



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

**Trabajo fin de máster**

# **Análisis de la comprensión lectora en el PIM y propuesta de mejora**

**Presentado por:** Alba López Nieto  
**Tipo de TFM:** Intervención psicopedagógica  
**Director/a:** Núria Aris

**Ciudad:** Barcelona  
**Fecha:** 7 de mayo de 2015



## Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) se centra en uno de los aspectos más importantes para el correcto aprendizaje: la comprensión lectora. Este estudio se lleva a cabo en un centro de enseñanza secundaria de carácter público, dentro de la provincia de Barcelona, y se basa en un grupo concreto: PIM de 1º de la ESO. Este grupo, Proyecto Intensivo de Mejora, consiste en un grupo reducido formado por aquellos alumnos que no han superado las competencias básicas establecidas para la etapa de Educación Primaria. La creación de dicho grupo es una nueva medida de atención a la diversidad, propuesta por el Departament d'Ensenyament de Catalunya, para evitar el fracaso escolar. En él se trabajan las áreas instrumentales (Castellano, Catalán, Inglés y Matemáticas) en un grupo reducido.

El TFM consiste en la realización de un estudio a partir de la aplicación de una serie de pruebas centradas en la comprensión lectora. Una de esas pruebas es estandarizada y se llevan a cabo con un total de catorce alumnos para su posterior estudio y análisis. Con ellas se valora el nivel de comprensión lectora distinguiendo entre comprensión literal, inferencial y criterial o reflexiva. Al finalizar dicho análisis se valoran las posibles necesidades de los alumnos y se ofrecen una serie de propuestas de mejora para conseguirlo.

Los resultados obtenidos a partir de esos instrumentos de evaluación son muy dispares pero se valora la posibilidad de realizar una tercera prueba con la que finalmente poder efectuar una valoración mucho más fiable y objetiva.

**Palabras clave:** análisis, comprensión lectora, PIM, 1º ESO

## Abstract

The present Final Degree Project (FDP) is based on one of the most important aspects for the correct learning: reading comprehension. This research is carried out at a secondary level school, being a public one. It's concretely located in Barcelona and it is concentrated on a unique small group: PIM 1<sup>st</sup> year of ESO. This group –PIM- (that it stands for “Improvement Intensive Project”), consists of a reduced group formed by those students who haven't passed all the basic establishes competences for the Primary Education stage. The creation of this group is a new measure for attention to diversity proposed by Departament d'Ensenyament de Catalunya, to avoid school

failure. The whole instrumental subjects (Spanish, Catalan, English and Maths) are studied and skilled/worked.

The Final Degree Project consists of the elaboration of a research taking into account (and applying) a series of tests based on reading comprehension. One of these tests is standardized and is worked out among exactly fourteen students, just to be studied and analysed later. Using these tests the reading comprehension level is valued distinguishing between literal, inferencial and criterial or reflexive comprehension. When finishing the previous mentioned analysis, all possible students' necessities are valued and a series of improvement proposals are offered to be obtained.

All the results achieved by means of the previous explained assessment techniques are so different but the possibility of carrying out a third test that will be useful to be able to fulfill a much more reliable and objective valuations is going to be considered.

**Keywords:** analysis, reading comprehension, PIM, 1<sup>st</sup> year ESO

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN DEL TRABAJO.....	7
Análisis del estado de la cuestión: ¿qué es el PIM?.....	8
Dificultades en la comprensión lectora.....	10
OBJETIVOS.....	12
BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	13
DESARROLLO.....	16
Contextualización.....	16
Alumnado.....	17
Situación previa.....	19
Programación de aula y evaluación del primer trimestre y del segundo trimestre.....	20
RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	23
Resultados y análisis de las pruebas de comprensión lectora realizadas en los ejercicios escritos.....	23
Resultados y análisis de la prueba ACL-6.....	28
CONCLUSIONES.....	33
Líneas de investigación futura.....	34
Limitaciones.....	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS.....	41
Lectura extraída de la evaluación inicial de Lengua Castellana.....	41
Lectura extraída de la prueba de la primera unidad de Lengua Castellana.....	42
Lectura extraída de la prueba de la segunda unidad de Lengua Castellana.....	43
Pruebas ACL-6 (en catalán).....	44
Carta a las familias anexada junto al boletín de notas del primer trimestre.....	47
Traducción de la carta a las familias.....	48

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de L.E. y L.C. en el 1º y 2º trimestre.....	22
Tabla 2. Resultados de las pruebas de comprensión lectora.....	23
Tabla 3. Resumen de las pruebas de comprensión lectora según su naturaleza.....	25
Tabla 4. Baremo de clasificación de las pruebas de evaluación.....	26
Tabla 5. Resultados de la prueba ACL-6.....	28
Tabla 6. Baremo de los resultados de la prueba ACL-6 basado en decatipos.....	29
Tabla 7. Baremos de los resultados de las pruebas de evaluación.....	29
Tabla 8. Comparativa de los instrumentos de evaluación.....	30

## INTRODUCCIÓN DEL TRABAJO

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) son muchos los recursos que se han implementado para intentar que los alumnos mejoren sus resultados académicos; desde grupos flexibles que puede ir variando a lo largo del curso, en los que los alumnos son agrupados según intereses y ritmos de aprendizaje, hasta materias optativas que sirven para reforzar los conocimientos del alumno, estando centradas generalmente en las áreas de lengua y matemáticas.

Siguiendo esta línea, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en el 2013, propuso la organización del PIM, Programa Intensivo de Mejora (Programa Intensiu de Millora), para ayudar a todos aquellos alumnos que no habían consolidado las competencias básicas al finalizar la Educación Primaria.

En un primer momento este nuevo programa no se vio con buenos ojos teniendo en cuenta que aparecía justo a finales del curso académico. Profesores y directivos recibieron esta noticia con cierto escepticismo ya que implicaba una nueva organización y una nueva metodología que debería empezar a aplicarse justo dos meses y medio después, y más teniendo en cuenta que ese mismo año se había convocado un concurso de traslados y que habría personal nuevo en las aulas.

Algunos centros implementaron el PIM y crearon un grupo nuevo pero sin seguir las líneas que especificaba el Departament y, lógicamente y por las causas mencionadas anteriormente, este recurso no funcionó. Pero no fue así en todos los centros y la experiencia del primer año de aplicación sirvió para ofrecer un recurso mejorado en este segundo año.

El centro en el que se lleva a cabo esta investigación ha implementado dicho grupo y hay que tener presente también que la investigadora trabaja en él desde hace ocho años (momento de su creación) e imparte clases en ese grupo durante seis horas semanales (Lengua Castellana y Lengua Catalana). Este aspecto se considera de vital importancia ya que se conoce el funcionamiento del centro, los recursos con los que cuenta el mismo y la tipología del alumnado. Únicamente falta, en este caso, concretar la propuesta del TFM, pero ésta estaba más o menos clara desde hacía algún tiempo: la comprensión lectora. ¿Y por qué?

Es bien sabido que la comprensión lectora es uno de los pilares, si no el pilar, de todo aprendizaje (Wells, 1988; Solé, 1992; Cassany, 2006). Hay que entender aquello que se lee y saber extraer las ideas principales, lo que es importante y lo que no, para poder avanzar de forma correcta en dicho proceso. Teniendo en cuenta la tipología de alumnado que forma parte del PIM, se creyó conveniente centrarse en este tema, la comprensión lectora, para poder ofrecer una serie de recursos que pudieran llegar a

ayudarles a conseguir este logro competencial: afianzar la comprensión lectora. Se podría hablar de comprensión lectora o de técnicas de estudio, pero se trataría en sí, de centrarse en cómo se lee un texto, qué recursos hay para recabar información y de qué forma se pueden utilizar para poder mejorar los resultados en las diferentes materias.

Para ello, lo primero que se debería hacer sería establecer un punto inicial, conocer el nivel previo de esta competencia para poder valorar cuál sería la correcta forma de actuación y, una vez establecido este nivel, aplicar o trabajar diferentes técnicas para que poco a poco se vaya consolidando o vayan adquiriendo una nueva forma de hacer, de trabajar, que les permita mejorar puesto que, actualmente, el PIM es un recurso que se ofrece únicamente en los dos primeros cursos de la ESO y aún debe concretarse si la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) lo mantendrá en Cataluña o no.

Tras esto se deberían ofrecer una serie de propuestas o pautas para aplicar en el aula durante el tercer trimestre con el fin de poder mejorar los resultados obtenidos hasta el momento. El fin último es que los alumnos consigan mejorar esta competencia y que esto les ayude a obtener unas mejores calificaciones, llegando así a incorporarse al grupo clase en todas las materias, cosa que con el PIM no es posible.

### **Análisis del estado de la cuestión: ¿qué es el PIM?**

Tal y como ya se ha indicado con anterioridad, el Departament d'Ensenyament (*Resolución de 20 de junio de 2013*) ofrecía las instrucciones para organizar el PIM en 2013.

Al finalizar la Educación Primaria, los alumnos realizan una prueba en la que se evalúan de las competencias adquiridas en las materias de Lengua Castellana, Lengua Catalana, Inglés y Matemáticas. Los indicadores de dichas pruebas son una importante herramienta para conocer el nivel de los alumnos al acabar esta etapa. En el año 2013 entre un 34 y 38% del alumnado conseguía un nivel bajo y medio bajo en el apartado de comprensión lectora (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2013). A raíz de los resultados de estos últimos años, desde el Departament d'Ensenyament se iniciaron toda una serie de acciones y propuestas encaminadas a corregir y mejorar estos índices. De ahí nace el PIM.

Se ofrecía como una medida de atención a la diversidad dirigida, sobre todo, a aquellos alumnos que no habían consolidado algunos de los objetivos de las áreas cursadas en la Educación Primaria, centrándose en la adquisición de las competencias básicas de dicha etapa. De esta forma se intentaba dar respuesta a las necesidades de este



alumnado que, debido a sus necesidades y especificidades, podría llegar a encontrar ciertos problemas en el primer curso de la ESO.

El PIM se presentaba pues como un recurso dirigido al alumnado de 1º de la ESO para reforzar las competencias básicas del ámbito lingüístico y del ámbito matemático, formando parte así del plan de ofensiva de país a favor del éxito escolar.

Se partía de una propuesta elaborada a partir de los informes de los centros de primaria y debía haber también un informe favorable de la CAD (Comisión de Atención a la Diversidad) del centro de secundaria al que se incorporaba el alumno y la aceptación de los padres o tutores legales del alumno o alumna. A partir de aquí, se realizaba un grupo de un mínimo de 10 alumnos que formarían parte del PIM. En este grupo se impartirían clases de lengua y matemáticas y los alumnos asistirían a las clases de las demás materias con el grupo clase.

Según las directrices ofrecidas por el Departament, la distribución horaria quedaría de la siguiente manera:

- 4 horas semanales para reforzar la lengua catalana.
- 4 horas semanales para reforzar la lengua castellana.
- 5 horas semanales para reforzar las matemáticas.

Para evaluar a estos alumnos, se tendrán como referente las competencias básicas de la educación primaria y los objetivos de primero o segundo curso de la ESO, tal y como se nos indica en la *Resolució de 7 de maig de 2014* (Departament d'Ensenyament, 2014), donde aparece implícito que el PIM se implantará tanto en 1º como en 2º curso de la ESO.

Dichas competencias, catorce en total, se encuentran agrupadas en cinco dimensiones:

- Dimensión comprensión lectora; se centra en la lectura de textos y en la aplicación de técnicas y estrategias de comprensión y búsqueda de información.
- Dimensión expresión escrita; se centra en la producción de textos de diferentes tipologías y en la revisión de los mismos.
- Dimensión comunicación oral; se centra en la producción de textos orales, en la comprensión de los mismos y en la interacción.
- Dimensión literaria; se centra en la lectura de fragmentos y obras de diversos autores significativos y la creación de textos utilizando ciertos recursos literarios.
- Dimensión plurilingüe e intercultural; se centra en el conocimiento de la diversidad lingüística.

Aun así, y teniendo en cuenta que el equipo directivo puede proponer ciertos cambios que se adecúen a su línea y programa educativo, hubo centros que adaptaron dichas directrices, como por ejemplo el Institut de Vilanova del Vallès, centro en el que se realizará dicho estudio.

Las horas destinadas al PIM podrían extraerse de las horas dirigidas a las materias optativas pero gracias o debido al decreto de autonomía de los centros, cada instituto pudo organizar dicho grupo según sus posibilidades<sup>1</sup>.

Lo verdaderamente importante en este grupo, de ahí también la aceptación del alumno/a por parte de la CAD y de los padres o tutores legales, es que haya un compromiso por parte del discente de aprovechar el recurso u oportunidad que se le ofrece puesto que el PIM ha de verse como eso: una oportunidad para mejorar los aprendizajes. Por otro lado, también cabe destacar que dentro de esta medida se contempla también la realización de un Plan Individualizado para el grupo en general o para cada uno de los diferentes alumnos que forman parte del PIM.

