resums.* Estratègia proposada pel NRP (2000), Shanahan *et. al* (2012) i Ripoll i Aguado (2014) que permet sintetitzar les idees principals del text. Després de la lectura.
4. *Respostes a preguntes.* Exposada pel NRP (2000), Shanahan (2012) i Ripoll (2016), evidència bons resultats en aplicar-se junt amb altres estratègies. Després de la lectura.
5. *L'autoavaluació.* Estratègia proposada en el NRP (2000), Trujillo (2005) i Liesa (2007) que busca que l'alumne s'autoavaluï el seu procés de comprensió.

---

<sup>2</sup> Vegeu Annex B. *Textos seleccionats*.



Els materials creats per a dur a terme la intervenció han estat:

- Graella per a treballar oralment la identificació dels elements i l'estructura del text<sup>3</sup>, *estratègia 2*, tenint en compte els elements que intervenen segons exposen els estudis mencionats. S'imprimiria i plastificaria, emprant-se amb un retolador per a localitzar els elements mencionats.
- Fitxes per a treballar les respostes a preguntes<sup>4</sup>, *estratègia 4*.
- Rúbrica d'autoavaluació<sup>5</sup>, *estratègia 5*, basada en la pauta d'autointerrogació de Liesa (2007).

## **Procediment.**

- **Recollida de consentiments**

El procediment d'estudi que se seguiria per tal de dur a terme la intervenció, s'hagués iniciat amb una reunió presencial a l'escola amb la família i la mestra de Pedagogia Terapèutica, en la qual s'hagués fet una presentació per tal d'explicar i justificar la intervenció a dur a terme. En aquesta, s'hagueren entregat i recollit, en cas que la família acceptés, els consentiments per tal de poder assegurar la recollida de dades. Aquesta reunió s'hagués dut a terme a mitjans d'abril.

- **Recollida de dades i intervenció**

En tenir aquests consentiments, abans d'iniciar la intervenció, se li hauria explicat al nen en què consistirien les activitats a dur a terme en les properes sessions i com aquestes li podrien ajudar. Es tractaria doncs, de crear un clima agradable en què el nen es sentís còmode per tal d'iniciar amb la recollida de dades. En aquesta primera sessió, *Sessió 1*, es passaria la prova PROLEC-R centrada en el bloc 4, els processos semàntics: comprensió d'oracions, comprensió de textos i comprensió oral. La recollida de dades inicial haguera permès la posterior comparació amb la recollida de dades final, que s'hauria dut a terme en acabar la intervenció.

---

<sup>3</sup> Vegeu Annex C. *Graella per a treballar els elements i estructura del text.*

<sup>4</sup> Vegeu Annex D. *Fitxes per a treballar les respostes a preguntes.*

<sup>5</sup> Vegeu Annex E. *Rúbrica d'autoavaluació.*

Havent aplicat la prova i coneixent el nivell inicial del nen referit a la comprensió, tindria lloc la intervenció<sup>6</sup>, per a la qual es destinarien 8 sessions de 45 minuts que es concreten a continuació i es detallen en annexos, junt a un hipotètic cronograma<sup>7</sup>.

La intervenció s'hauria basat en l'ensenyament explícit i directe de 5 estratègies. Per a tal, primerament es justificaria i s'explicaria la necessitat i importància de conèixer-les i aplicar-les per tal d'arribar a comprendre el text. En explicar en què consisteix l'estratègia, s'aplicaria a un text per tal de posar-la en pràctica. La metodologia que se seguiria seria individualitzada i basada en l'explicació directa referida a: en què consisteix, quan, com i perquè és adequada cadascuna de les estratègies treballades. Aquesta, aniria acompanyada de la pràctica per mitjà d'un modelatge metacognitiu, consistent a què l'especialista, junt amb l'alumne verbalitze els passos a seguir a l'hora de planificar, llegir i prendre decisions referides a la lectura.

La sessió 2, iniciaria la intervenció amb una instrucció directa de l'estratègia 1, fer inferències. Primerament s'explicaria la importància que aquesta té pel fet que el nen ha de tenir en compte tot el que ja sap al voltant del tema per a així, poder arribar a connectar la informació que el nen té amb la que li ofereix el text. Havent comprés això, es llegiria el títol del text i es donaria una primera ullada, per tal de veure els dibuixos que s'inclouen, que serviran per a fer inferències. El títol del text escollit és *Els campions del món animal*, i les inferències serien referides als animals que ell coneix; l'alimentació, l'hàbitat... Així, es faria la lectura havent conversat prèviament sobre allò que ja sap, fent-li veure que el text no és l'únic que aporta informació.

La sessió 3, consistiria en l'ensenyament directe de l'estratègia basada en la comprensió de l'estructura de text. Per a tal, s'empraria la graella per a treballar la identificació dels elements i estructura del text. Primer, es reforçaria l'estratègia 1, fent inferències referides a la lectura, després de fer la lectura *Un lloc especial*, s'investigaria al voltant de l'estructura del text fent ús del material elaborat per a tal.

La sessió 4, estaria destinada a reforçar les estratègies treballades en les sessions 2 i 3, per a tal, s'aplicarien a la lectura *L'aniversari de Teresa*, fent inferències primerament sobre allò que sap dels aniversaris i identificant, després de dur a terme la lectura, els elements presents en aquest text.

---

<sup>6</sup> Vegeu Annex F. *Intervenció*.

<sup>7</sup> Vegeu Annex G. *Cronograma hipotètic*.

La sessió 5, es dedicaria a treballar l'estratègia de fer resums. Primerament, s'iniciaria fent reflexions que ajuden al nen a comprendre la necessitat de conèixer què ocorre en el text, és a dir, quines són les idees principals. Així, després de fer la lectura del text *Quin monstre més desastrós*, es demanaria al nen que expliqués amb les seues paraules què ocorre en el text, fent així, una selecció de les idees principals. En conseqüència, treballaríem l'expressió oral. Havent arribat a construir un resum, li demanaríem que ho escrigués, treballant així l'expressió escrita. A l'igual que en les sessions anteriors, es reforçarien les estratègies ja treballades.

La sessió 6, estaria centrada en l'estratègia de fer preguntes després de la lectura. Aquesta, en ser treballada junt amb altres, ajuda a assolir la comprensió. Se li explicaria la importància de fer una lectura atenta i pausada, prestant atenció i concentració per tal de poder donar resposta a les preguntes que se li formulen posteriorment. Així, després de fer la lectura *Què deu passar a la nit*, es durien a terme les preguntes formulades. Es treballarien les estratègies anteriors, tot i que el resum es faria oralment.

La sessió 7, consistiria a reforçar totes les estratègies treballades fins al moment. Així, es faria la lectura *En les profunditats del bosc*. El mestre tractaria de cedir la responsabilitat a l'alumne tractant d'augmentar el grau d'autonomia, tot tenint en compte com es desenvolupa la intervenció i quines són les necessitats del nen.

La sessió 8, inclouria l'última estratègia a treballar en la intervenció: l'autoavaluació. Amb aquesta, el nen prendria consciència de com és el seu procés lector i la seua actitud envers la lectura. Per a tal, es faria la lectura *Un comportament misteriós*. Es repassarien totes les estratègies treballades anteriorment.

La sessió 9, consistiria a reforçar i donar per finalitzada la intervenció treballant una última lectura que tinga en compte totes les estratègies treballades. Aquesta serà *Fa molts anys*.

La sessió 10, conclouria l'estudi tornant a avaluar la comprensió del nen per mitjà de la prova PROLEC-R centrada, igual que en el pretest, en les tasques 7, 8 i 9. S'agrairia també la seua participació i col·laboració.

- **Anàlisi de dades**

Havent finalitzat la intervenció i havent recollit les dades per mitjà del test PROLEC-R, tindria lloc l'anàlisi dels resultats obtinguts. Per a tal, es duria a terme una

comparació entre el resultat del pretest i el posttest per comprovar si hi han hagut canvis en l'objecte d'estudi: la comprensió lectora.

Els resultats s'exposarien en dues graelles: una per al pretest i una per al posttest. En cadascuna, s'aportaria la puntuació directa obtinguda en cada tasca avaluada: *comprensió d'oracions, comprensió de textos i comprensió oral*.

A partir de l'anàlisi d'aquests resultats, es podrien extraure conclusions referides a la pregunta amb la qual va iniciar-se aquest treball: *és possible millorar la comprensió lectora d'un nen amb trastorn d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura si apliquem les estratègies i recursos adients?*

### **Avaluació dels resultats de l'acció o intervenció**

La proposta d'intervenció que s'ha elaborat i que s'hagués implementat si hagués sigut possible, està fonamentada en els estudis i intervencions que prèviament s'han dut a terme per a analitzar el canvi que suposa per a la capacitat de comprensió lectora l'aplicació d'estratègies destinades a millorar aquesta capacitat.

Per a l'elaboració de la proposta, s'han contemplat una gran varietat de variables que afectaven els resultats de les intervencions, doncs cal tenir en compte que no és el mateix basar la intervenció en l'aplicació d'una estratègia que en la combinació d'aquestes; que no és el mateix instruir estratègies centrades només en un moment de la lectura (abans, durant o després de la lectura) que en els tres moments o que la instrucció directa i explícita no és igual que la indirecta i implícita.

