



---

**Universidad de Valladolid**

**“PROGRAMA DE MEJORA DE LA**  
**COMPRENSIÓN LECTORA Y EL**  
**VOCABULARIO EN EL ALUMNADO CON**  
**TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE”**

**Trabajo Fin de Grado**

**realizado por**

**Andrea Gómez Moralejo**

Universidad de Valladolid  
Facultad de Educación y Trabajo Social  
Grado en Educación Primaria  
Mención Audición y Lenguaje  
Tutora: María Arrimada García

***“La mayoría de la gente observa lo que es  
y no lo que puede llegar a ser”***

*(Albert Einstein)*

## RESUMEN

En este trabajo se plasma un programa intervención para la mejora de la comprensión lectora y el nivel de vocabulario en alumnos de Educación Primaria en los que las habilidades de comprensión lectora se ven alteradas como consecuencia de la presencia de un Trastornos Específico del Lenguaje (TEL). La propuesta está compuesta de las diferentes fases de intervención de acuerdo con investigaciones previas. Para cada fase, se proponen, posibles actividades a poner en práctica. Asimismo, se describe un instrumento de evaluación cuya aplicación permite sacar conclusiones tras el empleo de este programa. La propuesta de intervención se ha desarrollado tomando como base las características lingüísticas de un alumno de tercero de primaria con esta dificultad, que conlleva un retraso en la adquisición del lenguaje.

**Palabras clave:** Educación Primaria, Trastorno Específico del Lenguaje, programa, vocabulario, comprensión lectora.

## ABSTRACT

This paper presents an intervention program to improve reading comprehension and vocabulary level in primary school students whose reading comprehension skills are altered as a consequence of the presence of a Specific Language Disorder (SLD). The proposal is composed of different phases of intervention according to previous research. For each phase, possible activities to be implemented are proposed. An evaluation instrument is also described, whose application allows conclusions to be drawn after the use of this program. The program is developed based on the linguistic characteristics of a third grade student with this difficulty, which leads to a delay in language acquisition.

**Key words:** Primary Education, Specific Language Disorder, program, vocabulary, reading comprehension.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>  | <b>7</b>  |
| 2.1 La lectura: concepto, importancia a nivel educativo y evolución.....        | 7         |
| 2.2 Trastorno Específico del Lenguaje: Concepto y criterios diagnósticos.....   | 9         |
| 2.3 Tipología de alumnos con trastorno específico del lenguaje.....             | 11        |
| 2.4 Trastorno Específico del Lenguaje y alteraciones lectoras.....              | 12        |
| 2.5 Intervención lectora en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje..... | 13        |
| <b>3. OBJETIVOS.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>4. METODOLOGÍA.....</b>  | <b>16</b> |
| 4.1 Diseño.....   | 16        |
| 4.2 Muestra.....  | 16        |
| 4.3 Instrumentos de evaluación.....   | 17        |
| 4.4 Propuesta de intervención.....  | 18        |
| 4.4.1 Fase de significado explícito.....  | 20        |
| 4.4.2 Fase de significado implícito.....  | 27        |
| 4.4.3 Fase de repaso –significados explícitos e implícitos.....                 | 32        |
| 4.5 Técnicas y estrategias utilizadas.....                                      | 34        |
| <b>5. PROCEDIMIENTO: FASES DE DESARROLLO DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO.....</b>   | <b>35</b> |
| <b>6. CONCLUSIONES.....</b>   | <b>37</b> |
| <b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                       | <b>40</b> |
| <b>8. ANEXOS.....</b>   | <b>42</b> |

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de Fin de Grado responde a una propuesta de intervención educativa de acuerdo con las modalidades establecidas en la guía docente de TFG del Grado de Educación Primaria – mención de Audición y Lenguaje.

La temática principal de mi Trabajo de Fin de Grado es el diseño de una propuesta/programa de intervención para trabajar la comprensión lectora y el vocabulario en un niño con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Las razones por las que he elegido centrarme en alumnado con TEL son las siguientes:

La primera está relacionada con mi paso por la carrera. A lo largo de las asignaturas de la especialidad he tratado diferentes trastornos, llegando a conocer el concepto y características básicas de cada uno de ellos. De todos ellos, el TEL es el que me ha creado mayor curiosidad y por ello, mayores ganas de obtener información sobre el tema y sobre cómo poder intervenir con niños que lo presentan.