## **Dificultades en la comprensión lectora**

A lo largo de la escolarización se enseña a los niños a identificar la información literal, no a reflexionar e interpretar. Esto hace que en muchas ocasiones aparezcan ciertos problemas de comprensión lectora (Solé, 2012). Los alumnos deben aprender a identificar pero también a realizar inferencias a través de la lectura. Por ello podríamos hablar de problemas en el proceso de decodificación y problemas en el proceso de comprensión. Los alumnos que presentan problemas o deficiencias en la decodificación se concentran sobre todo en la identificación de letras y palabras, lo cual hace que lleguen a perder el hilo conductor del texto y de ahí la aparición de los problemas en la comprensión lectora.

Las principales dificultades que podemos encontrar son:

- No identificación de la información del texto.
- Integración del texto con los conocimientos previos.
- Regularización del proceso.

Por otra parte, el hecho de tener un léxico pobre también influye en dicho aspecto, así como la escasez de conocimientos previos.

En el caso de los problemas de comprensión, a veces intervienen los problemas de memoria que puedan existir. Alumnos con problemas de memoria a corto plazo, o memoria de trabajo, pueden llegar a presentar dificultades y deficiencias en la

---

<sup>1</sup> Ver el apartado *Desarrollo. Contextualización*.

comprensión lectora puesto que es necesario retener el significado y sentido de las palabras para poder comprender las ideas y seguir el hilo conductor de la lectura.

Por ese motivo es muy importante también tener presentes los diferentes niveles de comprensión lectora para poder idear actividades provechosas para los alumnos. En este sentido, cabe destacar:

- Nivel literal; se basa en la observación, identificación de detalles, ordenación de elementos, etc.
- Nivel inferencial; se basa en la comparación y la relación causa-efecto para poder explicar ciertos hechos, es decir, predecir, analizar y sintetizar información. Es necesario un conocimiento previo para poder relacionar hechos o elementos.
- Nivel criterial o reflexivo; como su propio nombre indica, se basa en la opinión y crítica.

Y dichas actividades deberán organizarse a lo largo de la lectura. Es bien sabido que a la hora de trabajar un texto, se realiza una lectura y se responden a continuación una serie de preguntas, pero el proceso correcto sería idear unas actividades a realizar antes, durante y después de la lectura para poder facilitar su comprensión.

Antes de la lectura deberían formularse los objetivos de la misma y una posible hipótesis; gracias al título, palabras destacadas en negrita, imágenes y otros, se puede extraer información del texto y averiguar qué tipo de contenido podemos encontrar.

Durante la lectura se va anticipando la hipótesis y se puede confirmar o rechazar, lo cual hará que se creen nuevas hipótesis. Por otra parte, es aquí donde aparece la memoria inmediata o de trabajo ya que se deben ir relacionando las informaciones que han ido apareciendo hasta el momento. Empieza a generarse la interpretación del texto y también pueden empezar a aparecer problemas debido a posibles vacíos que pueden solucionarse con una relectura o buscando palabras en el diccionario. Al finalizar la lectura se puede realizar una evaluación de la comprensión lectora mediante preguntas de diferente tipo (literal, inferencial o reflexivo) o también actividades de diversa tipología (comunicación, creatividad, valoración), pero esto ya son propuestas que deben analizarse y cuestionarse según también la tipología de alumnado.

## OBJETIVOS

Los objetivos a trabajar en el presente TFM serán los siguientes:

- Dar a conocer la propuesta metodológica del PIM y su fundamentación.
- Realizar un estudio sobre el nivel de comprensión lectora en el PIM de 1º de la ESO.
- Analizar los resultados de la prueba inicial de los alumnos de 1º de la ESO del grupo PIM, en lo referente a la lengua castellana, junto a otras seis pruebas realizadas durante el primer y segundo trimestre (catalán y castellano), para poder obtener un nivel previo, un indicador del nivel de competencia lectora.
- Analizar el nivel de comprensión lectora mediante la aplicación de una prueba estandarizada en la que se valore esta competencia basándose en preguntas de diversa naturaleza (preguntas literales, inferenciales y críticas).
- Comparar los resultados obtenidos en ambas pruebas y encontrar aspectos comunes comentándolos posteriormente.
- Aplicar diferentes estrategias de comprensión lectora para intentar mejorar los resultados de las diferentes materias.
- Diseñar nuevas actividades para el alumnado de 1º de ESO del PIM centradas en la correcta adquisición del sentido de los textos.
- Ofrecer pautas para mejorar la comprensión lectora.
- Analizar los resultados obtenidos tras la realización de los diferentes ejercicios y/o pruebas realizadas.
- Comparar los resultados obtenidos en el segundo trimestre con los del primer trimestre y proponer actuaciones de mejora para aplicarlas durante el tercer trimestre, intentando favorecer la autonomía del alumnado.

## **BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA**

La base del presente TFM ha sido documentación diversa sobre la comprensión lectora (Solé, 1987 y Cassany, 2006 entre otros) para poder estudiar más en profundidad cuáles son los principios básicos de esta competencia y las diferencias entre los diferentes elementos que la componen. Por otra parte también se ha intentado tener presente cuáles son las nuevas directrices de la LOMCE que se aplicarán en Cataluña, aunque este último punto ha sido algo más complicado ya que a fecha de 18 de marzo aún se debe presentar a los centros (únicamente los equipos directivos han podido estar presentes en la reunión informativa y aún no se ha publicado la documentación en la web de referencia [www.xtec.cat](http://www.xtec.cat)).

Cabe destacar que la LOMCE intenta trabajar las diferentes materias por competencias, es decir, contempla la adquisición de las competencias básicas y las reorganiza como elementos transversales del currículum, priorizando así la interrelación del conocimiento. Dejando de lado los diferentes elementos a destacar de la LOMCE, se podrían indicar estas tres características como ejes vertebradores en lo que a la ESO se refiere:

- Simplificación del currículum gracias a la agrupación de materias por ámbitos curriculares (lingüístico, matemático, científico-tecnológico, social, artístico, educación física y cultura y valores).
- Coherencia con la educación primaria en los dos primeros cursos de la ESO.
- Consolidación de las competencias básicas y preparación para la enseñanza post-obligatoria en los dos últimos cursos de la ESO.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que el TFM se basa en la mejora de la comprensión lectora, hay que tener presentes las posibles dificultades en la lectura. Pero, ¿qué es el lenguaje escrito? ¿En qué consiste? Se podría decir que se trata del reconocimiento de palabras escritas y de la capacidad de comprensión, pero también es un sistema de comunicación.

Tal y como se indica en el Informe PISA (2009), *“la competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”*.

No hay que olvidar que la lectura es un proyecto de gran envergadura ya que gracias a ella, no sólo se aprende sino que también se comunica. Por ese motivo, a la hora de

leer, lo primero que se hará será conectar el texto con los conocimientos previos que se puedan tener y, a continuación, se intentará extraer el significado global de las experiencias que se vivan.

Ya Uta Frith (1985) indicaba las diferentes etapas del proceso de adquisición de la escritura y la lectura:

- Fase logográfica; el niño desarrolla la conciencia fonológica pero no realiza la correspondencia entre las grafías y los sonidos del lenguaje. Por decirlo de algún modo, los niños en esta fase dibujan palabras, las copian.
- Fase alfabética; el niño está aprendiendo los grafemas de su lengua y ya los asocian a sus correspondientes fonemas, pero cometen errores de omisión, sustitución, etc.
- Fase ortográfica; las RCGF (Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema) ya se han consolidado y los niños escriben correctamente las palabras.

A raíz de ahí se puede empezar a comentar la importancia de la comprensión lectora ya que sin una correcta adquisición de la escritura no puede haber una correcta comprensión.

También hay que destacar los diferentes niveles existentes dentro del ámbito de la lectura (Wells, 1988):

- Nivel ejecutivo o de decodificación.
- Nivel funcional; implica su utilización para la vida cotidiana.
- Nivel instrumental; se utiliza para obtener informaciones.
- Nivel epistémico; la lectura en este caso implica un proceso de pensamiento, para contrastarlo y cuestionarlo.

Y las posibles dificultades en la competencia lectora:

- Dificultades en el proceso de decodificación; las letras no se decodifican correctamente y las palabras no adquieren su significado.
- Dificultades en el proceso de comprensión; no se comprende aquello que transmite el texto escrito.

El presente TFM se decantará por el segundo tipo de dificultades, aquellas que se centran en el proceso de comprensión, puesto que dicho trabajo tiene como referente un grupo de alumnos de 1º de la ESO, con lo cual la problemática concerniente al proceso de decodificación queda un poco relegada a segundo plano. A pesar de ello, no hay que olvidarse de esta problemática porque será la responsable de algunos problemas en los casos de dislexia.

Al haber únicamente una profesora en el área de lengua castellana y catalana, no se ha discutido sobre este tema con el resto de los docentes, aunque sí se han manifestado las dificultades de estos alumnos en el resto de áreas curriculares<sup>2</sup>. El problema surge cuando se utiliza este recurso como forma de descongestionar las aulas, concentrando a los alumnos disruptivos en una sola: PIM. Afortunadamente no es el caso del Institut de Vilanova del Vallès, pero hay otros centros en los que sí sucede<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> En el apartado de *Desarrollo. Alumnado*, se indicarán los resultados obtenidos en el primer y segundo trimestre en las materias de Lengua Castellana y Lengua Catalana y la tipología de los discentes que participan en dicho proyecto.

<sup>3</sup> Los docentes que participan han pedido que no aparezca en el presente trabajo ningún dato identificativo, ni personal ni institucional, razón por la cual no se incide más en dicho tema.

## DESARROLLO

### Contextualización

El Institut de Vilanova del Vallès es un centro de reciente creación que abrió sus puertas en septiembre de 2007. En ese momento empezó con cinco grupos, tres líneas para 1º de la ESO y dos grupos para 2º de la ESO.

Los alumnos que empezaban su nueva etapa en el instituto provenían de las escuelas de Vilanova y de Vallromanes (pueblo colindante). En cambio, los alumnos de 2º eran alumnos que provenían del centro de secundaria de La Roca del Vallès. Eran alumnos de Vilanova en su mayoría y también de La Roca y Vallromanes.

En un principio el Instituto empezó su andanza con 12 profesores y, año tras año, fue ampliándose su plantilla conforme iba aumentando el número de alumnos y de grupos, hasta llegar a hoy día.

Actualmente forman parte de su plantilla 42 profesores y alrededor de unos 480 alumnos que cursan sus estudios desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato. En un primer momento se empezó dando clases en módulos prefabricados pero desde el 2011 el instituto cuenta ya con un edificio con todas sus aulas, talleres y aulas específicas.

El PIM, como medida de atención a la diversidad, se implantó el curso pasado pero sin seguir las instrucciones del Departament debido a la falta de profesorado preparado para ello (había pocos profesores con plaza fija, sólo dos psicopedagogas para atender cerca de 450 niños y una reciente adjudicación del concurso de traslados autonómico sin saber si los profesores acabarían incorporándose o no) y también debido a los problemas que generaba a la hora de realizar un horario adecuado. Este año se han podido seguir las directrices que marca el Departament y se ha impartido siguiendo la distribución que se detalla a continuación:

- 3 horas semanales de lengua catalana.
- 3 horas semanales de lengua castellana.
- 3 horas semanales de lengua extranjera (inglés).
- 3 horas semanales de matemáticas.

Difícilmente un alumno que no tiene consolidadas las competencias básicas de Primaria, sobre todo las del área de lengua, podrá seguir sin problemas la materia de lengua extranjera; por ese motivo se decidió impartir también inglés en el grupo PIM.



Teniendo en cuenta la información previa de las escuelas de primaria, el PIM del curso académico 2014/2015 inició sus clases en septiembre con un total de quince alumnos, 12 niños (dos de ellos repetidores) y 3 niñas.

Algunas de las características de estos niños son las siguientes:

- Trastorno de personalidad.
- Trastorno de Déficit de Atención con y sin Hiperactividad (TDAH y TDA).
- Rasgos disléxicos.
- De reciente incorporación (Senegal).

## Alumnado

En las reuniones previas de inicio de curso se realizó un traspaso de información aportando los datos más relevantes del alumnado. A continuación pueden consultarse los que hacen referencia al alumnado que forma parte del PIM<sup>4</sup>:

- **M.A.:** no supera la Primaria y es un chico impulsivo y nervioso. Recibió refuerzo durante el último curso (adaptación metodológica en lenguas y matemáticas). Es repetidor de 4º de Primaria. Le falta organización y pautas de trabajo, por ese motivo se propone que debe formar parte del PIM.
- **M.C.:** no supera la Primaria. Tiene una actitud aceptable con compañeros y profesores pero le cuesta aceptar a veces las normas. No tiene actitud de trabajo, se despista con facilidad. Tiene adaptaciones pero sería conveniente una Programación Individualizada (PI). No tiene hábitos de estudios y en casa no recibe las ayudas adecuadas. A mediados del segundo trimestre pasa al grupo clase por no aprovechar los recursos ofrecidos en el PIM.
- **Á.G.:** alumno repetidor de 1º de la ESO. Se despista con mucha facilidad y no trabaja ni en casa ni en clase. Es muy infantil y le faltan referentes. Muestra dificultades en la gran mayoría de las materias.
- **E.G.:** alumno repetidor de 1º de la ESO. Hay problemas a nivel cognitivo pero no hay ningún dictamen claro; manifiesta serias dificultades de expresión escrita. A nivel actitudinal interviene en la gran mayoría de los conflictos y siempre lo niega. Se han descrito problemas en la memoria a corto plazo. Se incorpora al grupo clase en el tercer trimestre por no aprovechar en el PIM.
- **M.G.:** no supera la Primaria. Es inseguro y tímido. Hay rasgos disléxicos y tiene problemas de lectoescritura. Recibe soporte externo. No presenta

---

<sup>4</sup> En negrita aparecen los alumnos que permanecen en el PIM en el segundo trimestre, los cuales han participado en este estudio.

dictamen porque el WISC-IV ofrece unos resultados dentro de la normalidad aunque con problemas en el lenguaje.