En referència a això, per tal d'assolir els objectius proposats, la intervenció s'ha dissenyat en funció dels resultats més positius que s'han obtingut amb la cerca de les evidències empíriques prèvies.

Per la seua banda, Tapia (2005), afirma que la comprensió lectora és una capacitat que millora i evoluciona no només amb l'edat, sinó amb l'entrenament explícit d'aquesta. Aquesta aportació fa que l'ensenyament de les estratègies s'hagués aplicat de manera explícita, com també ho afirma Liesa (2007), qui apunta que aquesta pràctica afavoreix la presa de consciència sobre el procés de comprensió, evitant centrar-se només en el resultat que s'obté. Shanahan *et. al* (2012) també consideren la manera en què s'ha d'instruir entorn d'això: afirmen que la instrucció d'estratègies

ha de fer-se de manera explícita per tal que l'alumnat siga capaç de saber pensar mentre fa la lectura.

Altrament, una de les variables a tenir en compte és la selecció de les cinc estratègies anteriorment mencionades. Aquestes estratègies combinades van ser escollides pel fet que mostraren una forta evidència i base científica. S'ha optat per l'ensenyament d'estratègies combinades, perquè els resultats del NRP (2000), afirmen que és el mètode que implica unes millores més evidenciables. Ripoll i Aguado (2014) en la seua metanàlisi afirmen que les intervencions que major èxit i millors resultats han obtingut han estat les que combinaven estratègies. Aquest estudi ha ajudat a fer la selecció de les estratègies, ja que destaquen pels seus resultats les següents: la identificació d'idees principals, la construcció d'inferències, l'elaboració de resums, la supervisió de la pròpia comprensió i l'activació de coneixements previs. Coincideix doncs, en les estratègies seleccionades per a dur a terme la intervenció proposada, ja que a més dels resultats dels estudis, s'ha considerat que per la complexitat de la capacitat de comprensió lectora, l'ensenyament aïllat d'una única estratègia, esdevindria insuficient per tal que el lector millorés la seua comprensió. De fet, seguint amb la metanàlisi, aquesta aporta que les intervencions basades únicament en la millora de la descodificació, no han influït en la millora de la comprensió. Aquest fet recalca una vegada més, la necessitat de combinar les estratègies.

Tot i que l'estudi afirma aquestes cinc com algunes de les estratègies que millors resultats aporten, les intervencions que ja s'han dut a terme no s'han fet amb aquestes cinc, és per això que resultaria molt interessant l'aplicació de la intervenció per tal d'avaluar-ne els resultats.

En relació amb l'aplicació de les estratègies, s'han seleccionat estratègies que s'adapten als diferents moments de la lectura: abans, durant i després de la lectura, fet que ajuda a fer que tots tres moments estiguen dotats de sentit i s'atorgue importància al procés de comprensió, no només al resultat final, com destaquen Shanahan *et. al* (2010).

D'altra banda, cal contemplar la rellevància de la capacitat de comprensió lectora en tots els nivells. La docent, en el tercer nivell d'evidències, afirmava que aquesta capacitat té una influència molt gran entorn la resta de les àrees i influencia tots els aprenentatges. Per consegüent, les dificultats per arribar a la comprensió tenen repercussions a tots els nivells i àmbits d'aprenentatge. En relació amb això, ens trobem davant una capacitat que, seguint les investigacions de Ripoll (2011), no és

un fenomen de tot o res. Poden donar-se diferents nivells o graus de comprensió i aquests varien en funció de les característiques del text en què es treballa. És per això la comprensió dels textos que se li presentaren al nen hagués variat molt en funció de com hagués realitzat la comprensió de les oracions que formen el text; de com hagués establert relacions de cohesió i coherència; com hagués identificat el tema i com hagués integrat i relacionat allò que llegia amb els seus coneixements. Aquest fet evidencia que la comprensió no depèn només del nen, com també s'ha recalcat en apartats anteriors, sinó de les característiques del text que se li ofereix. En relació amb això, seguint amb l'autor, per arribar a la comprensió hagueren intervingut diferents processos:

1. Processos perceptius, que permeten extraure la informació visual identificant les lletres.
2. Processos lèxics, que identifiquen les paraules i els seus significats.
3. Processos sintàctics, amb els quals s'identificarien els components de les clàusules i oracions i se centrarien en l'estructura i les relacions que es donen entre components.
4. Processos semàntics, en els quals s'accediria al significat de les oracions i permetrien obtenir el significat global del text, tenint en compte els coneixements previs del lector.

Aquesta multitud de processos que intervenen fa que en contemplar com hagueren estat els resultats, s'haja de tenir en compte la complexitat d'aquesta capacitat. No ens trobem davant una capacitat que pugui automatitzar-se, sinó que necessita un lector que de manera activa construïska el significat i arribi a integrar i extraure el significat d'aquella informació que li proporciona el text. Tapia (2005) i Ripoll (2011) ja evidenciaven aquesta complexitat, defenent que cal tenir-la en compte a l'hora d'avaluar els resultats de les intervencions, ja que necessiten temps i una intervenció intensiva.

En relació, Ripoll, Aguado i Díaz (2007), afirmen que les estratègies necessiten un ensenyament intensiu i de llarga duració, fet que podria esdevenir un entrebanc en l'obtenció dels resultats, doncs la limitació temporal seria un hàndicap amb el qual ens haguérem trobat. Aquests autors clamen la necessitat que les estratègies implementades després de la intervenció arriben a posar-se en pràctica en la resta de les àrees, de manera que la comprensió millori a tots els nivells.

Com s'ha mencionat en anteriors ocasions, el test estandarditzat amb el qual s'haurien avaluat els resultats de la intervenció, hagués estat el PROLEC-R de Cuetos *et. al* (2014). El test s'haguera passat abans de la intervenció, com a pretest, per tal d'avaluar el nivell inicial del nen amb relació a la comprensió, i després de la intervenció, com a posttest, per a comprovar l'eficàcia de les actuacions destinades a millorar-la.

El subjecte en el qual s'anava a centrar la intervenció presenta trastorn d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, fet que possiblement es faria evident en aplicar el PROLEC-R com a pretest, ja que els resultats que s'obtidrien inicialment, possiblement es mostrarien per davall de la puntuació típica del seu grup de referència, segon de primària.

Havent obtingut els resultats del pretest i posttest, s'haguera dut a terme una anàlisi i comparació entre els resultats previs i els posteriors a la intervenció. A més, s'hagueren contemplat els resultats envers les puntuacions generals que s'esperen de l'alumnat de segon de primària, curs en el qual es troba el nen.

L'avaluació per mitjà d'aquesta prova estandarditzada haguera estat un aspecte clau a tenir en compte per tal de poder arribar a conclusions a través de l'anàlisi i comparació dels resultats obtinguts en relació amb la intervenció duta a terme, ja que hagués permés comprovar la hipòtesi i qüestió inicial entorn de la intervenció. Cal tenir en compte que com exposa Lucena (2012), l'avaluació d'aquesta capacitat és difícil per la complexitat de factors que intervenen i les múltiples interrelacions entre aquests (p. 6).

Aquesta complexitat es tradueix en el fet que, com també s'apunta en el PROLEC-R, la majoria de proves que busquen avaluar la comprensió lectora se centren a formular qüestions després de llegir el text, oblidant la complexitat i amplitud de la tasca. Com ja s'ha mencionat anteriorment, amb el PROLEC-R s'avaluaria el bloc 4: els processos semàntics, el qual inclou les tasques 7, 8 i 9, centrades en la comprensió d'oracions, la comprensió de textos i la comprensió oral. Per a cadascuna d'aquestes tasques, s'obtidria una puntuació directa.

En major deteniment, passem a veure quines hagueren estat les tasques avaluades amb el PROLEC-R:

*Tasca 7. Comprensió d'oracions.* Aquesta tasca se centraria a avaluar la capacitat del nen referida a l'extracció de significat dels diferents tipus d'oracions. Per a tal, el nen hauria de llegir cada oració i respondre a les demandes que se li

formulen. Aquesta activitat precisaria que el nen fes la lectura de l'oració assolint una comprensió d'aquesta per tal d'acomplir amb allò que se li demana. Tenint en compte les dificultats del nen, que presenta trastorn d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb conseqüents dificultats en la comprensió lectora, els resultats que s'esperarien estarien en un percentil inferior a la mitjana de nens i nenes de segon de primària, curs en què es troba el nen. En aquesta tasca es dóna per fet que el nen sap llegir l'oració que se li presenta, sent el gruix de la tasca la comprensió d'allò que se li demana. És per això que el nen podria mostrar entrebancs per arribar a la comprensió de tot el que se li presenta. Després de la intervenció, possiblement la puntuació obtinguda milloraria pel fet que el nen comptaria amb estratègies que, en ser conscient de com aplicar-les de manera autònoma, podria emprar per a millorar la comprensió.