La segunda razón, está relacionada con mi experiencia en el Prácticum II. He tenido la oportunidad de trabajar con un alumno con TEL, lo cual, me ha llevado a interesarme más, ya que, he podido experimentar el caso en primera persona.

Por otro lado, he elegido la comprensión lectora y el vocabulario como componente de la lectura a trabajar a través de mi propuesta de intervención. Ello se debe a que el vocabulario es esencial para tener una buena comunicación con el entorno social, ya que nos permite expresarnos correctamente. Las palabras son instrumentos de comunicación y para que cumplan un propósito específico, tenemos que saber escogerlas con cuidado. Asimismo, el vocabulario es indispensable para la comprensión lectora, manteniendo ambos una relación de vía recíproca, para la comprensión lectora es necesario el conocimiento de vocabulario y mediante la lectura, el vocabulario se incrementa.

La importancia de contar con propuestas de intervención orientada a la mejora de constructos académicos radica en que, según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), partimos de un currículo que establece como principio fundamental la atención a la diversidad, con el fin de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus necesidades. La atención a la diversidad debe ser entendida como el conjunto de respuestas arbitradas por el sistema educativo para adaptarse a las características de aquellos alumnos que presentan necesidades educativas específicas en el terreno educativo.

El principio de atención a la diversidad se relaciona directamente con las competencias del maestro de Audición y Lenguaje. Es muy importante que el profesional realice la programación de una propuesta de mejora con el fin de especificar, qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. De acuerdo con los planes de formación del maestro de Audición y Lenguaje de la Universidad de Valladolid, las competencias del título directamente relacionadas con la labor del maestro de Audición y Lenguaje con respecto a la atención a la diversidad son:

- Saber identificar y analizar los principales trastornos de la Audición y el Lenguaje.
- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la lecto-escritura.
- Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.
- Ser capaz de diseñar planes de trabajo individualizados, en el marco de las programaciones didácticas establecidas para el conjunto del alumnado del centro.
- Ser capaz de planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de evaluación-intervención en los trastornos de la lecto-escritura y del desarrollo del lenguaje.

## **2. MARCO TEÓRICO**

El lenguaje nos facilita la comprensión del mundo y nos proporciona la interacción social. Por ello, la adquisición del lenguaje es un proceso de gran importancia en el desarrollo del ser humano. Los contenidos relacionados con la competencia comunicativa están presentes en el ámbito escolar, de este modo encontraremos en los diferentes currículos autonómicos, la regulación de la implantación, evaluación y desarrollo del lenguaje en la Educación Primaria.

Los principios que deben orientar el aprendizaje y la intervención orientada al fomento del lenguaje en la etapa de primaria son, según Mendoza (2016), el aprendizaje intensivo, gradual y variado, ajustado a los modelos de habla escuchados en el entorno del niño.

### **2.1 La lectura: concepto, importancia a nivel educativo y evolución**

Una parte fundamental del desarrollo del lenguaje del alumnado en Educación Primaria incluye la adquisición de las habilidades lectoras. La lectura consiste en interpretar y descifrar un conjunto de signos escritos, letras, palabras o frases dotadas de significado. Se puede llevar a cabo de manera mental u oral. La lectura hace posible la comprensión de los materiales escritos para posteriormente evaluarlos y usarlos para cubrir las propias necesidades.

A partir de esta definición, se deduce que la lectura es una tarea compleja que supone el dominio de diversos componentes específicos. Estos se describen con detalle en estudio de Jiménez et al., (2011), siendo los siguientes:

- Conocimiento alfabético: se refiere al conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, a la identificación de las letras como símbolos gráficos que representan sonidos.