- **A.G.:** no supera la Primaria. Tiene un PI metodológico (hábitos). No tiene actitud de trabajo y hay una difícil relación con los alumnos e incluso, en ocasiones, con los profesores. Tiene un trastorno de personalidad y problemas de conducta graves. No tiene referentes en casa. Le cuesta respetar la autoridad. Se incorpora al grupo clase a mitad del primer trimestre por no aprovechar el recurso ofrecido y boicotear constantemente las clases (faltas de respeto graves a compañeros y profesores).
- **P.M.:** supera la Primaria con una adaptación metodológica en matemáticas y lenguas. Es autónoma y responsable aunque algo desorganizada. Empieza 1º de la ESO en el PIM pero a mitad del primer trimestre se incorpora al grupo clase por seguir correctamente y obtener unos buenos resultados por encima de la media del grupo.
- **J.M.:** supera la Primaria. Tiene buena relación con compañeros y profesores pero es dependiente y eso puede llegar a causarle ciertos problemas de relación (la familia es muy protectora). Tiene TDA. Se incorpora al PIM a mediados del primer trimestre tras realizar la preevaluación.
- **M.M.:** supera la Primaria. Es impulsivo, inseguro y despreocupado. Problemas de interferencias lingüísticas con el castellano. Podría hacer más si se lo propusiera pero se despista con facilidad.
- **E.M.:** no supera la Primaria pero se incorpora al PIM a mitad del primer trimestre. Es inseguro e inmaduro, tiene una baja autoestima y no es autónomo. Tiene un aprendizaje lento, sabe memorizar pero no es capaz de comunicarlo ni aplicarlo.
- **C.R.:** no supera la Primaria. Es dependiente, tiene baja autoestima y es poco respetuoso con los compañeros y el profesorado. En Primaria tuvo PI de ciclo medio en lenguas y matemáticas. Tiene problemas de integración en la escuela, debido también a su actitud. Se realizó un dictamen de graves alteraciones de conducta. Es inmaduro emocionalmente. Tiene TDA (toma medicación) y recibe atención psicológica. En Primaria disponía de un soporte dentro del aula durante siete horas semanales (en Secundaria desaparece ese soporte a inicio de curso y se consigue incorporarlo de nuevo a mediados del primer trimestre, aumentando el número de horas de atención de forma progresiva).

- **B.S.:** llegó de Senegal hace dos años. Se expresa correctamente de forma oral pero tiene muchas carencias en la expresión escrita. Tiene memoria y capacidad pero le falta motivación. Haría falta un PI de incorporación tardía.
- **M.S.:** tiene TDAH (con medicación). Supera la Primaria pero necesita un ambiente de trabajo en grupo reducido para poder seguir de forma correcta sus aprendizajes. Tiene adaptación curricular en algunas materias. Se manifiestan ciertos problemas de memoria.
- **N.S.:** no supera la Primaria. Es tranquila, insegura y reservada. Tiene dificultades de aprendizaje pero ha ido mejorando a lo largo del último curso.
- **R.S.:** supera la Primaria. Tiene una buena actitud ante el trabajo pero se ponen de manifiesto ciertas dificultades. Tiene un diagnóstico de trastorno de inhibición de la conducta (timidez extrema). No participa en clase a no ser que el profesor se dirija a él explícitamente. Tiene adaptación en CCNN, Inglés y Castellano y PI en Catalán y Matemáticas.
- **L.S.:** no supera la Primaria. Tiene buena actitud ante el trabajo pero le cuesta concentrarse. Suele despistarse con facilidad.
- **P.S.:** supera la Primaria. Es tranquilo pero algo inseguro, aunque no lo demuestra. Tiene una buena actitud ante el trabajo y se esfuerza mucho.

Las características individuales de estos alumnos y en su conjunto justifican la necesidad de formar parte de este grupo PIM. Como ya se ha indicado, el PIM está pensado para aquellos alumnos que no han superado el ciclo superior de la Educación Primaria pero las características de estos alumnos han condicionado su entrada e inclusive su salida. Por otra parte, estas mismas características son las que justifican que se necesite un programa de apoyo para ayudar a obtener un buen logro competencial. Éste se centraría en la comprensión lectora, que como ya se ha comentado con anterioridad, es la base de todo aprendizaje.

### **Situación previa**

A lo largo del primer trimestre se intentaron consolidar sobre todo los hábitos de estudio y de trabajo. Se trata de un grupo diverso con dos alumnos repetidores y alumnos con ciertas dificultades para poder mantener la atención. La presente investigadora imparte clases tanto de castellano como de catalán, lo cual favoreció la organización y distribución adecuada de los contenidos. Aun así, y a pesar de las reuniones con las profesoras de castellano y catalán de los diferentes grupos de 1º de ESO, fue difícil mantener un ritmo de trabajo continuo y un nivel más o menos cercano al de los otros grupos ya que había dos alumnos disruptivos en el aula.

Después de mes y medio de haber iniciado las clases, y teniendo en cuenta la actitud frente a profesores y compañeros, uno de los alumnos que formaba parte del PIM fue expulsado de dicho grupo y se incorporó al grupo clase. Este alumno no tenía una actitud correcta en el aula, mostraba una conducta disruptiva y no seguía la dinámica de clase, llegando incluso a molestar y provocar a sus propios compañeros. Previamente se le recordó, tanto a él como a su familia mediante una entrevista realizada por la tutora, que el PIM es un recurso que se les ofrece para que puedan aprovechar y avanzar, para que puedan consolidar aquellos aspectos que en la escuela primaria no han podido superar, pero su actitud continuó igual. Por ese motivo, finalmente, el equipo docente del PIM y la CAD decidieron expulsar a dicho alumno de este grupo como medida sancionadora. Esto mismo sucedió también tras realizar la evaluación del primer trimestre; junto al boletín de notas se facilitó a algunos alumnos una carta informativa<sup>5</sup> dirigida a los padres en la que se les daba a conocer la actitud del alumno en concreto. La carta indicaba que si dicha actitud no cambiaba se incorporaría al grupo clase pasadas unas semanas ya que el PIM aparecía como un recurso que, en ese caso, no se estaba aprovechando.

## **Programación de aula y evaluación del primer trimestre y del segundo trimestre**

Al inicio del curso debe realizarse una programación didáctica que, dependiendo de la tipología de alumnado, puede ir variando a lo largo del curso, por ese motivo toda programación debe ir acompañada de una revisión de la misma al finalizar el año académico.

Los objetivos planteados en un primer momento en el PIM eran:

- Leer el voz alta y entonación correctas.
- Utilizar estrategias y técnicas que ayuden a analizar e interpretar el texto antes, durante y después de la lectura.
- Escribir textos con adecuación, coherencia y cohesión.
- Aprender a identificar los diferentes elementos del texto narrativo.
- Aprender a realizar un resumen.
- Conocer las características básicas de los diálogos.
- Diferenciar algunas de las categorías gramaticales más importantes (nombre, verbo y adjetivo).
- Saber utilizar correctamente las TIC.
- Ampliar el vocabulario y utilizarlo correctamente.

---

<sup>5</sup> Se puede consultar dicha carta en el apartado *Anexos*.

- Identificar las sílabas de las palabras.
- Reconocer la sílaba tónica y las átonas.
- Clasificar las palabras según la posición de la sílaba tónica.
- Acentuar correctamente las palabras.
- Conocer los diferentes géneros literarios.
- Participar activamente en interacciones orales y en actividades de relación social.
- Aprender a trabajar correctamente de forma individual o en parejas.
- Mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita.
- Participar activamente en la evaluación del propio aprendizaje con una actitud activa.
- Tener una actitud positiva ante el trabajo y el aprendizaje.

Para evaluar todos estos objetivos se realizan pruebas escritas, dictados preparados, redacciones y se toma nota de la observación en el aula. En todo momento se ha intentado seguir el libro de texto para que no se sientan desplazados respecto a sus compañeros del grupo clase.

Los criterios de promoción y cualificación se adecúan a lo establecido por el Departamento de Lenguas para el 1º curso de la ESO:

- Actividades evaluables (pruebas): 30 %
- Actividades diarias (deberes, redacciones, dictados...): 50 %
- Actitud ante el trabajo (participación, realización diaria de los deberes, respeto al profesor y a los compañeros...): 20%

Como ya se ha indicado con anterioridad, el principal objetivo en el primer trimestre es que consoliden los hábitos de trabajo y, por extensión, ése será el objetivo a trabajar en 1º de la ESO en la gran mayoría de las materias; por ese motivo las actividades diarias tienen un mayor peso que las actividades evaluables. Lo interesante es el proceso, no únicamente el resultado final.

En la siguiente tabla aparecen los resultados de las materias de Lengua Castellana (LE) y Lengua Catalana (LC) del primer y segundo trimestre. Se puede observar como los resultados han bajado o se han mantenido respecto al primer trimestre en ambas materias, exceptuando tres casos puntuales en LE que han mejorado.

Tabla 1. Resultados de L.E. y L.C. en el 1r y 2º trimestre

	M.A.	À.G.	E.G.	M.G.	J.M.	M.M.	E.M.	C.R.	B.S.	M.S.	N.S.	R.S.	L.S.	P.S.
LC 1r Tr.	6	3	3	6	6	5	6	3	4	5	6	5	5	6
LC 2º Tr.	5	5	4	6	6	5	4	3	4	5	5	5	5	6
LE 1r Tr.	6	4	4	5	6	5	4	4	3	6	6	5	6	6
LE 2º Tr.	5	3	3	5	6	3	5	4	3	4	7	6	4	4

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas realizadas a lo largo del primer trimestre, pruebas en las que siempre se incluía una comprensión lectora (tanto en la materia de Catalán como de Castellano), se pudo llegar a la conclusión que se tenía que trabajar más la comprensión lectora ya que era, es, uno de los ejes vertebradores de la materia y que muchos de los ejercicios realizados no se hacían de forma correcta debido a eso.

Se revisaron los diferentes ejercicios que aparecían en las pruebas<sup>6</sup> y se estudió la tipología de preguntas, el nivel al que pertenecían (literales, inferenciales o críticas) y tras esto, y viendo que los resultados obtenidos no se podían tener muy en cuenta (a partir de unas cinco o diez preguntas de comprensión lectora en un examen no se pueden extraer datos relevantes), se creyó conveniente pasar una prueba estandarizada para poder valorar el tipo de errores más comunes. A este fin se escogió la prueba ACL-6 (Avaluació de la Comprensió Lectora) para pasarla en el área de Catalán. Esta prueba se suele trabajar con los alumnos de 6º de Primaria para valorar el nivel de comprensión lectora, pero al tratarse de un grupo de 1º de ESO con ciertas dificultades, se creyó conveniente la aplicación de la misma.

La idea inicial consistía en pasar dicha prueba y valorarla como una actividad de evaluación y tras esto, valorar los errores para comprobar qué alumnos fallan en las preguntas literales, quiénes en las inferenciales y quiénes en las criterios.

<sup>6</sup> Consultar el apartado *Anexos* en el que se recogen algunas de ellas.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

Como ya se ha indicado con anterioridad, en la mayoría de las pruebas se realizó una comprensión lectora con un breve cuestionario sobre la misma. Por otra parte, y también para obtener resultados con un instrumento más fiable, se decidió pasar la prueba estandarizada ACL-6. En los siguientes apartados se comentarán los resultados obtenidos en cada una de ellas y se realizará el posterior análisis y comparación entre ambos.

### Resultados y análisis de las pruebas de comprensión lectora realizadas en los ejercicios escritos

La siguiente tabla recoge los indicios de las diversas lecturas realizadas en las pruebas de evaluación. Las lecturas alternan preguntas de elección múltiple y preguntas de redacción. En todas ellas abundan las preguntas de comprensión literal ya que la finalidad era comprobar si los alumnos entendían o no el texto en una primera lectura aunque también se pueden encontrar preguntas de nivel inferencial o criterial pero en menor medida.

En el caso de la prueba *Evaluación inicial*, los alumnos J.M. y E.M. tienen las celdas marcadas en rojo puesto que se incorporaron a mitad del trimestre, como ya se ha indicado con anterioridad.

También cabe destacar que hay algunos ejercicios que se dejaron completamente en blanco, ése es el caso de las celdas marcadas en gris. Esto ya es indicativo de las dificultades en la comprensión lectora ya que cinco alumnos dejan dos pruebas completamente en blanco y dos de ellos dejan una.

