

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

PROGRAMA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ALUMNADO DE 1º ESO

Autor: María Del Carmen Polo Recio

https://youtu.be/RNGP6r_FHT0

Director/a

Lina María Tomás Pastor

Murcia, Mayo de 2022

AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor, Doña María Del Carmen Polo Recio con [REDACTED] como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra (Indicar la referencia bibliográfica completa¹ y, si es una tesis doctoral, material docente, trabajo fin de Grado, trabajo fin de Master o cualquier otro trabajo que deba ser objeto de evaluación académica, indicarlo también) que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

2º. Objeto y fines de la cesión

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

3º. Condiciones de la cesión

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

¹ Libros: autor o autores, título completo, editorial y año de edición.

Capítulos de libros: autor o autores y título del capítulo, autor y título de la obra completa, editorial, año de edición y páginas del capítulo.

Artículos de revistas: autor o autores del artículo, título completo, revista, número, año y páginas del artículo.

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también “marcas de agua” o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducirla en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

4º. Derechos del autor

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de los derechos del documento.
- b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.
- c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse en contacto con el responsable del mismo.
- d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

5º. Deberes del autor

El autor se compromete a:

- a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.
- b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.
- c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.
- d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a 18 de Mayo de 2022

ACEPTA

Fdo: María Del Carmen Polo Recio



Índice

1. JUSTIFICACIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1 Lectura y comprensión.....	3
2.2 Modelo DIME	7
2.3 Las inferencias como núcleo de la comprensión humana	9
2.4 Una propuesta de clasificación	10
3. OBJETIVOS	12
3.1 OBJETIVO GENERAL	12
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
4. METODOLOGÍA	13
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	14
4.2 CONTENIDOS	14
4.3 ACTIVIDADES	15
4.4 RECURSOS	26
4.5 TEMPORALIZACIÓN.....	27
5. EVALUACIÓN	31
5.1 EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	31
5.2 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO	31
5.3 EVALUACIÓN DE LA FAMILIA	32
5.4 EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA	32
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL	34
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
8. ANEXOS	39
8.1 ANEXO I: INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA COMPETENCIA PARA LA COMPRESION LECTORA	39
8.2 ANEXO II: CUESTIONARIO	40
8.3 ANEXO III: CUESTIONARIO	41
8.4 ANEXO IV: CUESTIONARIO.....	42

1. JUSTIFICACIÓN

A lo largo del periodo de realización de las prácticas pertenecientes a este máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa unido a mi experiencia profesional como logopeda y psicóloga, he detectado dificultades en la comprensión lectora en muchos de los alumnos.

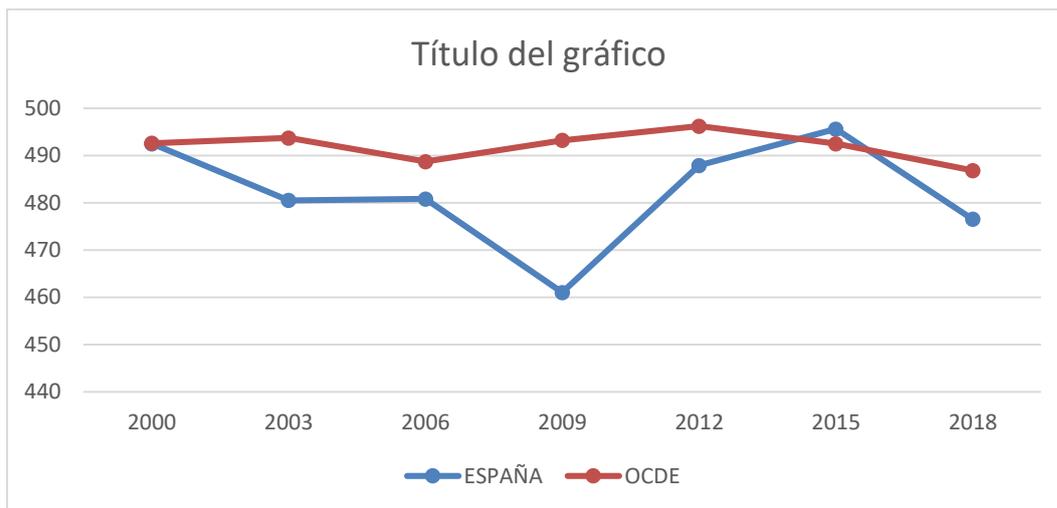
Para justificar y corroborar esta problemática, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica encontrándose que son varios los autores (Peregrina, 2017; Martín y Morales 2012; Arias-Gundín, Fidalgo, Martínez-Cocó y Bolaños-Alonso, 2011; González y Barba, 2010; Ripoll, Aguado y Díaz, 2007) los que en sus investigaciones coinciden en la preocupante situación del nivel de comprensión lectora de nuestro país a lo largo de los últimos años

Uno de los elementos que revelan dicha situación actual con datos cuantitativos son los resultados obtenidos en el último informe de PISA (Programme for International Student Assessment) de 2018, en el cual, se refleja el bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes españoles, los cuales obtienen 477 puntos, mientras que la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) fue de 487 y la de la Unión Europea de 489.

A continuación, en la Figura 1, se muestra la evolución del rendimiento en lectura del alumnado español desde el año 2002 hasta el año 2018. Así, como podemos apreciar esta problemática se ha mantenido latente prácticamente a lo largo de los años a pesar de que las continuas reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país han puesto sus esfuerzos para desarrollar la comprensión lectora en todas las etapas educativas. Esta situación hace que se planteen una serie de cuestiones como: ¿Qué está pasando?, ¿Cuáles son los factores que provocan este descenso en la comprensión lectora?, ¿Qué impacto puede provocar en el pensamiento crítico del alumnado?

Figura 1

Evolución de la puntuación en competencia lectora según PISA



Nota. Gráfico elaborado a partir de la información del Informe PISA (2018)

Actualmente, el artículo 19 de la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece la necesidad de trabajar de forma transversal la comprensión lectora en todas las áreas del currículo. Así, ésta reconoce que el fomento del hábito lector impacta directamente y de manera positiva en la mejora de la comprensión lectora, la capacidad de expresarse, la gestión de la información, el pensamiento crítico, el aprendizaje de nuevos conocimientos suponiendo así, una de las claves para el éxito escolar.

Sin embargo, por otro lado, se sigue observando como gran parte del profesorado sigue utilizando una metodología tradicional para la enseñanza de la comprensión lectora, la cual, está basada en el uso de estrategias poco motivadoras como es la localización de las ideas principales de un texto, la elaboración de esquemas y mapas conceptuales, o de resúmenes. Esto está provocando que los estudiantes tengan desinterés y desmotivación por la lectura mostrando un comportamiento pasivo. Como consecuencia de todo ello, en la mayoría de los casos los alumnos llegan a alcanzar una comprensión superficial y literal del texto, pero no inferencial.

La comprensión inferencial es una actividad imprescindible para la comprensión del lenguaje y, por tanto, para la comprensión lectora ya que ésta nos permite establecer relaciones que van más allá de lo leído, interpretar, presuponer y además constituye la base para el desarrollo del pensamiento crítico, fundamental para nuestro día a día.

El hecho de que un alumno no desarrolle el nivel de comprensión inferencial hace que éste tenga problemas para comunicarse y expresar ideas complejas de forma satisfactoria, lo cual, asimismo afecta a su autoconcepto ya que tiende a desarrollar una visión deteriorada de sus propias capacidades acrecentándose el riesgo de fracaso y abandono escolar. Esto último, a su vez, genera desmotivación entre el profesorado que considera que su formación no es suficiente para desarrollar estrategias que mejoren el nivel actual de comprensión lectora de sus alumnos convirtiéndose esta última en un desafío tanto para los docentes como para los alumnos.

Es una realidad que todavía no se ha encontrado la fórmula educativa, ni legal para plantar cara y mejorar las dificultades de comprensión lectora que sufren los estudiantes en nuestros días. Asimismo, se han encontrado que son pocas las estrategias y programas de intervención que hayan mostrado resultados eficaces. Esta carencia se debe a la no existencia de algún organismo ni investigación que hayan analizado la eficacia de los métodos existentes para mejorar dicha habilidad en el alumnado de lengua española (Ripoll y Aguado, 2014).

Es por todo lo expuesto anteriormente por lo que surge la temática de este Trabajo de Fin de Máster (TFM), de la necesidad de desarrollar nuevas estrategias que ayuden a mejorar el nivel actual de comprensión lectora de los estudiantes de 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el fin de prevenir que las dificultades en dicha habilidad sigan incrementándose en cursos superiores. Para ello se va a llevar a cabo un programa cuyo propósito principal es mejorar el nivel en dicha habilidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Lectura y comprensión

Actualmente se considera que el desarrollo lingüístico de un niño atraviesa dos etapas: por un lado, la etapa de adquisición del lenguaje oral, la cual tiene lugar de forma natural a lo largo de los seis primeros años de vida; y una segunda etapa, el aprendizaje de la lectoescritura, el cual se extiende desde el inicio de la escolarización hasta la adolescencia (Gallo Valdivieso, 2007), siendo ésta un requisito fundamental para poder desarrollar habilidades como la

comprensión y el razonamiento.