- Conciencia fonológica: es la capacidad para comprender que las palabras están compuestas por unidades menores denominadas fonemas, así como a la habilidad para manipular dichos fonemas.
- Fluidez o velocidad en la lectura: desarrollo de la capacidad de leer un texto con exactitud y rapidez, adecuándose al contexto de lectura mediante el uso de una entonación apropiada.
- Vocabulario y comprensión lectora: aprendizaje del significado de las palabras y su utilización en diferentes contextos, todo ello como base para la comprensión de la lectura.

La importancia de la lectura en el ámbito escolar y la necesidad de adquirir un dominio apropiado de todos sus componentes durante la etapa de Educación Primaria se justifica por varias razones. Según PISA, “Leer es comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos a fin de lograr metas personales, desarrollar el conocimiento y las potencialidades personales, y participar en la sociedad” (OECD 2001, p. 44). Tener una buena competencia lectora es esencial, puesto que, a través de esta, somos capaces de inferir, comprender y actuar en consecuencia.

La importancia de la lectura según Haro (2014) radica en que beneficia la independencia del niño, ampliando el autoconocimiento, ayudándole a desarrollar el criterio para la visualización de metas y la formación como persona con identidad y autonomía, puesto que considera que la lectura es un proceso cognoscitivo consistente en la interpretación de signos mediante la imaginación a una realidad que no se ve.

La adquisición de la lectura no es inmediata, sino que requiere de un largo proceso de instrucción. Para su desarrollo están establecidos unos periodos de tiempo aproximados. Uno de los modelos más utilizados para explicar la adquisición del proceso de lectura, es el propuesto por Frith (1985), en el que se proponen tres etapas: etapa logográfica, etapa alfabética y etapa ortográfica.



La etapa logográfica se caracteriza por el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos que conducen al significado verbal en las palabras escritas. Este reconocimiento se produce cuando las palabras familiares se presentan en un contexto habitual. El niño puede reconocer, por ejemplo, el letrero de “Nutella” en un bote, pero no lo hace cuando aparece fuera del contexto y con otro tipo de letras. Se trata, pues, de una estrategia de reconocimiento semejante a la que le permite reconocer objetos o logotipos.

La etapa alfabética se inicia con la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema, con la enseñanza intencional de estrategias de codificación y decodificación fonológica. El niño/a es capaz de separar oralmente palabras en sílabas y aprenden que las palabras y sílabas están compuestas por unidades más simples.

La etapa ortográfica está caracterizada porque el niño/a es capaz de leer palabras de manera global. Realiza correctamente la codificación y decodificación, accediendo al significado rápidamente. A través de este proceso pueden determinar la pronunciación una vez efectuada su decodificación alfabética. Es en esta etapa en la que se encuentra el niño de Educación Primaria.

No obstante, no todos los niños tardan lo mismo en alcanzar las diferentes fases de desarrollo de la lectura. Un caso particular es el de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje, punto central de este trabajo de Fin de Grado.

## **2.2 Trastorno Específico del Lenguaje: Concepto y criterios diagnósticos**

El Trastorno Específico del Lenguaje agrupa varios tipos de alteraciones en diversos mecanismos del sistema lingüístico: dificultades en la adquisición de vocabulario, en la discriminación y en la percepción del habla, y en la producción y comprensión del lenguaje y de sus reglas gramaticales (Acha, 2016).

Este trastorno puede presentarse en diferentes niveles de alteración. Encontraremos niños con mayor dificultad, con mayor predominio de un área lingüística... Además, puede persistir a través del tiempo, afectando a su desempeño en

diferentes contextos de interacción, como en el contexto familiar, el contexto social y el contexto escolar (Hincapié et al, 2008).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Disorders DSM-5 (APA, 2013) define el TEL como un trastorno que supone dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades debido a deficiencias de la comprensión o la producción. Sus características incluyen un vocabulario reducido y una estructura gramatical limitada, lo cual provoca deterioro en el discurso. Estas dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica, a la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o a un retraso global del desarrollo. Como resultado de la presencia del TEL se ven limitados la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral.

