



**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN  
Maestro en Educación Primaria**

**PORTADA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**APLICACIÓN DE UN PROGRAMA LECTOR PARA  
MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA CON  
ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

**IMPLEMENTATION OF A READING PROGRAM TO  
IMPROVE READING COMPREHENSION WITH  
STUDENTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION**

**AUTOR:** Begoña Viejo Salazar

**TUTOR:** Javier Rosales Pardo

**En Salamanca, a 2 de junio de 2025**

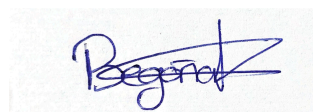
## TRABAJO DE FIN DE GRADO

### DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Begoña Viejo Salazar, matriculada en la Titulación de Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

**Declaro** que, en el presente curso académico, he redactado el Trabajo de Fin de Grado titulado *APLICACIÓN DE UN PROGRAMA LECTOR PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA CON ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL* de forma autónoma, con ayuda de las fuentes y la literatura citada en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca a 2 de junio de 2025



**Fdo.:** Begoña Viejo Salazar

## RESUMEN

El presente trabajo se basa en la creación, aplicación y análisis de un programa de intervención enfocado a mejorar la comprensión lectora en alumnos con riesgo de exclusión social. Para ello se realizó un estudio empírico en un centro de Salamanca en el curso de quinto de Educación Primaria. La muestra seleccionada es de un total de nueve alumnos en riesgo de exclusión social, los cuales tienen edades entre los diez y los once años. Se aplicó el programa de intervención durante diez sesiones, dos de ellas destinadas a las evaluaciones. Se establecieron tres objetivos principales, los cuales se verificaron al analizar los resultados del programa. Los resultados analizados mostraron mejoras significativas en el recuerdo de ideas principales y el uso de conectores discursivos. Los datos de este estudio indican la mejora de la comprensión lectora tras la aplicación de un programa de intervención, lo cual evidencia la efectividad de este tipo de estrategias con el alumnado en riesgo de exclusión social.

**Palabras clave:** Educación Primaria; Intervención; Comprensión lectora; Conectores discursivos; Ideas principales.

## ABSTRACT:

This paper focuses on the development, implementation, and analysis of an intervention program aimed at improving reading comprehension in students at risk of social exclusion. An empirical study was conducted at a school in Salamanca in the fifth year of primary education. The selected sample consisted of nine students at risk of social exclusion, aged between ten and eleven. The intervention program was implemented during ten sessions, two of which were dedicated to assessments. Three main objectives were established, which were verified by analyzing the program's results. The results showed significant improvements in the recall of main ideas and the use of discourse connectives. The data from this study indicate improved reading comprehension after the implementation of an intervention program, demonstrating the effectiveness of this type of strategy with students at risk of social exclusion.

**Keywords:** Primary Education; Intervention; Reading Comprehension; Discourse Connectors; Main Ideas.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
1.1 LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA.....	7
1.2 LAS PERSONAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN.....	9
1.3 LA COMPRESIÓN LECTORA.....	11
1.4 LA COMPRESIÓN LECTORA Y EL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.....	14
<b>ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>	<b>16</b>
<b>1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....</b>	<b>16</b>
<b>2. PARTICIPANTES.....</b>	<b>17</b>
<b>3. PROCEDIMIENTO.....</b>	<b>19</b>
<b>4. MEDIDAS CONSIDERADAS.....</b>	<b>25</b>
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>26</b>
<b>6. DISCUSIÓN.....</b>	<b>31</b>
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>48</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (*TFG*) trata de poner a prueba el impacto de un programa de intervención para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria en riesgo de exclusión social. En concreto, en este TFG hemos realizado el diseño, lo hemos implementado y hemos evaluado el impacto de este sobre la comprensión de los alumnos que participaron.

El trabajo consta de dos partes fundamentales. La primera parte es aquella compuesta por el marco teórico. En dicho marco teórico destacan cuatro puntos clave, se hace referencia a la diversidad cultural en el aula, ya que el alumnado con el que se trabaja proviene de diversas culturas. Se hace referencia también a las personas en riesgo de exclusión social y su relación con la educación, dado que la muestra seleccionada tiene un nivel socioeconómico bajo y presenta determinadas condiciones de vulnerabilidad que les ubican en dicho contexto. Un tercer punto nos habla de la comprensión lectora, ya que el trabajo se enfoca en la mejora de esta y, finalmente, se distingue la relación entre la comprensión lectora y el alumnado en riesgo de exclusión social, siendo este punto la base de la que parte el trabajo.

La segunda parte del trabajo trata el estudio empírico llevado a cabo. En primer lugar, se presentan los objetivos e hipótesis del estudio, cuatro específicamente, centrados en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos. En segundo lugar, se presenta el contexto real, es decir, la muestra escogida para llevar a cabo la intervención, siendo esta de un total de nueve alumnos de quinto de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Asunción de Salamanca.

Posteriormente, se presenta el procedimiento que se realizó para poner en marcha y poner en práctica el programa de intervención con el alumnado. Se expone lo llevado a cabo durante las sesiones de forma generalizada, las ayudas e indicaciones prestadas y el procedimiento de evaluación de cada sesión. Además, destacamos el siguiente punto, en el cual se reflejan las medidas consideradas durante el programa de intervención, es decir las variables objeto de estudio, siendo estas las ideas principales y los conectores discursivos.

A continuación, se reflejan los resultados obtenidos durante las evaluaciones de las sesiones, y, finalmente, la discusión de dichos resultados. Cabe destacar que un

último apartado hace referencia a las conclusiones obtenidas del estudio, mostrando las limitaciones y dificultades encontradas, así como las soluciones requeridas.

## **MARCO TEÓRICO**

### **1.1 LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA**

La diversidad cultural es la variedad y coexistencia de diferentes culturas dentro de una sociedad, una región o el mundo entero. Incluye diversidad de lenguas, tradiciones, costumbres, religiones, artes, gastronomía y otros elementos que diferencian a los diversos grupos culturales. (Kiss, 2025)

Con el fin de comprender adecuadamente la diversidad cultural debemos asimilar el concepto principal de cultura. La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros. (Iglesias, 1997)

La diversidad cultural no se ciñe únicamente a la cultura y a la variedad entre las personas, sino que va mucho más lejos. Abarca temáticas relacionadas con la comunicación, la educación, las competencias socioculturales, los posibles malentendidos que generan las diferencias culturales, los estereotipos y la interculturalidad entre otras.

Según Iglesias (1997), la relación de estas temáticas con la enseñanza y la educación nos lleva a considerar la importancia de trabajar e interiorizar la diversidad cultural en el aula. Se debe considerar la interculturalidad, planteada como la actitud, que partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade a ese respeto la búsqueda de un encuentro en igualdad. Tiene una visión crítica, en la que se acepta la cultura. Además, debemos considerar el relativismo cultural, el cual propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores, estableciendo, además, la igualdad de todas ellas. A esta actitud, en apariencia respetuosa y tolerante, le falta la búsqueda del encuentro entre culturas. Los riesgos más importantes de esta actitud son la guetización (o separación, no hay ningún interés en establecer contactos), el romanticismo (pérdida de sentido crítico y visión deformada de

la realidad que nos hace exagerar los aspectos positivos de una cultura,) y el conservacionismo (dado que es fundamental conservar las culturas, es mejor no mezclarlas).

Según Banks (2002), la educación multicultural se basa en cinco elementos clave: la integración de contenidos, la construcción de conocimiento, la reducción de discriminación, la pedagogía de la equidad y el empoderamiento de la cultura y la estructura social de la escuela. Estos elementos buscan acoger a los estudiantes a través de la diferencia, promoviendo una educación inclusiva y equitativa.

Por otro lado, debemos tener presente la alta presencia de personas inmigrantes y la aculturación.

Según Berry (2006), la aculturación es un proceso de cambio cultural y psicológico que resulta del contacto continuado entre personas de trasfondos culturales diferentes.

Este proceso puede llevarnos a distintos escenarios, pero, en un aula debemos trabajar para conseguir la integración completa de estas personas proporcionando una educación de calidad lo más adecuada y personalizada posible.

Los centros escolares que tienen alumnado con estas características deben aprovecharlo y sacar los puntos positivos ofreciendo al alumnado, tanto autóctono como inmigrado, la posibilidad de aprender estrategias y habilidades de comportamiento intercultural.

Estas oportunidades se pueden trabajar desde distintas metodologías y estrategias como el aprendizaje cooperativo o los debates guiados respecto a temáticas de interés del alumnado que lleve a la motivación y participación de estos.

Es imprescindible motivar al alumnado dado que en muchas ocasiones están de acuerdo con la diversidad cultural pero la noción que tiene de esta es muy limitada a pesar de tener una actitud positiva (Rodríguez, 2005).

En el ámbito educativo español, se ha observado que la atención a la diversidad cultural varía entre los centros educativos. Algunos han desarrollado acciones para reconocer y valorar la diversidad cultural, mientras que otros aún tienen carencias en ese contexto (González, 2022).

Como docentes nos corresponde implementar adecuaciones curriculares que ofrezcan experiencias asociadas a la realidad sociocultural de nuestros educandos e impulsar procesos educativos que inculquen y concienticen sobre el valor intrínsecamente humano de la diferencia cultural, así como, enseñar a valorar los grupos culturalmente diferenciados; fortalecer el encuentro de identidades, individuales y colectivas, edificar una cultura de la tolerancia, una actitud abierta, comprensiva y solidaria, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeverría Murray, 2013).

## **1.2 LAS PERSONAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN**

La exclusión social y el fracaso escolar están directamente relacionados como observamos a continuación. En primer lugar, debemos conocer el carácter con el que se reconoce dicha situación para centrarnos después en la relación de ambos conceptos.

Unicef (2005) reconoce que existe un acuerdo generalizado sobre el carácter multidimensional de la exclusión social, que incluye privación, entre otros, de derechos económicos, sociales o políticos. Exclusión social, por tanto, es un concepto mucho más amplio que pobreza (Subirats et al., 2004).

Según Bolívar et al. (2009), el fracaso escolar y la exclusión educativa están estrechamente relacionados con factores socioeconómicos, culturales y familiares. Estos factores incluyen la pobreza, el desempleo, la falta de apoyo familiar y la discriminación, entre otros.

En el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, considera al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (*NEAE*) a todo aquel que, por presentar necesidades educativas especiales (*NEE*) por altas capacidades intelectuales (*ACI*), por dificultades específicas del aprendizaje (*DEA*), por una incorporación tardía en el sistema educativo (*INTARSE*), o por condiciones personales o de historias escolar, necesita una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y en todos los objetivos de carácter general para todo el alumnado.

Por esta razón, el alumnado en riesgo de exclusión social, independientemente de los motivos de dicho riesgo, tienen el derecho de recibir una educación de calidad

personalizada. Del mismo modo, los docentes tienen el deber de instruir a dichos alumnos considerando sus necesidades y características.

No existe una única forma de exclusión, sino que puede hablarse de diversos grados que pueden conducir a vivencias personales e historias sociales diferentes. La exclusión, así, puede ser completa o parcial, permanente o transitoria.

“Excluido es quedar fuera de... una persona, un colectivo, un sector, un territorio, está excluido si no pertenece a... no se beneficia de un sistema o espacio social, político, cultural, económico” (Bell Adell, 2002, p.3)

En definitiva, hablar de exclusión social es considerar la distancia que hay en el cuerpo social entre las personas que participan en una dinámica social y las personas que quedan fuera, que son rechazadas hacia sus márgenes.

La infancia en situación o riesgo de exclusión es otro colectivo con una alta presencia en España. El número de niños y niñas (menores de 16 años) que viven en situación de pobreza es de 122.431. Es decir, el 18,5% del total de menores vive en hogares con ingresos inferiores al umbral de riesgo de pobreza.

Respecto a las familias en situación o riesgo de exclusión, cabe señalar cómo ha aumentado el número de hogares monoparentales. En concreto, en el año 2004 esta cifra era de 325.800 hogares (0,8%).

Con relación a la educación hay diversos factores que influyen en la exclusión social. Los menores no escolarizados o sin acceso a la educación obligatoria durante un tiempo elevado puede desembocar en malos resultados académicos al incorporarse al sistema educativo. Por ejemplo, podemos encontrar altos índices de analfabetismo, fracaso escolar o abandono prematuro de la educación entre otros.

Es imprescindible llevar a cabo actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con el alumnado en riesgo de exclusión social. Son clave las palabras de Gallego (2011) al precisar que “asumir la perspectiva comunitaria en educación es una de las claves importantes para el cambio educativo, es la manera en que profesionales y agentes implicados en cada institución educativa (asesores, profesores de apoyo interno, tutores, equipo directivo, alumnos, familias) aprenden y trabajan juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto educativo y social”.

Como hemos observado hasta ahora, la educación y el desarrollo de competencias como la lectura y la comprensión son herramientas esenciales para reducir la brecha educativa entre el alumnado.

### **1.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Ya conocemos que la lectura es esencial para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, por lo tanto, a continuación, vamos a ver qué significa leer y comprender un texto. En primer lugar, explicaremos en qué consiste la comprensión lectora, para luego hablar de los procesos implicados en esta.

Posteriormente, hablaremos de los programas de intervención y la importancia de su aplicación con el alumnado en riesgo de exclusión social. Así como de las dificultades que encuentran los alumnos en la comprensión lectora.

Además, se explicará el papel de las narraciones, su estructura y algunas partes fundamentales para facilitar la comprensión de dichos textos narrativos.

En primer lugar, la comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, es decir, de interpretar el texto. La OCDE la define como la capacidad para obtener información, integrarla, interpretarla y reflexionar o evaluar.