Tasca 8. *Comprensió de textos*. En aquesta tasca s'haguera avaluat si el nen és capaç d'extraure el missatge del text i integrar-lo en els seus coneixements. Per a assolir aquesta comprensió, cal que el nen active els seus coneixements amb relació al text i la construcció d'inferències. Per a mesurar aquesta capacitat, es portarien a terme preguntes referides al text. Possiblement, igual que en la tasca anterior, el nen presentaria dificultats abans de la intervenció, ja que tenint en compte les seues dificultats, el nen hauria d'esforçar-se per fer la lectura assolint una comprensió suficient per a donar resposta a les preguntes que se li formulen. Com en la tasca anterior, per tal d'obtenir millors puntuacions en el postest, el nen hauria d'aplicar les estratègies que se li han ensenyat durant la intervenció, amb les quals podria arribar a una comprensió més profunda dels textos. Una de les estratègies treballades és la resposta a preguntes, la qual està relacionada amb aquesta tasca i per tant les conseqüències podrien ser molt positives.

Tasca 9. *Comprensió oral*. L'última prova del bloc avalua la comprensió oral i s'ha considerat molt rellevant perquè, com s'exposa en el manual del PROLEC-R, hi ha una alta correlació entre la comprensió oral i la comprensió escrita pel fet que els processos cognitius, a excepció dels perceptius, són els mateixos en ambdues tasques. Per a dur a terme aquesta tasca, se li llegiria un text al nen i se li formularien preguntes. En conseqüència, en aquesta tasca el nen només hauria d'escoltar la lectura i respondre les preguntes que se li formulen. Aquest apartat permetria evidenciar si les dificultats que mostra el nen es donen en la comprensió general o només en la comprensió específica de la lectura. Així, si la puntuació que el nen



obtingués fos baixa en ambdós tipus de comprensió, caldria comprovar les seues capacitats cognitives. Això no obstant, si la puntuació obtinguda en la comprensió oral fos prou més alta que l'escripta, els problemes serien específics de lectura. En aquesta prova s'esperaria obtenir una puntuació més elevada tant en el pretest com en el postest pel fet que el nen no ha de dur a terme la lectura, sinó que només ha d'escoltar-la i tractar de comprendre-la per a després poder donar resposta a les preguntes. D'aquesta manera, no hauria de fer la lectura, que és una de les seues principals dificultats.

L'avaluació amb aquesta prova s'hauria dut a terme en l'aula de pedagogia terapèutica, ja que és una aula tranquil·la i lliure de distraccions pel fet que és familiar per al nen.

Pel que fa a la baremació del test, cal mencionar que seguint les instruccions que aquest adjunta, s'indica que cal atorgar 1 punt a cadascuna de les respostes correctes, que se comptabilitzen com encerts. Per cada resposta incorrecta, caldria assenyalar un 0 i anotar la resposta per a després poder analitzar-la. La decisió de si la resposta és o no correcta, es faria en funció dels exemples que s'aporten en el quadern d'estímul i en juí de l'examinador. Així, cadascuna de les tasques obté una puntuació directa, i atenent a la categoria en la qual s'emmarca, el diagnòstic pot ser: N: normal; D: Dificultat lleu o DD: dificultat severa. Aquesta, és la baremació referida al bloc 4, ja que no té en compte el temps emprat ni el nivell lector perquè no s'avaluen.

Tot i no haver dut a terme la intervenció, les estratègies seleccionades en les quals s'ha basat la intervenció han sigut escollides per haver obtingut els millors resultats en els intents de millorar la comprensió lectora de l'alumnat. A més, s'ha tingut en compte que les estratègies seleccionades estigueren centrades en els tres moments de la lectura: abans, durant i després. D'altra banda, les activitats proposades estan adaptades al nivell de competència general de l'alumne. El paper del docent que hagués acompanyat aquesta intervenció hagués anat ajudant a fer que l'alumne s'iniciés en una pràctica guiada per tal d'arribar a una pràctica autònoma.

Tenint en compte aquelles intervencions que s'han dut a terme prèviament i els resultats d'aquestes, esdevé rellevant a l'hora de fer una hipòtesi referida als resultats que s'obtindrien centrar l'atenció en els resultats obtinguts després de la intervenció del programa recentment aplicat per a la millora de la comprensió lectora per Gottheil *et al.* (2019). Així doncs, tot i que l'ensenyament explícit d'estratègies dut a terme en

el treball dels investigadors no és idèntic al proposat en el present treball, podem tenir en compte els seus resultats pel fet que la metodologia emprada és molt similar, ja que les habilitats s'ensenyen de manera explícita. Cal destacar que en el programa aplicat, es treballaren habilitats tant d'alt nivell com de baix nivell, mentre que en la intervenció proposada s'hagueren treballat únicament d'alt nivell. Això no obstant, els resultats que aporta l'estudi de Gottheil *et al.* (20109), poden ajudar a formular hipòtesis pel fet que d'entre les estratègies seleccionades, es troben algunes que s'han seleccionat en el present treball, i són: la construcció d'inferències, la formulació de preguntes i el coneixement de l'estructura del text. En l'estudi, després de la intervenció l'alumnat va evidenciar millores en les respostes a les preguntes relacionades amb el contingut literal dels textos; una major capacitat per a identificar els elements més rellevants del text, una precisió més elevada a l'hora de considerar la idea principal dels textos i una major capacitat per a donar resposta a aquelles preguntes inferencials. És per això, que tenint en compte la similitud referida a les estratègies aplicades, els resultats obtinguts en aquest treball, podrien estendre's a les hipòtesis del present treball.

Es contempen també els positius resultats que es presenten en el recent estudi dut a terme per Hall *et. al* (2019), centrat en la instrucció de l'habilitat de fer inferències. En aquest, va fer-se evident una millora de la comprensió lectora en aquell alumnat que mostrava majors dificultats en aquesta capacitat després de la instrucció explícita en l'habilitat seleccionada. Tot i això, l'estudi es va centrar en l'ensenyament explícit d'una única estratègia, fet que xoca amb les evidències entorn la necessitat de fer intervencions basades en la combinació d'estratègies.

Per últim, un dels majors predictors a l'hora de formular hipòtesis entorn d'aquesta intervenció, és la metanàlisi duta a terme per Ripoll i Aguado (2014), centrada a investigar aquelles intervencions que aporten uns resultats més positius en la millora de la comprensió lectora. Els resultats d'aquesta investigació, esdevenen clarificadors a l'hora de decidir en quines estratègies basar la intervenció pels resultats obtinguts anteriorment quan s'ha treballat la instrucció de manera directa, obtenint millores evidenciables en la capacitat de comprensió lectora al treballar en les estratègies seleccionades en aquest treball. Tot i que els resultats positius no es limiten a la instrucció de les cinc estratègies seleccionades, la limitació temporal fa inviable el treball d'un major nombre. Cal tenir en compte, així doncs, la millora de la capacitat quan es treballa entorn l'activació de coneixements previs i construcció d'inferències;

la identificació de les idees principals del text; l'elaboració de resums i la supervisió de la pròpia comprensió i formulació d'autopreguntes.

Així doncs, tenint en compte tot allò que s'ha mencionat anteriorment, encara que no s'haja pogut dur a terme la intervenció i la recollida de dades, s'esperaria que els resultats foren positius i evidenciaren canvis, tot i que no molt notoris, en la capacitat de comprensió lectora. La dificultat o limitació amb la qual ens topem en aquest treball, és el fet que es tracta de buscar, en una temporalització prou limitada, millores evidenciables en una capacitat que de per sí és complexa i que necessita una intervenció intensiva i de llarga duració. Això es considerarà més profundament en el proper apartat.

Així mateix, cal tenir present que tot i que les dades i evidències que s'han aportat esdevenen positives pel que fa als efectes de les intervencions, ha de contemplar-se la possibilitat que els resultats no foren així: bé perquè no hi hagués un canvi entre el pretest i el postest, o bé perquè hi hagués un empitjorament dels resultats. És possible que l'estudi compte amb limitacions que no s'hagen contemplat, fet que implique no s'hagen tingut en compte altres variables necessàries per a que els resultats siguin els esperats.

## **Repercussió dels resultats en un futur**

La realització d'aquest treball ha permès fer una recerca basada en evidències científiques que ha fet evident la necessitat de treballar la comprensió lectora tant amb l'alumnat que mostra dificultats diagnosticades com amb l'alumnat en general. S'ha evidenciat, pels estudis i les proves que s'han dut a terme a nivell internacional tals com les PISA (2013), que el nivell mitjà de comprensió lectora de l'alumnat espanyol és prou més baix que el de la mitjana de països de l'OCDE. Això no obstant, tot i que arran d'aquest fet hi ha una intenció per treballar i millorar aquesta capacitat, no es compta amb programes generals que tracten de donar resposta a aquesta capacitat.

Concretament, un dels hàndicaps o entrebancs amb els quals ens hem trobat per a la realització, ha estat la manca de divulgació d'estratègies, programes i mètodes d'intervenció que hagen esdevingut eficaces, fet que ja reclamaven Ripoll i Aguado en la seua metanàlisi (2014). Les investigacions dutes a terme han evidenciat que tot i que la comunitat educativa afirma que la comprensió lectora és una capacitat molt

important i rellevant al llarg de tota la vida, no hi ha cap organisme que regule i revise l'eficàcia dels mètodes per a la millora de la comprensió lectora. Tampoc hi ha publicades síntesi d'investigacions referides a les intervencions que s'han dut a terme per a la millora de la comprensió lectora en espanyol.