A través de su investigación, Mendoza, (2001) nos facilita algunas de las características fonético-fonológicas que presentan los niños con TEL: expresión ininteligible, escasa exactitud en su articulación, registro limitado de consonantes, restringido progreso fonológico, serio retraso en el lenguaje, registros fonéticos restringidos, formas silábicas simples, elaboración de palabras sin sentido, sistemas fonológicos no sistemáticos y retardados, limitado orden de formación de sílabas, producción de sonidos que se manifiestan de manera prematuramente en niños normales, menor número de vocalizaciones, restringido registro de consonantes y más vocales.

De forma general, se puede afirmar que un niño presentaría un Trastorno Específico del Lenguaje si muestra aptitudes a nivel de lenguaje peores que otro tipo de habilidades y, sobre todo, si éstas se prolongan en el tiempo. Para realizar un apropiado diagnóstico e identificar a un niño con Trastorno Específico del Lenguaje se emplean de acuerdo con la investigación de Stark y Tallal (1981) tres criterios:

- El niño debe presentar un nivel auditivo de 25dB en frecuencias normales, mostrar indicadores emocionales y conductuales normales, puntuar por encima de 85 en pruebas de cociente intelectual y no presentar signos de alteraciones neurológicas.

- Han de presentarse problemas en el procesamiento perceptivo, la memoria de trabajo y los tiempos de reacción, viéndose todos estos aspectos enlentecidos.
- Han de existir 12 meses o más de diferencia entre la edad cronológica del niño y la edad de su lenguaje expresivo.
- Ha de existir una discrepancia cognitiva de al menos 12 meses entre la edad mental y la edad lenguaje expresivo.

### 2.3 Tipología de alumnos con trastorno específico del lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje varía considerablemente de unos alumnos a otros. En este sentido, Rapin (1996), establece las siguientes tipologías de TEL, modificando ligeramente la clasificación previa de Rapin y Allen (1987). Rapin considera que los TEL estaban distribuidos en tres grandes grupos, cada uno a su vez dividido en dos subgrupos.

- Trastornos mixtos receptivos - expresivos: los niños presentan dificultades en el procesamiento auditivo central y deficiencias en la fonología y sintaxis, lo que afecta a la expresión y comprensión del lenguaje. Este trastorno se divide en dos subgrupos:
  - Agnosia auditiva verbal: puede comprender los gestos simbólicos e iniciarse en la lectura si su madurez y edad lo posibilitan, pero no comprenden el lenguaje.
  - Déficit fonológico-sintáctico: puede construir enunciados muy cortos omitiendo las palabras función y los marcadores morfológicos. Tienen más problemas en la producción del lenguaje que en la comprensión.
- Trastornos de procesamiento de orden superior: puede dividirse en:
  - Déficit léxico-sintáctico: presentan dificultades en el léxico y la sintaxis, problemas para encontrar palabras y limitación de habilidades en conversaciones. Presentan de igual forma una sintaxis inmadura para la edad que tienen, a pesar de que las habilidades fonológicas y articulatorias están dentro de la normalidad.

No responden correctamente a las preguntas que se les hacen. Repiten una y otra vez una palabra o frase que se acaba de producir.

- Déficit semántico-pragmático: muestra un habla fluida y con una estructura correcta, pero tienen grandes dificultades de comprensión verbal ya que interpretan de manera literal.
- Trastornos expresivos: dos subgrupos también caracterizan a este trastorno.
  - Dispraxia verbal: se caracteriza por la presencia de dificultades fonológicas y de articulación. Esto produce a su vez dificultades de fluidez, motoras e inteligibilidad del habla. Es difícil evaluar sus habilidades sintácticas si los problemas de expresión son severos.
  - Déficit de programación fonológica: muestra una producción verbal ininteligible, no se hacen entender por sus interlocutores. Estos niños mejoran durante su periodo escolar.

## **2.4 Trastorno Específico del Lenguaje y alteraciones lectoras**

La lectura comienza por el reconocimiento visual de las palabras. Este proceso lleva a cabo un doble procedimiento, el primero, el proceso fonológico, que aplica las reglas de correspondencia grafema – fonema para convertir las palabras en sonidos y a continuación, el proceso léxico, en el cual, buscamos la relación de estas con su pronunciación y su significado. Encontramos, por tanto, dos procesos involucrados en el proceso lector, tal y como establece el modelo de la Visión Simple de la Lectura (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990): la decodificación y comprensión lectora. Este último, implica, necesariamente, el vocabulario.