Por otro lado, el lector competente es aquel que, dada una situación y un texto determinado, es capaz de lograr el resultado más idóneo. Esto significa que no siempre es necesario aspirar a alcanzar el nivel máximo de comprensión.

Según Solé (1992), la comprensión lectora implica procesos cognitivos complejos que van más allá de la simple descodificación de palabras. Estos procesos incluyen la activación de conocimientos previos, la formulación de inferencias y la autorregulación de la comprensión.

El nivel de comprensión se pone de manifiesto cuando el lector es capaz de buscar y seleccionar cierta información del texto que es coherente con sus fines o con alguna demanda que se le haya planteado.

Comprender el texto implica que el lector ponga de manifiesto distintos procesos como el reconocimiento de palabras y la elaboración de proposiciones. El lector, al

reconocer las palabras hace conexiones con distintos significados que llevan a diversos esquemas mentales, generando así diversas ideas, lo que entendemos por proposiciones.

En caso de ser necesario, para destacar y conocer las ideas más relevantes de un texto, se debe llevar a cabo un tercer proceso, la macroproposición. Una macroproposición es una idea que resume o condensa el significado de un conjunto de ideas que, en consecuencia, pueden ser consideradas como ideas secundarias.

Además, cuando hablamos de los procesos de comprensión lectora, debemos tener en cuenta la integración. La integración se pone de manifiesto mediante tres aspectos: la identificación de elementos comunes en oraciones contiguas, el aprovechamiento de los recursos retóricos del texto y la realización de inferencias. Teniendo en cuenta también la memoria de trabajo del lector.

Comprender es una palabra polisémica, lo que significa, que esta competencia se manifiesta de distinta forma en función de cada texto y situación de lectura: comprender puede ser obtener una información puntual, pero también relacionar entre sí distintos tipos de información, interpretarla a la luz de los conocimientos previos y reflexionar sobre ella para valorarla en base a nuestra experiencia.

Según trabajos realizados por otros autores, en los que se implican programas de intervención en muestras de población en riesgo de exclusión social, la implementación de estrategias también mejora la capacidad de los estudiantes para organizar y conectar la información, lo cual es de vital importancia para obtener un nivel de comprensión lectora efectivo y adecuado (Ramos García, 2023).

En el contexto español, se ha observado que muchos estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, lo que afecta negativamente a su rendimiento académico (González y García, 2019). Por esta razón, como se comentaba anteriormente, es esencial introducir distintas estrategias y herramientas que ayuden a la mejora de las habilidades lectoras y la comprensión, sobre todo en las primeras etapas de la educación.

Una de las herramientas que se pueden utilizar es el uso de textos narrativos, dado que este tipo de textos tienen una estructura clara que facilita la comprensión de la información que se encuentra en el mismo.

La estructura de los textos narrativos es la siguiente:

- Marco inicial: contexto temporal y situacional.
- Suceso inicial: aquello que provoca una respuesta.
- Respuesta interna: respuesta emocional y cognitiva.
- Ejecución: aquello que da pie a la ejecución de la respuesta.
- Consecuencias: objetivos planteados.
- Reacción final: puede ser satisfactoria o no.

La estructura que se plantea es simple y puede ser más compleja, dado que en determinados textos la propia reacción final o consecuencia puede desencadenar otro suceso inicial o respuesta interna. Sin embargo, nos centramos en esta estructura para facilitar la comprensión de los textos narrativos a los estudiantes.

El reconocimiento de dicha estructura facilita la comprensión y reconocimiento de las ideas principales del texto, lo cual es un punto imprescindible en la comprensión lectora.

Por otro lado, también es necesario reconocer e interiorizar los conectores discursivos de los textos para su posterior aplicación. Según la RAE (2025), los conectores discursivos son unidades léxicas formadas por una o varias palabras, que establecen vínculos lógicos, discursivos o argumentativos entre los segmentos de un texto. Estos conectores están formados principalmente por adverbios o locuciones adverbiales y conjunciones o locuciones conjuntivas.

Los conectores sirven para conectar las ideas en los textos, por lo tanto, podemos diferenciar distintos tipos de conectores discursivos, conectores estructuradores y semánticos.

Los conectores estructuradores son aquellos que ordenan las ideas y marcan la estructura del texto. Por ejemplo, en el inicio se puede usar los de apertura y tematización (en primer lugar, por una parte, con respecto a, en mi opinión, etc.; En la continuidad se usan de enumeración, distribución y temporalidad (en primer lugar, en

segundo lugar, posteriormente, después, ahora, etc.) y, en el cierre se pueden usar aquellos que indican finalización (en conclusión, por último, en definitiva, etc.)

Los conectores semánticos son aquellos que unen claramente las ideas del texto. Estos pueden ser de adición (además, también, incluso, sobre todo, etc.), de ejemplificación (por ejemplo, así, así por ejemplo, etc.), de causa-consecuencia (porque, gracias a, entonces, así que, etc.), de aclaración (es decir, en el fondo, etc.), de distanciamiento (en cualquier caso, de cualquier manera, etc.), de comparación (de igual manera, igualmente, etc.), de oposición (sin embargo, en cambio, etc.) y, por último, de concesión (siempre que, a menos que, etc.).

En la investigación realizada por Ochoa Sierra y Hernández (2022), se evidencia que cuando están ausentes los conectores discursivos, los lectores tienen dificultades para reconocer las relaciones que se establecen entre dos o más oraciones, es decir, no les es posible reconocer la función que cumple un segmento en el texto frente a otro. En cambio, la presencia de conectores facilita el procesamiento metalingüístico.

Esto nos indica la función esencial de los conectores en relación con la comprensión lectora. Los conectores son necesarios para facilitar la comprensión y reconocimiento de la estructura del texto que se presenta.

#### **1.4 LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

La comprensión y competencia lectora es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y educativo de los alumnos. Dicha competencia permite comprender diferentes enunciados, órdenes y/o todo tipo de información relevante dentro y fuera del entorno educativo.

Tras conocer la importancia de la comprensión lectora, sus dificultades, los procesos que conlleva y las estructuras que se pueden utilizar como herramientas para facilitar dicha comprensión al alumnado, debemos hacer referencia a la relación entre la comprensión lectora y el alumnado en riesgo de exclusión social.

La importancia de adquirir las competencias lectoescritoras ha sido referida por Triviño et al. (2013), Taghinezhad et al. (2020) y Hong et al. (2020), que las consideran uno de los procesos fundamentales en la formación escolar. Estos autores afirman que

tales competencias ocupan un lugar destacado entre los aprendizajes escolares que están relacionados con ellas y la potencialidad del desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas.

Las competencias lectoescritoras son la base del resto de las competencias curriculares, tan importantes en educación, ya que la comprensión de enunciados de problemas matemáticos, por ejemplo, precisa de un nivel elevado de comprensión lectora. Alcanzar un buen nivel de competencia lectora, por tanto, puede ser un antídoto contra el fracaso escolar.

Si un menor en riesgo de exclusión social logra adquirir el hábito lector, no solo evitaría el fracaso escolar mediante la mejora de las habilidades lectoescritoras, sino que también le permitiría mantenerse dentro del sistema social (Valdés, 2013).

Algunas metodologías adecuadas para mejorar el rendimiento y la competencia lectora en el alumnado en riesgo de exclusión social son los programas de formación en comprensión lectora, los planes lectores, las lecturas guiadas o las narraciones colaborativas entre otros.

Estas son distintas herramientas que se implementan para ayudar a la mejora del aprendizaje de los alumnos que se encuentran en situaciones de exclusión social, comúnmente en zonas y centros de difícil desempeño y problemas conductuales.

Es de vital importancia fomentar la comprensión lectora en el aula de primaria con el fin de educar a los discentes hacia su vida cotidiana, proporcionándoles las herramientas necesarias para sostener una educación de calidad a lo largo de su etapa educativa.

Además, algunos estudios han demostrado que los programas de intervención centrados en la comprensión lectora pueden tener un impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado en riesgo de exclusión social. De esta manera se reducen las brechas educativas y sociales.

## ESTUDIO EMPÍRICO

### 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La intervención que se plantea en este proyecto busca ayudar al alumnado a mejorar su comprensión. Además, se busca promover la afición por la lectura y fomentar la calidad educativa como vía para el éxito en la vida cotidiana.

Se espera que los alumnos desarrollen la competencia lectora de manera exitosa mostrando una evolución considerable a lo largo del periodo de intervención dentro del aula.

Con el fin de conseguir las metas comentadas, se plantea un objetivo general del proyecto, así como una serie de objetivos específicos que concretan lo que se espera conseguir durante la realización de la intervención académica planteada.

#### **Objetivo general:**

*Mejorar la comprensión lectora del alumnado en riesgo de exclusión social a través de una intervención didáctica basada en un programa lector.*

#### **Objetivos específicos:**

- Analizar la eficacia de la intervención de comprensión lectora.

Con este objetivo se busca comprobar si el programa de intervención en comprensión lectora ha sido eficaz y ha permitido una mejora sustancial en los ítems que se evalúan. Es decir, el uso de conectores, el reconocimiento de ideas y el uso de la estructura narrativa.

**Hipótesis 1:** La intervención en comprensión lectora mejora significativamente la capacidad del alumnado para identificar ideas principales y usar conectores discursivos adecuados en los textos narrativos.

- Examinar si existe una evolución positiva a lo largo de las sesiones en relación al número de ideas principales recordadas y el número de conectores utilizados.

Este objetivo hace referencia al progreso que muestran los alumnos con el paso del tiempo en relación con los puntos característicos que se evalúan en la intervención.

Dichos ítems son: el uso de conectores y el reconocimiento de ideas fundamentales o principales.

**Hipótesis 2:** Esperamos que los alumnos participantes en el programa de intervención experimenten una mejora a lo largo de las sesiones. En concreto, se espera que en cada sesión haya una evolución positiva en el número de ideas principales recordadas y en el número de conectores discursivos utilizados.

- Comprobar la efectividad y aprovechamiento del programa lector dependiendo del nivel de comprensión lectora de los alumnos participantes.

Se busca valorar la evolución y aprovechamiento del programa lector por parte de los alumnos con distinto nivel de competencia lectora. Se espera observar distintas evoluciones en el alumnado con mayor competencia y en el alumnado con menor nivel lector.

**Hipótesis 3:** Esperamos que los alumnos con un mayor nivel en comprensión lectora tengan un mayor aprovechamiento del programa de intervención mayor a los alumnos con un nivel más bajo. Concretamente, se espera comprobar la efectividad del programa comparando los resultados del alumnado con distintos niveles.

## 2. PARTICIPANTES

La muestra seleccionada para llevar a cabo la investigación ha sido de nueve participantes con edades entre los diez y los once años, lo que ofrece un desarrollo cognitivo y unas habilidades limitadas a esa edad.

Estos discentes conforman un grupo heterogéneo con una amplia diversidad cultural, ya que, dos de los nueve alumnos provienen de Colombia, una de Venezuela, otro de Siria, otro de Rumania y, finalmente, los cuatro restantes son autóctonos de Salamanca, destacando que tres de ellos son de etnia gitana.

Los alumnos están matriculados en el centro público Nuestra Señora de la Asunción de Salamanca, concretamente en el curso de 5º de educación primaria.

El centro en el que nos centramos se encuentra en una zona de nivel socioeconómico medio-bajo. Dicho centro tiene características de difícil desempeño, pues su alumnado es muy diverso, la mayoría inmigrantes o discentes con familias

desestructuradas. Además, hay un alto índice de alumnado con NEE y un alto grado de absentismo escolar.

El centro es pequeño y, debido al número de alumnos escolarizados, hay una única línea de cursos por cada ciclo.

Cabe destacar que el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico de los alumnos es muy diverso dado que hay un notable desnivel entre las habilidades y competencias de los propios alumnos en relación con el curso en el que se encuentran. Por otro lado, entre los propios discentes se distinguen también distintos niveles, siendo necesario en dos de ellos el apoyo específico de profesionales de Pedagogía Terapéutica y, en uno de los mismos, también se requiere la atención de la profesional de Audición y Lenguaje.

Centrándonos en el nivel de comprensión lectora, se observa un nivel bajo en la mayoría de los discentes, destacando algunos de ellos por su capacidad para identificar las ideas principales correctamente.

Se debe matizar que el alumno de origen rumano tiene dificultades para expresarse en castellano, por lo que su comprensión lectora y su vocabulario es reducido, dejando esto un gran margen de mejora.

La alumna que requiere atención en Audición y Lenguaje presenta distintas problemáticas como la rotación o la omisión. Esto afecta tanto en la comprensión lectora como escrita.

En relación con el curso en el que se encuentran el nivel debería ser más alto, ya que se encuentran en la última etapa antes de pasar a la Educación Secundaria Obligatoria. La competencia y comprensión lectora se debe asentar en la base de la educación, lo cual se trabaja en los últimos cursos de infantil y los primeros de primaria.

Esto nos indica que los alumnos se encuentran en una fase de retraso respecto a su desarrollo en habilidades lectoras y comprensión. Se presenta una oportunidad para trabajar esta rama de forma que los alumnos mejoren la comprensión lectora, así como la soltura al leer y, además, adquieran habilidades y estrategias relacionadas con la lectura y la escritura.

El curso en el que se plantea muestra un alto índice de absentismo escolar y no hay interés ni motivación por las clases y las materias. La falta de motivación e interés, así como el cansancio crónico que se muestra por parte de los discentes dificulta la aplicación del programa de formación lectora.

Este problema se solventará personalizando las pruebas y actividades en relación a los intereses de los alumnos y la multiculturalidad.

### **3. PROCEDIMIENTO**

Una vez conocida la muestra con la que se va a trabajar, se presenta el procedimiento que se llevó a cabo para realizar la investigación.

Con el fin de realizar el estudio de la manera más adecuada, este se dividió en tres partes. La primera parte del estudio se basó en una evaluación inicial, en esta los nueve alumnos realizaron una serie de pruebas individualizadas.