Tabla 2. Resultados de las pruebas de comprensión lectora

		M.A.	A.G.	E.G.	M.G.	J.M.	M.M.	E.M.	C.R.	B.S.	M.S.	N.S.	R.S.	L.S.	P.S.
EVAL. INICIAL	L	X	X	X			X		X			X	X	X	X
	I	X					X					X	X	X	X
	L	X	X	X	X		X		X			X	X	X	X
	L	X	X	X			X		X			X	X	X	X
	L	X	X	X			X		X			X	X	X	X
	L	X	X	X			X		X			X	X	X	X
	L	X	X	X	X		X		X			X	X	X	X
	I	X		X	X		X					X	X	X	

	RAQU FI	I	X		X									X		
		L	X		X		X	X	X	X	X	X		X	X	
		I			X	X		X	X	X	X		X		X	
		I								X					X	
ESCUELA PRIMARIA	I			X	X	X		X		X	X	X		X	X	
	I						X						X		X	
	L	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X
	L	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
	L	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X
	L	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
	L			X			X			X		X	X	X	X	X
	C	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
	C	X	X	X	X	X	X	X				X	X			X
CARLA	L			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
	L	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	
	I															
	L	X	X		X		X	X	X	X	X	X		X	X	
GIGANTE	L	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	L	X		X	X			X	X		X	X			X	X
	I	X	X		X		X			X	X					
	L	X						X				X				
	L			X			X		X	X		X	X	X	X	X
LEY.TÉ	L	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
	L	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
	L	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
	L	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X
MARGO	I			X			X		X			X		X		
	L					X	X	X	X					X		
	I										X	X	X	X	X	X
	L	X		X			X	X						X	X	
	I					X	X							X	X	
	I							X				X		X	X	
		M.A.	A.G.	E.G.	M.G.	J.M.	M.M.	E.M.	C.R.	B.S.	M.S.	N.S.	R.S.	L.S.	P.S.	

Como ya se ha podido comprobar, el marco de estudio y análisis se crea a partir de siete pruebas que constan de diverso número de preguntas, las cuales pueden agruparse de la siguiente forma:

- Preguntas de comprensión literal: 26
- Preguntas de comprensión inferencial: 13
- Preguntas de comprensión criterial o reflexiva: 3

A simple vista se puede observar la gran diferencia entre los resultados de la última prueba y el resto de las mismas. Eso podría deberse a que se trataba del último examen realizado a final de trimestre, momento en el cual los alumnos ya llevan una sobrecarga acumulada de pruebas y el cansancio ya comienza a hacerse latente.

A continuación se contempla una tabla en la que se recogen los datos sintetizados de los resultados totales de los alumnos.



Tabla 3. Resumen de las pruebas de comprensión lectora según su naturaleza

	Evaluación Inicial			Carta Raquel			Escuela Primaria			Carla			Gigantes			Leyenda Té			Margo		
	L(6)	I(2)	C(0)	L(1)	I(3)	C(0)	L(5)	I(2)	C(3)	L(3)	I(1)	C(0)	L(4)	I(1)	C(0)	L(4)	I(0)	C(0)	L(3)	I(4)	C(0)
M.A.	6	2		1	1		4	0	3	2	0		3	1		4			1	0	
À.G.	6	0		1	1		4	1	3	3	0		0	1		4			0	0	
E.G.	6	1		1	2		5	1	3	2	0		2	0		4			1	1	
M.G.	2	1		0	0		3	1	3	3	0		2	1		4			0	0	
J.M.				1	1		3	1	3	2	0		0	0		0			2	0	
M.M.	6	2		1	1		5	1	3	3	0		2	1		4			3	1	
E.M.				1	1		0	0	0	3	0		3	0		0			2	1	
C.R.	5	0		1	2		3	1	1	3	0		3	0		4			1	1	
B.S.	0	0		1	1		1	1	0	2	0		2	1		3			0	0	
M.S.	0	0		1	0		5	1	3	3	0		2	1		4			0	1	
N.S.	6	2		1	1		5	1	3	3	0		4	0		4			1	3	
R.S.	6	2		0	0		4	1	1	0	0		2	0		4			1	2	
L.S.	6	2		1	3		5	2	1	3	0		3	0		4			3	4	
P.S.	6	1		1	1		5	0	2	3	0		3	0		4			0	1	

Pero ¿qué sucede con los alumnos? ¿Se puede extraer alguna idea general a raíz de estos datos? ¿Cómo interpretan y decodifican la información? Antes de iniciar este análisis hay que establecer un criterio de clasificación de los resultados obtenidos, el cual seguirá el siguiente baremo<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> La clasificación se ha establecido tomando como base la ofrecida en la prueba ACL-6 (Català, Català, Molina, & Monclús, 2008).

Tabla 4. Baremo de clasificación de las pruebas de evaluación

	Bajo	Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto	Alto
Literal	0-5	6-10	11-15	16-23	24-26
Inferencial	1-2	3-5	6-8	9-10	11-13
Reflexivo	1		2		3

A partir de aquí se iniciará el correspondiente análisis individual de cada alumno:

- M.A.: es un alumno sin grandes dificultades a nivel de comprensión ya que no presenta problemas respecto a la comprensión literal (21 aciertos de 26 resultados). Respecto a la inferencial, se observa que hay ciertos problemas ya que acierta solo 4 de 13 preguntas y en lo referente a la comprensión reflexiva se puede comprobar que, a pesar de tratarse únicamente de tres ítems, éstos los resuelve con satisfacción. Se podría indicar entonces, teniendo en cuenta la tabla expuesta anteriormente, que tiene un nivel medio-alto en lo referente a la comprensión literal, un nivel medio-bajo en lo referente a la comprensión inferencial y un nivel alto en la comprensión criterial.
- À.G.: en lo referente a la comprensión literal se puede observar que ha realizado 18 aciertos (nivel medio-alto) y que no presenta problemas en la comprensión reflexiva o criterial. Esto no ocurre con la comprensión inferencial, donde se puede observar que tiene un nivel medio-bajo (3 aciertos). Aun así, cabe destacar que la última prueba a evaluar la dejó en blanco debido, quizá, como ya se ha comentado con anterioridad al nivel de cansancio acumulado.
- E.G.: le correspondería un nivel medio-alto en la comprensión literal (21 aciertos), medio-bajo en la inferencial (3 aciertos) y alto en la criterial o reflexiva (3 aciertos).
- M.G.: tiene un nivel medio en lo referente a la comprensión literal (14 aciertos) y medio-bajo en la inferencial (3 aciertos) y nivel alto en la comprensión criterial. En este caso se observa que hubo dos pruebas que dejó sin realizar.
- J.M.: a raíz de los resultados se puede observar que tiene un nivel medio-bajo de comprensión literal (8 aciertos y hubo dos pruebas que dejó en blanco), nivel bajo en la comprensión inferencial (2 aciertos) y nivel alto en la comprensión reflexiva (3 aciertos). Como ya se indicó con anterioridad, la primera prueba no se realizó ya que se incorporó al grupo una vez iniciadas ya las clases.

- M.M.: nivel alto de comprensión literal (24 aciertos), nivel medio de comprensión inferencial (6 aciertos) y nivel alto de comprensión criterial (3 aciertos).
- E.M.: nivel medio de comprensión literal (9 resultados), nivel bajo de comprensión inferencial (2 aciertos) y sin evaluar la comprensión reflexiva ya que no contestó ninguno de los ítems, lo cual se podría traducir como un nivel bajo. Tampoco realizó la prueba inicial al incorporarse tardíamente al grupo.
- C.R.: le correspondería un nivel medio-alto respecto a la comprensión literal (20 aciertos), nivel medio-bajo en la comprensión inferencial (4 aciertos) y nivel bajo en la criterial (1 acierto).
- B.S.: nivel medio-bajo tanto en la comprensión literal (9 aciertos) como en la inferencial (3 aciertos). No se podría evaluar la comprensión criterial ya que no responde a ninguno de sus ítems, lo cual ya es indicativo de que hay una cierta dificultad en este ámbito.
- M.S.: nivel medio en la comprensión literal (15 aciertos), nivel medio-bajo en la inferencial (3 aciertos) y nivel alto en la comprensión criterial (3 aciertos).
- N.S.: se puede indicar que tiene un nivel alto en la comprensión literal (24 aciertos), nivel medio en la inferencial (7 aciertos) y nivel alto en la criterial (3 aciertos).
- R.S.: nivel medio-alto en la comprensión literal (17 aciertos), nivel medio-bajo en la inferencial (5 aciertos) y nivel bajo en la comprensión criterial (1 acierto).
- L.S.: nivel alto en la comprensión literal (25 aciertos), nivel alto en la comprensión inferencial (11 aciertos) y nivel bajo en la comprensión crítica (1 acierto).
- P.S.: se puede apreciar un nivel medio-alto en la comprensión literal (22 aciertos), nivel medio-bajo en la comprensión inferencial (3 aciertos) y nivel medio en la criterial (2 aciertos).

A grandes rasgos podría observarse que no hay grandes problemas en lo que a la comprensión literal se refiere pero sí que observamos que en la comprensión inferencial hay ciertos problemas. En lo referente a la comprensión reflexiva o criterial los resultados son algo dispares, aunque en su mayoría se resuelven con satisfacción. A pesar de ello hay que señalar un pequeño aspecto, las preguntas de carácter criterial se centraban en la expresión escrita y se valoraban cuestiones como la coherencia, cohesión y adecuación del ejercicio realizado, lo cual puede llegar a influir en el resultado.

## Resultados y análisis de la prueba ACL-6

A raíz de la aplicación de la prueba estandarizada ACL-6, que consta de 36 preguntas en las que se alternan cuestiones relacionadas con la comprensión literal, inferencial y criterial, se realizó una tabla de doble entrada en la que se dejó constancia de los resultados obtenidos por los alumnos, indicando cada uno de los diferentes ítems.

La tabla se divide en cuatro apartados, según la tipología de las preguntas, y a continuación aparecen los diversos ítems. La X marca que el alumno ha respondido correctamente a la pregunta.

Tabla 5. Resultados de la prueba ACL-6

	COMPRENSION LITERAL											REORGANIZACION						COMPRENSION INFERENCIAL												COMPRENSION CRITICA						
NOMBRE	4	6	11	12	13	14	25	26	27	31	32	5	7	9	23	24	28	29	35	1	3	8	10	15	16	18	19	20	30	33	34	36	11	17	21	22
M.A.		X	X		X	X			X				X						X				X		X		X							X		
A.G.		X		X			X	X				X	X		X					X	X		X		X		X	X					X		X	
E.G.	X	X					X																X		X		X		X		X			X	X	
M.G.			X		X						X		X				X			X	X			X		X	X		X	X	X		X			
J.M.		X			X	X	X						X				X			X															X	
M.M.	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	X		X			X			X	X	X	X	X	X	X	X
E.M.		X	X	X		X	X	X					X			X				X	X	X	X			X				X	X			X		
C.R.		X					X	X	X			X			X					X	X		X				X						X			
B.S.		X				X									X	X	X		X					X							X	X				

NOMBRE	M.S.	N.S.	R.S.	L.S.	P.S.	4	6	11	12	13	14	25	26	27	31	32	5	7	9	23	24	28	29	35	1	3	8	10	15	16	18	19	20	30	33	34	36	11	17	21	22
M.S.	X							X	X									X	X		X							X	X					X							
N.S.		X								X		X											X					X						X	X			X		X	
R.S.	X	X										X	X				X	X			X							X		X	X				X						
L.S.	X			X		X					X			X	X	X	X	X											X	X		X			X	X			X	X	
P.S.	X											X			X	X		X			X	X			X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X			

Sumando la totalidad de los ítems según su tipología, se puede observar que:

- Preguntas referentes a la comprensión literal = 11
- Preguntas referentes a la reorganización = 8
- Preguntas referentes a la comprensión inferencial = 13
- Preguntas referentes a la comprensión crítica = 4

Examinando la tabla también se puede remarcar que el apartado referente a la reorganización es en el que aparecen más problemas. Hay que indicar también que estos ítems, una vez reordenados, se pueden entender como preguntas de nivel literal, pero se necesita una reorganización previa del texto, por ese motivo finalmente se ha decidido contemplarlo como otro tipo de comprensión o nivel.

Los resultados extraídos de la prueba ACL-6 deben interpretarse siguiendo la tabla que proporcionan las autoras de dicha prueba<sup>8</sup>:

Tabla 6. Baremo de los resultados de la prueba ACL-6 basado en decatipos

DECATIPOS									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0-8	9-10	11-13	14-16	17-19	20-21	22-24	25-27	28-30	31-36
Muy bajo	Bajo	Moderadamente bajo		Dentro de la normalidad		Moderadamente alto		Alto	Muy alto

Aplicando una regla de tres se ha adaptado dicha tabla a los resultados globales obtenidos en las pruebas de evaluación, con lo cual se podrían interpretar de la siguiente forma:

Tabla 7. Baremos de los resultados de las pruebas de evaluación

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN						
0-9	10-12	13-15	16-24	25-28	29-35	36-42
Muy bajo	Bajo	Moderadamente bajo	Dentro de la normalidad	Moderadamente alto	Alto	Muy alto

Y para finalizar se mostrará la tabla con el baremo de interpretación obtenido en ambas pruebas:

<sup>8</sup> Català, Català, Molina & Monclús (2008).