Las características lectoras del alumno con TEL, en muchos casos, difieren significativamente de las del alumnado que no presenta este trastorno.

Según el estudio realizado por Soriano-Ferrer et al., (2019), en la revista de Investigación en Logopedia, en el cual, examinaron el rendimiento en lectura de 30 niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y 32 niños con desarrollo normal del

lenguaje, se concluyó que ambos grupos difieren en el rendimiento en lectura. Los niños que presentaban Trastorno Específico del Lenguaje mostraron significativamente un rendimiento inferior en la exactitud, en el tiempo de la lectura de palabras y pseudopalabras, en la comprensión lectora y en la comprensión literal e inferencial.

El estudio realizado por Sanz-Torrent et al., (2010), publicado en la Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología tiene como objetivo relacionar el retraso y el Trastorno Específico del Lenguaje y el desarrollo de la lectura. A través del cual, se evaluó la lectura a ocho niños, entre los cuales, encontramos a TEL y a niños con retraso del lenguaje. En los resultados, se pudo apreciar que todos presentan dificultades en los procesos lectores en relación a su edad. Además, el grupo TEL presenta grandes dificultades tanto en procesos léxicos como en procesos semánticos y los sintácticos implicados en el proceso de la lectura.

Como demuestran las investigaciones presentadas, los alumnos con TEL presentan ciertas dificultades en la adquisición de las habilidades lectoras, especialmente en lo relacionado con la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario. En esta línea, tiene sentido poner en marcha programas de intervención en lectura orientados a mejorar estas habilidades en alumnado con TEL

## **2.5 Intervención lectora en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje**

Debido a las dificultades lectoras presentadas por el alumnado con TEL y descritas en el apartado anterior, diversas investigaciones han diseñado y aplicado propuestas para tratar de mejorar la lectura en estos alumnos.

El estudio realizado por Acosta (2014) y publicado en la revista de Investigación en Educación tiene como objetivo principal analizar los efectos de un programa de intervención implementado en dos fases consecutivas, y basado en los fundamentos teóricos de la estimulación focalizada y del recast de conversación. Dos grupos de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) participaron en este estudio. Un grupo

experimental, con 6 niños, a los que se les aplicó un programa de lenguaje; un grupo control con 3 niños sobre los que no se realizó intervención alguna.

Se ha conseguido una mejora global del lenguaje y, especialmente, en la dimensión expresiva, siempre a favor del grupo experimental. Las conclusiones indicaron que la práctica combinada es un recurso eficaz para mejorar el lenguaje expresivo de los sujetos con TEL.

Existen, además, diversos estudios en los que se han aplicado programas de comprensión lectora en alumnado que, a pesar de no tener un diagnóstico específico de TEL, presentan un vocabulario reducido. Un ejemplo es la investigación de Bowyer-Crane et al., (2008). Estos autores desarrollaron en su estudio un programa de intervención cuyo objetivo era fortalecer los fundamentos de la comprensión lectora. Como resultado del programa, los alumnos participantes aumentaron su vocabulario y mejoraron sus habilidades gramaticales y, por extensión, su comprensión lectora.

### **3. OBJETIVOS**

Con vistas a expandir la información presentada en el marco teórico, este trabajo de fin de grado tiene como objetivo la elaboración de un programa de mejora de la comprensión lectora y el vocabulario en el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

#### **3.1 Generales**

- Analizar y proponer un plan de intervención para un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).
- Adquirir conocimiento sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) para poder satisfacer las necesidades que pueda presentar el alumnado con dicha discapacidad.

#### **3.2 Específicos**

- Revisar la literatura existente en torno al trastorno que se está analizando.
- Describir de la situación de un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) e identificar sus necesidades educativas.
- Identificación de necesidades educativas.
- Elaborar una propuesta intervención para un caso concreto de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Diseño

Si bien, la propuesta presentada en este TFG no se aplicará, conviene presentar el diseño hipotético que se utilizaría en el caso de ponerse en práctica de forma real. En tal caso, dado que la propuesta de intervención está pensada para ser aplicada con un único alumno, se diseñaría un estudio de caso. Además, el sujeto de estudio no se seleccionaría de forma aleatoria, sino que se encuentra o establece previamente por conveniencia.