En primer lugar, se les explicó a nivel grupal lo que se iba a llevar a cabo. La docente explicó detalladamente cada una de las pruebas a las que se iban a enfrentar con el fin de informar y preparar a los alumnos. Posteriormente, en un aula diferenciada del aula ordinaria se fue realizando individualmente las pruebas propias del PROLEC-R de lectura de palabras y pseudopalabras, así como una prueba de comprensión lectora.

La realización de la evaluación inicial de manera individualizada se realizó con el objetivo de que los alumnos realizaran la prueba de manera independiente evitando distracciones y asegurando igualdad de condiciones entre todos. Además, permitió obtener datos objetivos durante la evaluación.

En esta primera parte, como se comenta anteriormente, se realizaron principalmente las pruebas oficiales del PROLEC-R (*Anexo I*), centrándonos en la lectura de palabras y la lectura de pseudopalabras. Ambas pruebas se llevaron a cabo para conocer el nivel y las dificultades de los alumnos en relación con la decodificación y el vocabulario.

Dichas pruebas fueron grabadas mediante audio para poder analizar los datos recogidos con detalle y exactitud una vez realizadas.

Posteriormente, tras la realización de las pruebas del PROLEC-R, se facilitó a los alumnos una lectura con la que evaluamos el nivel de comprensión lectora. De esta manera, la prueba nos permite conocer el nivel de comprensión del que se parte para adaptar el programa de intervención a las necesidades del alumnado.

La lectura que se propuso fue la correspondiente a un texto narrativo, más concretamente, el cuento de *El flautista de Hamelín*. Se comentó a los alumnos que debían realizar una lectura individualizada e intentar comprender el texto. Además, debían realizar un resumen de la lectura utilizando el mayor número posible de conectores y reflejando las ideas principales del texto.

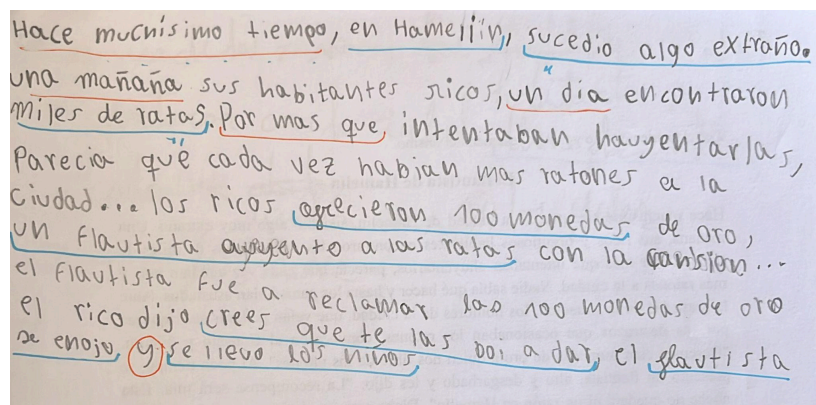
Por ejemplo, los alumnos recordaron el Marco inicial, indicando dónde ocurría la trama (en la ciudad de Hamelín) y con qué personajes (los habitantes). Además, la mayoría recordó el Suceso inicial (la aparición de los ratones), pero no fueron capaces de diferenciar la respuesta interna en su gran mayoría.

Cabe destacar que casi todos reconocieron la Ejecución (pagar por echar a los ratones y la aparición del flautista) y las consecuencias (la desaparición de los ratones). Además, fueron capaces de reconocer un nuevo Suceso inicial (el impago al flautista lleva a este al enfado y a llevarse a los niños).

Por otro lado, el uso de conectores fue muy limitado y sencillo, utilizando mayormente conectores temporales.

### Figura 1.

*Resumen del cuento El flautista de Hamelín con las ideas y los conectores marcados.*



Hace muchísimo tiempo, en Hamelín, sucedió algo extraño. una mañana sus habitantes ricos, un día encontraron mijes de ratos. Por mas que, intentaban haumentarlas, Parecia que cada vez habian mas ratones a la Ciudad... los ricos apreciaron 100 monedas de oro, un flautista ayugento a los ratos con la canbision... el flautista fue a reclamar los 100 monedas de oro el rico dijo crees que te las doi a dar, el flautista se enoja, y se llevo los niños

*Nota. Línea naranja: conectores discursivos; Línea azul: ideas principales.*

Con el fin de obtener un análisis de los datos en comparación entre los alumnos con mayor competencia lectora y aquellos que tienen más dificultades, se ha realizado una división del alumnado en grupos.

Esta distribución se ha realizado diferenciando a los alumnos con una media de aciertos superior a 33 y aquellos que obtuvieron puntuaciones inferiores con el fin de comparar la evolución de ambos grupos y observar para quién ha sido más significativa la intervención (*Anexo II*).

El primer grupo, compuesto por el alumnado con mayor nivel en competencia lectora, está compuesto por cinco alumnos (alumno 2, alumno 4, alumno 5, alumno 6 y alumno 8). Mientras que el segundo, compuesto por los alumnos con menor nivel en competencia lectora, está compuesto por cuatro alumnos (alumno 1, alumno 3, alumno 7 y alumno 9).

La segunda parte del estudio se basó en la aplicación de un programa de intervención cuyo objetivo era mejorar la comprensión lectora de los discentes a partir de determinadas pautas y herramientas.

El programa se llevó a cabo en ocho sesiones sin contar con las dos sesiones enfocadas a las evaluaciones, tanto inicial como final. En cada una de las sesiones se seleccionaron y/o crearon una serie de textos narrativos relacionados con la vida cotidiana y los gustos e intereses de los discentes con el fin de motivarlos y reducir, dentro de lo posible, el índice de absentismo.

Los textos que se plantearon tenían una extensión breve dada la falta de costumbre del alumnado respecto a la lectura. Además, cada lectura iba acompañada de una ilustración que facilitase la comprensión del texto.

Las sesiones se llevaron a cabo en el aula ordinaria en gran grupo y, de igual manera que en las pruebas anteriores, el resultado final de cada lectura se realizó individualmente para obtener datos claros y objetivos de cada discente.

Estas pruebas se llevaron a cabo todos los martes a primera hora aprovechando la materia de Lengua Castellana y Literatura, estableciendo así un horario fijo que no alterase la rutina de los alumnos durante la duración del programa.

El programa que se llevó a cabo se basó en una metodología colaborativa apoyada en el andamiaje dado que en las primeras sesiones se ofreció una serie de pautas y ayudas que se fueron eliminando progresivamente a lo largo del proceso hasta la realización autónoma de las pruebas por parte de cada alumno. Cabe destacar la oferta de ayuda en todo momento por parte de la docente, durante el programa siempre ha sido una figura de guía y apoyo para los alumnos.

Las primeras sesiones comenzaron con la explicación de qué se iba a llevar a cabo en el aula para anticipar la información. Se repartió el texto correspondiente y, antes de comenzar con la lectura, se explicaba la estructura de los textos narrativos de forma general apoyada de recursos visuales en la pizarra digital.

A continuación, la docente y/o alguno de los alumnos, procedían a la lectura por párrafos del texto. Se realizaban paradas al finalizar cada párrafo con el fin de sacar las ideas principales, reconocer conectores e identificar en qué parte de la narración nos encontrábamos. Estas ideas las alcanzamos a través de preguntas guiadas realizadas por la docente con el fin de clarificar el contenido del fragmento leído.

Posteriormente, se pedía a un alumno que realizara una breve exposición de lo que había comprendido del fragmento leído con el fin de asentar las ideas comentadas.

En las sesiones intermedias se fueron quitando apoyos como las preguntas guiadas por la docente, permitiendo así la participación más activa de los alumnos y facilitando que ellos mismos obtuviesen las ideas principales de la narrativa.

Las últimas sesiones se llevaron a cabo sin ningún apoyo por parte de la docente, las sesiones fueron guiadas y dirigidas por los propios alumnos realizando los pasos a seguir de manera adecuada. Contando siempre con la supervisión docente y realizando los apoyos requeridos siempre que fuese necesario.

La participación al comienzo de las sesiones fue impuesta dado que los alumnos se mostraban reticentes a la misma. Sin embargo, tras varias sesiones la participación aumentó notablemente siendo esta voluntaria, de esta manera los propios alumnos complementaban sus ideas entre ellos.

Al finalizar cada lectura se pedía que cada discente realizará un resumen y se explicaba que se tendrán en cuenta tanto las ideas principales que reflejaran como los

conectores utilizados. Este resumen fue, en cada una de las lecturas, la prueba que permitió recoger los datos que indicarían el desarrollo y progreso de los alumnos, conociendo así la mejora o el mantenimiento en el ámbito de la comprensión lectora.

Finalmente, en la tercera parte de este estudio se llevó a cabo una evaluación final. Dicha evaluación consistió en la realización de una lectura similar a la de la prueba inicial, manteniendo un texto narrativo con la misma estructura, pero distinta temática.

Esta parte tiene como objetivo obtener una serie de datos que permitan realizar inferencias y comparaciones para comprender la evolución del alumnado tras la intervención. Esta evaluación final se realizó en un aula diferenciada al aula ordinaria de manera individual como en la primera evaluación con el fin de observar la evaluación personal e individual de cada alumno.

El proceso que se llevó a cabo fue el mismo de la primera evaluación, se indicó a cada alumno lo que debían realizar en la prueba, una lectura individual del texto narrativo *El conejito ingenioso (Anexo III)* y un resumen sobre el mismo reflejando las ideas principales y el uso de conectores adecuados.

En esta ocasión no se grabó la sesión debido al registro por escrito que facilitaba el resumen realizado. Al igual que en el resto de las sesiones se procedió a la corrección del resumen y al registro del número de ideas principales encontradas y el número de conectores utilizados.

La evaluación final permitió conocer el nivel de los alumnos en comprensión lectora tras someterse a un programa de intervención con el objetivo de mejorar la misma. Además, permitió analizar si el programa que se había llevado a cabo había tenido éxito o, por el contrario, no había sido efectivo y debía sufrir variaciones significativas.

A continuación, se muestra el primer texto utilizado en la evaluación inicial. Además, se indica la estructura detallada de dicho texto narrativo, siendo esta la misma que el resto de los textos utilizados a lo largo de las sesiones dado que todos los trabajados en el aula han seguido la misma estructura (*Anexo IV*).

### **El flautista de Hamelín**

*Hace muchísimo tiempo, en la ciudad de Hamelín, sucedió algo muy extraño. Una mañana, sus ricos y orgullosos habitantes encontraron las calles llenas de miles de ratones. Por más que intentaban ahuyentarlos, parecía que cada vez acudían más y más ratones a la ciudad. Nadie sabía qué hacer y hasta los gatos huían asustados. Ante la gravedad de la situación, los hombres de la ciudad, que veían peligrar sus riquezas por los destrozos que ocasionaban los ratones, convocaron al Consejo y dijeron: "Daremos cien monedas de oro a quien nos libre de los ratones". Al poco tiempo, se presentó un flautista, alto y desgarbado y les dijo: "La recompensa será mía. Esta noche no quedará ni un ratón en Hamelín". Dicho esto, comenzó a tocar con su flauta una maravillosa melodía y los ratones, saliendo de sus escondites, seguían los pasos del flautista. Y así, caminando y tocando, se los llevó a todos a un lugar muy lejano. Los habitantes de Hamelín, al verse libres de ratones, se sintieron felices de nuevo. A la mañana siguiente, el flautista se presentó ante el Consejo y reclamó las cien monedas de oro. Pero los habitantes de Hamelín, liberados ya de su problema y cegados por su avaricia, le contestaron: "Vete, ¿acaso crees que te pagaremos tanto oro por tocar la flauta?". Furioso por semejante ingratitud, el flautista, volvió a tocar una nueva melodía una y otra vez. Pero esta vez no fueron los ratones quienes le seguían sino los niños de la ciudad. Cogidos de la mano, sonrientes y sin escuchar los ruegos y gritos de sus padres, seguían al flautista. Sólo quedaron en Hamelín sus tristes habitantes y, eso sí, llenos sus graneros y despensas.*

El texto narrativo comienza en la ciudad de Hamelín y habla sobre la vida de sus habitantes. Nos cuenta cómo es el entorno, es decir, presenta el contexto temporal y situacional de los personajes lo cual entendemos como Marco Inicial.

Su vida se ve interrumpida por la aparición de ratones, este Suceso Inicial provoca en los personajes una Respuesta Interna tanto emocional como cognitiva. Los habitantes de Hamelín están preocupados y deben pensar cómo resolver el problema.

Los habitantes deciden recompensar a quién elimine la plaga, esto lo entendemos como Ejecución del plan. La aparición del flautista tiene Consecuencias como la desaparición de los ratones.

En la narración se lleva a cabo una Reacción Final satisfactoria o no, pues se abre una nueva situación conflictiva debido al impago del flautista, lo cual sería un nuevo Suceso Inicial.

La Reacción Final sería aquella en la que los habitantes de la ciudad se quedan sin la alegría de los niños y de tal manera finaliza el texto.

#### **4. MEDIDAS CONSIDERADAS**

El estudio empírico llevado a cabo permite obtener datos de la muestra basados en la observación, la experiencia y la intervención. La recogida de información en dicho estudio nos permite generar una evidencia real con datos concretos y verificables.

Además, permite corroborar si la hipótesis planteada es satisfactoria o por el contrario necesita ajustes para poder llevarse a cabo.

Por otro lado, se ha realizado una recogida de datos estructurada, se ha indicado en todo momento qué datos se recogen, cómo se recogen y el fin con el que se hace.

Los datos se han recogido, en primer lugar, mediante una grabación de voz individual de cada alumno en la evaluación inicial. Dicha grabación se llevó a cabo durante la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R, la cual se realizó en un aula libre de distracciones y estímulos con el fin de conseguir los resultados más neutrales posibles.