Aunque el aprendizaje de la lectura y de la escritura debe ser paralelo, es normal que el niño domine antes la lectura que la escritura. Y es en el proceso lector en que nos vamos a centrar.

La lectura es un medio fundamental para tener un acercamiento al conocimiento (Castrillón et al., 2020). Se trata de un proceso complejo, donde se establece un intercambio comunicativo entre la persona que lee un texto y las ideas del autor del mismo, y donde el lector interpreta el texto a partir de sus experiencias previas. Sin embargo, se considera que dicha interpretación forma parte de un proceso más profundo y elaborado que va más allá del nivel de la simple lectura para convertirse en comprensión lectora (Vargas y Molano, 2017); siendo ésta una habilidad también muy compleja (Catts y Kamhi, 2017).

Según Pérez-Zorrilla (2005) la comprensión lectora “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p.123). La comprensión a la que el lector llega, es el resultado de sus experiencias previas, las cuales, entran en juego, se unen y complementan a medida que éste va descodificando palabras, frases, párrafos e ideas del autor hasta inferir el significado que éste pretende comunicar (Pérez-Zorrilla, 2005).

La comprensión lectora brinda la oportunidad de acceder al conocimiento en cualquier campo de estudio. Así, la lectura se convierte en una herramienta para lograrlo a través del ejercicio de imaginar y crear ya que se proporcionan elementos para desarrollar la capacidad crítica: mientras más se lee, existe una posibilidad mayor de mejorar el proceso de comprensión y de ser consciente del mismo (Vargas y Molano, 2017). Por tanto, el propósito inherente de la lectura es la comprensión lectora (García-García et al., 2018), y para poder alcanzar una comprensión correcta de un texto el lector debe de pasar por tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico (Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019; Cervantes Castro et al., 2017).

- *Nivel de comprensión literal*

Para Pinzás (2007), la comprensión lectora literal tiene lugar cuando se comprende la información que el texto presenta de forma explícita. Es el primer paso en el desarrollo evolutivo de la comprensión, ya que, si un estudiante no

comprende lo que el texto comunica, difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos aún hacer una lectura crítica (citado en Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019, p.404). Así se considera que, en este nivel, el lector debe reconocer las frases y las palabras clave del texto y lograr captar lo que dice el texto sin una intervención muy activa del lector (Cervantes Castro et al., 2017).

Según Cervantes Castro et al. (2017), podemos dividir este nivel en:

- *Lectura literal en un nivel primario*: Este tipo de lectura se centra principalmente en las ideas y en la información que aparecen de manera explícita en el texto.

En este aspecto, el docente deberá estimular al alumnado a identificar ideas, personajes, detalles, determinar el espacio y tiempo, ordenar hechos y descifrar el significado de las palabras y oraciones del texto utilizando para ello preguntas como: ¿qué...?, ¿quién...?, ¿dónde...?, ¿cuándo...?, etc.

- *Lectura literal en profundidad*: En este nivel, el lector profundiza en la comprensión del texto, reconociendo la idea principal y secundarias del mismo.

- *Nivel de comprensión inferencial*

Este nivel es más complejo y permite que el lector establezca relaciones y asociaciones de significados, leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito. Es decir, en este nivel, la comprensión va más allá de lo leído, pudiéndose explicar el texto de una manera más amplia ya que permite agregar información y experiencias previas, relacionar lo leído con conocimientos previos, hacer predicciones, formular hipótesis, nuevas ideas y elaborar conclusiones (Cervantes Castro et al., 2017). Para alcanzarlo, el docente tendrá que enseñar al niño aspectos como: plantear posibles títulos para un texto, inferir ideas principales, interpretar la intención pragmática del autor, predecir posibles acontecimientos, hipotetizar sobre finales diferentes y hacer conjeturas, entre otros. Para ello puede utilizar preguntas como: ¿qué otro título se te ocurre...?, ¿qué quiere decir el texto cuando dice que...?, ¿qué pasaría si antes de...? ¿qué crees...?, ¿Qué opinas acerca de...?, etc.

Al llegar a este nivel, el docente tiene que tener presente que, si observa

que el alumno presenta una pobre comprensión a nivel inferencial es porque ya partía de una comprensión literal pobre, por lo tanto, habría que empezar a trabajar sobre esta última.

- *Nivel de comprensión crítico*

Pinzás (2007) señala que éste es el nivel más alto de comprensión lectora, donde el lector es capaz de emitir juicios personales sobre el texto leído, opinar, aportar su punto de vista, valorando la importancia o no del mismo y aceptándolo o rechazándolo con argumentos sólidos; por lo que exige un conocimiento respecto del tema y de la realidad en el que el mismo se desarrolla (citado en Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019, p.406).

Para poder alcanzar este nivel, el docente enseñará al alumno a desarrollar habilidades para emitir juicios, identificar y analizar intenciones y desarrollar el sentido crítico a través de, por ejemplo, la formulación de preguntas como: ¿qué opinas acerca de...?, ¿consideras que...?, ¿qué hubieras hecho tú si...?, ¿cómo crees que debería...?, ¿crees que su actitud ha sido la adecuada?, etc.

Así, teniendo en cuenta todo lo anterior, leer, comprender e interpretar cualquier tipo de texto permite a una persona poder desarrollarse y desenvolverse de forma autónoma en la sociedad (Vargas y Molano, 2017). Por este motivo, la enseñanza de la lectura comprensiva debe ser un propósito primordial de la escuela.

Por otro lado, tratar de explicar qué operaciones mentales son necesarias para ello es esencial para saber cómo podemos enseñar esta habilidad tan compleja y cómo podemos ayudar a las personas que no logren adquirirla bien, a pesar de su interés en ello. Todo ello con el objetivo de poder diseñar actividades sencillas que, integradas, permitan mejorar nuestras prácticas en la enseñanza de la misma (Ripoll y Aguado, 2015).

Con el fin de orientar la respuesta educativa, son varios los modelos los que a lo largo del tiempo han tratado de valorar qué constructos y habilidades contribuyen a la comprensión lectora. Ripoll (2021) señala como principales los siguientes: Modelo de construcción-integración, de Kintsch (1988); Modelo de visión simple de lectura de Hoover y Gough (1990); Modelo de construcción de

estructuras, de Gernsbacher (1991); Modelo constructorista, de Graesser, Singer y Trabasso (1994); Modelo de indexación de eventos, de Zwann, Langston y Graesser (1995); Modelo de la resonancia, de Myers y O'Brien (1998) y el Modelo del paisaje, de Van den Broek, Young, Tzeng y Linderholm (1999). Sin embargo, en todos ellos se han encontrado varias limitaciones. Una interesante alternativa a todos éstos es el llamado Modelo directo y de la mediación inferencial (DIME) de Cromley y Azevedo (2007). Será éste el modelo cognitivo sobre el que se va a sustentar el presente trabajo.

2.2 Modelo DIME

El modelo DIME surge de la necesidad de entender las dificultades que presentan los adolescentes a la hora de comprender lo que leen (Cromley y Azevedo, 2007) y se basa en la evidencia de 98 estudios experimentales publicados y realizados con estudiantes desde cuarto curso en adelante (Cromley et al., 2010). No obstante, hay que tener presente que la comprensión lectora varía en función de la capacidad del lector, el texto y la tarea (Catts y Kamhi, 2017).

El modelo DIME parte de la evidencia de que los lectores con dificultades en la comprensión lectora carecen de los conocimientos básicos y vocabulario necesarios, usan estrategias de lectura de forma incorrecta (o no las usan), suelen presentar dificultades para realizar inferencias y pueden tener una lectura de palabras lenta y/o imprecisa (Cromley y Azevedo, 2007). Es por ello, que plantea que la comprensión lectora es el resultado de un conjunto de relaciones entre (Palazón, 2021):

- El *conocimiento previo* que tiene el lector sobre tema del que trata el texto.
- Las *estrategias de comprensión*, es decir, la capacidad del lector de utilizar estrategias tanto de forma previa a la lectura (activar conocimientos previos o hacer predicciones), como durante (releer fragmentos complejos) o al final (reflexionar sobre la idea principal), (Palazón, 2021).
- Las *inferencias* que realiza el lector. Una inferencia es una información que no aparece en el texto pero que el lector añade para que el texto sea coherente o para enriquecer la representación mental que se forma de lo que está leyendo (Ripoll Salceda, 2019).
- La *lectura de palabras*, es decir, la habilidad de decodificar y reconocer las

palabras de forma precisa y fluida.