### 4.2 Muestra

El alumno escogido para la propuesta es un alumno de tercero de primaria que cursa sus estudios en un centro público de la provincia de Madrid. Como se ha indicado, el procedimiento de selección de la muestra se llevaría a cabo por conveniencia, al tratarse de un alumno con el que la autora de este TFG ha realizado sus prácticas.

Este alumno presenta una patología de TEL, Trastorno Específico del Lenguaje, mostrando dificultades en la conciencia fonológica, en la fluidez y la velocidad lectora y en la comprensión de textos. También carece de un extenso vocabulario. Todo esto, hace que tenga una adaptación curricular en el aula habitual ya que no es capaz de seguir el ritmo de sus compañeros.

De forma concreta, las características del lenguaje de este alumno, establecidas por la evaluación lingüística llevada a cabo en su centro escolar de referencia, son las siguientes:

En cuando a los aspectos prelingüísticos, presenta ciertas dificultades en el control y la dirección del soplo. Además, al realizar diversas praxias, a pesar de no tener ningún problema a nivel anatómico en la zona oral, se pudieron apreciar algunos errores de motricidad lingual. En lo que respecta a los aspectos fonético-fonológicos... Como



hemos comentado anteriormente, presenta alteraciones en la pronunciación del sinfón /dr/ en lenguaje repetido, dirigido y espontáneo. Esfuerzo durante la articulación fonemática. Tensión articulatoria.

En lo que respecta a los aspectos fonético-fonológicos, presenta alteraciones en la pronunciación del sinfón /dr/ en lenguaje repetido, dirigido y espontáneo, muestra gran esfuerzo durante la articulación fonemática.

En cuanto a los aspectos morfosintácticos, tiende a repetir el comienzo y el final de algunas palabras mientras lee, lo que afecta a la entonación. A su vez, el ritmo es entrecortado presentando los síntomas propios de la disfemia.

A nivel léxico-semántico, presenta un vocabulario escaso para su edad. Le cuesta comprender el significado de las palabras, tanto si es sólo verbalizando, como si se le muestra la imagen junto al vocablo. Esto se refleja en problemas de comprensión lectora.

Por último, a nivel pragmático, comprende órdenes sencillas, habla de forma clara y concisa, aunque con la existencia de muletillas verbales, como “bueno” en el comienzo de las oraciones.

#### **4.3 Instrumentos de evaluación**

En el caso hipotético de aplicar el programa de mejora de la comprensión lectora y el vocabulario presentado en este trabajo, se utilizaría, como instrumento de evaluación, el Test de vocabulario en imágenes Peabody (Dunn & Dunn, 1981). Se aplicará tanto antes, como después de aplicar el programa de intervención.

El Test de vocabulario en imágenes Peabody consiste en un test para detectar dificultades en el lenguaje y para evaluar la aptitud verbal y el vocabulario. Este, evalúa la comprensión auditiva o comprensión verbal. Es de aplicación individual, y el tiempo de aplicación es de unos 15 minutos aproximadamente. Se compone por 192 láminas precedidas por 5 ítems de práctica. Cada lámina cuenta con 4 ilustraciones sencillas en

blanco y negro, organizadas en forma de selección múltiple. La tarea de la persona examinada será seleccionar la imagen que mejor represente el significado de la palabra presentada de forma verbal por el examinador. Se obtienen puntuaciones centiles e intervalos de edad lingüística. Las puntuaciones bajas pueden relacionarse con muchos factores (lingüísticos, culturales, cognitivos...) y su interpretación, por tanto, debe tener en cuenta los resultados en otros aspectos del lenguaje y del desarrollo.

La elección de este instrumento ha sido por los siguientes motivos: nos facilita la evaluación del nivel de vocabulario receptivo, detecta rápidamente las dificultades de la aptitud verbal y es de corrección rápida y objetiva.