En canvi, en la llengua anglesa sí que hi ha estudis que comparteixen aquelles pràctiques basades en evidències científiques en les quals s'ha treballat la comprensió lectora, tal com mostra la guia que s'ha emprat en aquest treball de Shanahan *et. al* (2010). Tot i això, cal tenir en compte que la informació proporcionada pels països de parla anglesa té certs inconvenients que caldrà tenir en compte. D'una banda, com exposen Ripoll i Aguado (2014), cal tenir en compte que les dades evidencien que la comprensió lectora en els idiomes amb sistemes ortogràfics transparents, com són l'espanyol o el català, es troba menys influïda per l'habilitat de descodificació que la comprensió lectora de l'anglès. Fet que es fa evident en els resultats invariables dels programes d'intervenció en llengua espanyola que tractaven de millorar la comprensió lectora basant-se en la descodificació. D'altra banda, cal contemplar que les estratègies proposades en estudis anglesos, poden ser aplicades a la llengua espanyola, i així ha sigut en les aportades pel NRP (2000), però existeix una limitació a l'hora d'aplicar programes, ja que no tenen traducció.

Podem concloure, en conseqüència, que la capacitat de comprensió lectora és rellevant i necessària per a tots els aprenentatges i àmbits al llarg de la vida. Les dificultats en aquesta, esdevenen notòries i entorpeixen la possibilitat d'arribar a una comprensió profunda d'allò que es llegeix, en conseqüents entrebancs per tal que l'alumnat siga capaç de discernir el que és important o què se li demana en cada cas. Es considera que la implementació d'aquesta proposta d'intervenció, seria també molt enriquidora en l'àmbit personal per a l'alumne, doncs com s'ha vist, les dificultats que presente poden afectar a la seua autoimatge i a les seues expectatives. L'entrebanc que troba el nen pot arribar a fer-se notori si l'alumne es compara amb la resta dels seus companys o bé si nota que mostra dificultats diferents de les de la resta. És per això, que treballar i instruir-lo en estratègies ajudaria a fer-lo conscient i particip del procés de comprensió, la qual cosa podria donar lloc a un augment de la seua autoestima i a una millora del seu autoconcepte.

Com és evident, s'han trobat certes limitacions que han condicionat l'estudi i els resultats.

D'una banda, cal destacar la falta d'investigació científica amb relació a les

intervencions dutes a terme per a la millora de la comprensió lectora. Tot i que no hi ha una mancança molt significativa, abans de dur a terme el treball, s'esperava que per la rellevància i importància de la capacitat, la mostra d'estudis previs fos més extensa. Això no obstant, s'han constatat revisions teòriques referides al concepte i els processos que intervenen en el procés de comprensió lectora, però hi ha una manca prou evident d'intervencions que hagen combinat estratègies de comprensió lectora i, sobretot, cal destacar la manca de divulgació referida a programes. Aquest fet, però, fa que aquest treball evidencie la necessitat de seguir estudiant la millora de la comprensió lectora.

Com s'ha mencionat anteriorment, una altra de les limitacions ha estat la temporal. La duració que hagués tingut la intervenció si s'hagués dut a terme, possiblement haguera estat insuficient per a poder valorar de manera exhaustiva els resultats obtinguts. Com és obvi, disposar de més temps hagués possibilitat que el nen adquirirà major autonomia en l'ús de les estratègies plantejades així com una major facilitat per a emprar-les, arribant inclús a la interiorització. Concretament, la interiorització d'aquestes, ajudaria al fet que les estratègies s'empraren en la resta d'àrees, doncs el nen, tot i no tenir a una especialista al seu costat, arribaria a ser conscient reconeixent la importància i necessitat de fer una lectura comprensiva que l'ajudaria a ser capaç d'autoguiar-se en el seu procés de comprensió. Aquesta limitació temporal s'agreuja pel fet que ens trobem, com ja hem mencionat en reiterades ocasions, davant una capacitat complexa, fet que dificulta una millora ràpida i evident en poques sessions que pugui avaluar-se a través d'una prova estandarditzada.

La més forta de les limitacions, ha estat sense dubte, el no haver pogut aplicar el treball. Haver construït aquesta intervenció des de zero, ha sigut un aprenentatge continu que m'ha permès contrastar i prendre decisions basades en aquells estudis que s'han dut a terme anteriorment per tal d'elaborar una proposta basada en aquelles estratègies que hagen evidenciat l'èxit en la millora de la capacitat seleccionada. Aquestes estratègies s'hi han adaptat al nivell de l'alumne, tractant de fer una proposta motivadora i engrescadora que atén a la diversitat de les variables que calen tenir en compte tals com són: el moment de la lectura (abans, durant i després) i les diverses tipologies textuais. Així doncs, tot i que la situació actual no m'ha permès recollir els resultats, m'agradaria poder aplicar la intervenció en el futur per tal de poder avaluar el disseny de la proposta, els recursos i les estratègies proposades.

Pel que fa a la perspectiva de futur, considere que aquest treball pot servir com a base per a dur a terme intervencions basades en evidències científiques que busquen millorar la capacitat de comprensió lectora. Així, adaptant aquestes estratègies als nivells de l'alumnat i a les necessitats específiques que presenten, pot emprar-se com a proposta d'intervenció.

De ben segur serà millorable i poden ampliar-se les estratègies seleccionades si es compta amb una temporalització major i més flexible, però d'acord amb la temporalització marcada per l'assignatura, aquesta ha estat l'adaptació duta a terme, i per això no s'han seleccionat més estratègies, ja que no podríem assegurar-nos una interiorització i comprensió d'aquestes.

Com a conseqüència, s'esperaria assolir els objectius específics marcats, ja que són concrets i mesurables. L'objectiu general de millorar la capacitat de comprensió lectora podria avaluar-se en funció dels resultats obtinguts amb el test estandarditzat seleccionat.

Un dels punts forts a destacar d'aquest treball, és el fet que les estratègies seleccionades s'han extret d'aquelles intervencions que ja s'han dut a terme i han mostrat els millors resultats. Es considera un punt fort pel fet que tot i que ja s'han emprat aquestes estratègies, en cap de les investigacions cercades s'han aplicat concretament aquestes cinc. És per això, que es considera que si per separat han aportat resultats positius, s'espera que en aplicar-se en conjunt també ho siguin.

D'altra banda, es considera que aquest treball pot ser molt profitós per a aquells professionals que es mostren interessats per saber com millorar la comprensió lectora de l'alumnat i quines estratègies poden emprar per a tal. Altrament, el treball posa en evidència la manca d'estudis i programes amb base científica que mostren millores en aquesta capacitat, és per això que s'ha reiterat en diverses ocasions la necessitat de treballar la comprensió lectora per la importància que aquesta té al llarg de la vida. Amb tot, crec que és una proposta molt enriquidora pel fet que a més de treballar de manera explícita i intensiva la comprensió lectora, treballa també de manera intensiva la lectura i escriptura. Així doncs, tot i centrar-se en un aspecte concret que és el que es vol millorar, esdevé molt útil i rellevant per al treball, reforç i millora d'aquests dos processos.

Aquesta proposta que ha estat dissenyada per a ser aplicada de manera individual en un cas concret per tal de respectar la manera de treballar que se seguia des del centre en el qual estudia el nen, podria estendre's a tot el grup-classe, fent un estudi

exhaustiu en l'àmbit general. De dur-se a terme, esdevindria molt rellevant perquè faria ressò de la necessitat de treballar i millorar aquesta capacitat per mitjà d'estratègies que mostren evidències científiques. És per això, que en futures línies d'investigació, podria considerar-se el fet d'ampliar la intervenció i dur-la a terme amb tot el grup classe. De ser així, un dels fets que enriquiria la proposta seria repensar la metodologia, incloent-hi estratègies cooperatives tals com les tutories entre iguals, la lectura en parelles, o els grups interactius. Com s'assenyala en el NRP (2000) l'aprenentatge cooperatiu és un dels mètodes que aporta resultats més positius en la millora de la comprensió. Dur a terme una pràctica que des de l'inici entén les diferències i les dificultats de l'alumnat des de la inclusió mai evidencia la diferència. Per a finalitzar, podria afirmar-se després de dissenyar la proposta d'intervenció, d'interpretar els resultats dels estudis que s'han dut a terme anteriorment i de contrastar les evidències empíriques prèvies, estudis de cas i revisions, que la hipòtesi plantejada al principi, podria arribar a complir-se atenent els resultats de tot el prèviament contrastat.

La societat està cada vegada més preparada i cada volta s'espera més de nosaltres. No s'espera que llegim per desxifrar, sinó que fem inferències, que activem els nostres coneixements previs, que siguem capaços de manipular el text i la informació que aquest ens dóna, que siguem crítics i compreguem a fons allò que llegim. Això podem aconseguir-ho si, com a professionals, canviem la nostra mirada entorn aquesta capacitat: cal que obrim els ulls per adonar-nos-en del valor i la importància que la comprensió lectora ja té. Cal doncs, que siguem conseqüents en la pràctica docent. És necessari que aprofitem aquesta consciència referida a la seua rellevància i la treballem de manera explícita i rigorosa, sempre tenint en compte la seua complexitat i omnipresència.