Tabla 8. Comparativa de los instrumentos de evaluación

		M.A.	À.G.	E.G.	M.G.	J.M.	M.M.	E.M.	C.R.	B.S.	M.S.	N.S.	R.S.	L.S.	P.S.
PRUEBAS	L	21	18	21	14	8	24	9	20	9	15	24	17	25	22
	I	4	3	3	3	2	6	2	4	3	3	7	5	11	3
	C	3	3	3	3	3	3	0	1	0	3	3	1	1	2
	TOTAL	28	24	27	20	13	33	11	25	12	21	34	23	37	27
	NIVEL	Mod.Alto	Normal	Mod.Alto	Normal	Mod.Bajo	Alto	Bajo	Mod.Alto	Bajo	Normal	Alto	Normal	Muy alto	Mod.Alto
PRUEBAS ACL-6	L	5	4	3	3	4	9	6	4	2	5	3	5	6	4
	R	2	3	0	2	2	5	2	2	4	3	1	3	1	3
	I	3	6	5	8	1	8	7	4	3	3	4	4	5	9
	C	1	2	2	1	1	3	1	1	0	0	2	0	2	3
	TOTAL	11	15	10	14	8	25	16	11	9	11	10	12	14	19
	NIVEL	Mod.Bajo	Normal	Bajo	Normal	Muy bajo	Mod. Alto	Normal	Mod. Bajo	Bajo	Mod. Bajo	Bajo	Mod. Bajo	Normal	Normal

Como se puede observar únicamente se contemplan tres casos en el que los resultados sean equivalentes. En el resto de los casos, se obtiene un valor inferior en las pruebas de evaluación, a excepción del caso de E.M. que es inversamente proporcional, aunque con una explicación: no realizó la prueba inicial y dejó dos pruebas sin responder, de ahí la gran diferencia entre uno y otro resultado.

A partir de aquí se pueden realizar las siguientes valoraciones finales:

- M.A.; se debería reforzar la comprensión inferencial y criterial. Hay que recordar que en lo referente a la comprensión criterial, en las pruebas de evaluación se valoraba sobre todo la coherencia, comprensión y adecuación en el texto escrito. No se observan serios problemas en lo que a comprensión literal se refiere pero a la hora de realizar inferencias, de analizar, se observan ciertas dificultades que deberían intentar corregirse.
- À.G.; a nivel de comprensión literal no presenta grandes dificultades, a pesar de observarse una diferencia notable entre los resultados de las pruebas de evaluación y la prueba ACL-6. También hay una gran diferencia en el caso de

la comprensión inferencial en ambas pruebas. Se debería reforzar esta última. Respecto a la comprensión criterial, no hay datos relevantes.

- E.G.; se observa una cierta dificultad en la comprensión literal ya que a pesar de haber obtenido un porcentaje alto en la resolución de las pruebas de evaluación, no ha sucedido lo mismo con las pruebas ACL-6, llegando a obtener un resultado nulo en las preguntas de reorganización. En la inferencial también se aprecian ciertos problemas. Respecto a la comprensión criterial, no hay datos remarcables.
- M.G.; el resultado final en ambas pruebas está dentro de la normalidad pero cabe destacar que los resultados son totalmente opuestos, lo cual lleva a pensar que debería realizarse un nuevo análisis. De todas formas, este alumno acusa problemas de lectoescritura y esto podría explicar los resultados tan dispares (a pesar de tener un resultado final similar).
- J.M.; los resultados obtenidos son equivalentes. Presenta problemas en la comprensión literal e inferencial, y los resultados de la comprensión criterial son muy dispares. Esta alumna tiene diagnosticado un Trastorno por Déficit de Atención, lo cual podría ser indicativo de estos resultados. Sería conveniente buscar una serie de pautas para favorecer la comprensión lectora.
- M.M.; hay una evaluación bastante positiva, con lo que se podría indicar que dicho alumno no presenta problemas de comprensión lectora. En este caso se podría hablar de un alumno con posibles problemas de hábitos de estudio, a falta de más indicios o datos a examinar.
- E.M.; los resultados obtenidos son muy dispares en este caso, pero cabe destacar que no realizó tres de las pruebas de evaluación, con lo cual se podría explicar la diferencia de resultados. Para poder realizar una observación más objetiva sería preciso centrarse en la puntuación obtenida en la prueba ACL-6 que indicaría un nivel medio en la comprensión literal e inferencial pero bajo en la criterial, aspecto que debería trabajarse más en profundidad.
- C.R.; este caso destaca porque los exponentes de los ítems evaluables son similares excepto en el caso de la comprensión literal basada en las pruebas de evaluación, en la que obtiene un porcentaje mucho más elevado que en el resultante de la prueba ACL-6. En este caso sería conveniente volver a realizar una pequeña exploración para acabar de definir las necesidades del alumno en lo referente a la comprensión literal, pero deberían ofrecerse estrategias para mejorar la inferencial y criterial.
- B.S.; en este caso el resultado de ambas es coincidente. Se puede observar que presenta dificultades en todos los tipos de comprensión lo cual puede deberse

a ciertos problemas con la adquisición de vocabulario. Hay que recordar que este alumno es de nueva incorporación (hace dos años que vive en Cataluña con su familia) y que su lengua vehicular es el francés y el catalán, lo cual puede dar lugar a ciertas dificultades a la hora de comprender un texto por la confluencia de lenguas y expresiones que pueda llegar a tener. En este caso sería recomendable realizar una intervención más seria para poder ayudar a afianzar el conocimiento de la lengua a nivel escrito y, a la larga, poder mejorar sus resultados.

- M.S.; este caso coincide con muchos otros, el alumno obtiene un resultado más bajo en las pruebas ACL-6 que no en las pruebas de la materia. Se observa una gran dificultad en el caso de la comprensión inferencial y un resultado dispar en la comprensión literal y criterial. Esto puede ser debido a su TDAH y a sus problemas de memoria, sobre todo a corto plazo.
- N.S.; este caso llama la atención ya que los resultados obtenidos son completamente opuestos. No se puede encontrar una explicación lógica a los mismos ya que incluso, como se ha podido observar en la tabla de evaluación de sus resultados trimestrales (Tabla 1), ha sido la alumna que mejores notas ha obtenido, llegando a tener la calificación de Notable en la materia de Lengua Castellana en el segundo trimestre por conseguir todos los objetivos trabajados en el grupo PIM. La única explicación posible sería que el día de la realización de la prueba ACL-6 se viese afectada por ciertos problemas a nivel emocional. Aun así, no se descarta la posible realización de otra evaluación.
- R.S.; destaca la puntuación de la comprensión literal ya que es opuesta a la conseguida en la prueba ACL-6, pero por otro lado se observa una cierta dificultad en el campo de la comprensión inferencial y criterial (aspecto coincidente en ambos instrumentos de evaluación). Esto ya es indicativo de que se debería trabajar más en profundidad dicho aspecto.
- L.S.; se podría decir que los resultados están dentro de la normalidad aunque sería importante trabajar un poco más en profundidad la comprensión criterial. Hay que recordar que esta alumna presenta problemas en lo referente a la atención, lo cual podría explicar la disparidad de sus resultados en ambas pruebas.
- P.S.; los resultados en la comprensión literal e inferencial son opuestos pero coincidentes en el caso de la comprensión criterial. Se considera conveniente realizar una segunda evaluación en profundidad para poder comparar y verificar mejor los resultados conseguidos.



## CONCLUSIONES

Al inicio de dicho proyecto se planteaba la posibilidad de realizar un trabajo más en profundidad de un tema apasionante y lleno de trabas a la misma vez: la comprensión lectora.

El porqué de esas dificultades o trabas queda explícito en el mismo momento en que se trabaja con un grupo de personas con características tan diversas. A pesar de ser un grupo reducido con sólo catorce alumnos, el PIM presenta diversas peculiaridades: alumnos con déficit de atención, disruptivos, con problemas de concentración... Y esto, en ocasiones, dificulta el correcto seguimiento de la clase y más cuando se trata de alumnos “dispersos” tal y como dicen las malas lenguas, es decir, que tienen problemas de atención.

Tras analizar los resultados queda patente que no es viable realizar una valoración y análisis de la comprensión lectora a raíz de las lecturas realizadas dentro de las pruebas de evaluación puesto que éstas consistían en un conjunto de entre cinco y diez preguntas y, a pesar de utilizarse varias pruebas para dicha evaluación y análisis, éstas no eran del todo objetivas (diferente tipología de preguntas y distinto número de cuestiones en cada prueba). Los alumnos eran conscientes de que formaban parte de un ejercicio en el que se evaluaban más contenidos y respondían dicha actividad al finalizar el resto de preguntas.

Por otro lado hay que remarcar que el instrumento de ACL-6 consiste en una batería de 36 preguntas basadas en diferentes textos breves de diversa tipología (narrativos, líricos, expositivos...) y naturaleza (continuos y discontinuos). Este aspecto, junto al hecho que se realizó como prueba final de evaluación podría dar respuesta a la disparidad de resultados obtenidos en ambos ejercicios.

De todos modos es importante destacar que siempre será mucho más sencillo para el alumno responder a un pequeño texto con un máximo de diez preguntas, destinando unos diez minutos del tiempo provisto para la prueba, que no 36 preguntas pertenecientes a diferentes textos de características totalmente distintas. Por esa razón se podría justificar que el resultado final del estudio de las pruebas de evaluación sea superior al de las realizadas en la ACL-6.

Aun así se ha podido comprobar que hay un cierto número de alumnos que presentan dificultades en alguno de los niveles de comprensión, sobre todo en lo referente a la inferencial, aspecto que se debería tener en cuenta para proponer posibles actuaciones de futuro.

## Líneas de investigación futura

Con el fin de obtener unos resultados más objetivos en dicha evaluación sería conveniente llevar a cabo una última prueba para poder comprobar con mucha más objetividad y de forma más efectiva los resultados obtenidos en el presente estudio. Ésta podría ser la prueba de ACL en lengua castellana, la cual sigue la misma estructura que su equivalente en lengua catalana. Tras hacerla se debería efectuar un nuevo análisis y su consecuente comparación con los obtenidos en la ACL-6 en lengua catalana.

A partir de ahí se podrían valorar con un mayor grado de fiabilidad las necesidades de estos alumnos, aunque como ya se ha mencionado anteriormente<sup>9</sup>, algunas de ellas ya se han podido evidenciar con el estudio efectuado. Al tratarse de una prueba centrada única y exclusivamente en la comprensión lectora y sus diferentes niveles (literal, inferencial y criterial), el grado de fiabilidad aumenta considerablemente.

Hay que recordar también que el alumno debe ser el responsable último de su proceso de aprendizaje (Coll, 2007) y debe contemplar una finalidad en este proceso, siendo consciente de la importancia del mismo; es por ello que se deberá afianzar la comprensión lectora puesto que si no este aprendizaje se verá afectado al más alto nivel, influyendo en el resto de materias.

Posibles estrategias para facilitar esta mejora de la comprensión lectora a partir de las pruebas realizadas serían las siguientes (teniendo siempre presente que se trata de estrategias que habría que implantar en el grupo PIM):

- Reestructurar las materias y la distribución de contenidos de tal manera que se pudiese trabajar los diferentes tipos de aprendizajes a lo largo de las seis horas disponibles (lengua castellana y catalana).
- Incidir en la lectura guiada; llevar a cabo estrategias de comprensión lectora distinguiendo diferentes etapas: el antes, durante y después de la lectura. Esta actividad se realizaría de forma habitual (una sesión semanal).
- Llevar a cabo estrategias de estudio (como por ejemplo esquemas) y de identificación de la información principal del texto cada vez que se trabajase algún contenidos de carácter teórico, como subrayar o señalar con diferentes colores y formas partes o palabras importantes del texto. Previamente se deben haber ofrecido una serie de pautas para realizar con corrección los esquemas ofreciendo diversas opciones o modelos para ello (dos o tres sesiones para enseñar dichas técnicas y, tras esto una sesión semanal).

---

<sup>9</sup> Ver apartado *Resultados y análisis*, en especial las páginas 29-31.

- Realizar lectura expresiva para favorecer la comprensión del texto, ofreciendo un ejemplo previo por parte del docente. Se podría evaluar la velocidad lectora pero esto sería perjudicial para los alumnos con rasgos disléxicos. Los textos literarios podrían servir para trabajar este aspecto, llegando incluso a la representación teatral en caso necesario y disponiendo un pequeño coloquio o debate tras la misma en el que comentar los diferentes aspectos relacionados con la lectura (¿qué ha pasado? ¿quiénes eran los personajes implicados?, ¿por qué se cree que ha sucedido?, ¿cuál es el punto álgido o el clímax de la representación?, ¿cómo se supone que puede continuar la acción?, etc.).
- Hacer hincapié en los diferentes conectores y marcadores discursivos, explicando también su significado, para realizar inferencias y relaciones lógicas dentro del texto. Previamente se podría realizar una lluvia de ideas con posibles conectores y crear juegos en los que se deban relacionar diferentes oraciones con sus correspondientes nexos o marcadores discursivos, pudiendo llegar a jugar con la ambigüedad.
- Trabajar textos de diferente tipología, centrándose en los textos narrativos y publicitarios para poder realizar predicciones, análisis, relacionar hechos, distinguir los dobles sentidos, las ambigüedades, en definitiva, desarrollar la comprensión inferencial.