En segundo lugar, se ha llevado a cabo la recogida de información mediante resúmenes individuales realizados por los alumnos de diversas lecturas propuestas. Mediante esos resúmenes se ha observado el proceso de comprensión lectora de cada alumno.

El análisis de la información obtenida se ha realizado mediante diversos aspectos. En relación con las pruebas del PROLEC-R, el análisis se ha llevado a cabo siguiendo el cuaderno de anotaciones y resultados propio de dicha batería de evaluación.

Los datos obtenidos por los resúmenes se analizaron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. **Ideas principales y detalladas:** las ideas correspondientes a la estructura del texto narrativo (marco inicial, suceso inicial, respuesta interna, ejecución, consecuencias y reacción final) y aquellas ideas secundarias (las ideas que ofrecen detalles que enriquecen el relato).

Cabe destacar que para la evaluación de cada uno de los resúmenes se ha tenido en cuenta exclusivamente las ideas principales ligadas a la estructura del texto narrativo dado que se consideró que las ideas detalladas eran menos relevantes para el objeto de estudio. En concreto, se ha tenido en cuenta el número de ideas principales recordadas y plasmadas en los resúmenes.

2. **Conectores discursivos:** uso adecuado de conectores con el fin de relacionar las distintas ideas plasmadas de forma fluida y coherente. En concreto, se ha evaluado el número de conectores discursivos plasmados en los resúmenes.

Además, durante la puesta en práctica se llevó a cabo una exhaustiva observación directa ligada a preguntas específicas realizadas por la docente para guiar a los alumnos y preguntas no específicas para asegurar la comprensión de lo leído por parte de los discentes.

## 5. RESULTADOS

En el siguiente apartado se expondrán los resultados obtenidos a lo largo del programa lector aplicado con la muestra seleccionada.

En primer lugar, se muestran los resultados de un análisis global de la clase a través de una tabla dividida en los ítems que se han medido. Dichos ítems son los mencionados anteriormente, ideas principales y conectores discursivos. Además, se hace una comparación entre la evaluación inicial y la evaluación final realizada (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Resultados de las evaluaciones inicial y final en relación con el número de ideas principales y el número de conectores utilizados.*

<b>COMPARACIÓN DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL</b>				
<b>Evaluación/ Ítems</b>	<b>Pre-evaluación</b>	<b>Pre-evaluación (%)</b>	<b>Post-evaluación</b>	<b>Post-evaluación (%)</b>
<b>Ideas</b>	4 / 6	67%	5 / 6	83%
<b>Conectores</b>	4 / 20	20%	11 / 20	55%

Los resultados que se muestran en la Tabla 1 son los correspondientes a la media de ideas principales y los conectores que se observaron en los resúmenes a nivel general en el grupo en ambas evaluaciones.

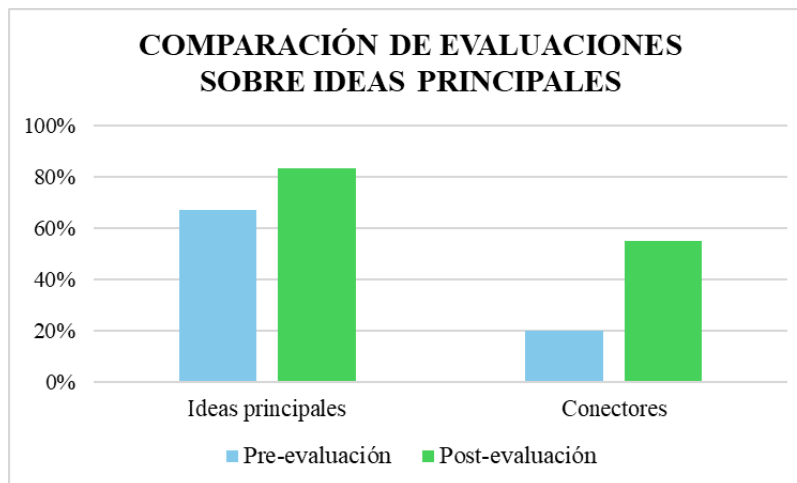
En la evaluación inicial los alumnos plasmaron cuatro ideas principales sobre las seis que marcaba la estructura del texto narrativo presentado y utilizaron una media de cuatro conectores discursivos sobre los veinte planteados. Esto muestra una comprensión lectora básica, destacando el uso y conocimiento de conectores frente a la identificación y retención de las ideas principales del texto narrativo.

En la evaluación final los discentes recordaron una media de cinco ideas principales sobre las seis ideas marcadas por la estructura del texto y utilizaron una media de once conectores discursivos sobre los veinte marcados. Estos datos muestran un aumento en la retención de ideas principales, así como un aumento en el uso de conectores discursivos, siendo este más significativo que el anterior.

A continuación, se muestran los resultados en una gráfica para facilitar la visualización de los resultados. Esta gráfica ilustra la comparativa de evaluaciones en relación a las ideas principales y el número de conectores discursivos utilizados (Figura 2).

**Figura 2.**

*Comparación de evaluaciones en relación con las ideas principales y los conectores discursivos.*



En la figura 2 podemos observar de forma más visual la comparación entre ambas evaluaciones en relación con las ideas principales percibidas por los alumnos y el número de conectores utilizados. El gráfico muestra el aumento de ideas recordadas en la evaluación final teniendo en cuenta los datos obtenidos en la evaluación inicial, siendo este de un 16%.

Además, observamos un gráfico que refleja de manera visual el aumento significativo en el uso de conectores discursivos por parte de los alumnos. El aumento entre la evaluación inicial y la evaluación final fue de un 35%, siendo este más notable que el aumento en el recuerdo de ideas principales.

A continuación, observamos una tabla (Tabla 2) con los datos de los grupos realizados en el aula, comparando la evaluación inicial y la evaluación final en relación al número de ideas principales y uso de conectores discursivos utilizados.

**Tabla 2.**

*Comparación de resultados de los grupos 1 y 2 respecto a la evaluación inicial y final en ideas y uso de conectores.*

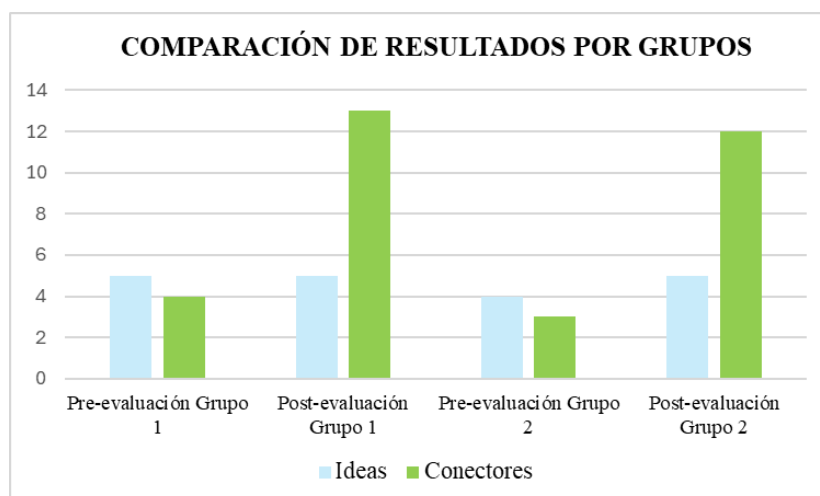
RESULTADOS POR GRUPOS				
ÍTEMS/GRUPOS	GRUPO 1		GRUPO 2	
Evaluación	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>
Ideas	5 / 6	5 / 6	4 / 6	5 / 6
Conectores	4 / 20	13 / 20	3 / 20	12 / 20

*Nota. Grupo 1: grupo con mejor nivel; Grupo 2: grupo con nivel inferior; Pre: evaluación inicial; Post: evaluación final.*

En la tabla 2 observamos la evolución de los alumnos del grupo con mejor nivel base en competencia lectora y la evolución de los alumnos del grupo con peor nivel base en competencia lectora. Podemos observar que en ambos hay evolución, siendo más relevante el desarrollo en el uso de conectores discursivos que en el número de ideas principales.

**Figura 3.**

*Comparación de grupos respecto a las ideas principales y los conectores.*



En la figura 3 observamos los datos de forma detallada, distinguimos como el grupo 1 parte de una base más elevada y se mantiene, mientras que el grupo 2 parte de un nivel base más bajo y aumenta considerablemente, pero sin alcanzar el nivel del grupo 1.

En la siguiente tabla (Tabla 3) se muestran los datos medios de manera general por sesiones, con el fin de observar la evolución del conjunto de alumnos a lo largo de la intervención con el programa de lectura.

**Tabla 3.**

*Registro medio de ideas y conectores en cada sesión de intervención.*

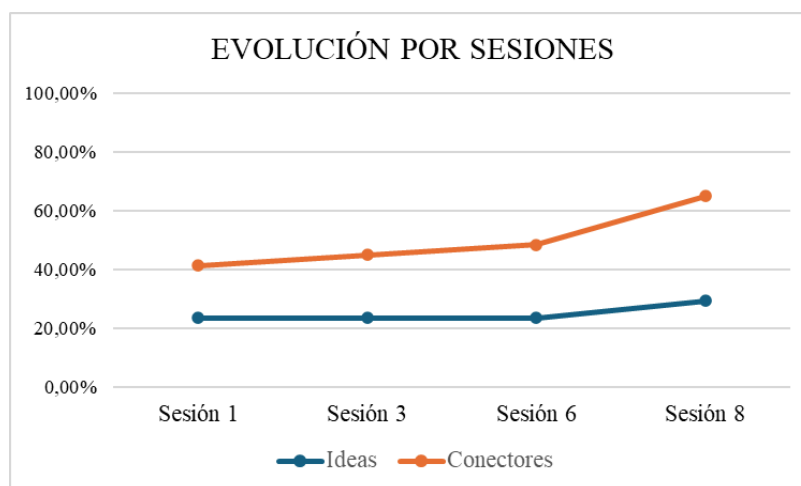
<b>EVALUACIÓN POR SESIONES</b>				
<b>Sesiones/ Ítems</b>	<b>SESIÓN 1</b>	<b>SESIÓN 3</b>	<b>SESIÓN 6</b>	<b>SESIÓN 8</b>
<b>Ideas</b>	4 / 6	4 / 6	4 / 6	5 / 6
<b>Conectores</b>	5 / 20	6 / 20	7 / 20	10 / 20

Esta tabla nos muestra la evolución del conjunto del aula en relación con el recuerdo de ideas y el uso de conectores discursivos desde la primera sesión de la intervención a la última.

Se han presentado los datos de sesiones alternas para visualizar claramente la evolución y el mantenimiento de los resultados.

**Figura 4.**

*Evolución de la evaluación por sesiones.*



En la figura anterior observamos la evolución de los alumnos respecto al número de ideas recordadas y el número de conectores discursivos utilizados en las evaluaciones por sesiones. Podemos distinguir como en las ideas se mantiene constante con variaciones leves hasta la sexta sesión en la que comienza el incremento.

Sin embargo, en la línea de los conectores observamos un incremento constante desde las primeras sesiones, despuntando más notablemente a partir de la sexta sesión al igual que el número de ideas.

## 6. DISCUSIÓN

Partiendo de la base teórica de este estudio sobre la comprensión lectora y el alumnado en riesgo de exclusión social, así como de los resultados obtenidos durante la intervención con el programa lector, procedemos a verificar los objetivos marcados. Es decir, comentaremos los objetivos en comparación con los resultados obtenidos para conocer si se han conseguido o, por el contrario, el estudio no ha alcanzado las metas esperadas.

El objetivo principal del estudio ha sido poner a prueba un programa de comprensión lectora.

Los objetivos más específicos que se han planteado han sido analizar la eficacia de la intervención de comprensión lectora, examinar si existe una evolución positiva a lo largo de las sesiones en relación con el número de ideas principales recordadas y el número de conectores utilizados y comprobar la efectividad y aprovechamiento del

programa lector dependiendo del nivel de comprensión lectora de los alumnos participantes.

En relación con el primer objetivo específico de analizar la eficacia de la intervención de comprensión lectora, cabe destacar que nos enfocamos en el número de ideas principales recordadas y el número de conectores discursivos utilizados en las evaluaciones. Se recogió la información mediante resúmenes evaluables en los que se reflejaban el número de ideas recordadas por los alumnos tras la lectura de un texto narrativo y el número de conectores discursivos que aplicaban tras su previa explicación.

La primera hipótesis planteaba la búsqueda de una mejora notable en comprensión lectora por parte de los alumnos, centrándose en la capacidad del alumnado para identificar ideas principales y conectores en los textos narrativos.

En relación con las ideas principales nivel general de aula, observamos que hubo un aumento de ideas recordadas, siendo este de un 67% en la evaluación inicial y de un 83% en la evaluación final. El aumento fue de un 16% tras la puesta en práctica de la intervención del programa lector.

El incremento encontrado se basa en el uso de estrategias de lectura conjunta y lectura guiada que se ofrecieron al alumnado desde el primer momento. La docente ofreció determinadas herramientas, como se comenta a lo largo del estudio, para mejorar la identificación y retención de las ideas principales.

Este resultado está de acuerdo con lo observado en el marco teórico, tras el uso de determinadas estrategias y tras llevar a cabo diversos procesos, ponemos de manifiesto la macroproposición. Es decir, planteamos una idea que resume el significado de un conjunto de ideas.

Además, como observamos en estudios anteriores como *Comprensión de textos en un aula con alumnos gitanos. Aplicación de un programa para mejorar sus habilidades lectoras* de Ramos García, la implementación de estrategias también mejora la capacidad de los estudiantes para organizar y conectar la información, lo cual es de vital importancia para obtener un nivel de comprensión lectora efectivo y adecuado.