## Referències bibliogràfiques

- Cain, K., i Oakhill, J. (2007). *Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes, and Consequences Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-75). New York, NY: Guilford Press; US. Recuperat de: <https://psycnet.apa.org/record/2007-05218-002>
- Carroll, J. (2011). *Developing language and literacy: effective intervention in the early years*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell. Recuperat de: <https://epdf.pub/literacy-learning-in-the-early-years0306accab9a5a228376ec0c00c500e8392412.html>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. i Arribas, J. (2014). *Prolec-R. Batería de Evaluación de los procesos Lectores*, Revisada. Madrid: TEA Ediciones. Recuperat de: [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto\\_PROLEC-R\\_manual.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto_PROLEC-R_manual.pdf)
- Defior, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro*, 70, pp. 16-23. Recuperat de: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/pensamiento-creativo-619/cmo-mejorar-la-lectura-12768>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., i León, J. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español. *Educational Psychology*, 25(2), 91-99. Recuperat de: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a1>
- Generalitat Valenciana. (2015). *Pla de millora. Programa d'ampliació*. Recuperat de: <https://pdfslide.net/documents/536726ref-y-ampl-llengua-2-sh-voramar.html>
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarcino, I., Pujals, M., Puyrredón, D. i Molina, S. (2011). *Programa LEE Comprensivamente. Guía Teórica*. Buenos Aires: Paidós. Recuperat de: <https://www.planetadelibros.com.ar/libro-programa->



[lee-comprensivamente-guia-teorica/271258](http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/175.pdf)

- Gottheil, B., Brenlla, M., Barreyro, J., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Luciana, B., i Molina, S. (2019). *Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria*. Asociación Científica de Psicología y Educación. 14(2), 99-111. Recuperat de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/175.pdf>
- Hall, C., Vaughn, S., Barnes, M., Stewart, A., Austin, C. i Roberts, G. (2019). The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners With Reading Comprehension Difficulties. *Remedial and Special Education*, 0741932518824983. Recuperat de: [https://www.researchgate.net/publication/330953415\\_The\\_Effects\\_of\\_Inference\\_Instruction\\_on\\_the\\_Reading\\_Comprehension\\_of\\_English\\_Learners\\_With\\_Reading\\_Comprehension\\_Difficulties](https://www.researchgate.net/publication/330953415_The_Effects_of_Inference_Instruction_on_the_Reading_Comprehension_of_English_Learners_With_Reading_Comprehension_Difficulties)
- Hjetland, H., Brinchmann, E., Lyster, S., Hagtvet, B. i Melby-Lervåg, M. (2015). *Protocol: Preschool Predictors of Later Reading Comprehension Ability: A Systematic Review*. *Campbell Systematic Reviews*, 11(1), 1-40. Recuperat de: [https://www.researchgate.net/profile/Hanne\\_Hjetland/publication/334377099\\_PROTOCOL\\_Preschool\\_Predictors\\_of\\_Later\\_Reading\\_Comprehension\\_Ability\\_A\\_Systematic\\_Review/links/5d55200c299bf151bad40de0/PROTOCOL-Preschool-Predictors-of-Later-Reading-Comprehension-Ability-A-Systematic-Review.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hanne_Hjetland/publication/334377099_PROTOCOL_Preschool_Predictors_of_Later_Reading_Comprehension_Ability_A_Systematic_Review/links/5d55200c299bf151bad40de0/PROTOCOL-Preschool-Predictors-of-Later-Reading-Comprehension-Ability-A-Systematic-Review.pdf)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Liesa, E. (2007). El pan nuestro de cada día: comprender la información. *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Madrid: MEC. Recuperat de: [https://www.researchgate.net/publication/323186606\\_Capitulo\\_1\\_El\\_pan\\_nuestro\\_de\\_cada\\_dia\\_comprender\\_la\\_informacion](https://www.researchgate.net/publication/323186606_Capitulo_1_El_pan_nuestro_de_cada_dia_comprender_la_informacion)

- Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. Recuperat de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2C%20RUBEN.pdf?sequence=1>
- Lucena, F. (2012). Las dificultades de comprensión lectora. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12. Recuperat de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613.pdf>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence- based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: Author. Recuperat de: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Oakhill, J. I Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In *Handbook of children's literacy* (pp. 155-180). Springer, Dordrecht. Recuperat de: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-1731-1\\_9](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-1731-1_9)
- OCDE. (2013). PISA 2012. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperat de: [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea\\_eval\\_pisa\\_nacional\\_vol2\\_2012.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_eval_pisa_nacional_vol2_2012.pdf)
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

- Reverter Albert [Efecto McGuffin]. (2016 octubre 8). *VIDEO ENTREVISTA JUAN CRUZ RIPOLL* [Archivo de video]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=tz-r3kO5wPU>
- Ripoll, J. C., Aguado, G., i Díaz, M. (2007). *Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias*. Recuperat de: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/36335>
- Ripoll, J. C. (2011). *Intervención en Problemas de Comprensión Lectora*. Máster Universitario en Interención Educativa y Psicológica: Universidad de Navarra. Recuperat de: <https://clbe.wordpress.com/2012/12/18/regalo-de-navidad/>
- Ripoll, J. C., i Aguado, G. (2014). Reading comprehension improvement for Spanish students: a meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 2014, 19(1) , 27-44. Recuperat de: <https://www.mendeley.com/import/?url=https://dadun.unav.edu/handle/10171/35669>
- Ripoll, J. C. (2016). ¿Sabemos cómo mejorar la comprensión?. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 36(3), 101-102. Recuperat de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460316300183?via%3Dihub>
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó. ISBN: 978- 84-7827-892-3
- Scott, J. (2012). *Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities or Reading Difficulties in Grades 3-12: A Literature Review, 2006-2011*. Recuperat de: <https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-6-2012/ScottJR-Reading-Comprehension-Lit-Review.pdf>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N., Pearson, P., Schatschneider, C., i Torgesen, J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten

through 3rd Grade: IES Practice Guide. NCEE 2010-4038. *What Works Clearinghouse*. Recuperat de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>

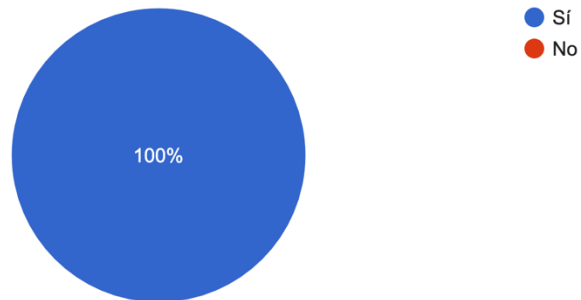
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Recuperat de: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 1, 63-93. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>
- Trujillo, M. D. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Editorial de la Universidad de Granada. Recuperat de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>
- Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 16, Númº 3, pp. 31-52. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304962>

## Annexos

### Annex A. Qüestionari a la docent.

Autoritzes l'ús de les dades aquí aportades a la realització d'aquest TFM?

1 resposta



Consideres que el nen té un nivell de comprensió lectora suficient?

1 resposta

No, el nen presenta dificultats en la comprensió de textos adients per a la seu edat.

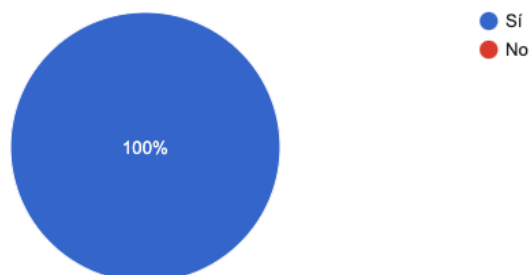
El nen es mostra interessat per aprendre?

1 resposta

Sí, el nen mostra una actitud molt positiva cap al procés d'ensenyança-aprenentatge

Treballeu de manera directa la comprensió lectora?

1 resposta



En cas afirmatiu, com?

1 resposta

Es treballen textos adaptats partint del nivell de competència curricular del alumne i no el que pertocaria per la seva edat cronològica. A mesura que es produeix una evolució positiva també s'augmenta la dificultat dels textos, però sempre tenint present les dificultats de l'alumne.

Destacaries algun recurs o estratègia per al treball de la comprensió lectora?

1 resposta

Treballar amb textos que motiven i interessin a l'alumne.  
Hem de tenir present que és bàsic que l'alumne es sentigue part activa de l'aprenentatge, i per a aconseguir-ho és molt important tenir en compte els seus interessos per a que és mostre més receptiu.  
Partir del seu nivell també és fonamental per a que se n'adone que pot aconseguir el que se li demana i no es desmotive, sinò que augmenten les ganes de llegir, ja que normalment les dificultats en la comprensió lectora fan que l'alumnat presnte una actitud negativa cap a les activitats de lectura.

Creus que una intervenció basada en la millora d'aquesta capacitat pot ser positiva? Per què?

1 resposta

Crec que és molt positiva, ja que considero que la comprensió lectora és la base de qualsevol aprenentatge. No és només necessària per a les àrees de llengua, sinò que és essencial per a qualsevol àrea i per al desenvolupament social de l'alumne.