- El *vocabulario* propio del lector.

Así, uno de los motivos por los que merece la pena fundamentarse en este modelo es porque nos permite intervenir en todas y cada de esas variables ya que existen multitud de actividades para entrenar y mejorar cada una de las mismas.

Figura 2

Modelo directo y de la mediación inferencial de Cromley y Azevedo (2007)



Nota. Imagen elaborada a partir de la información de Cromley y Azevedo (2007).

Como se puede apreciar en la Figura 2, todas las variables (conocimientos, estrategias, inferencias, lectura de palabras y vocabulario) influyen de manera directa sobre la comprensión lectora, siendo ello uno de los motivos por los que el modelo se llama “directo”. También podemos observar a su vez, como algunas variables influyen sobre otras, por ejemplo, como la habilidad de decodificar y reconocer las palabras (lectura de palabras) afecta al vocabulario que tiene el lector. Sin embargo, las líneas más claras indican la existencia de una simple correlación, es decir, el nivel en esas dos variables

(conocimientos y lectura de palabras, y conocimientos y vocabulario) tiende a ser similar, pero no se puede afirmar que una sea causa de la otra (Ripoll, 2014).

Asimismo, por otro lado, el modelo también se llama “de la mediación inferencial” porque las variables de conocimientos, estrategias y vocabulario afectan a la comprensión lectora de forma indirecta, a través de la construcción de inferencias (Ripoll, 2014). Así, el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Por ello, realizar inferencias es fundamental porque éstas permiten predecir conductas, comprender mensajes abstractos y entender la realidad en la que vivimos. Gracias a las inferencias podemos desvelar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas y hacer explícita en nuestra mente la información implícita del texto (Escudero y León, 2007).

2.3 Las inferencias como núcleo de la comprensión humana

Actualmente, existen varios estudios correlacionales que proporcionan evidencia de que la habilidad de un estudiante para generar inferencias es altamente predictiva de su comprensión lectora, es decir, si un estudiante tiene una mala capacidad para construir inferencias su comprensión será pobre (Ripoll Salceda, 2019). En 2016, Colby Hall publicó una interesante investigación en la que afirmaba que, para leer con comprensión, el lector no solo tiene que recordar detalles literales sino también generar inferencias para descubrir el significado implícito del texto (Hall, 2016).

La habilidad inferencial es la capacidad de extraer información que no está explícita en el texto (Ripoll, 2016). Se trata de una propiedad del pensamiento humano que se utiliza en la lectura, pero no se agota en ella, es decir, la construcción de inferencias no es algo exclusivo de la lectura ya que podemos realizar inferencias al interpretar el lenguaje oral, al ver una película o al ver una simple imagen. Aunque esta habilidad se desarrolla a una edad muy temprana, antes de que los niños hayan aprendido a leer, es importante intervenir sobre ella con el objetivo de mejorar la comprensión lectora del alumno (Ripoll Salceda, 2019; Ripoll y Aguado, 2015) ya que, al generar inferencias estamos contribuyendo a su vez a mejorar el nivel de comprensión lectora.

Los requisitos fundamentales que necesitan los alumnos para construir inferencias son: una buena base de conocimientos sobre el tema, un vocabulario

extenso y el uso de estrategias de comprensión (Ripoll Salceda, 2019).

2.4 Una propuesta de clasificación

Es necesario conocer qué tipo de inferencias existen, ya que, si no se distingue el tipo de inferencia que se está practicando o evaluando no sabremos si estamos trabajando todas las modalidades de construcción de inferencias que se utilizan en la comprensión de textos (Ripoll Salceda, 2019). Así, Ripoll Salceda (2015, 2019) elabora una clasificación de inferencias pensada para profesores.

En dicha clasificación se ha utilizado como criterio de clasificación la pregunta. La idea de la que parte esta clasificación es que, si las inferencias añaden a la representación del texto información que no estaba explícita en él, se puede hacer alguna pregunta cuya respuesta sea la información que se ha inferido (Ripoll y Aguado, 2015). Al agrupar las posibles preguntas en distintos tipos, veremos con más claridad los distintos tipos de inferencias que nos importan (Ripoll Salceda, 2019). A continuación, se presenta dicha clasificación constituida por cinco tipos de inferencias:

- Inferencias de tipo I: *¿De qué (quién) habla el texto cuando dice...?*

Son inferencias léxicas con las que a través de este tipo de pregunta se pretende dar cohesión al texto relacionando una expresión con su referente. Asimismo, también sirven para aclarar el significado de términos ambiguos, e incluso para deducir el significado de palabras desconocidas a partir de la información disponible.

Las preguntas de este tipo son básicas en la comprensión ya que, si el lector no tiene claro de qué o de quién se está hablando en cada momento, la representación que se formará del texto será vaga y poco coherente.

Para construir estas inferencias, el lector necesita conocimientos sintácticos, como el uso de los pronombres, y léxicos, como el significado de las palabras o palabras sinónimas (Ripoll Salceda, 2015).

- Inferencias de tipo II: *¿Por qué..., qué relación hay entre...?*

Estas inferencias son de tipo explicativo y su función es dar coherencia

al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas en él.

Para su construcción el lector necesita tener conocimientos sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas, así como conocimientos sobre el tema del texto (Ripoll Salceda, 2015).

- Inferencias de tipo III: ¿Qué se puede predecir sabiendo que...?

Se trata de inferencias que tienen una función predictiva. A través de ellas se hacen hipótesis sobre los sucesos del texto. No se establecen relaciones entre elementos del texto, sino que se infieren o anticipan nuevos elementos.

Aunque la información que aportan no es necesaria para comprender el texto, este tipo de inferencias suelen ser las más comunes en el ámbito escolar ya que durante la lectura de un texto, los docentes hacen preguntas a los alumnos sobre qué creen ellos que sucederá a continuación y así les ayudan a hacerse una imagen más detallada de su contenido.

Los conocimientos que la persona necesita para hacer este tipo de inferencias son conocimientos generales y sobre el tema del texto.

- Inferencias de tipo IV: ¿Qué más se puede decir sobre esto?

Este tipo de inferencias se suelen realizar una vez concluida la lectura y al igual que ocurre con las inferencias de tipo III, éstas no son necesarias para comprender el texto.

Se trata de inferencias lógicas e informativas que permiten contextualizar la información y con las que se busca que el alumno sea capaz de inferir aspectos como el lugar dónde tienen lugar los hechos, los sentimientos o emociones de los personajes del texto. Para ello, es necesario que éste tenga conocimientos generales y concretos sobre el texto.

- Inferencias de tipo V: ¿Qué quiere decir todo esto?

Es tipo de inferencias aportan la información necesaria para que el alumno pueda formar una representación mental del texto combinando la información que aparece en el mismo con sus propios conocimientos. Tienen

una función pragmática ya que permiten interpretar las intenciones del lector, así como formas del lenguaje figurado (ironías, metáforas, moralejas, entre otras).

Para elaborarlas, es necesario contar con conocimientos sobre el mundo y sobre el tema del texto, pero también es útil tener conocimientos sobre el autor, su contexto y sus intenciones y sobre los géneros literarios y sus convenciones.

A través de esta propuesta de clasificación expuesta, el docente puede identificar los tipos de inferencias que realizan sus alumnos y así poder proporcionarle las herramientas o estrategias necesarias para construir el resto. Así, a la hora de entrenar a los alumnos en esta habilidad es importante seguir el orden en el que se han expuesto. Las inferencias de tipo I y II son las más importantes a la hora de comprender un texto. Si éstas no se realizan es difícil que se puedan construir las de tipo III, IV y V (Ripoll Salceda, 2019).

Por último, teniendo en cuenta todo lo anterior y dada la importancia que tiene la generación de inferencias para la comprensión lectora y la evidencia de que los lectores con dificultades pueden recibir un beneficio particular de la instrucción de inferencias, resulta curioso que hayan recibido tan poca atención entre las actividades escolares para mejorar la comprensión (Hall, 2016; Escudero y León, 2007).

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Mejorar la comprensión lectora del alumnado de 1º ESO mediante la aplicación del programa para la mejora de la comprensión lectora con especial hincapié en la construcción de inferencias, a través de la formación del profesorado y la colaboración de las familias.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relacionados con el profesorado:
 1. Formar a los docentes en estrategias y técnicas para favorecer la comprensión lectora.
- Relacionados con el alumno/a:
 2. Activar los conocimientos previos del alumno relacionados con el texto a trabajar.

3. Aumentar el vocabulario del alumno a través de las actividades propuestas.
 4. Desarrollar estrategias para una mejor comprensión del texto.
 5. Entrenar a los alumnos en la construcción de los 5 tipos de inferencias.
- Relacionados con la familia
 6. Transferir lo aprendido mediante la implicación familiar.