Por otro lado, se evaluará la comprensión lectora a través de una tarea de lectura de textos y respuesta a preguntas literales e inferenciales. Para ello, el alumno deberá leer el texto presentado en el anexo I y contestar a diversas preguntas sobre él. Dichas preguntas aparecen recogidas en el propio anexo. En las preguntas literales, se otorgará 1 punto si la respuesta del alumno es correcta y 0 puntos si es incorrecta. En las preguntas inferenciales, puesto que requieren mayor elaboración y reflexión, se otorgará una puntuación de 0, 1 o 2 puntos según la complejidad y exactitud de la respuesta del alumno. Se sumarán las puntuaciones obtenidas por el alumno, pudiendo obtener un máximo de 10 puntos.

#### **4.4 Propuesta de intervención**

La propuesta de intervención orientada a la mejora de la comprensión lectora y el vocabulario en el alumnado con Trastornos Específicos del Lenguaje que se presenta en este trabajo se basa en la estructura propuesta por Gilabert y Vidal-Abarca (1993), en concreto en lo que respecta al trabajo diferenciado del significado explícito (comprensión de preguntas literales sobre un texto) e implícito (comprensión lectora inferencial). Estos, crearon un programa para la adquisición de vocabulario y la mejora de la capacidad de inferencia y de la comprensión textual. Constaba de 18 sesiones, aplicadas dos veces por semana.

El programa consta de 10 sesiones y se llevará a cabo a lo largo de 5 semanas, con una frecuencia de 2 sesiones semanales. Cada sesión tendrá una duración aproximada de 45 minutos. Estas sesiones se agrupan en 3 fases de trabajo: una primera fase destinada al trabajo del significado explícito, es decir, centrada en la comprensión de preguntas literales a partir de un texto dado; una segunda fase destinada al trabajo del significado implícito, es decir, a la comprensión de preguntas inferencias sobre un texto dado; y una tercera fase de repaso o trabajo combinado de ambos tipos de significado. A su vez, cada sesión incluida en las dos primeras fases recoge dos actividades: una actividad introductoria sobre el vocabulario en general y una actividad de desarrollo específica, centrada en el tipo de significado (implícito o explícito) a trabajar. Las actividades introductorias son juegos que se repiten en las dos primeras fases. La Tabla 1 refleja la distribución global de las sesiones. A lo largo de todas las sesiones y actividades se animará al alumnado a utilizar el diccionario si así lo necesitan.

Tabla 1. Estructura del programa de intervención


| <b>Fase</b>            | <b>Temporalización</b> | <b>Sesiones</b> | <b>Actividades</b>  | <b>Duración</b> |
|------------------------|------------------------|-----------------|---|-----------------|
| Significado explícito  | Semanas 1 y 2          | Sesión 1        | Introducción: <i>¿Qué soy?</i><br>Desarrollo: <i>texto “La Sandía”</i>                          | 45 minutos      |
|                        |                        | Sesión 2        | Introducción: <i>El cajón de las hortalizas</i><br>Desarrollo: <i>texto “El chocolate”</i>      | 45 minutos      |
|                        |                        | Sesión 3        | Introducción: <i>Veo, veo: colegio</i><br>Desarrollo: <i>texto “Los ojos”</i>                   | 45 minutos      |
|                        |                        | Sesión 4        | Introducción: <i>La libreta de las definiciones</i><br>Desarrollo: <i>texto “La luna”</i>       | 45 minutos      |
| Significado implícito  | Semanas 3 y 4          | Sesión 5        | Introducción: <i>¿Qué soy?</i><br>Desarrollo: <i>Los menús del cine</i>                         | 45 minutos      |
|                        |                        | Sesión 6        | Introducción: <i>El cajón de las hortalizas</i><br>Desarrollo: <i>Adivinanzas: ¿qué es qué?</i> | 45 minutos      |
|                        |                        | Sesión 7        | Introducción: <i>Veo, veo: colegio</i><br>Desarrollo: <i>Analogías</i>                          | 45 minutos      |
|                        |                        | Sesión 8        | Introducción: <i>La libreta de las definiciones</i><br>Desarrollo: <i>Inferencias</i>           | 45 minutos      |
| Repaso: fase combinada | Semana 5               | Sesión 9        | <i>Vamos a crear historias</i>  | 45 minutos      |
|                        |                        | Sesión 10       | <i>Todo es absurdo</i><br><i>Se ha colado un intruso</i>  | 45 minutos      |