En relación con los conectores, también encontramos un aumento en el uso de estos, siendo dicho incremento más significativo que el encontrado en relación con las ideas principales. El comienzo de las pruebas evaluables mostraba cómo los alumnos tenían un conocimiento muy reducido de conectores textuales con los que unir las ideas principales que estructuran las narraciones.

Tras la implementación del programa lector y la propuesta de diversos conectores por parte de la docente, la evaluación final reflejó un incremento en el uso de dichos conectores, siendo más variado el uso de estos y más coherente la narración creada. Cabe destacar que aun habiendo un aumento significativo en el uso de conectores discursivos, los alumnos siguen usando herramientas muy simples.

En la evaluación inicial el uso de conectores fue de un 20%, mientras que en la evaluación final fue de un 55%. El incremento fue de un 35%, lo cual es un aumento más significativo que en el recuerdo e identificación de ideas principales.

El incremento en el uso de conectores, a pesar de ser conectores sencillos, procuró una redacción más coherente y con mayor cohesión narrativa. Esto indica una mejora notable en la capacidad de los alumnos para estructurar textos adecuadamente, indicando la mejora de determinadas competencias como la retórica.

Esto nos indica el cumplimiento de lo comentado anteriormente, mediante las ayudas de la docente se proporciona unas herramientas que los alumnos adquieren a nivel competencial mejorando sus propias competencias, reflejándose esto en el número de ideas adquiridas y el uso de conectores en una narración.

Nos basamos en el estudio de Sánchez (2001), el cual elaboró un experimento de tres condiciones, con el que demostró que el alumnado de Educación Primaria puede necesitar ayudas especialmente intensas por parte de los docentes a lo largo de la comprensión de textos. Además, verificó la mejora en los alumnos tras la proporción de dichas ayudas.

Por otro lado, el segundo objetivo planteado consiste en examinar si existe una evolución positiva a lo largo de las sesiones en relación con el número de ideas principales recordadas y el número de conectores utilizados, es decir, comprobar el incremento en el recuerdo e identificación de ideas principales y el aumento en el uso de conectores discursivos.

En la hipótesis que se plantea se espera que los alumnos participantes en el programa de intervención experimenten una mejora a lo largo de las sesiones. En concreto, se espera que en cada sesión haya una evolución positiva en el número de ideas principales recordadas y en el número de conectores discursivos. Los resultados obtenidos permiten comprobar esta hipótesis de manera general en el aula.

Si nos centramos en el grupo clase sin tener en cuenta un nivel lector concreto, observamos una evolución diferenciada a lo largo de las sesiones en el reconocimiento y recuerdo de ideas principales y uso de conectores discursivos. Se han evaluado todas las sesiones planteadas en el programa de manera individual, pero hemos mostrado la media de cuatro de las sesiones para simplificar los datos y clarificar los resultados mostrando estos de manera visual.

En relación con la hipótesis planteada, observamos que en la primera sesión el reconocimiento de ideas principales fue de un 67%, lo correspondiente a reflejar cuatro ideas de seis; en la tercera sesión fue de un 67%, lo correspondiente a reflejar cuatro ideas de seis, al igual que en la primera sesión evaluada; en la sexta sesión se mantuvo el 67% de ideas principales reflejadas como en las sesiones anteriores. Sin embargo, en la octava sesión, última sesión de intervención evaluada, sin tener en cuenta la evaluación final, el número de ideas principales registradas y reconocidas fue de un 83%, lo correspondiente a cinco ideas de seis que estructuran el texto narrativo.

El aumento fue lineal en las primeras sesiones obteniendo un aumento significativo a partir de la sexta sesión. El mantenimiento de ideas reconocidas y plasmadas en el resumen evaluable que estructuran el mismo se debe en parte al absentismo del alumnado. En todas las sesiones ha habido ausencias de determinados alumnos por lo que la evolución global de la clase se ha visto afectada a un mantenimiento lineal hasta casi el final de la intervención en la que hubo ausencias de los alumnos absentistas habituales, lo cual permitió obtener resultados más elevados.

En relación con los conectores, en la primera sesión evaluada nos encontramos con un 25% de conectores utilizados, lo correspondiente al uso de cinco conectores de los veinte planteados; en la tercera sesión aumentó el uso de conectores a un 30%, lo correspondiente al uso de seis conectores sobre veinte planteados; en la sexta sesión aumentó el uso de conectores a un 35% y, finalmente, en la octava sesión el incremento subió a un 50% del uso de conectores.

En este caso el progreso es progresivo, en cada sesión hay un aumento del uso de conectores. Esto indica que la ayuda planteada para el uso de estos fue eficaz y permitió el incremento en el uso de estos elementos, dando pie a textos narrativos coherentes y con cohesión entre las ideas principales planteadas.

Las sesiones se realizan de manera conjunta por lo que los alumnos pueden apoyarse entre ellos además de las explicaciones y ayudas de la docente. Esta es una de las razones del incremento paulatino del reconocimiento de ideas y el uso de conectores.

Esta mejora, a pesar de no ser muy significativa en alguno de los casos, muestra la mejora en el dominio y reconocimiento de las estructuras textuales en textos narrativos y aumento de la capacidad de reconocimiento de ideas, mejorando así su competencia en comprensión lectora.

Como se comentó en el marco teórico, determinadas metodologías como la lectura guiada o las narraciones colaborativas mejoran el rendimiento y la competencia lectora del alumnado en riesgo de exclusión social.

Observando los resultados comentados anteriormente, podemos destacar que los alumnos han mejorado paulatinamente su comprensión lectora y la producción de textos, lo cual responde a nuestras dos hipótesis principales. Destacamos que el programa ha sido eficaz y que ha habido una mejora a lo largo de las sesiones.

El tercer objetivo específico que se plantea es comprobar la efectividad y aprovechamiento del programa lector dependiendo del nivel de comprensión lectora de los alumnos participantes. En la hipótesis se planteó que se espera que los alumnos con un mayor nivel en comprensión lectora tengan un mayor aprovechamiento del programa de intervención mayor a los alumnos con un nivel más bajo. Concretamente, se espera comprobar la efectividad del programa comparando los resultados del alumnado con distintos niveles.

Con el objetivo de comprobar esta hipótesis se separó a los alumnos en dos grupos. En primer lugar, se realizó una prueba de lectura de palabras y lectura de pseudopalabras propia del PROLEC-R en la que se obtuvieron una serie de resultados citados anteriormente. En base a dichos resultados se diferenció a los alumnos con una media de aciertos superior a treinta y tres y a los alumnos con una media de aciertos inferior al mismo.

Los alumnos con una puntuación superior serían los correspondientes al grupo de discentes con un nivel base superior en comprensión lectora, mientras que los alumnos restantes serían el grupo con un nivel inferior en la misma categoría<sup>1</sup>.

El análisis de datos se llevó a cabo teniendo en cuenta el número de ideas principales y el uso de conectores planteados por ambos grupos tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final.

En relación con el número de ideas principales plasmadas en la evaluación inicial, el grupo 1 obtuvo un 83%, pues identificaron y reflejaron cinco ideas de las seis planteadas en el texto narrativo, mientras que el grupo 2 obtuvo un 67%, identificando y reflejando cuatro ideas de las cinco planteadas.

En la evaluación inicial se observa una diferencia de un 16% entre ambos grupos, partiendo el grupo 1 de un nivel superior en la identificación, comprensión y reflejo de las ideas principales de un texto narrativo. Esto supone que el nivel de comprensión lectora en el grupo 1 es superior al del grupo 2 por diversos motivos.

En relación con la evaluación final en el mismo ítem, el grupo 1 obtuvo un 83%, lo correspondiente a cinco ideas de seis planteadas, mientras que el grupo 2, también obtuvo un 83%. Estos resultados nos indican que el grupo 1 mantuvo una evolución lineal sin una mejora significativa, mientras que el grupo 2 mostró una mejora notable en el reconocimiento de ideas principales.

Si hacemos referencia al uso de conectores, distinguimos que, en la evaluación inicial, el grupo 1 obtuvo un 20%, mientras que el grupo 2 obtuvo un 15%. Al igual que en la comparación anterior, el grupo 1 partió con un nivel base más elevado que el grupo 2.

Estos resultados muestran cómo los alumnos pertenecientes al grupo 1 tenían un mayor conocimiento de conectores discursivos y su uso, mientras que el conocimiento y aplicación de los alumnos del grupo 2 era más reducido.

En relación con la evaluación final, el grupo 1 obtuvo un 65% en uso de conectores, lo correspondiente a trece de los veinte propuestos. Sin embargo, el grupo 2

---

<sup>1</sup> **Grupo 1:** Conjunto de alumnos con un nivel superior en comprensión lectora (una media de más de 33 aciertos); **Grupo 2:** Conjunto de alumnos con un nivel inferior en comprensión lectora (una media de aciertos inferior a 33).

obtuvo un 60%, lo correspondiente a la aplicación de doce conectores de los veinte planteados. Hay una diferencia de un 5% entre ambos grupos.

El grupo 1 no obtuvo una mejora significativa en el reconocimiento de ideas principales, pues hubo un rendimiento lineal, es decir, plasmaron una media idéntica tanto en la evaluación inicial como final. En relación con el uso de conectores, dicho grupo obtuvo un 45% de mejora entre ambas evaluaciones. Una evolución notable en este ámbito, marcando una gran diferencia entre los ítems evaluables.

El grupo 2 obtuvo una mejora del 16% en relación a la identificación de ideas principales, es decir, tuvieron una leve mejora en ese ámbito siendo una evolución muy positiva. En relación con el uso de conectores, dicho grupo obtuvo una mejora del 45%, una mejora muy significativa también.

Los datos obtenidos en ambos grupos nos indican que el grupo 2, correspondiente al alumnado con un menor nivel base en comprensión lectora tuvo mayor aprovechamiento de las herramientas ofrecidas por la docente. Dicho grupo obtuvo mejoras en todos los ítems evaluables de manera significativa, mientras que el grupo 1, el correspondiente a los alumnos con un mayor nivel en comprensión lectora, únicamente obtuvieron mejoras en el uso de conectores, siendo este el mismo porcentaje de mejora que el grupo 2.

A pesar de haber mostrado un mayor aprovechamiento de las herramientas, el grupo 2 no ha conseguido llegar al mismo nivel del grupo 1, quedando muy cerca a nivel evaluable.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por un alumno perteneciente al grupo 1 y los obtenidos por un alumno correspondiente al grupo 2.

**Tabla 4.**

*Evaluación inicial de alumno del grupo 1.*

<b>RESULTADOS PRE-EVALUACIÓN ALUMNO 6 (GRUPO 1)</b>	
<b>Evaluación / Ítems</b>	<b>Pre-evaluación</b>
<b>Ideas</b>	6 / 6

<b>Conectores</b>	3 / 20
-------------------	--------

**Tabla 5.**

*Evaluación final de alumno del grupo 1.*

<b>RESULTADOS POST-EVALUACIÓN ALUMNO 6 (GRUPO 1)</b>	
<b>Evaluación / Ítems</b>	<b>Pre-evaluación</b>
<b>Ideas</b>	6 / 6
<b>Conectores</b>	10 / 20

**Tabla 6.**

*Evaluación inicial de alumno del grupo 2.*

<b>RESULTADOS PRE-EVALUACIÓN ALUMNO 3 (GRUPO 2)</b>	
<b>Evaluación / Ítems</b>	<b>Pre-evaluación</b>
<b>Ideas</b>	3 / 6
<b>Conectores</b>	2 / 20

**Tabla 7.**

*Evaluación final de alumno del grupo 2.*

<b>RESULTADOS POST-EVALUACIÓN ALUMNO 3 (GRUPO 2)</b>	
<b>Evaluación / Ítems</b>	<b>Pre-evaluación</b>
<b>Ideas</b>	4 / 6
<b>Conectores</b>	10 / 20

Por esta razón, podemos asegurar que la tercera hipótesis planteada no se verifica, dado que se plantea que los alumnos del grupo 1 tendrían un mayor aprovechamiento del programa de intervención lectora y, como acabamos de ver, el

rendimiento ha sido superior en el alumnado del grupo 2 obteniendo un resultado final igual al grupo 1 en ideas principales y levemente inferior en el uso de conectores. La mejora, sin embargo, ha sido superior en ideas principales e igual en el uso de conectores.

Una vez comentados los resultados cabe destacar que, tras el proceso realizado, hemos obtenido datos que han permitido evaluar el nivel de comprensión de textos con los alumnos de quinto de Educación Primaria del colegio Nuestra Señora de la Asunción de Salamanca. Además, debemos tener en cuenta una serie de limitaciones y dificultades que se han comentado a lo largo del estudio, pero debemos matizar de manera clara y concisa.

En primer lugar, el proceso de estudio se ha llevado a cabo con una muestra muy reducida de tan solo nueve alumnos dado que el centro cuenta con una única línea de cursos y cada curso es muy reducido. Esto nos impide obtener resultados significativos como para poder extrapolarlos a otros alumnos de los mismos cursos.

Además, las situaciones familiares y socioculturales de los alumnos pueden afectar notablemente en el ámbito educativo. Según los datos aportados por UNICEF los menores no escolarizados o sin acceso a la educación obligatoria durante un tiempo elevado puede desembocar en malos resultados académicos al incorporarse al sistema educativo.

Por otro lado, cabe destacar que dentro de la muestra de alumnos escogida el nivel de comprensión lectora era bastante variable debido a diversas causas. El aula en el que se ha trabajado es un aula multicultural con alumnos procedentes de distintos países y culturas, lo cual puede dificultar el aprendizaje añadiendo las dificultades familiares.