4. METODOLOGÍA

Se llevará a cabo una metodología activa y participativa en la que intervendrán orientador, profesores, alumnos, familia y personal externo al centro. Así, tendremos en cuenta los principios teóricos y científicos en los que se basan nuestra intervención, considerando siempre el carácter sistémico y de interacción de los distintos agentes.

Además, dicho programa, se basará en el *aprendizaje cooperativo* dado que se pretende fomentar:

- La ayuda entre iguales como estrategia facilitadora del aprendizaje.
- La capacidad de trabajar en equipo para favorecer la participación igualitaria de sus miembros
- La conciencia de que su trabajo estará vinculado al de los demás generándose una interdependencia positiva en ellos.

Se considera que las estructuras de aprendizaje cooperativas ayudan a desarrollar valores como la empatía, participación y ayuda y favorece la competencia para aprender a aprender.

Del mismo modo, se basará en la *instrucción directa* dado que:

- Se seguirá un modelo de enseñanza estructurada, en la que se establecerán de manera clara los objetivos que se pretenden conseguir. Dichos objetivos se secuenciarán, según el ritmo de aprendizaje del alumnado.
- El profesor/a servirá de guía para activar conocimientos previos, ampliar vocabulario, desarrollar estrategias de lectura eficaces y entrenar a los alumnos en la construcción de los 5 tipos de inferencias ofreciendo retroalimentación a las respuestas, reenseñando o redirigiendo.
- Se diseñarán secuencias didácticas sistemáticas en las que se combinarán

exposición y práctica, en las que las ayudas se irán retirando gradualmente.

- Se fomentará la participación del alumnado en grupo e individual.

El programa ha sido diseñado para que, por un lado, se pueda incorporar a todas las áreas del currículum con el fin de que la comprensión lectora no quede únicamente vinculada a la asignatura de lengua y, por otro lado, para que también pueda atender a la diversidad, ya que permite partir de lo que el alumno sabe y adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje.

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Nos encontramos ante un programa cuyo objetivo primordial es mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado de 1º ESO tras detectar el bajo nivel que los alumnos presentan en esta habilidad, la cual, es primordial para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, en primer lugar, se llevará a cabo un curso de formación para el profesorado con el propósito de dotarles de las estrategias, técnicas y recursos necesarios para que ellos pueden trasladarlos al aula. Posteriormente, se realizará una valoración inicial conjunta del alumnado a través del instrumento estandarizado de medida de la Competencia para la Comprensión Lectora (CCL) para poder conocer el nivel de competencia lectora de los mismos y así poder diseñar las actividades que nos ayudarán a alcanzar los objetivos planteados en nuestro programa.

El programa se desarrollará durante todo un curso académico. Al finalizar éste, se repetirá la valoración a los alumnos que se llevó a cabo al principio de curso a través del test CCL, se evaluarán los objetivos específicos del programa mediante unos criterios de evaluación concretos y por último, se aplicarán unos cuestionarios a alumnos, profesores y padres para tener una visión generalizada acerca de sus percepciones sobre el programa. Todo ello con el objetivo de comprobar la eficacia del mismo.

4.2 CONTENIDOS

Se contribuye a la consecución de los siguientes contenidos: lectura, comprensión lectora, conocimientos, vocabulario, inferencias, estrategias de lectura y de aprender a pensar.

Por otro lado, a nivel legislativo, según el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, el objetivo al que se contribuye con la puesta en marcha de este programa es:

- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

4.3 ACTIVIDADES

A continuación, se presentan dos tipos de actividades modelo para cada uno de los objetivos establecidos. El orientador/a actúa como un agente más, asesorando, mediando, colaborando con el resto de agentes intervinientes:

4.3.1. CON EL PROFESORADO

Reuniones y curso de formación dirigido al personal docente impartido tanto por el orientador del centro como por personal especialista en la materia del CEP (Centro de Educación y Pedagogía). Todo ello con el objetivo de enseñarles (Objetivo. b.1.).

- Comprender las diferentes dificultades en la comprensión lectora.
- Desarrollar y adquirir un marco teórico sólido relativo a la comprensión lectora: MODELO DIME
- Seleccionar las estrategias y técnicas idóneas para la mejora de la comprensión lectora a nivel de aula.
- Instrucción para activar conocimientos previos, ampliar vocabulario, aplicación de estrategias y construcción de inferencias para la mejora de la comprensión lectora.
- Materiales, recursos y actividades para abordar la comprensión lectora desde las diferentes áreas o materias.
- Pautas de intervención específicas para aquellos alumnos con dificultades en la comprensión lectora.

* NOTA: Por cuestión de espacio no se van a desarrollar detalladamente las actividades propuestas para el profesorado. Nos centraremos en las

actividades que se van a llevar a cabo con el alumnado.

4.3.2. CON EL ALUMNADO

SESIÓN I: *Activar los **conocimientos previos** del alumno relacionados con el texto a trabajar (Objetivo b.2.).*

❖ **Actividad 1:** ***Lluvia de ideas o brainstorming.***

• **Descripción:**

La actividad consiste en que el profesor plantea, antes de leer el texto, una serie de preguntas relacionadas con el mismo. Para ello, hará en primer lugar grupos reducidos de cinco alumnos. Les dirá cuáles son las preguntas y les dejará un tiempo para que expongan sus ideas y debatan sobre las mismas en pequeño grupo. Así, los alumnos podrán hacer predicciones sobre lo que se van a encontrar en el texto y contar lo que conocen acerca de ese posible tema.

A través de las preguntas, el profesor pretende ayudar a sus alumnos a activar conocimientos previos y facilitar el debate entre ellos.

- **Ejemplo.** Preguntas para activar conocimientos sobre el texto. “El adversario derrotado”.
 - ¿Qué pensáis acerca de la envidia?
 - ¿Creéis que una persona envidiosa está dispuesta a sufrir, si con ello logra que la otra sufra más?
 - ¿Pensáis que el éxito de los demás rebaja vuestro propio éxito?
 - ¿De qué creéis que puede tratar el texto?
 - ¿Qué título le pondríais?

Una vez debatido el tema en pequeño grupo, el profesor abrirá el debate para toda la clase dónde se trasladarán esa “lluvia de ideas”. Se elegirá un portavoz de cada grupo y se irán exponiendo dichas ideas, contestando y debatiendo cada una de las preguntas sugeridas por el profesor. Esto favorecerá que cada alumno se enriquezca de nuevas ideas y conocimientos y los organice de forma significativa.

Tras ello se procederá a realizar la lectura de dicho texto.

- Fuente. Elaboración propia.

❖ Actividad 2: **La frase misteriosa**

- Descripción:

La actividad consiste en que el profesor escribe en la pizarra una frase desordenada que los alumnos tienen que ordenar. Se trata de una frase clave que estará relacionada con el tema de la lectura que se va a trabajar.

Así, una vez ordenada dicha frase, el profesor pedirá a los alumnos que hagan una reflexión individual sobre la misma y que anoten las ideas que les sugiere. Posteriormente, los alumnos se agruparán en parejas y pondrán en común sus respuestas, opiniones y puntos de vista. Pasado un tiempo, esas ideas se debatirán en gran grupo, entre todos los miembros de la clase actuando el profesor como agente moderador. Además, éste empleará preguntas de apoyo para potenciar el diálogo como, por ejemplo, ¿Por qué crees que tu compañero piensa eso?, ¿cómo lo sabes?, ¿qué te ha llevado a pensar eso?, etc.

Por último, una vez recogidas todas las ideas orientadas hacia la lectura que se va a trabajar, el profesor expondrá alguna conclusión que dé feedback a sus alumnos y, por último, se procederá a realizar la lectura del texto.

- Fuente: Elaboración propia basada en Ciudad Real (2013).

SESIÓN II: *Aumentar el **vocabulario** del alumno (Objetivo b.3.).*

❖ Actividad 3: **El bingo de las palabras**

- Descripción:

En esta actividad, el profesor organiza grupos de cuatro alumnos y entrega a cada grupo un cartón con palabras. Posteriormente, el profesor comienza a leer definiciones pertenecientes a dichas palabras en orden aleatorio. Los alumnos deben de prestar especial atención, y si tienen una palabra que corresponda con esa definición la señalan.

Los miembros de cada grupo deben trabajar de forma cooperativa ya que tienen que intentar que su grupo sea el primero en señalar todas las definiciones de una fila (línea) o del cartón completo (bingo).

Por último, para comprobar que los alumnos han adquirido el vocabulario trabajado en el bingo se le pedirá a cada uno de forma individual que haga una frase por escrito en la que se pueda ilustrar el uso de cada palabra y un sinónimo de la misma.

- Fuente: Elaboración propia basada en Ripoll y Aguado (2015).