Estas serían algunas de las líneas de investigación futura o pautas de trabajo una vez se haya realizado la prueba ACL-6 en lengua castellana. A pesar de haber consultado otras pruebas y aun sabiendo que es extensa, se prefiere ésta ya que es de fácil acceso (el manual se puede obtener en cualquier librería o biblioteca) y se adecuaba más a la tipología de alumnado. Otras pruebas como la batería IDEPA o TALE se consideran insuficientes o inadecuadas por su extensión o tipología de textos y preguntas. Esta consideración es fruto de la experiencia de la investigadora con dicho grupo de trabajo, el PIM, razón por la cual ya se escogió en su momento la prueba ACL y no otra. Los textos de las pruebas anteriormente mencionadas son más extensos y se podría obtener resultados no deseados. Cabe recordar también que algunos de estos niños tienen déficit de atención y problemas de concentración, lo cual, como ya se ha indicado, no ayudaría a la obtención de unos resultados fiables.

Por otro lado, a pesar de que anteriormente se ha observado que se trata de una prueba extensa, la brevedad de sus textos y su amplia tipología podrían permitir, llegado el caso, realizar la prueba en dos sesiones, lo cual podría evitar el agotamiento y la desconcentración del alumnado.

## Limitaciones

A lo largo de esta investigación han aparecido diversos obstáculos. El más importante se ha centrado en la propia naturaleza del grupo PIM, en el que han entrado y salido diversos alumnos por cuestiones varias. En el transcurso de la misma han aparecido ciertos incidentes relacionados con uno de los alumnos que han hecho que el seguimiento de las clases y la planificación se viesen afectadas, lo cual incidía directamente con el calendario propuesto para la realización de las pruebas. A pesar de ello ha podido llevarse a cabo aunque no se han realizado todas las evaluaciones de estudio propuestas en un primer momento.

En el apartado de **OBJETIVOS** se indicaba que se aplicarían diferentes estrategias de comprensión lectora para obtener un mejor rendimiento en las materias que se cursaban y que se diseñarían también nuevas actividades cuyos resultados serían posteriormente analizados. Estos objetivos han quedado pendientes y se llevarán a cabo durante el tercer trimestre por lo anteriormente comentado.

A raíz de esto, y teniendo presentes las líneas de investigación a partir de este momento<sup>10</sup>, se plantea un hecho, cuanto menos, adverso. Las propuestas anteriormente indicadas podrán llevarse a cabo con mayor o menor éxito, pero se cree absolutamente necesaria la aplicación de la prueba ACL-6 para poder realizar un completo estudio valorando las verdaderas necesidades de los alumnos, cosa que hasta el momento se ha realizado de forma orientativa a falta de unos resultados mucho más fiables. El principal problema radica en el calendario escolar, ya que para poder efectuar dichas valoraciones se necesita tiempo para poder trabajar y comentar correctamente las pruebas y comparar los diferentes resultados.

A pesar de ello, y teniendo en cuenta los mismos, se plantea la posibilidad de realizar un informe final exhaustivo (realizado por la investigadora, actual profesora de lenguas de este grupo) ofreciendo los análisis de las pruebas y las pautas de actuación de cara al próximo curso, previendo un posible cambio de profesor en la materia (durante el presente curso se realiza de nuevo el concurso de traslados a nivel autonómico). Este mismo informe se incorporará en el historial del alumno y se entregará una copia del mismo al Departamento de Orientación. De esta forma se podrá realizar una atención mucho más exhaustiva siguiendo unas directrices y unas pautas que podrán llegar a facilitar, en la medida de lo posible, el correcto seguimiento de las materias a realizar a lo largo de la enseñanza ya que, como se ha comentado en varias ocasiones, la comprensión lectora es el pilar de todo aprendizaje.

---

<sup>10</sup> Las nuevas propuestas se empezarán a llevar a la práctica a finales del mes de abril por cuestiones relacionadas con la programación de aula y salidas y actividades académicas diversas del curso 2014-2015.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldámiz-Echevarría, M. d., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, E., Masalles, J., Masip, M., . . . Rigol, A. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alonso Tapia, J., Carriedo López, N., González Alonso, E., Gutiérrez Martínez, F., & Mateos Sanz, M. d. (1992). *Leer, comprender y pensar*. Madrid: CIDE.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2008). *Avaluació de la comprensió lectora. Volum II. Proves ACL. Cicle mitjà i superior de primària*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Moncús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (14 de juny de 2013). *L'avaluació de sisè d'educació primària 2013. Quaderns d'avaluació*. 26. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Obtenido de Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament: [http://csda.gencat.cat/ca/arees\\_d\\_actuacio/publicacions/quaderns\\_avaluacio/](http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/quaderns_avaluacio/)
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (3 de marzo de 2015). *L'avaluació de sisè d'educació primària 2013*. Obtenido de Quaderns d'avaluació. 26: [http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/quaderns26.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf_i_altres/static_file/quaderns26.pdf)
- DOGC. (2010). *Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*. Barcelona.
- Fases de desarrollo de la escritura de palabras aisladas según el modelo evolutivo de Uta Frith (1985), en niños sin dificultades específicas de aprendizaje*. (21 de marzo de 2015). Obtenido de Ladislexia.net: <http://www.ladislexia.net/desarrollo-de-la-escritura/>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Galdames Franco, V. (2 de abril de 2015). *Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución?* Obtenido de Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Viviana%20Galdames/Desarrollo-de-la-comprension-lectora.pdf>

- Generalitat de Catalunya. (3 de marzo de 2015). *Programa Intensiú de Millora*. Obtenido de XTEC: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/pim/quees>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (enero de 2013). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Obtenido de Departament d'Ensenyament: [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col\\_leccions/competencies\\_basiques/competencies\\_llengua\\_primaria.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col_leccions/competencies_basiques/competencies_llengua_primaria.pdf)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (20 de junio de 2013). *Resolució de 20 de juny de 2013, per la qual es donen instruccions per a l'organització del Programa Intensiú de Millora adreçat a l'alumnat de primer curs d'educació secundària obligatòria, en els centres educatius públics*. Obtenido de [http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DisposicionsInternes/Resolucio\\_PIM.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DisposicionsInternes/Resolucio_PIM.pdf)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (7 de mayo de 2014). *Resolució de 7 de maig de 2014, per la qual es donen instruccions per a l'organització del Programa Intensiú de Millora (PIM) adreçat a l'alumnat de primer i segon curs d'educació secundària obligatòria en els centres educatius públics*. Obtenido de [http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a61cc931-c885-48de-844a-ab2bbb474d1e/Resolucio\\_PIM\\_2014.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a61cc931-c885-48de-844a-ab2bbb474d1e/Resolucio_PIM_2014.pdf)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (23 de marzo de 2015). *Curriculum competencial per a l'educació secundària obligatòria*. Obtenido de Sindicat ASPEPC-SPS: [http://secundaria.info/portal/recurs/curriculum\\_lomce\\_cat.pdf](http://secundaria.info/portal/recurs/curriculum_lomce_cat.pdf)
- Giner Goethals, R. (4 de marzo de 2015). *Teoría de la adquisición de la lectura-escritura según Uta Frith*. Obtenido de Edunoi: <http://www.edunoi.com/teoria-de-la-adquisicion-de-la-lectura-escritura-segun-uta-frith/>
- Jiménez, J. E., & O'Shanahan Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-22. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación.
- Ministerio de Educación. Gobierno de España. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Obtenido de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- Monereo, C. (., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pertusa Venteo, E. (2014). El proceso de la escritura: de la planificación a la revisión del escrito. *Revista Aula. De Innovación Educativa*, 236, 47-53.
- Proves d'avaluació de les competències bàsiques. (2006). *Xtec.cat: Recursos Xarxa CB*. Obtenido de Xtec.cat:

[http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/075a8e2f-c217-4aed-aca5-a8fa9b0cd2c7/millora\\_co\\_escrita\\_0607.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/075a8e2f-c217-4aed-aca5-a8fa9b0cd2c7/millora_co_escrita_0607.pdf)

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 1-13.

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

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

Solé, I. (17 de marzo de 2015). *Debats d'educació. La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Obtenido de Debats d'educació:  
<http://www.debats.cat/ca/debats/la-competencia-lectora-una-clau-laprenentatge>

Solé, I. (16 de marzo de 2015). *Siete preguntas en torno a la lectura y siete respuestas no tan evidentes*. Obtenido de Mestre a casa:  
[http://mestreacasa.gva.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=4700890694&name=DLFE-56444.pdf](http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=4700890694&name=DLFE-56444.pdf)

Toro Trallero, J., Cervera Laviña, M., & Urío Ruiz, C. (2002). *EMLE / TALE. Escalas Magallanes de Lectura y Escritura. TALE-2000*. Madrid: Albor-Cohs.

Velarde Consoli, E. (20 de marzo de 2015). *Las habilidades pre lectoras según el modelo cognitivo*. Obtenido de Ifejant:  
[http://ifejant.org.pe/Archivos/habilidades\\_pre\\_lectoras.pdf](http://ifejant.org.pe/Archivos/habilidades_pre_lectoras.pdf)

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.



## ANEXOS

### LECTURA EXTRAÍDA DE LA EVALUACIÓN INICIAL DE LENGUA CASTELLANA

#### La lectora de libros

Al cumplir los tres años, Matilda ya había aprendido a leer sola, valiéndose de los periódicos y revistas que había en su casa. A los cuatro leía sin parar y empezó, de forma natural, a desear tener libros.

-Papá -dijo-, ¿no podrías comprarme algún libro?

-¿Un libro? -preguntó él-. ¿Para qué quieres un maldito libro?

Entre semana, Matilda se quedaba en casa sola casi todas las tardes. Su hermano, cinco años mayor que ella, iba a la escuela. Su padre iba a trabajar y su madre se marchaba a jugar al bingo. La tarde del día en que su padre se negó a comprarle un libro, Matilda salió sola y se dirigió a la biblioteca pública del pueblo. Al llegar, se presentó a la bibliotecaria, la señora Phelps. Le preguntó si podía sentarse un rato y leer un libro. La señora Phelps, algo sorprendida por la llegada de una niña tan pequeña sin que la acompañara ninguna persona mayor, le dio la bienvenida.

-¿Dónde están los libros infantiles, por favor? -preguntó Matilda.

-Están allí, en las baldas más bajas -dijo la señora Phelps-. ¿Quieres que te ayude a buscar uno bonito con muchos dibujos?

-No, gracias -dijo Matilda-. Creo que podré arreglármelas sola.

A partir de entonces, todas las tardes, en cuanto su madre se iba al bingo, Matilda se dirigía a la biblioteca. El trayecto le llevaba solo diez minutos y le quedaban dos hermosas horas, sentada tranquilamente en un rincón acogedor, devorando libro tras libro.

ROALD DAHL, *Matilda*

1. Señala la respuesta correcta:

- Matilda aprendió a leer...
  - \_\_\_\_ sola.
  - \_\_\_\_ con la ayuda de su padre.
- Matilda, ya desde muy pequeña...
  - \_\_\_\_ leía de vez en cuando.
  - \_\_\_\_ leía a todas horas.
- Cuando su padre no le quiso comprar el libro, Matilda...
  - \_\_\_\_ se fue el parque.
  - \_\_\_\_ se fue a la biblioteca.
- Entre semana, Matilda...

- \_\_\_\_se quedaba en casa.
  - \_\_\_\_iba a la escuela.
  - Al ver a Matilda, la señora Phelps...
    - \_\_\_\_se enfadó.
    - \_\_\_\_se sorprendió.
  - Matilda le preguntó a la señora Phelps, la bibliotecaria:
    - \_\_\_\_¿Dónde están los libros infantiles?
    - \_\_\_\_¿Dónde está el lavabo?
2. Relaciona las personas con las actividades que realizan por la tarde:
- |                         |                       |
|-------------------------|-----------------------|
| • el padre de Matilda   | • va a la escuela     |
| • la madre de Matilda   | • va a trabajar       |
| • Matilda               | • va a jugar al bingo |
| • el hermano de Matilda | • va a la biblioteca  |
3. Completa las frases siguientes:
- Cuando Matilda le dice a la bibliotecaria que puede arreglárselas sola, le está dando a entender que...
  - La expresión “devorando libro tras libro” quiere decir que...

## LECTURA EXTRAÍDA DE LA PRUEBA DE LA PRIMERA UNIDAD DE LENGUA CASTELLANA

### Leyenda del té

El emperador chino Shen Mung esperaba aquel día una importante visita, y todos los sirvientes de palacio se hallaban muy atareados, preparando las habitaciones de los huéspedes.

En un pequeño aposento que había en el jardín, el emperador parecía muy preocupado y daba órdenes y más órdenes. Quería que sus invitados recibiesen una buena impresión y se marcharan contentos.

Muy cerca de la puerta de entrada al pabellón, crecían flores de loto y un arbusto de “tsha” o “té”. Uno de los criados, por indicación del emperador, dejó junto a la puerta un recipiente con agua hirviendo. Un suave vientecillo comenzó a soplar y algunas hojas del arbusto de té fueron a caer dentro del agua, tomando ésta un color tostado. Shen Mung sintió que el aroma refrescante que flotaba le aliviaba el cansancio que padecía. Se sentó en el suelo, y sacó con un cazo un poco para beber unos sorbos.