Por ejemplo, uno de los alumnos proviene de Rumanía y no domina completamente el idioma, lo cual dificulta la comprensión lectora. Además, dos alumnas provienen de latinoamérica y tienen dificultad en la comprensión de determinados términos que tienen distinto significado en su lugar de origen y en España.

Debemos tener en cuenta también la presencia de una alumna con necesidades específicas que requieren el apoyo de la profesional de Audición y Lenguaje.

Todas estas dificultades en conjunto provocan variaciones en la media del grupo. A pesar de dichas polémicas en general el grupo obtuvo mejoras en los resultados.

Sin embargo, hubo algunos alumnos que no obtuvieron mejoras significativas o mantuvieron una evolución lineal. Por ejemplo, un alumno obtuvo cinco de seis ideas principales y seis conectores en la evaluación inicial, mientras que obtuvo cinco de seis ideas principales y ocho conectores en la evaluación final. Este mantenimiento de resultados se debe a su alto índice de absentismo dado que faltó a cuatro de las ocho sesiones de intervención como se ve en el listado de asistencia por sesiones (*Anexo V*).

Cabe destacar también que alguno de estos alumnos con mayores dificultades ha mostrado un aprovechamiento muy significativo del programa de lectura y de las herramientas proporcionadas por la docente. Uno de los alumnos en riesgo de exclusión social partió de una evaluación inicial y un nivel de comprensión lectora muy bajo, consiguiendo un aumento muy significativo tras la intervención como se distingue a continuación.

**Tabla 8.**

*Evaluación inicial y final de un alumno con menor nivel de comprensión lectora.*

<b>RESULTADOS ALUMNO 7 (GRUPO 2)</b>		
<b>Evaluación / Ítems</b>	<b>Pre-evaluación</b>	<b>Post-evaluación</b>
<b>Ideas</b>	1 / 6	6 / 6
<b>Conectores</b>	2 / 20	19 / 20

Por otro lado, con los resultados obtenidos y apoyándonos en el marco teórico se puede asegurar que los alumnos han mejorado en su comprensión lectora, cumpliendo así el objetivo de este estudio empírico. Además, al realizar las sesiones grupales la variación de niveles entre los propios alumnos ha sido una fuente de aprendizaje entre compañeros, dado que entre iguales se ayudaban para conseguir el mejor resultado posible.

Una de las variables que podían afectar a la intervención era la presentación de los cuentos. Al encontrarnos con una muestra de alumnos con un alto índice de

absentismo escolar y desmotivación debíamos asegurar una temática de cuentos que incitaran a su motivación e interés.

Según Iglesias (1997), la temática de los cuentos se basó en narrativas culturales, de igualdad y respeto, además, se incluyeron determinados clásicos para facilitar el reconocimiento de las ideas. La elección de estas temáticas ayudó a la motivación de los alumnos y a la conciliación cultural dentro de la propia aula ya que, se debe considerar la interculturalidad, planteada como la actitud que, partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade a ese respeto la búsqueda de un encuentro en igualdad. Tiene una visión crítica, en la que se acepta la cultura.

Finalmente, basándonos en las limitaciones y apreciaciones realizadas, sería de gran interés realizar un estudio similar con una muestra más amplia para poder extrapolar los resultados a un ámbito general. La muestra seleccionada debería tener las mismas características socioeconómicas y culturales que la actual.

También sería de interés barajar muestras con distintas características socioeconómicas y culturales para conocer si el programa es eficaz en todos los ámbitos o exclusivamente es más eficiente con el alumnado en riesgo de exclusión social.

En conclusión, el estudio presentado a lo largo de este trabajo ha ofrecido resultados que permiten corroborar la eficacia del programa de lectura con el objeto de estudio. De esta manera conocemos el incremento en el nivel de comprensión lectora de los alumnos de quinto de Educación Primaria del colegio Nuestra Señora de la Asunción.

## **7. CONCLUSIONES**

Tras el análisis realizado a lo largo de este trabajo, es posible concretar una serie de conclusiones que permiten valorar el alcance de los resultados obtenidos, así como reflexionar sobre el trabajo global.

En primer lugar, en relación con los resultados obtenidos a lo largo de este estudio y los datos de trabajos de otros autores, considero que como docentes debemos poner más énfasis en la motivación del alumnado en todos los ámbitos educativos. En

este caso, debemos fomentar la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en el alumnado en riesgo de exclusión social y con altos índices de absentismo escolar.

Dicha motivación desemboca en un aumento del interés por la materia y un incremento de los aprendizajes significativos, pues conocemos que la inclusión y las propuestas personalizadas ayudan a obtener éxito educativo con el alumnado independientemente de sus necesidades.

Centrándonos en el análisis de los resultados obtenidos, cabe destacar que el objetivo principal del programa se ha cumplido. El objetivo general era obtener mejoras en la comprensión lectora de los alumnos y, tras analizar los datos, hemos obtenido mejoras tanto en la retención e identificación de ideas principales, como en el uso de conectores discursivos.

Podemos afirmar que el programa de intervención ha sido eficaz con el objeto de estudio con el que se ha aplicado, en este caso, el aula de 5º de Educación Primaria del colegio Nuestra Señora de la Asunción de Salamanca. Si bien es cierto que se han obtenido resultados positivos con esta muestra, también es cierto que los datos no se pueden extrapolar de forma general al alumnado de 5º de primaria dado que la muestra es muy reducida.

Según León (2019), numerosos estudios concluyen que la mayoría de los lectores necesitan una enseñanza explícita en habilidades y estrategias lectoras para mejorar su comprensión. Además, destaca que este proceso es necesario y eficaz para aquellos alumnos que tienen más dificultades por falta de conocimientos previos o habilidades lectoras reducidas.

Esto nos indica que los programas de intervención, como el planteado en este estudio, son eficaces generalmente en el alumnado en riesgo de exclusión social y con niveles de comprensión lectora simples, verificando así los datos obtenidos en dicho estudio.

El enfoque metodológico y pedagógico que se plantea con la realización de este tipo de programas de intervención debería llevarse a cabo con mayor frecuencia en las aulas, dado que fomenta el aprendizaje significativo de todo el alumnado favoreciendo sobre todo a aquellos alumnos con más dificultades de manera equitativa.

Por otro lado, a pesar de haber obtenido buenos resultados con la intervención, debo matizar ciertas dificultades que se han presentado a lo largo de la realización del estudio, ya que estas situaciones han influido directamente en la redacción y puesta en marcha de este proyecto.

Una de las mayores dificultades que he encontrado se ha dado en el proceso de intervención en el aula. Esto se debe a que, a pesar de tener una muestra muy reducida, algunos alumnos se mostraban contrarios a la realización del programa lector.

El centro en el que se ha llevado a cabo, como se comenta en numerosas ocasiones, está compuesto por alumnado con dificultades y en riesgo de exclusión social. Estas circunstancias llevan a ciertos alumnos a realizar tareas de manera independiente mostrando negativas a seguir las indicaciones docentes. Las negativas de ciertos alumnos generaron dificultades a la hora de recoger los datos y poner en práctica el programa con éxito dentro del aula.

Sin embargo, estas dificultades se solventaron mediante la cooperación, la comunicación y la personalización de los textos narrativos presentados, así como la anticipación, prácticamente diaria de lo que se iba a llevar a cabo en dichas sesiones de intervención.

Considero que estas dificultades ponen en valor la labor docente y las habilidades resolutivas ante ciertas circunstancias para conseguir unos resultados óptimos. A pesar de las mismas y de la limitación de la muestra, los datos ofrecen información relevante sobre el impacto generado por el programa lector planteado con alumnos en riesgo de exclusión social.

A nivel personal, como futura docente, la realización de este trabajo ha favorecido a la mejora de mis habilidades como maestra, destacando la comunicación y la perspectiva inclusiva. Además, debo destacar que las dificultades encontradas me han ayudado a mejorar mi asertividad y buscar distintas maneras de motivar al alumnado para fomentar su aprendizaje y proporcionar una educación de calidad y equitativa para todos.

Por otro lado, este trabajo me ha aportado un amplio conocimiento sobre la comprensión lectora, tanto de forma individual como en su aplicación con el alumnado en riesgo de exclusión social.

La aplicación de este proyecto en un aula me ha permitido tener una experiencia muy enriquecedora, me ha proporcionado distintas herramientas para abordar las distintas necesidades de mis alumnos con éxito.

Personalmente, considero que el momento más gratificante y enriquecedor de la experiencia, fue observar cómo los alumnos iban progresando a lo largo de las sesiones, aun conociendo sus dificultades con la lectura y la limitada atracción que sentían hacia ella. Observar las mejoras y los conocimientos adquiridos fue un orgullo para mí como alumna en prácticas, dado que tengo una experiencia muy limitada como docente principal.

En conclusión, este proyecto destaca la importancia de plantear programas de intervención personalizados con el alumnado en riesgo de exclusión social, siendo extrapolable al resto de alumnos, para mejorar su comprensión y sus habilidades lectoras. Además, ha sido una oportunidad de aprendizaje personal y profesional que me ha permitido reflexionar y mejorar en todos los aspectos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bell Adel, C. 2002. *Exclusión Social: origen y características*. Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos, Murcia, España. [https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE\\_exclusio.pdf](https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf)

Bolívar Botía, A., López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 13(3), 51-78. Universidad de Granada. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871003.pdf>

Carrio González, C., Marco Martínez, L. (2020). *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (Taboada de Zuñiga Romero, P., Barros Lorenzo, R., ed.), 145-152. Universidade de Santiago de Compostela. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188148>

Díaz López, M. (2021). *Alumnado en riesgo de exclusión social. Principales investigaciones en España, en la actualidad*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna.

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25488/Alumnado%20en%20riesgo%20de%20exclusion%20social.%20Principales%20investigaciones%20en%20Espa%C3%B1a%20actualidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Echeverría Murray, O. (2013). Diversidad cultural en el aula y la implementación de la adecuación curricular. *Cuadernos De Antropología*, 13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/view/10819>

Ferreira de Jesús, A. C. (2018). *La comprensión lectora: el papel de la competencia retórica* (tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Gredos USAL. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139503/DPEE\\_FerreiraAC\\_LaComprension%20de%20la%20comprension%20lectora.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139503/DPEE_FerreiraAC_LaComprension%20de%20la%20comprension%20lectora.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Garreta-Bochaca, J., Torrelles Montanuy, A., Cárcamo Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 2(1). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242022000100018](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242022000100018)

Iglesias Casal, I. (1997). *Diversidad Cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación*. Universidad de Oviedo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893231>

Jiménez Ramírez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 62-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4733024>

Kiss, T. ( 2025, 11 de marzo). *Diversidad cultural*. Enciclopedia Concepto. <https://concepto.de/diversidad-cultural/>

León, J. A., Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Revista de Psicología Educativa*, 25(1), 1-10. [https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135\\_755X\\_psed\\_25\\_2\\_0091.pdf](https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135_755X_psed_25_2_0091.pdf)

Lorente Hernández, M. (2021). *El plan lector como herramienta para mejorar el aprendizaje de alumnos en riesgo de exclusión social*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/52870>

Morales, E. (2013). *Guía de conectores discursivos*.  
<https://leo.uniandes.edu.co/guia-de-conectores-discursivos/>

Moriña Díez, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Fundación alternativas.  
[https://www.researchgate.net/profile/Anabel-Morina/publication/237303278\\_La\\_exclusion\\_social\\_analisis\\_y\\_propuestas\\_para\\_su\\_prevenicion/links/00b7d52397d42b0804000000/La-exclusion-social-analisis-y-propuestas-para-su-prevenicion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anabel-Morina/publication/237303278_La_exclusion_social_analisis_y_propuestas_para_su_prevenicion/links/00b7d52397d42b0804000000/La-exclusion-social-analisis-y-propuestas-para-su-prevenicion.pdf)

Ochoa, S. y Hernández, M. (2022). Papel de los marcadores discursivos en la comprensión lectora. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40).  
<https://www.redalyc.org/journal/3222/322275371006/html/>

Pellicer Palacín, M. (2009). *El profesor de español LE-L2* (vol. 2). 699-708.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185010>

Real Academia Española. (2025). Glosario de términos gramaticales. En *Diccionario de la lengua española (versión 1.0)*.  
<https://www.rae.es/gtg/conector-discursivo>

Ramos García, G. (2024). *Comprensión de textos en el aula con alumnos gitanos. Aplicación de un programa para mejorar sus habilidades lectoras* (manuscrito no publicado). Universidad de Salamanca.

Ramos Navas-Parejo, M., Cáceres Reche, M. P., Martínez Domingo, J. A., Berral Ortíz, B. (2022). Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(2), 11-28.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548824>

Rosales, J. (2016). *Dificultades en la comprensión y redacción de textos*. Manuscrito no

publicado, Máster Universitario en Competencias Docentes Avanzadas para Niveles de

Educación Infantil, Primaria y Secundaria.  
<https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 23–39.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/98321>

Santana Gil, E. (2021). *La inclusión educativa de alumnado en riesgo de exclusión social*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna.  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24987/La%20inclusión%20educativa%20de%20alumnado%20en%20riesgo%20de%20exclusión%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona.  
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Valdés, M. (2013). Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en contextos de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 345-360.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642021000300089&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642021000300089&script=sci_arttext&lng=pt)

ANEXOS

ANEXO I. Resultados PROLEC-R

Alumno 1:

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: [REDACTED]

Edad: 10    Curso: 5º    Sexo: V (M)    Fecha: 25-02-2025

---

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			PD	DD	D N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$			. . . .	
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$			. . . .	
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	51	DD	⊙ . . . .	M
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	29	DD	⊙ . . . .	M
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)			. . . .	
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$			. . . .	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)			. . . .	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)			. . . .	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)			. . . .	

ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA				
			PD	DD	D	¿?	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)			. . . . .		
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)			. . . . .		
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	33	DD	⊙ . . . .		
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	22	DD	⊙ . . . .		
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)			. . . . .		

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA					
			PD	ML	L	N	R	MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)			. . . . .			
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)			. . . . .			
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	65	ML	⊙ . . . .			
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	77	L	⊙ . . . .			
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)			. . . . .			

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas  
 ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Ambás  
 Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Printed in Spain. Impreso en España

Alumno 2:

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: K. [redacted]

Edad: 10 Curso: 5<sup>o</sup> Sexo: V  M Fecha: 25-02-2025

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

---

#### ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			DD	D	D	N	N	
NL	Nombre de letras	(NL-P / NL-V) x 100			.	.	.	
ID	Igual - Diferente	(ID-P / ID-V) x 100			.	.	.	
LP	Lectura de palabras	(LP-P / LP-V) x 100	75	D	.	⊙	.	
LS	Lectura de pseudopalabras	(LS-P / LS-V) x 100	86	D	.	⊙	.	
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)			.	.	.	
SP	Signos de puntuación	(SP-P / SP-V) x 100			.	.	.	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)			.	.	.	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)			.	.	.	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)			.	.	.	

---

#### ÍNDICES DE PRECISIÓN


ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			
			DD	D	?	N	N	
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)			.	.	.	.
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)			.	.	.	.
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	39	?	.	.	⊙	.
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	30	DD	⊙	.	.	.
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)			.	.	.	.

---

#### ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA				
			ML	L	N	R	MR	MR	
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)			.	.	.	.	.
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)			.	.	.	.	.
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	52	ML	⊙	.	.	.	.
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	84	L	⊙	.	.	.	.
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)			.	.	.	.	.

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ??: Dudas  
 ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

 Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arribas  
 Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Printed in Spain. Impreso en España

Alumno 3:

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: XXXXXXXXXX

Edad: 10    Curso: 5º    Sexo:  M    Fecha: 25-02-2025

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

---

#### ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			DD	D	DD	D	N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$			.	.	.	
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$			.	.	.	
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	64	D	.	0	.	
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	34	D	.	0	.	
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)			.	.	.	
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$			.	.	.	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)			.	.	.	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)			.	.	.	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)			.	.	.	

---

#### ÍNDICES DE PRECISIÓN


ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA				
			DD	D	DD	D	¿?	N	
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)			.	.	.	.	.
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)			.	.	.	.	.
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	32	DD	0	.	.	.	.
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	27	DD	0	.	.	.	.
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)			.	.	.	.	.

---

#### ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA					
			ML	L	N	R	MR			
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)			.	.	.	.	.	.
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)			.	.	.	.	.	.
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	30	L	.	0	.	.	.	.
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	80	L	.	0	.	.	.	.
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)			.	.	.	.	.	.

DD: Dificultad severa    D: Dificultad    L: Leve    N: Normal    ¿?: Dudas  
ML: Muy lento    L: Lento    N: Normal    R: Rápido    MR: Muy Rápido    B: Bajo    M: Medio    A: Alto

 Autores: F. Cueto, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Ambas  
Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohíbe la reproducción total o parcial.  
Printed in Spain. Impreso en España

Alumno 4:

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: [REDACTED]

Edad: 10    Curso: 5<sup>o</sup>    Sexo:  M'    Fecha: 25-02-2025

---

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

#### ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
					DD	D	N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$			.	.	.	
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$			.	.	.	
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	125	N	.	.	.	11
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	85	N	.	.	.	
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)			.	.	.	
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$			.	.	.	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)			.	.	.	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)			.	.	.	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)			.	.	.	

---

#### ÍNDICES DE PRECISION


ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			
					DD	D	¿?	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)			.	.	.	.
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)			.	.	.	.
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	40	N	.	.	.	.
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	35	¿?	.	.	.	.
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)			.	.	.	.

---

#### ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA				
					ML	L	N	R	MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)			.	.	.	.	.
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)			.	.	.	.	.
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	32	N	.	.	.	.	.
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	41	N	.	.	.	.	.
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)			.	.	.	.	.

DD: Dificultad severa    D: Dificultad    L: Leve    N: Normal    ¿?: Dudas  
 ML: Muy lento    L: Lento    N: Normal    R: Rápido    MR: Muy Rápido    B: Bajo    M: Medio    A: Alto

 Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Ambros  
 Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohíbe la reproducción total o parcial.  
 Printed in Spain. Impreso en España

Alumno 5:

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: XXXXXXXXXX

Edad: 10      Curso: 5<sup>o</sup>      Sexo: V (M)      Fecha: 25-02-2025

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

---

#### ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			PD	DD	D N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$			. . . .	
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$			. . . .	
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	68	D	. . . .	
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	36	D	. . . .	
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)			. . . .	
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$			. . . .	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)			. . . .	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)			. . . .	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)			. . . .	

---

#### ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA				
			PD	DD	D	? N	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)				. . . . .	
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)				. . . . .	
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	38	D		. . . . .	
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	29	DD		. . . . .	
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)				. . . . .	

---

#### ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA					
			PD	ML	L	N	R	MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)				. . . . .		
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)				. . . . .		
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	56	NL		. . . . .		
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	80	NL		. . . . .		
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)				. . . . .		

DD: Dificultad severa    D: Dificultad    L: Leve    N: Normal    ?: Dudas  
 ML: Muy lento    L: Lento    N: Normal    R: Rápido    MR: Muy Rápido    B: Bajo    M: Medio    A: Alto

 Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arnbas  
 Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Printed in Spain. Impreso en España

Alumno 6:

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: XXXXXXXXXX

Edad: 10    Curso: 5º    Sexo:  M    Fecha: 25-02-2025

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

#### INDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			PD	DD	D N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$			• • • •	
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$			• • • •	
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	143	N	• • • •	
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	59	N	• • • •	
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)			• • • •	
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$			• • • •	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)			• • • •	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)			• • • •	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)			• • • •	

#### INDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			
			PD	DD	D	¿? N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)				• • • •
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)				• • • •
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	40	N		• • • •
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	37	N		• • • •
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)				• • • •

#### INDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA					
			PD	ML	L	N	R	MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)						
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)						
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	28	N				
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	63	L				
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)						

DD: Dificultad severa    D: Dificultad    L: Leve    N: Normal    ¿?: Dudas  
 ML: Muy lento    L: Lento    N: Normal    R: Rápido    MR: Muy Rápido    B: Bajo    M: Medio    A: Alto

 Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Ambas  
 Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Printed in Spain. Impreso en España

Alumno 7:

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: XXXXXXXXXX

Edad: 11      Curso: 5<sup>º</sup>      Sexo:  M      Fecha: 25-02-2015

---

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

---

#### ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			DD	D	DD	D	N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$						
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$						
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	103	N				
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	47	D				
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)						
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$						
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)						
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)						
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)						

---

#### ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			
			DD	D	DD	D	¿?	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)						
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)						
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	39	D				
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	27	D				
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)						

---

#### ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA					
			ML	L	N	R	MR			
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)								
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)								
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	38	N						
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	57	N						
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)								

DD: Dificultad severa    D: Dificultad    L: Leve    N: Normal    ¿?: Dudas  
 ML: Muy lento    L: Lento    N: Normal    R: Rápido    MR: Muy Rápido    B: Bajo    M: Medio    A: Alto

 Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Ambas  
 Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Printed in Spain. Impreso en España

Alumno 8:

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: XXXXXXXXXX

Edad: 11    Curso: 5º    Sexo:  M    Fecha: 25-02-2025

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

#### ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			PD	DD	D N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$			• • •	
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$			• • •	
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	133	N	• • • ⊙	
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	65	N	• • • ⊙	
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)			• • •	
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$			• • •	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)			• • •	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)			• • •	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)			• • •	

#### ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			
			PD	DD	D ?	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)			• • • •	
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)			• • • •	
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	40	N	• • • • ⊙	
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	35	⊙	• • • • ⊙	
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)			• • • •	

#### ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA					
			PD	ML	L	N	R	MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)						
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)						
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	30	N	• • • ⊙ • •			
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	54	N	• • • ⊙ • •			
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)						

DD: Dificultad severa    D: Dificultad    L: Leve    N: Normal    ? : Dudas  
 ML: Muy lento    L: Lento    N: Normal    R: Rápido    MR: Muy Rápido    B: Bajo    M: Medio    A: Alto

 Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Ambas  
 Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Printed in Spain. Impreso en España



**ANEXO II. Resultados de competencia lectora por la aplicación del PROLEC-R**

<b>RESULTADOS DE COMPETENCIA LECTORA</b>			
<b>ALUMNOS</b>	<b>ACIERTOS LP</b>	<b>ACIERTOS LS</b>	<b>MEDIA</b>
<b>Alumno 1</b>	33	22	27,5
<b>Alumno 2</b>	39	30	34,5
<b>Alumno 3</b>	32	27	29,5
<b>Alumno 4</b>	40	35	37,5
<b>Alumno 5</b>	38	29	33,5
<b>Alumno 6</b>	40	37	38,5
<b>Alumno 7</b>	39	27	33
<b>Alumno 8</b>	40	35	37,5
<b>Alumno 9</b>	39	22	30,5

*Nota. LP: Lectura de Palabras; LS: Lectura de Pseudopalabras.*

### ANEXO III. Texto narrativo de la evaluación final *El conejito ingenioso*.

#### EL CONEJITO INGENIOSO

Periquín era un conejito de blanco peluche que vivía junto al camino y a quien le gustaba salir a tomar el sol junto al pozo que había muy cerca de su casita. Solía sentarse sobre el pozo y allí estiraba las orejitas, lleno de satisfacción. ¡Qué bien se vivía en aquel rinconcito, donde nadie venía a perturbar la paz que disfrutaba Periquín!

Pero un día apareció el Lobo ladrón. Se acercó a Periquín apuntándole con su enorme trabuco y le dijo: Arriba las manos señor conejo y déme ahora mismo todo el dinero que tenga en casa. Periquín se puso a temblar de lo asustado que estaba. Estaba tan asustado que ni las piernas le respondían. Era necesario inventar algo para engañar al Lobo ladrón. Así que Periquín dijo: Ay, qué disgusto tengo, querido Lobo, haciendo como que no había oído las amenazas del ladrón, Ay, mi jarrón de plata..., ¿de plata...? ¿qué dices...? –le preguntó el Lobo.

Sí amigo Lobo, de plata. Un jarrón de plata maciza que vale un dineral. Me lo dejó en herencia mi abuela y ya ves. Con mi jarrón era rico, pero ahora soy más pobre que las ratas. Se me ha caído al pozo y no puedo recuperarlo. Ay, infeliz de mí, suspiraba el conejillo. ¿Estás seguro de que es de plata? ¿de plata maciza? preguntó, lleno de codicia, el Lobo ladrón. Como que pesaba veinte kilos dijo Periquín. Veinte kilos de plata que están en el fondo del pozo y del que ya no lo podré sacar. Pues mi querido amigo, exclamó alegremente el Lobo, que había tomado ya una decisión, ese hermoso jarrón de plata va a ser para mí. El Lobo, además de ser ladrón, era muy tonto y empezó a despojarse de sus vestidos para estar más libre de movimientos.

La ropa, los zapatos, el terrible trabuco, todo quedó depositado sobre el pozo. Voy a buscar el jarrón, le dijo al conejito. Y metiéndose muy decidido en el cubo que, atado con una cuerda, servía para sacar agua del pozo, se dejó caer por el agujero.

Poco después llegaba hasta el agua, y una voz subió hasta Periquín: Conejito, ya he llegado. Vamos a ver ¿dónde está ese tesoro? ¿Te acuerdas hacia qué lado se ha caído? Mira por la derecha, respondió Periquín, conteniendo la risa. Ya estoy mirando pero no veo nada por aquí... Mira entonces por la izquierda, dijo el conejo, asomando por la boca del pozo y riendo a más y mejor. Miro y remiro, pero no le encuentro... ¿de que te ríes? preguntó amoscado el Lobo. Me río de ti, ladrón tonto, y de lo difícil que te va a

ser salir de ahí. Éste será el castigo de tu codicia y maldad, ya que has de saber que no hay ningún jarrón de plata, ni siquiera de hojalata. Querías robarme, pero el robado vas a ser tú, porque me llevo tu ropa y el trabuco con el que atemorizabas a todos. Y, de esta suerte, el conejito ingenioso dejó castigado al Lobo ladrón, por su codicia y maldad.

## ANEXO IV. Textos narrativos presentados por cada sesión del programa de intervención

### SESIÓN 1

#### UN PARTIDO DECISIVO

En la escuela San Martín, todos los recreos se organizaban partidos de fútbol en el patio. Siempre eran los mismos niños quienes jugaban, mientras que muchas niñas se quedaban mirando desde la banca. A Sofía le encantaba el fútbol, pero nunca se animaba a pedir unirse al juego porque pensaba que los demás no la aceptarían.

Un día, mientras veía el partido desde lejos, Sofía escuchó a su amigo Lucas decir: "¡Solo pueden jugar los niños!". Esas palabras le hicieron sentir tristeza y enfado al mismo tiempo. ¿Por qué las niñas no podían jugar si a ella le gustaba tanto como a ellos?

Decidida a cambiar la situación, Sofía respiró hondo y se acercó al grupo. "Quiero jugar", dijo con firmeza. Algunos niños se rieron, pero otros, como Pedro, dijeron: "¿Y por qué no? Si le gusta, tiene derecho". Después de un momento de duda, los demás aceptaron y Sofía entró en el partido.

Al principio, algunos dudaban de sus habilidades, pero Sofía demostró que sabía moverse con el balón y, en pocos minutos, hizo un pase increíble que llevó a un gol para su equipo. Todos quedaron sorprendidos, incluso Lucas, quien finalmente admitió: "Juegas muy bien".