❖ Actividad 4: El mapa semántico

- Descripción:

El profesor agrupa a sus alumnos en grupos pequeños de 5 miembros y cada grupo elige a su portavoz. La actividad consiste en presentarle a cada grupo una ficha de vocabulario con una palabra, suscitando a partir de ella una lluvia de ideas de otras palabras relacionadas con la misma que los alumnos tienen que organizar en categorías semánticas.

- Ejemplo. Se propone la palabra “avión”. Cada grupo hace una “lluvia de ideas”, y apuntan las palabras que les evoca en la ficha entregada, alrededor de la palabra clave.

El profesor con ayuda del portavoz de cada grupo va realizando la actividad en la pizarra.

Aeropuerto	Despegar		
Terminal	Volar	Cohete	
Piloto		Cabina	
	AVIÓN	Escalerilla	
Azafata		Planear	
Hélice	Avioneta	Pasajero	
	Cola		
Billete		Pasaporte	

Posteriormente, se ordenan las palabras con ayuda de preguntas como, ¿Qué palabras ponemos juntas?, ¿ésta a cuál se parece?, ¿dónde ponemos ésta?, ¿Qué más palabras podemos añadir?

Puede quedar algo así:

Aeropuerto	Cohete	Despegar
Terminal	Avioneta	Planear
Cabina		volar
	ÁVIÓN	
Hélice	Piloto	
Cola	Azafata	Pasajero
Escalerilla		Pasaporte

También, de forma cooperativa cada grupo de alumnos puede poner un título semántico a cada grupo de palabras y añadir nuevas palabras a los grupos existentes explicando su significado y su relación:

<u>Lugares</u>	<u>Transportes por aire</u>	<u>¿Qué hace?</u>
Aeropuerto	Cohete	Volar
Terminal	Avioneta	Despegar
Cabina	Globo aerostático	Aterrizar
Bodega		Planear
	ÁVIÓN	Check-in
<u>Partes del avión</u>	<u>Personas</u>	<u>Cosas necesarias para viajar</u>
Hélice	Piloto	Pasaporte
Cola	Azafata	Maleta
Escalerilla	Comandante	Billete
Turbina	Tripulación	
Motor		

Como resultado podemos apreciar de forma visual un esquema en el que a partir de una palabra se derivan otros términos relacionados organizados en familias lo que le permite al alumno adquirir y ampliar su vocabulario.

- Fuente: Elaboración propia basada en Aguado et al. (2011).

SESIÓN III: Desarrollar estrategias para una mejor comprensión del texto.
(Objetivo b.4.).

❖ Actividad 5: **Las palabras clave**

- Descripción:

La actividad consiste en ayudar a los alumnos a que sean capaces de identificar las palabras clave de un texto.

En primer lugar, los alumnos deben de leer el texto indicado por el profesor en voz alta en clase. Una vez leído, el profesor agrupa a los alumnos en parejas y entrega dos tarjetas a cada pareja: una tarjeta que contiene una palabra clave del texto con dos preguntas que tratan de relacionar el significado de dicha palabra con el contenido del mismo y otra tarjeta que contiene el significado de la palabra y las respuestas a esas dos preguntas.

El alumno de la pareja que tiene la tarjeta con la palabra tiene que dar una definición de la misma a su compañero. Si no acierta, dicho compañero le da la respuesta correcta y él tendrá que repetirla. A continuación, el compañero le realiza las preguntas. Si este no acierta, le dará la respuesta correcta y tendrá que repetirlo.

- Ejemplo: Texto. Un negocio ruinoso

TARJETA A	TARJETA B
SENTENCIA	SENTENCIA
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa? - ¿Por qué el Pachá no quiso juzgar el caso del canario? - ¿Cuál fue la condena para el peregrino? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa? Decisión final que toma un juez acerca de un caso - ¿Por qué el Pachá no quiso juzgar el caso del canario? Porque era un caso difícil - ¿Cuál fue la condena para el peregrino? Pasar tres días en el taller del zapatero y cantar para él como lo hace su canario

Como podemos apreciar en esta actividad se utilizan la identificación de las palabras claves y la enseñanza directa (la modelización) como estrategia para que el alumno profundice en el contenido y comprensión del texto estableciendo relaciones entre sus conocimientos con las ideas leídas.

Pasado un tiempo, se retirarán las tarjetas y los alumnos deben ser capaces de identificar las palabras por sí solos.

- Fuente: Elaboración propia.

❖ Actividad 6: Ordenar textos

- Descripción:

La actividad consiste en entregarle a cada alumno una hoja con un texto el cual está desordenado en párrafos para que ellos mismos los ordenen y los escriban de nuevo de forma que tenga sentido.

- Ejemplo. Ordena el siguiente texto:

EL PIRATA DESTARTALADO

Aquel corsario destartalado ya no tenía cuchillos, ni garfios, ni parche en el ojo... ni cara de malo. Pero tenía unas uñas tan largas, que le servían de ancla cuando frenaba su barco, para poder hacer pie

<p>No le quedaban fuerzas ya a aquel pirata, para seguir intentando lo del ser un pirata malo. Y decidió, tras mucho pensar, abandonar sus galones (cuatro jirones mal remendados sobre la solapa de una chaqueta vieja y tiesa) en alta mar.</p>
<p>Descansaba el pirata siempre en islas desiertas, puesto que todo desaparecía nada más posarse en ellas. Y así vivía asustando al miedo, con su ojo de palo, su pata llena de ojos y sus pies llenos de pelo.</p>
<p>Y a partir de entonces, la mala suerte ya no vino a visitarle nunca más...</p>
<p>Érase una vez un pirata, al que la mala suerte (sin saber por qué), le había venido a ver...</p>
<p>El pirata tenía un ojo de palo, una pata llena de ojos y hasta una larga melena, que se le había mudado de la cabeza a los pies.</p>

Ordenar el texto de esta manera permite que se apliquen una serie de estrategias como: identificar palabras clave como conectores (en primer lugar, entonces, finalmente...), usar conocimientos previos, hacer predicciones, autopreguntas, etc. que ayudarán al alumno a profundizar y a comprender mejor el contenido del mismo.

Por último, una vez organizado, por parejas los alumnos pondrán en común el texto volviendo a leerlo y el profesor realizará preguntas sobre el mismo.

- Fuente: Elaboración propia basada en Ciudad Real (2018) y Ripoll y Aguado (2015).

SESIÓN IV.: Entrenar a los alumnos en la **construcción de inferencias**

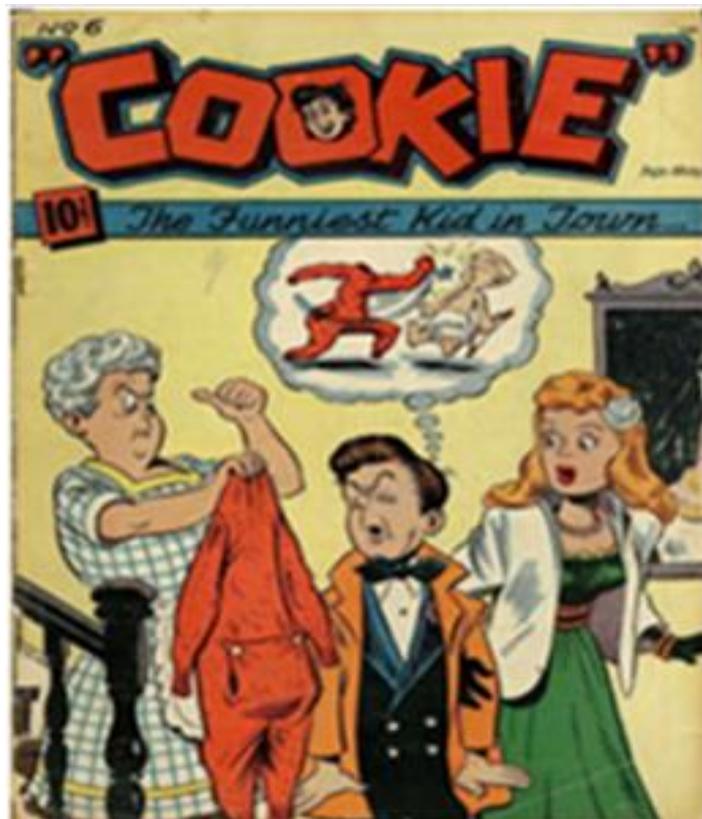
(Objetivo b.5.)

❖ Actividad 7: Inferimágenes.

- Descripción:

El profesor divide a los alumnos en grupos de tres miembros y le entrega a cada uno una imagen o ilustración. Al principio, puede añadir una pequeña explicación de la situación que representa el mismo para una mayor comprensión. Una vez visualizada la imagen, se realizarán unas preguntas que contribuirán a que éstos desarrollen su habilidad inferencial. Asimismo, dichas preguntas deberán realizarse de forma ordenada ya que esto le ayudará al profesor a identificar qué tipos de inferencias son capaces de realizar sus alumnos según la clasificación estudiada y estimularles a construir el tipo de inferencias en el que presenten dificultades.