¡Sorpresa! La infusión tenía un sabor delicioso, y el emperador se encontraba restablecido. Cogió después más hojas y preparó unas tazas para obsequiar a sus visitantes.

La velada transcurrió entre risas y comentarios. La sabrosa bebida se entendió por todo el mundo, y hoy la preparan en todos los rincones de la Tierra.

M<sup>a</sup> Jesús Ortega

- ¿Qué tenían que hacer los sirvientes?
  - Limpiar la cocina.
  - Preparar las habitaciones de los huéspedes.
  - Limpiar el salón.
- ¿Qué crecía en el pabellón?
  - Flores de loto y un arbusto.
  - Flores solamente.
  - Flores de naranjo.
- ¿Qué dejó junto a la puerta un criado?
  - Un recipiente de agua fría.
  - Un recipiente de agua tibia.
  - Un recipiente de agua hirviendo.
- ¿Qué color tomó el agua?
  - Azul claro.
  - Tostado.
  - Rojo oscuro.

LECTURA EXTRAÍDA DE LA PRUEBA DE LA SEGUNDA UNIDAD DE LENGUA CASTELLANA

Oviedo, 20 de mayo de 2011

Querida Carla:

Hace días que quiero escribirte para explicarte cómo me va en Oviedo, pero he estado muy ocupada y hasta hoy no he tenido unos minutos para sentarme con tranquilidad. Aquí estoy muy bien instalada, las cosas me están yendo como yo esperaba y he conocido a mucha gente interesante. Concretamente estoy saliendo con un grupo de

chicos y chicas del instituto con los que me lo paso muy bien. Vamos mucho al cine, que sabes que es una de mis pasiones.

El próximo mes de agosto iré a veros. Me instalaré en casa de mis tíos.

Sin más, recibe muchos besos de tu amiga.

P.D. He cambiado de residencia. La nueva dirección la tienes en el sobre.

- ¿Quién es Carla?
- ¿Cuándo volverá?
- ¿Por qué se quedará en casa de unos amigos?
- ¿Dónde vive actualmente?
- Teniendo en cuenta el modelo que tienes, escribe una carta de respuesta de unas siete a diez líneas.

## PRUEBAS ACL-6 (EN CATALÁN)

Un pobre en extrema misèria anà a demanar almoïna a la magnífica casa de l'home més ric de la ciutat. Quan aquest el veié li digué:

– Que no has menjat res en tot el dia? Pobre home, si et pots morir de gana. Criats! porteu-nos alguna cosa per menjar!

El pobre home, no veié ni cap criat, ni menja de cap mena, però el seu amfitrió feia gest de servir-se i de menjar amb molta gana.

Menja, home, menja, que avui ets el meu hoste!

– Gràcies senyor, estic agraït de la vostra generosa hospitalitat.

– Què et sembla aquest pa? No el trobes de primera?

– Podeu estar ben cert que no he menjat en ma vida un pa tan blanc i saborós.

1. Què creus que fa el pobre veient el comportament del ric?

- A) Es posa trist al veure que no li dóna res.
- B) S'enfada i abandona la casa.
- C) Menja perquè té molta gana.
- D) Agafa el menjar i se'n va corrents.
- E) Se l'escolta i fa veure que menja.

2. Què et sembla el comportament de l'amo?

- A) Que és molt generós i per això el convidà.
- B) Que és un burleta i li vol prendre el pèl.
- C) Que és amable i es preocupa dels altres.
- D) Que és una bona persona i no vol que passi gana.
- E) Que és un bromista i per això li dóna menjar.

3. Per què creus que diu: "què et sembla aquest pa? No el trobes de primera?"

- A) Perquè era un pa imaginari i volia fer comèdia.
- B) Perquè volia dissimular i era un pa molt dolent.
- C) Perquè era un pa molt bo, acabat de fer.
- D) Perquè era un panarra i li agradava molt el pa.
- E) Perquè volia que només mengés pa i no d'altres coses.

4. Qui creus que és l'amfitrió?

- A) El convidat.
- B) L'hoste.
- C) El criat.
- D) L'amo de la casa.
- E) El majordom.

Quan arriba l'hivern, escasseja l'aliment i les condicions són adverses. Llavors alguns animals emigren, com els ocells, d'altres emmagatzemen aliment com els esquirols o les formigues i d'altres hivernen consumint les reserves del seu cos com els óssos o les marmotes.

En les zones més seques, on l'aigua és tan escassa, quan arriba la pluja es dóna una veritable explosió de vida, tant vegetal com animal. Els insectes que estaven en estat larvari passen ràpidament a ser adults i es reproduïen. Les plantes floreixen i amb l'ajut dels insectes també es reproduïen.

5. Quina és la idea principal que engloba els dos textos?

- A) L'hivern és una època difícil per a tota la natura.
- B) Les condicions ambientals dificulten o faciliten la vida dels éssers vius.
- C) Les zones seques en determinades ocasions poden tenir una gran vitalitat.
- D) Hi ha molts animals que emigren davant les dificultats climàtiques.
- E) Els animals i les plantes necessiten aigua per poder-se reproduir.

6. Què és el que estimula la vida en les zones seques?

- A) L'aigua.
- B) Les plantes.
- C) Les flors.
- D) Els insectes.
- E) Les larves.

7. Segons el text quina d'aquestes classificacions és correcta?

	Viatgen a d'altres països	Han d'hivernar	Guarden aliments
A)	aus	esquirols	formigues
B)	óssos i marmotes	formigues	ocells
C)	óssos	marmotes	formigues
D)	ocells	óssos i marmotes	esquirols i formigues
E)	aus	óssos	marmotes

A mig aire de la serra  
veig un ametller florit.  
Déu te guard bandera blanca,  
dies ha que t'he delit,  
ets la pau que s'anuncia  
entre sol, núvols i vent,  
no ets encara al millor temps  
però en tens tota l'alegria.

Joan Maragall

8. A què creus que es refereix el poeta quan diu "Déu te guard blanca"?

- A) A l'alegria del bon temps.
- B) A la pau que s'anuncia.
- C) A l'ametller cobert per la neu.
- D) Als núvols blancs que tapen la serra
- E) A l'ametller amb les seves flors.

9. Quin títol seria el millor per al sentit d'aquesta poesia?

- A) Sol, núvols i vent.
- B) L'alegria de l'estiu.
- C) Desig de primavera.
- D) L'aire de la serra.
- E) El millor temps.

10. A quina època de l'any es refereix la poesia?

- A) Finals d'estiu.
- B) Començament de tardor.
- C) Ple hivern.
- D) Inici de primavera.
- E) Començament d'estiu.

Tenia tres missatges i se m'han barrejat.  
Si ets capaç d'ordenar-los bé –agafant-ne un tros de cada columna–  
sabràs respondre a les preguntes següents.

La meua cosina i jo	lles propres vacances de Nadal	ha agafat la furgoneta	per passar una setmana esquiulant	al rierol de Serratossa
Els meus veïns	un bon dia d'estiu	estrenaran el cotxe nou	per anar- nos a remullar una estona	a l'hortet d'en Martí
L'oncle Pau	aquesta tarda havent dinat	vam agafar les bicicletes d'amagat	per anar a collir peres	als Alps suïssos

11. Què faran els meus veïns?

- A) Anar a l'hort.
- B) Banyar-se.
- C) Collir peres.
- D) Anar en bici.
- E) Esquiar.

12. On va en Pau?

- A) A Serratossa.
- B) A l'hort.
- C) Als Alps suïssos.
- D) A banyar-se.
- E) A esquiar.

13. Qui i quan agafa la bici?

- A) L'oncle aquesta tarda.
- B) La meua cosina i jo aquesta tarda.
- C) La meua cosina i jo un dia d'estiu.
- D) Els veïns un dia d'estiu.
- E) Els veïns per Nadal.

14. Per a què agafaran el cotxe?

- A) Per anar a Serratossa.
- B) Per anar a l'hort.
- C) Per anar a collir peres.
- D) Per anar a banyar-se.
- E) Per anar als Alps.

Fragment del discurs del cap indi Sealth a l'home blanc, el 1855.

No sé, però el nostre sistema de viure és diferent al de vostès. Només la vista de les seves ciutats entristeix els ulls del pell roja. Però això potser sigui perquè el pell roja és un salvatge i no comprèn res.

No existeix un lloc tranquil en les ciutats de l'home blanc, on es pugui escoltar com s'obren les fulles dels arbres a la primavera, o com volen els insectes.

Sóc un pell roja i no entenc res. Nosaltres preferim el suau murmur del vent sobre la superfície del llac, així com l'olor d'aquest mateix vent purificat per la pluja. L'aire té un valor inestimable per a un pell roja, ja que tots els sers comparteixen un mateix alè: la bèstia, l'arbre, l'home, tots respiren el mateix aire.

L'home blanc no sembla ser conscient de l'aire que respira però l'aire comparteix el seu esperit amb la vida que sosté.

15. Per què creus que l'indi diu: "sóc un pell roja i no entenc res"?

- A) Perquè no té cultura i no comprèn les coses.
- B) Per deixar clar que no sap explicar-se.
- C) Perquè parla un idioma diferent dels blancs.
- D) Perquè s'adonin que comprèn millor que ells.
- E) Per rebaxar-se davant dels blancs.

16. Què vol dir "tots els sers comparteixen un mateix alè"?

- A) Que els pell-roja arriben a compartir-ho tot.
- B) Que si tots compartim l'aire ens mancarà.
- C) Que l'aire ens permet viure a tots els éssers de la terra
- D) Que l'aire que ens dóna vida no es pot esgotar.
- E) Que si tots compartim el mateix aire sobreviurem amb dificultat.

17. Entre aquestes afirmacions n'hi ha una que és falsa

- A) El pell-roja estima molt la seva terra.
- B) El pell-roja creu que forma part d'un gran conjunt.
- C) El pell-roja sap que depèn de l'aire per respirar.
- D) El pell-roja gaudeix amb el que la terra li dóna.
- E) El pell-roja creu que els blancs saben interpretar la naturalesa.

18. Que vol dir que "l'aire comparteix el seu esperit amb la vida que sosté"?

- A) Que tots els sers vius depenen de l'aire que respiren.
- B) Que és una forma de parlar dels indis amb poc sentit real.
- C) Que els indis creuen en esperits i nosaltres no.
- D) Que l'aire és com un esperit i per això no es veu
- E) Que alguns sers vius necessiten aire per viure.

Una dama de Basora havia comprat un diamant meravellós. Un dia, el diamant caigué al foc i no cremà. Era fals. La dama acudí a Txelai, visir famós per la seva saviesa, i demanà la mort del marxant que li havia venut la gemma.

Txelai ho acordà. Condemnà el marxant a ser menjat pels lleons en una fossa.

El dia del suplici, la dama, des d'un mirador, contemplava el pobre home tremolós i envellit d'angúnia.

Però el somriure de la dama s'esqueixà en un crit d'ira. El soterrani s'havia obert i, en lloc de lleons, n'havien sortit dos gats ridículs. Avançaven calmament, flairaven amb indiferència el miserable desmaià i van acabar per saltar, àgilment, fora de la fossa.

La dama anà a vomitar la seva ràbia als peus de Txelai:

–De què et queixes? –li digué el visir–. La llei mana exigir ull per ull, dent per dent. El marxant t'enganyà; nosaltres l'hem enganyat a ell. El seu diamant era fals, els nostres lleons també: estem en paus.

Màrius Torres

19. Per què somreia la dama?

- A) Perquè es volia venjar del venedor.
- B) Perquè li agradava l'espectacle dels lleons.
- C) Perquè així recuperaria el diamant.
- D) Perquè volia la justícia.
- E) Perquè tothom la veia des del mirador.

20. Què volia aconseguir en Txelai deixant anar els gats?

- A) Castigar bé el marxant.
- B) Fer pensar a la dama.
- C) Buscar una compensació per la dama.
- D) Que la dama tragué la seva ràbia.
- E) Acontentar el marxant.

21. Trobes que el visir va actuar bé amb el marxant?

- A) Sí, perquè amb la por que va passar el marxant segurament ja va escamentar.
- B) Sí, perquè així el marxant podria tornar a enganyar la gent.
- C) No, perquè el marxant es quedà tan tranquil i tornaria a enganyar.
- D) No, perquè s'havia de castigar molt un marxant que enganya.
- E) Ni sí ni no, no es pot saber.

22. Creus que el visir pensa igual que la dama?

- A) No, perquè la vol enganyar.
- B) No, perquè creu insuficient el càstig que ella demana.
- C) No, perquè vol que s'adoni que és massa cruel.
- D) Sí, perquè és un home molt just i savi.
- E) Sí, perquè fa tot el que ella li demana.

Amb la meua família volem anar a la platja. Des de Blanes agafarem un vaixell fins la Cala Boadella, ens banyarem i després tornarem a Blanes a menjar una bona paella cap a les 3 de la tarda.