Desde ese día, más niñas se animaron a jugar y los partidos se hicieron mucho más divertidos. Ahora, en la escuela San Martín, lo importante no era si eras niño o niña, sino cuánto disfrutabas el juego.



## SESIÓN 2

### **La historia de Amir**

En la escuela Nueva Esperanza, todos se conocían desde pequeños. Un día, llegó un nuevo compañero llamado Amir, que venía de un país lejano. Apenas hablaba español y siempre estaba solo. En clase, intentaba seguir las explicaciones, pero le costaba entender. En el recreo, los demás niños jugaban entre ellos y Amir se quedaba apartado.

Un día, mientras jugaban al baloncesto, Miguel comentó: "Mejor no lo metemos en el equipo, seguro que ni como se juega". Amir escuchó esas palabras y sintió un nudo en el estómago. Se preguntó si alguna vez lograría hacer amigos en su nueva escuela.

Mariana, que había visto todo, se sintió mal por Amir. Se acercó a él y, con una sonrisa, le dijo: "No importa si no sabes jugar, te puedo enseñar". Con gestos y algunas palabras en inglés, lograron entenderse. Al principio, Amir se mostró tímido, pero poco a poco fue aprendiendo y divirtiéndose con ella.

Esa tarde, cuando Mariana volvió al juego con Amir, los demás niños se dieron cuenta de que él tenía mucha habilidad con la pelota. "¡Eres buenísimo!", exclamó Miguel sorprendido. Los niños comenzaron a incluirlo en el juego y a hablar con él, aunque fuera con pocas palabras y muchos gestos.

Con el tiempo, Amir fue aprendiendo español y pudo contar historias sobre su país. Sus compañeros se dieron cuenta de que, aunque venía de lejos, tenía mucho en común con ellos. Desde ese día, en la escuela Nueva Esperanza, aprendieron que un idioma distinto no era una barrera para la amistad, sino una oportunidad para aprender algo nuevo.

### SESIÓN 3

#### LA LIEBRE Y LA TORTUGA: UNA CARRERA INESPERADA

En un colorido bosque lleno de árboles frondosos y riachuelos, vivían muchos animales. Todos ellos se conocían muy bien y, aunque a veces discutían, siempre encontraban maneras de resolver sus diferencias. Entre todos los animales, había dos que eran muy distintos: una liebre rápida y orgullosa, y una tortuga tranquila y reflexiva.

Un día, la liebre, mientras charlaba con sus amigos en el bosque, comenzó a presumir de lo veloz que era. "¡Soy la más rápida de todos! Ningún animal podría ganarme en una carrera", exclamó, dando saltitos de emoción. La tortuga, que siempre había sido más lenta, pero muy sabia, escuchó estas palabras y decidió retar a la liebre. "¿Por qué no hacemos una carrera?", propuso con calma. Todos los animales se quedaron sorprendidos y comenzaron a reír. "¡Una tortuga retando a una liebre! Eso es imposible", dijeron entre risas.

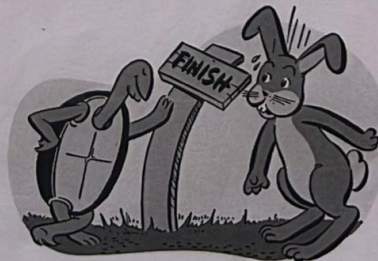
La liebre, confiada en su velocidad, no dudó ni un segundo. Pensó que sería una carrera fácil, una forma más de demostrar su superioridad. "Aceptaré el reto", dijo, "pero será tan fácil que ni me cansaré". La tortuga, en cambio, no se dejó llevar por el entusiasmo de la liebre. Pensaba que la carrera no solo dependía de la velocidad, sino también de la paciencia y la constancia.

Así que, en el día acordado, los animales del bosque se reunieron para ver la carrera. La liebre, llena de energía, salió disparada desde el inicio, dejando a la tortuga muy atrás. Mientras la liebre corría, se sentía tan segura de su victoria que, al llegar a un árbol grande, decidió descansar un poco bajo su sombra. "Tengo tiempo de sobra", pensó, y se quedó dormida.

La tortuga, por su parte, siguió caminando lentamente, sin detenerse. Sabía que su ritmo no era el más rápido, pero también sabía que la constancia la llevaría lejos. Paso a paso, no dejó de avanzar.

Mientras la liebre dormía, la tortuga continuó su marcha, avanzando sin parar. Cuando la liebre despertó, se dio cuenta de que la tortuga ya estaba muy cerca de la meta. Alarmada, comenzó a correr lo más rápido que pudo, pero ya era tarde. La tortuga llegó primero, cruzando la línea de meta con paso firme.

Los animales del bosque celebraron la victoria de la tortuga, que había demostrado que la perseverancia y la paciencia pueden ser más valiosas que la velocidad. La liebre, avergonzada, comprendió que su orgullo la había llevado a subestimarla. "Nunca más subestimaré a nadie", pensó, mientras la tortuga le sonreía con tranquilidad.



## SESIÓN 4

## EL ZORRO Y LAS UVAS

En un caluroso día de verano, en un pequeño campo rodeado de árboles frutales, vivía un zorro muy astuto. Siempre caminaba por el bosque en busca de comida y aventuras, y había escuchado que un racimo de uvas maduras crecía cerca de un árbol. "¡Qué deliciosas se ven esas uvas!", pensó, imaginando lo bien que le sentaría probarlas.

Al llegar al árbol, vio las uvas colgando de una rama alta, fuera de su alcance. El zorro intentó saltar para alcanzarlas, pero, por más que lo intentaba, no podía. "¡Son demasiado altas!", exclamó. Pero no se rindió. Saltó una vez más, más fuerte que antes, pero aún así, no consiguió tocarlas.

Frustrado, el zorro se sentó a descansar y comenzó a pensar. "Si no puedo alcanzarlas, es mejor no preocuparme por ellas", pensó. "¡Seguro que no son tan deliciosas como parecen! Tal vez están verdes y ácidas". Comenzó a convencerse de que, en realidad, no las quería.

El zorro se levantó, miró las uvas una vez más y les dio la espalda. Caminó unos pasos y, con una sonrisa en su rostro, dijo en voz alta: "¡Esas uvas están verdes y no valen la pena! No las quiero". Se alejó del árbol, convencida de su nueva opinión.

Los animales que lo escucharon se sorprendieron al ver cómo el zorro justificaba su fracaso. Todos sabían que las uvas eran deliciosas, pero el zorro prefería decir que no las quería a admitir que no había podido alcanzarlas.

El zorro, al alejarse, se dio cuenta de que, a veces, cuando no conseguimos lo que deseamos, tendemos a decir que no lo queríamos en primer lugar.



## SESIÓN 5

## EL RATÓN Y EL LEÓN

En una cálida selva, vivía un majestuoso león, el rey de todos los animales. Su rugido retumbaba por todo el bosque, y todos los animales le temían y respetaban. Un día, mientras dormía plácidamente bajo un árbol, un pequeño ratón pasó corriendo por su cuerpo sin querer.

El león despertó de repente, molesto por la intrusión. Con sus enormes patas, atrapó al ratón. “¿Cómo te atreves a interrumpir mi sueño?”, rugió furioso. El ratón, temblando de miedo, pidió clemencia. “Por favor, señor león, suélteme. Prometo que algún día podré ayudarte”, suplicó.

El león, pensando que un ratón tan pequeño nunca podría hacerle daño, decidió ser generoso. “¿Ayudarme tú?”, pensó. “Bueno, eres tan pequeño que no veo cómo podrías hacerlo, pero te perdonaré la vida”. Con una sonrisa, dejó ir al ratón y lo dejó escapar.

Poco tiempo después, el león quedó atrapado en una red que los cazadores habían dejado en el bosque. Intentó liberarse, pero la red era demasiado fuerte. Rugió con todas sus fuerzas, pero nadie venía en su ayuda.

De repente, el ratón apareció al escuchar los rugidos del león. Sin pensarlo, se acercó y comenzó a roer la cuerda de la red con sus afilados dientes. Después de un rato, logró cortar la red, y el león quedó libre.

El león, sorprendido y agradecido, miró al ratón y dijo: “Jamás imaginé que un pequeño ratón como tú pudiera salvarme. Hoy aprendí que hasta los más pequeños pueden ser de gran ayuda”. Desde ese día, el león y el ratón fueron grandes amigos.



## SESIÓN 6

### EL ÁRBOL Y EL VIENTO

En un hermoso valle, rodeado de montañas y flores silvestres, crecía un gran árbol de roble. Sus raíces se extendían profundamente bajo la tierra, y sus hojas verdes ofrecían sombra a todos los animales del bosque. Era el árbol más alto y sabio de todo el valle, admirado por todos.

Un día, un viento fuerte comenzó a soplar. El árbol, acostumbrado a las ráfagas suaves, sintió cómo el viento movía sus ramas con fuerza. "¿Qué pasa con este viento?", se preguntó el árbol, sintiendo cómo sus hojas se agitaban sin control. "No puedo soportarlo por más tiempo". El viento sopló con más fuerza, y el árbol comenzó a perder algunas hojas.

El árbol, sintiendo que su estabilidad estaba en peligro, se asustó. "Nunca he enfrentado algo tan fuerte", pensó. "Si esto sigue, puedo caer". Mientras pensaba en cómo resistir, el viento le susurró: "No temas, amigo. Soy solo viento, pero soy también tu compañero. Si te resistes con fuerza, puedes quebrarte. Si te dejas mover, serás más fuerte".

El árbol, aunque dudoso, decidió confiar en el viento. En lugar de resistirse, comenzó a moverse suavemente con el viento, balanceando sus ramas de un lado a otro. Cuanto más se dejaba llevar, más estable se sentía.

El viento finalmente se calmó, y el árbol seguía firme y erguido. Aunque algunas hojas se habían caído, su tronco estaba intacto.

El árbol sonrió, comprendiendo que, a veces, aceptar el cambio y adaptarse a las dificultades puede hacerte más fuerte. "Gracias, viento", dijo. Desde entonces, el árbol siempre se dejaba mecer por las brisas del bosque.



## SESIÓN 7

### LA ESTRELLA Y LA NUBE

En un cielo despejado, donde brillaban miles de estrellas, una pequeña estrella se sentía solitaria. A pesar de brillar con fuerza, sentía que no era suficiente para llamar la atención. "¿Por qué no me veo tan brillante como las demás?", se preguntaba. Miraba a su alrededor, y aunque estaba rodeada de otras estrellas, sentía que algo le faltaba.

Una tarde, una nube apareció por el horizonte. Al ver a la estrella triste, se acercó a ella y le preguntó: "¿Por qué tan apagada, pequeña estrella?" La estrella suspiró y respondió: "Aunque brilla con todo mi esfuerzo, no puedo evitar sentirme insignificante al lado de las otras estrellas que siempre parecen más grandes y brillantes."

La nube, que era suave y siempre cambiaba de forma, pensó por un momento. "Si me esfuerzo demasiado en intentar ser siempre la más grande o brillante, quizás no me vea como soy realmente", reflexionó la estrella. "Pero tengo algo único que me hace especial". La nube sonrió y le dijo: "Tu brillo es perfecto tal como es, pequeña estrella. A veces, lo que hace especial a algo no es su tamaño o su intensidad, sino su capacidad para iluminar lo que está a su alrededor."

La estrella, al escuchar las sabias palabras de la nube, decidió dejar de compararse con las demás. Comenzó a brillar con más confianza, sin preocuparse por ser la más brillante, sino la mejor versión de sí misma.

Esa noche, la estrella brilló más que nunca, y su luz fue apreciada por los demás. La nube la observó y, al verla tan feliz, desapareció suavemente hacia el horizonte.

La estrella, ahora llena de confianza, entendió que la belleza no se encuentra en ser más que los demás, sino en ser uno mismo.



## SESIÓN 8

**EL LOBO Y EL CORDERO**

En un prado verde y soleado, pastaban tranquilos muchos animales. Entre ellos se encontraba un cordero, que disfrutaba del frescor de la hierba y el suave viento que movía las flores. Sin embargo, cerca de allí, en un bosque oscuro, vivía un lobo temido por todos. Siempre estaba buscando maneras de cazar a los animales más débiles.

Un día, el lobo se acercó al prado donde el cordero estaba pastando solo. El lobo lo observó desde lejos y, al notar que el cordero estaba distraído, se acercó sigilosamente. Cuando estuvo cerca, rugió con fuerza: "¡Cordero, tú has ensuciado el agua del arroyo que bebo! ¡Te voy a castigar por eso!"

El cordero, asustado, intentó calmar al lobo. "Señor lobo, no he sido yo quien ha ensuciado el agua. El arroyo corre mucho más abajo, y ni siquiera llegó a esa parte. Yo solo estoy aquí, pastando en paz", explicó, tratando de defenderse. Pero el lobo no escuchaba razones. "¡No me hagas reír!", respondió con furia. "No importa lo que digas. Tengo hambre, y tú serás mi comida."

El cordero, sabiendo que no podía escapar del lobo, intentó razonar con él. "Señor lobo, si no soy yo quien ha ensuciado el agua, entonces ¿por qué me culpas a mí sin razón? Quizá haya otros que han hecho mal, pero yo no he hecho nada". El lobo no podía encontrar una excusa más válida para atacar al cordero, pero no quería dejarlo escapar.

El lobo, incapaz de encontrar un motivo real para culpar al cordero, decidió, aún así, devorarlo. "No necesito una excusa", pensó, "sólo quiero saciar mi hambre."

Después de devorar al cordero, el lobo se sintió satisfecho, pero pronto se dio cuenta de que, aunque había conseguido lo que quería, su acción había sido injusta. Los animales del prado nunca más volvieron a confiar en él. El lobo, al sentirse solo, entendió que la fuerza no justifica la mentira ni la maldad.