- Ejemplo: Observa



Una pareja está preparada para salir. Por sus ropas elegantes se puede pensar que van a cenar en un restaurante caro o a algún espectáculo (ópera, teatro).

Una mujer señala hacia las escaleras mientras enseña al chico una prenda. Esta prenda parece algún tipo de pijama o ropa interior. Se puede pensar que la mujer es la madre del chico y que lo está mandando a la cama. Él parece avergonzado y su compañera sorprendida.

Un bocadillo muestra que el chico está pensando en el pijama dando un puñetazo a un personaje que podemos identificar con Cupido, es decir, que el pijama ha eliminado la posibilidad de romance con la chica.

Se pueden hacer dos interpretaciones: una sería que al tener que irse a la cama se va a perder la posibilidad de salir con la chica. La otra es que piensa que a la chica le va a parecer ridículo su pijama.

Tras leer el texto ahora contesta las siguientes preguntas:

Tipo I

¿Hacia dónde señala la señora?

Tipo II

¿Por qué la señora le está enseñando un pijama?

¿Por qué el chico pone cara de disgusto?

Tipo III

¿Cómo va a reaccionar la chica?

Tipo IV

¿A dónde se dirigen el chico y la chica?

¿Qué momento del día es?

Tipo V

¿Qué nos trata de decir el texto?

Por último, tras contestar las preguntas el profesor abrirá un debate en gran grupo donde se pondrán en común las aportaciones de cada grupo.

- Fuente: Elaboración propia basada en el material de Ripoll (2017).

❖ Actividad 8: Imagina lo que ocurre

- Descripción:

Se le entrega al alumno de manera individual una ficha en la que tiene que inferir acerca de diversas situaciones. Cada situación viene presentada por dos frases. A partir de las mismas, el alumno debe inferir la información necesaria para conectarlas y de esta manera, el texto adquiere sentido y coherencia.

Aunque no es válida cualquier respuesta, no hay una única respuesta, sino que cada texto puede ser completado de diferentes formas.

- Ejemplo. Completa cada fragmento de texto para que tenga sentido.

a) María paseaba junto al río.

Sus padres la secaron y lo llevaron a casa antes de que se resfriara.

b) Juan intentó levantarse de la cama sin hacer ruido.

Luisa se despertó sobresaltado

c) Rodrigo salió a dar un paseo con su perro.

Su amigo Fran se cansó de esperar y se marchó.

Una vez realizada la actividad, los alumnos con ayuda del profesor, expondrán sus respuestas al resto de compañeros enriqueciéndose de las aportaciones unos de otros. Asimismo, al tratarse de una actividad en la que se trabajan las inferencias tipo II, el profesor realizará preguntas para estimular la construcción del resto de tipos de inferencias (III, IV y V).

- Ejemplo a), una de las respuestas podría ser: María paseaba junto al río y sin darse cuenta pisó una piedra y se resbaló cayendo al agua. Sus padres fueron a ayudarla. Cogieron una toalla que había dentro del coche y la llevaron a casa antes de que se refriera.

Una vez completado el texto el profesor puede realizar las siguientes preguntas:

- Tipo II: ¿Por qué los padres de María la secaron con una toalla?
- Tipo III: ¿Qué hubiera pasado si los padres de María no la hubieran llevado a casa?
- Tipo IV: ¿En qué época del año están?
- Tipo V: ¿Qué conclusión podemos sacar de esta situación?

- Fuente: Elaboración propia basada en Aguado et al. (2011).

4.3.3. CON LA FAMILIA

Reunión informativa con las familias del alumnado con el objetivo de hacerles conscientes de (Objetivo. b.6.):

- Formación y asesoramiento a las familias para que puedan colaborar en la puesta en marcha del programa, a través de tutorías individualizadas y especializadas y/o de las Escuelas de Padres que se realizan desde el centro.
- De la importancia que tiene su implicación y colaboración con el profesorado para que sus hijos generalicen lo aprendido.
- Contacto con asociaciones especializadas

* NOTA: Al igual que como se ha comentado con el profesorado, por cuestión de espacio no se van a desarrollar detalladamente las actividades propuestas para la familia.

4.4 RECURSOS

Los recursos que se utilizarán serán los siguientes:

- Recursos personales necesarios de los que disponemos son:
 - Personal docente (Orientador y profesores).

- Formador especialista del CEP.
 - Alumnado de 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
 - Familia del alumnado de 1º ESO
- Los recursos espaciales serán las aulas de 1º curso de ESO dónde tienen lugar las clases ordinarias de los alumnos.
 - Recursos materiales: Power Point, ordenador, proyector, material fungible, métodos, programas de actividades y recursos web como los siguientes:
 - <http://www.aulapt.org/wp-content/uploads/2016/06/inferencias-textos-cortos.pdf>
 - <http://www.aulapt.org/2017/05/22/donde-esta-inferencias-comprension-lectora/>
 - <http://www.aulapt.org/2015/10/06/comprehension-lectora-por-clavesde-contexto-adivinas-quien-soy/>
 - <https://www.aulapt.org/2019/12/10/nueva-actividad-de-inferenciasque-cuento-es/>
 - <https://www.aulapt.org/2019/10/21/comprehension-lectora-a-partir-de-inferencias-a-donde-voy/>
 - <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2012/08/el-juego-del-detective-asociaciones.html>
 - <http://www.aulapt.org/2015/06/02/18-nuevas-inferencias-visuales sencillas/http://www.aulapt.org/2015/06/01/inferencias-sencillas-con-imagenes/>
 - <https://drive.google.com/file/d/1kPYAnrYZfiJ3RDwqOvK8ISLMOHc7oCL4/view>
 - <https://clbe.wordpress.com/mis-materiales-de-intervencion/asociaciones-causa-consecuencia/>

4.5 TEMPORALIZACIÓN

Este programa se llevará a cabo a largo de octubre a mayo del curso académico 2022/2023. A continuación, se detalla el cronograma del mismo. Ver Tabla 1.

MES	SEMANA	ACTIVIDADES
OCTUBRE	SEMANA 1	Reuniones entre orientador y profesorado acerca de la iniciativa de poner en marcha el programa.
	SEMANA 2	Curso de formación del profesorado en la materia de comprensión lectora impartido por personal especialista del CEP.
	SEMANA 3	Curso de formación del profesorado en la materia de comprensión lectora impartido por personal especialista del CEP.
	SEMANA 4	Curso de formación del profesorado en la materia de comprensión lectora impartido por personal especialista del CEP.
NOVIEMBRE	SEMANA 1	Curso de formación del profesorado sobre el programa a aplicar impartido por el orientador del centro.
	SEMANA 2	Evaluación inicial del profesorado acerca de los conocimientos adquiridos en el curso de formación (cuestionarios).
	SEMANA 3	Evaluación inicial del alumnado: pretest (prueba CCL).(Ver ANEXO I).
	SEMANA 4	Análisis de resultados de la valoración
DICIEMBRE	SEMANA 1	<i>SESIÓN 1:</i> Ampliar los conocimientos del alumno relacionados con el texto a trabajar. Actividad 1: Lluvia de ideas o brainstorming.
	SEMANA 2	<i>SESIÓN 1:</i> Ampliar los conocimientos del alumno relacionados con el texto a trabajar. Actividad 1: Lluvia de ideas o brainstorming

	SEMANA 3	<i>SESIÓN I:</i> Ampliar los conocimientos del alumno relacionados con el texto a trabajar. Actividad 2: La frase misteriosa
	SEMANA 4	VACACIONES NAVIDAD
ENERO	SEMANA 1	VACACIONES NAVIDAD
	SEMANA 2	<i>SESIÓN I:</i> Ampliar los conocimientos del alumno relacionados con el texto a trabajar. Actividad 2: La frase misteriosa
	SEMANA 3	<i>SESIÓN II:</i> Aumentar el vocabulario del alumno. Actividad 3: El bingo de las palabras
	SEMANA 4	<i>SESIÓN II:</i> Aumentar el vocabulario del alumno. Actividad 3: El bingo de las palabras
FEBRERO	SEMANA 1	<i>SESIÓN II:</i> Aumentar el vocabulario del alumno. Actividad 4: El mapa semántico
	SEMANA 2	<i>SESIÓN II:</i> Aumentar el vocabulario del alumno. Actividad 4: El mapa semántico
	SEMANA 3	<i>SESIÓN III:</i> Desarrollar estrategias de lectura eficaces. Actividad 5: Las palabras clave
	SEMANA 4	<i>SESIÓN III:</i> Desarrollar estrategias de lectura eficaces. Actividad 5: Las palabras clave
MARZO	SEMANA 1	<i>SESIÓN III:</i> Desarrollar estrategias de lectura eficaces. Actividad 6: Ordenar textos
	SEMANA 2	<i>SESIÓN III:</i> Desarrollar estrategias de lectura eficaces. Actividad 6: Ordenar textos
	SEMANA 3	<i>SESIÓN IV.:</i> Entrenar a los alumnos en la construcción de inferencias. Actividad 7: Inferimágenes