Quines conseqüències consideres que poden tenir les dificultats en la Comprensió Lectora?

1 resposta

A nivell acadèmic suposa que l'alumne presente dificultats en la majoria de les àrees del currículum, ja que, com he dit abans, la comprensió lectora forma part de l'aprenentatge en tots els seus aspectes.  
Quan un alumne presenta dificultats en la comprensió lectora normalment també mostra un gran desmotivació cap a qualsevol activitat que supose llegir a petit que sigue el text.  
D'altra banda, a mesura que l'alumne creix aquestes dificultats si no són tractades li suposen major dificultats en l'aprenentatge i amés, en moltes ocasions, fan que l'alumnat es sentigue inferior als seus companys al presentar aquestes dificultats.  
I en el dia a dia fora de l'escola també suposa que li coste més comprendre els textos que llegeix per interé propi.

**Moltes gràcies per la teua col·laboració!**

### Els campions del món animal



El guepard és l'animal terrestre que corre més de pressa: pot arribar a 100 km per hora! L'imagines fent una cursa amb un cotxe?

L'animal marí més ràpid és el peix vela.  
Cap altre animal el guanya nadant.



La tortuga gegant no guanyaria cap cursa, és clar, però té un altre rècord: és l'animal terrestre que viu més temps. Vora 200 anys!

Si busquem l'animal més alt, és la girafa, que fa uns 6 metres. Pot arribar sense problemes a la copa dels arbres més alts, i això és una sort, perquè així no ha de competir amb altres animals pel menjar.



En terra, l'elefant és l'animal més gran. Pesa 12 tones, és a dir, el mateix que un camió menut.

Però a l'hora de buscar el més gran de tots els animals del món, hem d'anar al mar. Perquè cap altre animal, cap, pot guanyar la balena blava, que fa 32 metres i pesa 190 tones. Ella és la supercampiona!



### Un lloc especial

A les escales del parc està Anna Banana.

–Vine amb mi! –diu, i arranca a córrer.

Jo també arranque a córrer darrere seu.

Passem pel costat de la font i de l'estàtua i arribem a un lloc amb molta ombra, ple de fulles i branques, que està darrere dels bancs de fusta.

Gategem per davall d'un banc. La terra està freda. Hi ha fulles mortes i pedres. Sobre una branca brilla una ploma blanca de colom.

És un lloc on no ha estat ningú, que no ha vist mai ningú.

És un lloc fosc i amagat. Alguna cosa es mou entre les fulles: scratx, scratx, scratx...

Fora, al sol, passen alguns peus.

–De segur que és una ploma màgica! –diu baixet Anna–. Vine! –em diu després.

I eixim a la llum.

Anna Banana es posa dreta. Té fulles entre els cabells.

–Adéu! –diu, i desapareix. Així que jo també me'n vaig a casa.





### L'aniversari de Teresa

Teresa ha fet una festa perquè hui ha complit anys i a la classe li hem posat una corona d'estrelles feta amb perfum de roselles i aroma d'aire boscà.

Amb la corona semblava una reina de paper, de les que pinten als contes i que viuen als castells.

Per berenar ha portat coca en llanda i magdalenes, suc, moniato torrat, taronges, pomes i peres.

En acabant de menjar, tots li hem cantat la cançó, perquè tinga un feliç any i que en complisca a muntó.

M. DOLORS PELLICER. *Versos de tres sabors* (adaptació)



### Quin monstre més desastrós!

El comte Dràcula no és un home,  
és un monstre horripilant.

Dràcula és un vampir i ja se sap  
que els vampirs xuplen la sang  
als humans adormits. Però des de fa  
uns dies Dràcula s'ha adonat que la sang  
se li assenta malament: cada vegada  
que en pren, li fa mal la panxa i vomita.  
Quina llanda!

Els vampirs poden transformar-se en rates  
penades, i a Dràcula sempre li ha agradat això  
de voletejar entre els arbres. El que passa és  
que últimament, cada vegada que intenta volar  
li roda el cap, es mareja... Ja no li resulta divertit.

Tots els vampirs del món ixen de nit i dormen de dia perquè  
no suporten la llum del sol. Però el comte Dràcula està preocupat  
perquè cada vegada es desperta més prompte, abans que es faça  
de nit. I el més estrany de tot és que no nota cremor a la pell quan  
el toca un poquet el sol de la vesprada.

En fi, que està fet un desastre. Què li deu passar?



### Què deu passar a la nit?

Què deu passar a la nit  
quan jo encara estic dormint?  
Què deu passar quan dorm sol  
fins que torna a eixir el sol?  
Potser tots els meus joguets  
mentre dorm, no estan mai quiets,  
i juguen sense parar  
fins que em veuen despertar.  
O tal vegada un donyet  
els meus somnis vetla atent  
perquè no em puga espantar  
de cap monstre entremaliat.  
O, qui sap, potser només  
els pares em fan un bes  
abans d'anar a dormir  
i per això dorm feliç.

LLUÏSA MARCH. *Poemes de sol  
i de lluna*



### En les profunditats del bosc

Els gnoms viuen als boscos de Noruega. Són grossets i xicotets, tan diminuts que viuen en bolets multicolors. Trien el més gran perquè siga la Casa del Consell, i allí es reuneixen tots per planificar les missions que duran a terme. I és que els gnoms són molt bondadosos. Viatgen per tot el món per ajudar els animals. També cuiden que ningú faça malbé la naturalesa.



Els gnoms són molt intel·ligents. A més, tenen poders màgics i els usen només per a fer coses bones.

Una altra característica dels gnoms és que no es barallen mai. Ells saben que els problemes es resolen parlant.



Els trols són enemics dels gnoms. També viuen als boscos de Noruega, però ells són gegants.

Tenen fama de ser lletjos, bruts i pudents. Són malvats perquè intenten fer mal als animals i volen danyar la naturalesa. Com que són molt més alts que els gnoms, s'aprofiten de la seua força. Sort que no són molt llestos! Més aviat, són bastant faves.

Els trols són molt agressius i es barallen sovint, així que és fàcil descobrir-los pel soroll que fan.

### Un comportament misteriós

Quan Maties es desperta, troba la seua germana Reme regirant l'armari de la roba.

–Ai! M'he equivocat! Este no és el meu armari!

Però Maties no s'ho creu.

Una estona més tard, Maties vol entrar amb ella a la cuina i Reme li diu:

–Ai! No pots entrar-hi! Ara rostiré carn i farà molt de fum, així que tancaré la porta.

Però Maties no s'ho creu.

Decidix posar-se la camiseta verda nova, però no la troba a l'armari. Pregunta a la germana i ella li contesta:

–Ai! No t'ho havia dit? El gos del veí se l'endugué quan estava estesa.

Però Maties no s'ho creu.

A la vesprada, Maties espera impacient els amics que vindran a la festa. És que hui és el seu aniversari. Quina llàstima que no haja pogut posar-se la camiseta nova!

De sobte, Reme el crida des del menjador. Ell hi va corrent.

–Felicitats, Maties! Ací tens el meu regal d'aniversari: és la camiseta nova, però decorada. L'he pintada jo!

I Maties, contentíssim, ja ho entén tot. La camiseta verda ha quedat genial!



### Fa molts anys...

Quan la mare de la iaia era una xiqueta, el món era molt diferent. En aquella època no hi havia supermercats ni es podia pagar amb targeta. Hi havia botigues, és clar, però eren menudes, i els botiguers coneixien tots els clients perquè eren veïns que vivien prop.

També hi havia botiguers sense tenda que venien els seus productes pel carrer. Eren venedors ambulants, i molts d'ells han desaparegut hui dia.

Per exemple, el lleter repartia la llet casa per casa. Era una llet que calia consumir de seguida perquè no es fera malbé. Tin en compte que en aquella època no hi havia envasos ni neveres com els d'ara.

El meler també anava casa per casa i oferia pots de mel.

Un altre que venia pel carrer era el formatger, que duia als veïns el formatge i la mantega que ell mateix havia fet amb la llet de les vaques o les ovelles.



Annex C. Graella per a treballar els elements i estructura del text, estratègia 2.

Identifique l'estructura i els elements del text		
HE DE TROBAR...	HO HE TROBAT?	
	SÍ	NO
EL TÍTOL		
ELS PERSONATGES		
L'ESPAI		
EL TEMPS		
LES IDEES PRINCIPALS		
L'ESTRUCTURA, SI ÉS UN TEXT NARRATIU: PLANTEJAMENT, NUS I DESENLLAÇ		

## Què deu passar a la nit?

1. Llegeix amb atenció i respon aquestes preguntes.

- Qui explica la història?

---

- De quin moment del dia parla el nen?

---

- Què vol saber el nen?

---

- Qui pensa que no estan mai quiets quan ell dorm?

---

- Per què el nen creu que dorm feliç?

---



## En les profunditats del bosc

1. Llegeix amb atenció i respon aquestes preguntes.

- On viuen els gnoms?

---

- Com són els gnoms?

---

- Com resolen els problemes els gnoms?

---

- Com són els trols?

---

- Qui són més alts: els gnoms o els trols?

---

## Un comportament misteriós

1. Llegeix amb atenció i respon aquestes preguntes.

- Com es diu la germana de Maties?