Al pare li han donat aquesta taula d'horaris i preus:

#### Excursions nàutiques Costa Brava

##### Horaris

Anada					
Blanes	10,30	11,40	12,55	13,50	16
St. Francesc	10,40	11,50	13,05	14	16,10
Sta. Cristina	10,45	11,55	13,10	14,05	16,15
Boadella	10,55	12,05	13,20	14,15	16,25
Lloret	11,10	12,20	13,35	14,30	16,40

Tornada					
Lloret	10,15	11,40	12,25	14,05	15,25
Boadella	10,30	11,55	12,40	14,20	15,40
Sta. Cristina	10,40	12,05	12,50	14,30	15,50
St. Francesc	10,45	12,10	12,55	14,35	15,55
Blanes	10,55	12,20	13,05	14,45	16,05

Tarifes d'anada i tornada					
Lloret	Lloret				
Boadella	400	Boadella			
Sta. Cristina	400	200	Sta. Cristina		
St. Francesc	550	350	300	St. Francesc	
Blanes	750	400	350	350	Blanes

23. A quina hora hem de sortir de Cala Boadella per a ser a temps a dinar?

- A) 11,55
- B) 12,40
- C) 14,20
- D) 15,25
- E) 15,40

24. Quanta estona tarda el vaixell en anar de Blanes a Lloret?

- A) Vint-i-cinc minuts.
- B) Trenta minuts.
- C) Trenta-cinc minuts.
- D) Quaranta minuts.
- E) Quaranta-cinc minuts.

25. Quant val un bitllet d'anar i tornar de Blanes a Boadella?

- A) 200 ptes.
- B) 350 ptes.
- C) 400 ptes.
- D) 550 ptes.
- E) 750 ptes.

26. Pel mateix preu, a quin altre lloc podríem anar des de Blanes?

- A) A Sta. Cristina.
- B) A St. Francesc.
- C) A Blanes.
- D) A Lloret.
- E) A la Costa Brava.

27. Quin és el viatge més barat?

- A) De St. Francesc a Boadella.
- B) De Boadella a Blanes.
- C) De Blanes a St. Francesc.
- D) De Blanes a Santa Cristina.
- E) De Sta. Cristina a Boadella.

Les empreses industrials o agrícoles necessiten oficines a les quals acudeixin els compradors de productes manufacturats i els venedors de maquinària i primeres matèries, i on es centralitzi l'administració amb l'ajut d'ordinadors.

Les empreses necessiten altres empreses que fabriquin maquinària o realitzin part de llur procés industrial.

També han d'estar a la vora dels bancs i de les companyies asseguradores, requereixen bones comunicacions, accés a la informació, serveis de propaganda i d'altres com els que poden proporcionar les universitats o escoles professionals que preparen especialistes i tècnics. Per això les empreses més importants tenen les oficines centrals a les ciutats. Per aquest motiu es diu que les ciutats són centre de decisió on es prenen resolucions importants tals com obrir, ampliar o tancar empreses.

28. Quina d'aquestes frases resumeix millor el sentit complet del text?

- A) Les empreses agrícoles compren les primeres matèries.
- B) Les empreses industrials venen els productes manufacturats.
- C) Les grans empreses obren oficines a les grans ciutats.
- D) Les empreses necessiten bona informació.
- E) Les grans empreses prenen resolucions importants.

29. Una gran empresa vol establir-se en una d'aquestes ciutats. Quina d'elles creus que té més oportunitats?

	Universitat	Conservatori de música	Hospital	Port	Autòdrom	Tien	Aeroport	Bancs	Oficines	Quilòs	Companyia asseguradora
Ciutat A) té:	X	X	X	X				X	X	X	
Ciutat B) té:				X	X	X	X	X		X	X
Ciutat C) té:		X	X	X		X		X	X	X	
Ciutat D) té:	X	X	X		X	X			X	X	
Ciutat E) té:		X	X			X		X	X	X	X

30. Segons el text, per a què creus que a les empreses els pot interessar estar en contacte amb escoles tècniques o universitàries?

- A) Perquè així tenen més possibilitats de vendre productes.
- B) Perquè així estan més ben informats.
- C) Perquè els empresaris poden tenir més preparació.
- D) Perquè poden obtenir nous professionals preparats.
- E) Perquè les universitats estan ben administrades.

Avui és l'aniversari del pare i com que ha arribat a casa de bon humor ens ha dit a la mare i a mi que ens convidava a sopar al restaurant. Hem consultat la guia:

L'Arbequina	Gallia	Coloma	Marinada	Can Mariscal
Horari: de 13.30 a 15.30 i de 21 a 23.30 h. Tanca diumenges al vespre i diària. Vacances: per després i diària. Vintena cançons. Setmana Santa i 20 dies a l'agost.	Horari: de 13 a 1 h. Tanca diumenges al vespre i diària. Vacances: per després i diària. Vintena cançons. Setmana Santa i 20 dies a l'agost.	Horari: de 13.30 a 15.30 i de 21 a 23.30 h. Tanca diumenges al vespre i diària. Vacances: per després i diària. Vintena cançons. Setmana Santa i 20 dies a l'agost.	Horari: de 13 a 16 i de 20.30 a 23.30 h. Tanca diumenges al vespre i diària. Vacances: per després i diària. Vintena cançons. Setmana Santa i 20 dies a l'agost.	Horari: de 13 a 16 i de 20.30 a 23.30 h. Tanca diumenges al vespre i diària. Vacances: per després i diària. Vintena cançons. Setmana Santa i 20 dies a l'agost.
Especialitats: Còctels amb cançons, 1.800; cançons de marisc, 1.300; lloc de restà, 875; menja de lluc amb crema d'oli, 1.175 i bocall de de patates amb mel, 475. Preu mitjà: 3.500 ptes.	Especialitats: Còctels amb cançons, 1.800; cançons de marisc, 1.300; lloc de restà, 875; menja de lluc amb crema d'oli, 1.175 i bocall de de patates amb mel, 475. Preu mitjà: 3.500 ptes.	Especialitats: Lloras amb guarnició, tronc de lluc al vapor amb còctels i verdures. Preu mitjà: entre 1.400 i el menú i 2.875 el boudet dels diumenges.	Especialitats: Cuina catalana i de menjar. Els plats suggerits són forellats d'Alcò, la romesco i la pasta d'arnès i la pasta d'arnès són de la casa. La crema catalana és molt recomanable. Preu mitjà: 2.500 ptes.	Especialitats: Cuina catalana, cap i pota, 850; torrada amb crema i cançons, 1.500; pastissos de la casa, 500. Preu mitjà: 3.000 ptes.

AT ACPM AM ACPM AMP

Vigilacotxes Aire A C P T M Terrasses Menjadors privats

31. El pare vol poder aparcar sense problemes i sopar a l'aire lliure, ara que ja fa calor. Quin restaurant creus que preferirà?

A) L'Arbequina.  
B) Gallia.  
C) Coloma.  
D) Marinada.  
E) Can Mariscal.

32. Quina d'aquestes afirmacions és falsa?

A) Tots aquests restaurants tenen obert a les 13,30 h.  
B) Tots fan vacances a l'agost.  
C) Tots tenen aire condicionat.  
D) El preu mitjà de tots supera les 1.000 ptes.  
E) Tots tenen horari de migdia i nit.

33. Si decidim anar al restaurant L'Arbequina, i aproximadament gastem el que val el preu mitjà del restaurant, quant calcules que li costarà al pare el sopar de tots?

A) Entre 3.500 i 5.500 ptes.  
B) Entre 6.000 i 7.500 ptes.  
C) Entre 8.000 i 9.500 ptes.  
D) Entre 10.000 i 11.500 ptes.  
E) Entre 12.000 i 13.500 ptes.

A Austràlia i a les illes veïnes hi ha grups d'animals dels més antics i estranys del planeta.

A Austràlia hi ha mamífers, que com ja sabem són els que alleten les seves cries. D'entre aquests, els marsupials posen els seus fills, quan neixen, a dins d'un plec de la pell situat al ventre i que té forma de bossa: és el cas del cangur i del coala. Els monotremes són mamífers molt rars que viuen als rius i posen ous, com l'ornitorinc i l'equidna.

L'emú i el kiwi són ocells corredors propis d'aquesta regió.

Entre els arbres, el més representatiu és l'eucaliptus.

34. Què posa en evidència aquest text sobre les plantes i animals d'Austràlia?

A) Que són espècies comunes a altres regions.  
B) Que són espècies molt diferents a les nostres perquè són molt antigues.  
C) Que són espècies molt rares perquè estan molt lluny de nosaltres.  
D) Que són espècies molt difícils de trobar avui en dia.  
E) Que són espècies poc conegudes perquè s'han estudiat poc.

35. De quins grups d'animals ens parla el text?

A) Marsupials, mamífers, monotremes, ocells.  
B) Cangurs, ornitorincs i equidnes, emús i kiwis.  
C) Monotremes, ornitorincs, marsupials, ocells corredors.  
D) Marsupials, monotremes, corredors, ocells.  
E) Mamífers monotremes, mamífers marsupials, ocells corredors.

36. De què suposes que deu alimentar-se una cria d'equidna acabada de néixer?

A) De llet.  
B) De petits peixets.  
C) De cuquets.  
D) De plancton del riu.  
E) Una mica de tot.

## CARTA A LAS FAMILIAS ANEXADA JUNTO AL BOLETÍN DE NOTAS DEL PRIMER TRIMESTRE

Estimada família,

com ja sabeu, el vostre fill/a està cursant algunes de les matèries de 1r d'ESO amb el grup PIM, un grup reduït amb el qual s'intenten treballar d'una manera més acurada i personalitzada els diferents continguts de les matèries de Llengua Anglesa, Llengua Castellana, Llengua Catalana i Matemàtiques.

Al llarg d'aquest trimestre hem pogut fer un seguiment de com ha estat l'actitud i el rendiment del vostre fill/a i, els resultats no han estat del tot satisfactoris perquè hi ha una manca d'actitud i implicació vers l'estudi.

Aquest recurs, el PIM, és una eina que disposa el centre per ajudar tots aquells alumnes que ho necessitin i que mostrin una certa implicació. Durant el primer trimestre, el vostre fill/a ha tingut un cert nombre de notes a l'agenda i comunicats que deixen constància de la manca d'implicació i aprofitament d'aquest recurs. És per aquest motiu que, valorant l'opinió dels diferents professors que imparteixen classe en aquest grup, s'ha elaborat un llistat de candidats a abandonar el PIM, entre els

quals es troba el seu fill/a, de manera que altres alumnes puguin entrar-hi i aprofitar aquest recurs que els oferim.

Tot i així, i tenint en compte que veuran els resultats obtinguts a les diferents matèries, volem deixar un cert període de prova per veure si el vostre fill/a mostra un canvi d'actitud i s'implica més en el seu procés d'aprenentatge. Si no fos així, el dia 26 de gener començaria les classes amb el seu grup de Tutoria i deixaria d'assistir a les classes amb el grup PIM.

Per tal de tenir constància que se us ha informat correctament i que sou conscients del que això implica, us demanaríem que signéssiu aquesta carta i la retornéssiu juntament amb el resguard de les notes.

Atentament,

Professorat del PIM

Jo, \_\_\_\_\_, pare / mare / tutor legal de l'alumne/a \_\_\_\_\_, he llegit aquesta carta i em dono per assabentat i accepto el que aquí s'especifica.

Signatura

#### TRADUCCIÓN DE LA CARTA A LAS FAMILIAS

Estimada familia:

Como ya saben, su hijo/a está cursando algunas de las materias de 1º de ESO con el grupo PIM, un grupo reducido con el cual se intentan trabajar de una forma más cuidada y personalizada los diferentes contenidos de las materias de Lengua Inglesa, Lengua Castellana, Lengua Catalana y Matemáticas.

A lo largo de este trimestre hemos podido hacer un seguimiento de cómo ha sido la actitud y el rendimiento de su hijo/a y, los resultados no han sido del todo satisfactorios porque hay una falta de actitud e implicación hacia el estudio.



Este recurso, el PIM, es un recurso del que dispone el centro para ayudar a todos aquellos alumnos que lo necesiten y que muestren una cierta implicación. Durante el primer trimestre, su hijo/a ha tenido un cierto número de notas en la agenda y comunicados que dejan constancia de la falta de implicación y provecho de este recurso. Es por este motivo que, valorando la opinión de los diferentes profesores que imparten clase en este grupo, se ha elaborado una lista de candidatos a abandonar el PIM, entre los cuales se encuentra su hijo/a, de forma que otros alumnos puedan entrar y aprovechar este recurso que les ofrecemos.

Aun así, y teniendo en cuenta que verán los resultados obtenidos en las diferentes materias, queremos dejar un cierto período de prueba para ver si su hijo/a muestra un cambio de actitud y se implica más en su proceso de aprendizaje. Si no fuese así, el día 26 de enero comenzaría las clases con su grupo de Tutoría y dejaría de asistir a las clases con el grupo PIM.

Para tener constancia de que se os ha informado correctamente y que sois conscientes de lo que esto implica, os pediríamos que firmaseis esta carta y la devolvieseis junto con el resguardo de las notas.

Atentamente,

Profesorado del PIM

Yo, \_\_\_\_\_, padre / madre / tutor legal del alumno/a \_\_\_\_\_, he leído esta carta y me doy por informado y acepto lo que aquí se especifica.

Firma