	SEMANA 4	<i>SESIÓN IV.:</i> Entrenar a los alumnos en la construcción de inferencias. Actividad 7: Inferimágenes
ABRIL	SEMANA 1	<i>SESIÓN IV.:</i> Entrenar a los alumnos en la construcción de inferencias. Actividad 8: Imagina lo que ocurre
	SEMANA 2	<i>SESIÓN IV.:</i> Entrenar a los alumnos en la construcción de inferencias. Actividad 8: Imagina lo que ocurre
	SEMANA 3	VACACIONES SEMANA SANTA
	SEMANA 4	Evaluación final del profesorado: cuestionarios de valoración para conocer su percepción acerca de la utilidad del programa (Ver ANEXO II).
MAYO	SEMANA 1	Evaluación final del alumnado: Postest (Prueba CCL) y cuestionario de valoración acerca de su percepción sobre el programa (Ver ANEXO III).
	SEMANA 2	Evaluación de las familias: cuestionarios de valoración para conocer su percepción acerca de la utilidad del programa (Ver ANEXO IV).
	SEMANA 3	Evaluación de los objetivos específicos del programa (Ver Tabla 2). Análisis e interpretación de los resultados
	SEMANA 4	Reunión informativa entre orientador y personal docente sobre los resultados y eficacia del programa. Reunión con padres del alumnado de 1º ESO para informar sobre los resultados y eficacia del programa.

Tabla 1. Elaboración propia

❖ Nota aclarativa:

- El curso de formación para docentes tendrá lugar dos días a la semana a lo largo de todo el mes destinado a la formación.
- Las reuniones de información y asesoramiento con las familias tendrán lugar una vez al mes en horario de tutoría.
- El profesor adaptará las actividades a la actividad presentada como modelo.
- El cronograma del programa se ajustará en la medida de lo posible a los días festivos del calendario académico.

5. EVALUACIÓN

5.1 EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Inicial, el orientador utilizará unos cuestionarios dónde se valorarán los conocimientos que el personal docente ha adquirido durante el curso de formación y las expectativas de los mismos acerca de la implementación del programa.

Final, una vez concluido el desarrollo del programa, el orientador pasará una encuesta a los docentes dónde valorarán acerca del desarrollo y eficacia del mismo. Con esta encuesta se completarán una serie de indicadores de evaluación preestablecidos (grado de participación tanto del profesorado como de la familia, ajuste real de la temporalización, viabilidad y funcionalidad de las actividades propuestas, etc.). (Ver ANEXO II).

5.2 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Inicial pretest, a través del instrumento de medida de la Competencia para la Comprensión Lectora (CCL), (Martín, 2002), con el objetivo de conocer el nivel que tienen los alumnos de 1º ESO en esta habilidad (Ver ANEXO I).

- CCL es un útil test estandarizado que consta de ocho pruebas con las se pueden evaluar aspectos relacionados con los procesos de decodificación léxica, sintáctica y semántica. El reconocimiento de la organización y estructura del texto, así como la representación y comprensión global del mismo. Se aplica de forma colectiva y tiene una duración de unos sesenta minutos.

Conforme se vaya estableciendo el programa se hará uso de la observación participante.

Final posttest, aproximadamente seis meses después se vuelve a pasar a los alumnos el instrumento de medida de la Competencia para la Comprensión Lectora (CCL), con el fin de comprobar la evolución y mejora que han tenido los alumnos a nivel de comprensión lectora tras la aplicación del programa propuesto. Asimismo, se pasarán unos cuestionarios a nivel colectivo para que los alumnos valoren el programa (ver ANEXO III).

5.3 EVALUACIÓN DE LA FAMILIA

A través de un cuestionario (ver ANEXO IV), el orientador, valorará el grado de participación e implicación de los familiares de los alumnos y su opinión acerca de la evolución de sus hijos.

5.4 EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

Cada objetivo se evaluará con tres criterios concretos cuya valoración podrá ser: Nivel inicial (I), en proceso (E.P.) o conseguido (C). Ver Tabla 2.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	I	I.P.	C
1. ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ALUMNO	Criterio 1: Los alumnos/as son capaces de relacionar el contenido de un texto con otras experiencias.			
	Criterio 2: Los alumnos/as son capaces de inferir el contenido sobre el que puede tratar un texto a partir del título del mismo			
	Criterio 3: Los alumnos/as son capaces de hacer una lluvia de ideas acerca del tema de un texto a partir de preguntas relacionadas con el mismo.			
2. AUMENTAR EL VOCABULARIO DEL ALUMNO	Criterio 1: Los alumnos/as han adquirido los diferentes términos trabajados en las diferentes actividades.			
	Criterio 2: Los alumnos/as son capaces de evocar, relacionar y agrupar palabras a partir un solo término.			
	Criterio 3: Los alumnos/as tienen un buen nivel de vocabulario.			
3. DESARROLLAR ESTRATEGIAS PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN DEL TEXTO	Criterio 1: Los alumnos/as han aprendido estrategias (identificar palabras clave, autpreguntas, hacer predicciones, visualizar...) que le permiten profundizar en el contenido del texto y comprenderlo mejor.			
	Criterio 2: Los alumnos/as reconocen las diferentes partes de un texto y cómo se relacionan.			
	Criterio 3: Los alumnos/as son capaces de relacionar las palabras clave con las ideas fundamentales de un texto.			
4. ENTRENAR A LOS ALUMNOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS 5 TIPOS DE INFERNCIAS	Criterio 1: A partir de una imagen o ilustración los alumnos/as son capaces de construir cada uno de los 5 tipos de inferencias			
	Criterio 2: Los alumnos/as comparan y contrastan la información realizando inferencias.			
	Criterio 3: Los alumnos/as emiten conclusiones que no están expresadas literalmente en el texto.			

Tabla 2. Elaboración propia

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Con este trabajo se ha pretendido destacar la importancia de valorar la comprensión lectora en los institutos. Comprender un texto no solo nos permite acceder a otros tipos de conocimientos y desarrollar nuestra inteligencia, entre otros aspectos, sino que también nos permite desarrollarnos y desenvolvemos en el día a día como personas. Sin embargo, seguimos viendo como la enseñanza de la comprensión lectora sigue anclada en su sentido más obsoleto dado que los docentes no utilizan una metodología que favorezca el desarrollo de la misma durante sus clases. Debido a ello los alumnos se encuentran como un agente pasivo de recepción de contenidos, lo cual, repercute, a su vez, en su proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo que muchos de ellos presenten dificultades para abordar los contenidos de las distintas materias y provocando así, el desinterés de éstos hacia el aprendizaje. De este modo, con este programa de intervención se pretende mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado incidiendo en dar otro sentido a la forma de enseñarla mediante el uso de estrategias metodológicas que lo motive a participar de forma activa en su propio aprendizaje.

Aunque esta propuesta de intervención no ha sido evaluada y no tiene ninguna validez empírica, se considera que presenta una buena base teórica con unos objetivos y el diseño de una serie de actividades para alcanzarlos, que pueden contribuir a mejorar su nivel de comprensión lectora. Por ello, el diseño de la evaluación se ha llevado a cabo con el fin de poner en marcha el programa lo antes posible y así poder conocer, de esta manera, si este proyecto podría ser un nuevo método para potenciar y mejorar la comprensión lectora.

Por otro lado, en el caso de que, tras su aplicación, el programa diera lugar a buenos resultados en la mejora de la comprensión lectora y, por ende, a un mejor rendimiento de los estudiantes en las materias del curriculum se propondría llevar a cabo un estudio experimental del mismo para que tuviera respaldo científico y así solventar esta limitación. Asimismo, dado que la propuesta sólo se ha diseñado para los alumnos de 1º curso, también sería interesante que se adaptara al alumnado de cualquier curso de la etapa de

educación secundaria y que se desarrollaran detalladamente las actividades planteadas tanto para profesores como para padres.