---

- Qui s'endugué la seua camiseta?

---

- De quin color és la camiseta de Maties?

---

- Per què celebra una festa Maties?

---

- Qui li ha decorat la camiseta?

---

## Fa molts anys

1. Llegeix amb atenció i respon aquestes preguntes.

- Com eren les botigues quan la mare de la iaia era una xiqueta?

---

- Qui repartia la llet?

---

- Què venia el meler?

---

- Amb que es fa la mantega?

---

Annex E. Rúbrica d'autoavaluació, estratègia 5.

## Després de llegir m'autoavaluo

ASPECTES A AVALUAR	GRAU			OBSERVACIONS
	Molt/ Sí	Bastant	Poc/ No	
M'he esforçat per entendre allò que he llegit.				
M'ha interessat el tema del qual tractava la lectura.				
He fet inferències.				
He demanat ajuda quan l'he necessitat.				
He comprés el significat de la lectura.				
Sóc capaç d'explicar de què va la lectura.				
Reconec els personatges de la lectura.				
Puc extreure les idees principals de la lectura.				
<i>Observacions, comentaris i/o reflexions:</i>				

Annex F. *Detall de les sessions d'intervenció.*

**SESSIÓ 1.** *Presentació i avaluació inicial.*

**Descripció:**

Aquesta primera sessió, estaria destinada a conèixer al nen, ja que tindria lloc la presentació i primera presa de contacte. Per a tal, es buscaria crear un ambient de confiança en què l'alumne se senta còmode, per a tal s'entaularien inicialment converses referides a les seues aficions, els seus interessos, les seues amistats... Així, podríem conèixer al nen i saber les seues preferències. Es considera molt rellevant explicar-li en què consistirà la intervenció i perquè pot ser tan important la seua ajuda, tant per a ell per tal que pugui ser més competent com per a nosaltres. Una vegada establert un ambient de confiança en què el nen es mostre tranquil, passaríem a passar el test PROLEC-R per tal de poder fer l'avaluació inicial. El PROLEC-R el passaríem en l'aula de pedagogia terapèutica, ja que al ser molt familiar per al nen, no hi ha gaires distraccions, les quals entorpirien els resultats.

**Objectius:**

- Conèixer l'alumne i explicar-li en què consistirà la intervenció.
- Establir una primera presa de contacte.
- Avaluar el nivell inicial en la capacitat de comprensió de l'alumne per a després de la intervenció poder comparar els resultats.

**Activitats:** Tasques 7, 8 i 9 del test PROLEC-R

**Material:** Test PROLEC-R

## **SESSIÓ 2.** *Aprenem a fer inferències: Tot el que ja sabem.*

### **Descripció:**

Aquesta sessió encetaria la intervenció. En aquest cas, reprendríem allò que vam començar a explicar-li en la sessió anterior referit a en què consistiria la intervenció. Es considera important fer al nen partícip del seu procés d'aprenentatge, és per això, que com ja s'ha mencionat anteriorment, les explicacions de les estratègies es faran de manera explícita, per tal que així el nen pugui arribar a interioritzar-les de manera autònoma.

En aquesta sessió es treballaria l'estratègia de fer inferències amb la finalitat que el nen active els coneixements que ja té referits al tema del qual tracta el text. Per a tal, es llegiria el títol del text, que en aquest cas és un text narratiu que versa sobre animals, i se li farien preguntes. Aquestes preguntes permetrien al nen adonar-se'n que ja sap moltes coses al voltant del tema del qual tracta el text, i que aquestes, poden ajudar-li a comprendre'l millor. En treballar aquesta primera estratègia, es faria una lectura del text. Finalment, es deixaria un espai per tal que el nen comentés allò que més li ha agradat de la lectura. Hi ha cabuda per fer preguntes de tipus: quin és el teu animal preferit?; quin és l'animal que menys t'agrada?; tens alguna mascota?... Aquestes qüestions faran que el nen s'involucre i senti que la professional també mostra interès per conèixer-lo.

### **Objectius:**

- Conèixer l'estratègia de fer inferències.
- Activar coneixements previs.
- Aplicar l'estratègia de fer inferències a un text concret.

**Activitats:** Construir inferències prèvies a la lectura del text 1 i fer la posterior lectura.

**Material:** Text 1.

### **SESSIÓ 3.** *Investiguem el text: descobrim les seues parts!*

#### **Descripció:**

Aquesta sessió consistiria en el treball directe i explícit de l'estratègia destinada a conèixer l'estructura i els elements del text. En aquest cas, la sessió s'iniciaria amb la instrucció per part de la professional de l'estratègia mencionada. Per a tal, se li mostraria la graella que s'ha elaborat per al treball d'aquesta estratègia (veure annex C). Amb aquesta graella es facilitaria la identificació de les parts i els elements del text. Per a l'edat del nen seria difícil identificar les parts si no comptàrem amb un element visual com és la graella elaborada. El text en el qual es treballaria, seria un text narratiu, concretament un fragment d'un conte. Això permetria identificar els elements presents en el text. Es faria amb l'ajuda de la professional, ja que en ser una de les sessions inicials, el nen encara no comptaria amb la suficient autonomia, sinó que l'aniria adquirint de manera progressiva. A més del treball de l'estratègia proposada per a aquesta sessió, es reforçaria la treballada en la sessió anterior, consistent a fer inferències. Les inferències poden treballar-se també, aprofitant els dibuixos que aporta el text. Ja que arran d'ells podem crear expectatives i formular hipòtesi per a després comprovar si s'ha complit.

#### **Objectius:**

- Treballar l'estratègia d'identificació de l'estructura d'un text.
- Identificar els elements d'un text.
- Aplicar l'estratègia a un text concret.
- Reforçar l'estratègia anterior.

**Activitats:** Lectura del text 2 i posterior identificació de les parts per mitjà de la graella oralment. Treballar oralment l'estratègia 1.

**Material:** Text 2, graella d'estructura i elements del text i retolador.

#### **SESSIÓ 4. Posem-ho en pràctica! (I)**

##### **Descripció:**

Aquesta sessió tindria com a finalitat que el nen interioritzés les estratègies que s'hagueren treballat fins al moment. Es considera que no s'hauria d'excedir en la instrucció d'estratègies, ja que del contrari, aquestes no serien interioritzades i l'objectiu és que el nen pugui arribar a una pràctica autònoma. És per això, que en aquesta sessió es treballaria una poesia amb la qual es poden treballar les estratègies que ja s'han revisat. La docent tractaria que el nen fos una mica més autònom en la pràctica, per tal de compartir la responsabilitat. La sessió s'iniciaria amb la construcció d'inferències referides al text a treballar, comentant aquelles coses que li suggereixen les imatges presents en el text o el títol. La professional podria formular preguntes que li ajudessin al nen a arribar a conclusions. Després de fer la lectura, s'aplicaria l'estratègia destinada a identificar les parts i elements del text. Per a tal, s'empraria la graella elaborada, que ajudaria al nen a visualitzar el text. En finalitzar, es podrien dur a terme comentaris, com en les sessions anteriors, referits al tema del que versa el text.

##### **Objectius:**

- Practicar les estratègies treballades en les dos sessions anteriors.
- Consolidar les estratègies ja treballades.

**Activitats:** Fer inferències de manera oral referides al tema del text 3; dur a terme la lectura i identificar les parts que conformen el text així com els seus elements fent ús de la graella.

**Material:** Text 3, graella d'estructura i elements del text i retolador.



## **SESSIÓ 5.** *Aprenem a fer un resum*

### **Descripció:**

Aquesta sessió es destinaria a treballar de manera explícita i directa una nova estratègia: fer resums. Aquesta, tot i ser de les estratègies més emprades i conegudes, és molt positiva quan s'empra correctament. És molt positiu haver treballat anteriorment l'estratègia consistent a identificar les parts i elements del text, ja que ajudarà al nen considerara i identificara què és el més important del text. En aquest cas, per tal d'explicar l'estratègia, seria la professional qui elaboraria inicialment el resum del text treballat. Per a tal, aniria dient en veu alta tots els passos que du a terme per arribar a elaborar-lo. Després, el nen faria el seu propi resum.

Abans d'elaborar el resum, es treballarien les dues estratègies anteriors, la construcció d'inferències prèvia a la lectura i la identificació de les parts i elements del text. Per la limitació temporal de la sessió, la identificació de les parts i elements del text es faria de manera oral, encara que també s' emprés la graella.

### **Objectius:**

- Treballar l'estratègia de fer resums.
- Identificar els elements més rellevants del text.
- Aplicar l'estratègia a un text.
- Reforçar les estratègies ja treballades.

**Activitats:** Lectura del text 4 i posterior elaboració d'un resum del mateix. Les estratègies 1 i 2 es treballarien oralment; la 3 per escrit.