Para finalizar, desde este trabajo se quiere resaltar la importancia de la formación del profesorado para la utilidad de este tipo de intervenciones y el fomento de la lectura siguiendo las estrategias metodológicas expuestas en el mismo y que le otorgan un carácter innovador.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G., Salceda, J.C. y Domezán, M.J. (2011). *Comprender el lenguaje haciendo ejercicios*. ENTHA EDICIONES.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo R., Martínez-Cocó, B. y Bolaños-Alonso, F.J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *Desafío y perspectivas actuales de la psicología en el campo de la educación*, 1(3), 613-620.
- Castrillón Ribera, E.M., Morillo Puente, S. y Restrepo Calderón, L.A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9 (17), 203-231.
- Catts, H. W., y Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 73-76.
- Cervantes Castro, R.D., Pérez Salas, J.A. y Alanís Cortina, M.D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos de quinto semestre. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades, SOCIOTAM*, XXVII (2), 73-114.
- Ciudad Real, G. M. (13 de junio del 2013). Estrategias de activación. *Orientación Andújar*.
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/06/Trabajo-cooperativo-Estrategias-de-activacion.pdf>

- Ciudad Real, G. M. (8 de enero del 2018). Ordena los párrafos para trabajar la comprensión lectora. *Orientación Andújar*.
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/01/DESCARGAR-ARCHIVO-PDF-2.pdf>
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of Reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687-700.
- Cromley, J. G., y Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of Reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 99(2), 311-325.
- Decreto 182/2020, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40 (64), 311-336.
- Gallon Valdivieso, M.P. (2007). *Desarrollo de la comprensión lectora durante la adolescencia: bases psicológicas para un programa de prevención del "analfabetismo funcional"*. CEPE
- García García, M.A., Arévalo Duarte, M.A. y Hernández Suárez, C.A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 32, 155-174.
- González, M.J. y Barba, M.J. (2010). La comprensión lectora en Educación Secundaria. *Revista iberoamericana en educación*, 53(6), 1-11.
- Hall, C. S. (2016). Inference instruction for struggling readers: A synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 1-22.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Macay-Zambrano, M.E. y Véliz-Castro, F.Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora en los estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento*, 4 (31), 401-415.

- Madero Suárez, I.P. y Gómez López, L.F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero secundaria. *Investigación*, 18(56), 113-139.
- Martín Sánchez, J. y Morales Cabezas, J. (2012). La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. *Enunciación*, 17(2), 76-90.
- Martín, E. M. (2002). *Instrumento de medida de la competencia para la comprensión lectora*. CCL. Madrid: CEPE.
- OECD (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Ministerio de educación y formación profesional.
- Palazón, J. (5 de diciembre de 2021). El modelo DIME para tratar de evaluar e intervenir en las dificultades en comprensión lectora. *Dificultades específicas de aprendizaje*. <http://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2021/12/el-modelo-dime-para-tratar-de-evaluar-e.html>
- Peregrina, E. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-38.
- Pérez Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, (2005), 121-138.
- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Metrocolor.
- Ripoll Salceda, J., Aguado Alonso, G. y Díaz Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso*, 30, 233-245.
- Ripoll Salceda, J.C. (2015): Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre lectura*, 4, 107-122.
- Ripoll Salceda, J.C. (2019). *Profe, eso no lo pone. Enseñanza de la comprensión inferencial*. EUNSA.
- Ripoll Salceda, J.C. y Aguado Alonso G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Giunti EOS.
- Ripoll, J.C. (22 de junio del 2016). Intervenciones para mejorar la capacidad inferencial en lectores con dificultades. *Comprensión lectora basada en evidencias*.

<https://clbe.wordpress.com/2016/06/22/intervenciones-para-mejorar-la-habilidad-inferencial-en-lectores-con-dificultades/#:~:text=Identificar%20palabras%20o%20informaci%C3%B3n%20clave,una%20oraci%C3%B3n%20y%20el%20texto>.

Ripoll, J.C. (30 de septiembre de 2021). Modelos de comprensión lectora según la Oxford. *Comprensión lectora basada en evidencias*. <https://clbe.wordpress.com/2021/09/30/modelos-de-comprension-lectora-segun-la-oxford-research-encyclopedia/>

Ripoll, J.C. (6 de julio de 2017). Inferláminas. *Comprensión lectora basada en evidencias*. <https://clbe.files.wordpress.com/2017/06/inferilaminas.pdf>

Ripoll, J.C. (9 de julio de 2014). Modelo de lectura directo y de la mediación inferencial. *Comprensión lectora basada en evidencias*. <https://clbe.wordpress.com/2014/07/09/modelo-de-lectura-directo-y-de-la-mediacion-inferencial/>

Vargas Rodríguez, L.G. y Molano López, V.L., (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y acción*, (22), 130-144. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/740311

Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82.

8. ANEXOS

8.1 ANEXO I: INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA COMPETENCIA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

HOJAS DE REGISTRO Evo M.ª María Díaz

INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA **COMPETENCIA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA**

CCL

**Primero y Segundo de Educación
Secundaria Obligatoria**

Nombre _____		Apellidos _____	
Colegio _____			
Curso _____		Grupo _____	Sexo _____
Fecha de la prueba _____		Edad _____	

8.2 ANEXO II: CUESTIONARIO

INTRUCCIONES: Lea los indicadores y tache la casilla según sea su respuesta

1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA PARA PROFESORES	1	2	3	4	5
1. Estoy satisfecho con el aprendizaje adquirido, con mi implicación, y la labor que he llevado a cabo.					
1. Los objetivos del programa han estado claramente definidos.					
2. Los contenidos han sido apropiados para la edad y el nivel educativo de los estudiantes.					
3. Los objetivos y contenidos encajan con el curriculum oficial					
4. Las estrategias utilizadas han sido variadas e interesantes.					
5. Las actividades llevadas a cabo han propiciado la curiosidad y el deseo de aprender de los alumnos.					
6. Se han podido adaptar las actividades para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje.					
7. Se han podido cumplir los plazos establecidos para la aplicación del programa.					
8. Dichos plazos han sido razonables en relación con el tiempo de trabajo disponible para el alumno.					
9. La metodología utilizada ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
10. El programa ha sensibilizado y concienciado a las familias de la importancia que tiene la comprensión lectora.					
11. Estoy satisfecho con el grado de implicación de las familias en el desarrollo del programa					
12. Considero que el programa para la mejora de la comprensión lectora ha sido útil y eficaz					

NOTA. Cuestionario de elaboración propia

8.3 ANEXO III: CUESTIONARIO

INTRUCCIONES: Lea los indicadores y tache la casilla según sea su respuesta

1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA PARA ALUMNOS	1	2	3	4	5
1. El profesor ha informado con claridad sobre las actividades y ha resuelto nuestras dudas					
2. El profesor nos ha motivado a que participemos de forma activa en el desarrollo de las actividades consiguiendo que aumente mi interés sobre la lectura					
3. El contenido de las actividades me ha parecido sencillo y fácil de comprender					
4. Las actividades me han resultado interesantes					
5. Mi actitud hacia las actividades ha sido buena					
6. Trabajando en grupo hemos conseguido realizar bien las actividades					
7. Me resulta fácil relacionarme y trabajar en equipo con mis compañeros					
8. Me ha encantado esta forma de trabajar					
9. A partir de una imagen o ilustración relacionada con el tema puedo hacer predicciones sobre lo que me puedo encontrar en el texto					
10. Soy capaz de pensar en lo que ya sabía yo sobre el contenido del texto, para entenderlo					
11. Soy capaz de reproducir con mis palabras lo que dice el texto y aportar mis experiencias personales					
12. Soy capaz de plantearme preguntas a mí mismo para tratar de comprender lo que estoy leyendo					
13. Puedo realizar inferencias deduciendo lo que el autor quiere decir en el texto					
14. Considero que lo que he aprendido me servirá para un futuro					
15. Me he esforzado en superar mis dificultades					

NOTA. Cuestionario de elaboración propia

8.4 ANEXO IV: CUESTIONARIO

INTRUCCIONES: Lea los indicadores y tache la casilla según sea su respuesta

1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo

CUESTINARIO DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA PARA PADRES	1	2	3	4	5
1. He asistido a las reuniones convocadas cuando se ha requerido mi presencia					
2. El equipo docente ha informado con claridad acerca de cuáles son los objetivos que se pretendían alcanzar con la aplicación el programa para mejorar la comprensión lectora					
3. Dichas reuniones informativas me han ayudado a entender la importancia que tiene la comprensión lectora en el aprendizaje y desarrollo de mi hijo					
4. El programa ha motivado a mi hijo a interesarse más por la lectura					
5. Concedemos un espacio de tiempo diario a la lectura en casa					
6. He estado al pendiente de que mi hijo realizara las actividades encomendadas					
7. Considero que el programa de comprensión lectora ha sido muy útil e interesante					
8. Considero que lo que mi hijo ha aprendido le servirá para un futuro					
9. Me parece interesante que se sigan aplicando este tipo de programas para mi hijo a lo de su enseñanza en la escuela					
10. Estoy satisfecha/o con la labor que el equipo docente lleva a cabo en el colegio de mi hijo para atender a las dificultades de los alumnos					

NOTA. Cuestionario de elaboración propia