**Material:** Text 4, graella d'estructura i elements del text, retolador, full, llapis, goma.

## **SESSIÓ 6.** *Què em pregunten?*

### **Descripció:**

Aquesta sessió consistiria a treballar de manera directa i explícita l'estratègia de fer preguntes després de la lectura. Per a tal, explicaríem inicialment la importància de fer una lectura al nostre ritme per tal de poder comprendre tot allò que després se'ns demanarà. Inicialment, aplicarem l'estratègia de fer inferències referides al tema del qual versa al text. A continuació, després de fer la lectura, es tractaran d'identificar les parts i els elements del text de manera oral, fent ús de la graella elaborada. El nen, amb ajuda de la professional, farà un resum de manera oral en el qual haurà de tractar d'organitzar el seu discurs. Per últim, es durà a terme la fitxa elaborada per al text seleccionat. En ser la primera vegada que el nen aplica l'estratègia, la professional guiarà la pràctica per tal de modelar l'aprenentatge.

### **Objectius:**

- Treballar l'estratègia de respondre a preguntes.
- Aplicar l'estratègia a un text.
- Reforçar les estratègies ja treballades.

**Activitats:** Lectura del text 5 i resposta de les qüestions formulades. Les estratègies 1, 2, i 3 es treballarien oralment.

**Material:** Text 5, graella d'estructura i elements del text, retolador, fitxa text 5, llapis i goma.

## **SESSIÓ 7. Posem-ho en pràctica! (II)**

### **Descripció:**

Aquesta sessió, igual que la sessió 4, estaria destinada a reforçar les estratègies que s'han treballat fins al moment. Es considera que cal fer una pausa en la instrucció de noves estratègies per tal de cerciorar-nos que el nen comprèn i sap fer ús de totes les estratègies treballades. Per a tal, comprovaríem que no mostra dubtes en l'aplicació de les estratègies aplicant-les a un text.

Inicialment, com en les altres sessions es treballaria la construcció d'inferències referides al tema sobre el qual versa el text, amb les quals s'activaran els coneixements previs del nen. A continuació, es faria la lectura demanant-li al nen que es concentrara per tal de comprendre allò que li demana el text. Després, faríem la identificació de les parts i els elements del text amb ajuda de la graella de manera oral per a després poder fer l'elaboració d'un resum de manera oral. Per últim, donaríem resposta a les preguntes que se'ns formulen per escrit, convidant al nen a tornar a llegir el text si ho considerés necessari perquè no recorda quelcom. En aquesta sessió, el paper de la professional hauria d'atorgar la importància en el procés de comprensió al nen per tal d'intentar que la pràctica esdevinguera més autònoma.

### **Objectius:**

- Reforçar les estratègies ja treballades.
- Consolidar les estratègies.

**Activitats:** Lectura del text 6 i aplicació de les 4 estratègies treballades. Les estratègies 1, 2, i 3 es treballarien oralment; la 4 per escrit.

**Material:** Text 6, graella d'estructura i elements del text, retolador, fitxa text 6, llapis i goma.

## **SESSIÓ 8.** *El mestre sóc jo: M'autoavaluo*

### **Descripció:**

Aquesta sessió se centraria en la instrucció de l'última estratègia seleccionada. L'estratègia consistiria al fet que el nen fes una autoavaluació del seu propi procés de comprensió. Això l'ajudaria a prendre consciència de la importància de fer de la comprensió un procés actiu que ell mateix vaja construint i regulant. Per a tal, la professional explicaria la importància de què el nen es concentrés sempre que fes una lectura per tal de després saber quines coses se li demanen. Per a aplicar l'estratègia, s'iniciaria com en les sessions anteriors, amb la construcció d'inferències de manera oral. Es continuaria amb la identificació de les parts i elements del text per mitjà de la graella, amb les quals podria elaborar el resum. Donaria resposta de manera escrita a les preguntes que se li formulen en la fitxa de lectura i, per últim, completaria la graella d'autoavaluació. Després d'emplenar la graella, es comentaria amb el nen perquè ha atorgat a cada ítem la puntuació que ha donat. Entre els dos, es reflexionaria per tal de veure què caldria millorar i quins són els seus punts forts, reforçant sobretot tot allò que ha fet bé.

### **Objectius:**

- Treballar l'estratègia de l'autoavaluació.
- Potenciar la reflexió.
- Aplicar l'estratègia a un text.
- Reforçar les estratègies ja treballades.

**Activitats:** Lectura del text 7 i autoavaluació amb l'ajuda de la graella creada. Les estratègies 1, 2, i 3 es treballarien oralment; la 4 per escrit.

**Material:** Text 7, graella d'estructura i elements del text, retolador, fitxa text 7, llapis, goma i graella d'autoavaluació.

## **SESSIÓ 9. Posem-ho en pràctica! (III)**

### **Descripció:**

Aquesta seria l'última sessió de la intervenció en la qual es treballarien les estratègies. Per a tal, s'aplicarien totes les estratègies treballades al llarg de les sessions a una última lectura. Inicialment, se li explicaria al nen que aquesta és l'última sessió en la qual es treballaria, però que les estratègies que se li han ensenyat, havia d'emprar-les sempre per tal de ser un millor lector, ja que li ajudarien molt.

Així, s'iniciaria com en les sessions anteriors, amb la construcció d'inferències de manera oral referides al tema del qual versa el text. Es continuaria amb la identificació de les parts i elements del text per mitjà de la graella de manera oral i després elaboraria un resum amb les idees principals. Així, arribaríem a l'estratègia de fer preguntes després de la lectura, amb la qual treballaríem a l'hora l'expressió escrita. Per últim, completaria la graella d'autoavaluació amb la qual seria conscient de com ha estat el seu procés de comprensió lectora.

Aquesta sessió, excediria el temps marcat, però seríem flexibles per tal de poder comentar tot allò que el nen necessite o vulga compartir.

### **Objectius:**

- Reforçar les estratègies ja treballades.
- Aplicar de manera pràctica totes les estratègies.
- Consolidar les estratègies per mitjà de la pràctica.

**Activitats:** Lectura del text 8 i aplicació de les 5 estratègies treballades. Les estratègies 1, 2, 3 i 5 es treballarien oralment; la 4 per escrit.

**Material:** Text 8, graella d'estructura i elements del text, retolador, fitxa text 8, llapis, goma i graella d'autoavaluació.

## **SESSIÓ 10.** *Avaluació final*

### **Descripció:**

Aquesta última sessió estaria destinada a finalitzar la intervenció. Inicialment, se li explicaria al nen que repetiríem el test que vam fer abans de la intervenció per tal de veure si havia millorat després del seu esforç i tot el seu treball.

Així, passariem el PROLEC-R centrat en el bloc 4, que tindria una duració estimada de 15 minuts. Ho faríem en iniciar la sessió per tal que després poguérem compartir sensacions i que el nen ens donés la seua opinió. A més, s'ha de considerar que el nen es mostre concentrat a l'hora de dur a terme el test, és per això que cal que estiga tranquil.

En finalitzar el test, li explicariem que ens tornariem a veure per tal d'explicar-li què ha passat després de fer la intervenció, així podríem explicar-li els canvis que han tingut lloc en ell. Finalment, agrair-li la seua participació i esforç.

### **Objectius:**

- Avaluat amb la prova estandaritzada els resultats de la intervenció.

**Activitats:** Tasques 7, 8 i 9 del PROLEC-R.

**Material:** Test PROLEC-R.

Annex G. Cronograma hipotètic.

ABRIL						
Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres	Dissabte	Diumenge
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			
Sessió 1. <i>Pretest</i>		Sessió 2. <i>Intervenció</i>	Sessió 3. <i>Intervenció</i>			

MAIG						
Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres	Dissabte	Diumenge
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
Sessió 4. <i>Intervenció</i>		Sessió 5. <i>Intervenció</i>				
11	12	13	14	15	16	17
Sessió 6. <i>Intervenció</i>		Sessió 7. <i>Intervenció</i>		Sessió 8. <i>Intervenció</i>		
18	19	20	21	22	23	24
Sessió 9. <i>Intervenció</i>	Sessió 10. <i>Posttest</i>					
25	26	27	28	29	30	31

Annex G. Barems dels índex principals per curs.

## 6.4. BAREMOS. Índices principales

Tabla 6.1. Baremos de los índices principales por curso

	1º Primaria			2º Primaria			3º Primaria		
	DD	D	N	DD	D	N	DD	D	N
<b>Nombre letras (NL)</b>	0-18	19-45	46 o más	0-27	28-60	61 o más	0-33	34-69	70 o más
<b>Igual-Diferente (ID)</b>	0-2	3-9	10 o más	0-5	6-14	15 o más	0-7	8-17	18 o más
<b>L. Palabras (LP)</b>	0	1-23	24 o más	0-24	25-50	51 o más	0-29	30-60	61 o más
<b>L. Pseudopalabras (LS)</b>	0-5	6-20	21 o más	0-17	18-32	33 o más	0-19	20-37	38 o más
<b>Est. Gramaticales (EG)</b>	0-6	7-10	11-16	0-8	9-11	12-16	0-9	10-12	13-16
<b>S. Puntuación (SP)</b>	0	1-2	3 o más	0-5	6-9	10 o más	0-5	6-11	12 o más
<b>C. Oraciones (CO)</b>	0-10	11-13	14-16	0-12	13-14	15-16	0-13	14-15	16
<b>C. Textos (CT)</b>	0	1-5	6-16	0-5	6-9	10-16	0-5	6-9	10-16
<b>C. Oral (CR)</b>	-	0-1	2-8	-	0-2	3-8	-	0-2	3-8