#### 4.4.1 Fase de significado explícito

Como muestra la tabla 1, esta fase consta de 4 sesiones. El foco principal de estas sesiones es la interpretación literal de la información presentada en un texto. Se trabaja, por tanto, mediante preguntas directas a partir de un texto dado, cuya respuesta aparece de forma literal en el texto, sin que sea necesaria reflexión al respecto. Cada una de las sesiones de esta fase consta de dos partes: una actividad introductoria, que permite familiar al niño con vocabulario de diversas temáticas y despertar su interés y motivación hacia la sesión; y una actividad de desarrollo en la que se trabaja de forma explícita el contenido de la fase.

##### SESIÓN 1:

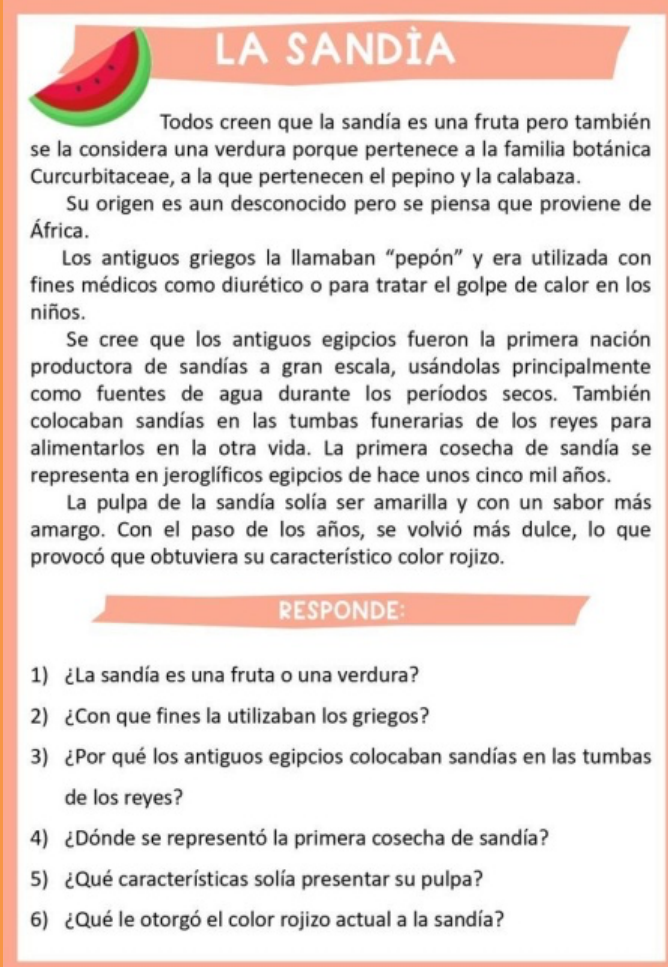
La sesión comienza con la actividad introductoria “¿Qué soy?”, descrita a continuación.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>¿QUÉ SOY?</b></p>                                      |    |
| <p><b>Recursos y materiales</b></p> <p><b>Desarrollo</b></p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Juego ¿Quién soy? (Tienda Tiger, 2021)</li><li>- El juego contiene unas bandas de plástico para colocar en la cabeza y varias tarjetas con objetos, animales...</li><li>- El alumno se coloca la imagen y realiza ciertas preguntas con el fin de descubrir que contiene su tarjeta. Únicamente se pueden realizar preguntas a contestar con un “sí” o un “no”. (Por ejemplo: ¿Soy una comida?, ¿Soy de color verde?, ¿Soy una fruta?)</li></ul> |

Bien el profesor, u otro alumno, le contesta a dichas preguntas con “sí”, o “no” hasta que el alumno consiga averiguar el contenido de la tarjeta.

El alumno tiene que recordar cada una de las preguntas realizadas y cada una de las respuestas obtenidas en sus turnos, para encadenar y conseguir averiguar lo más pronto posible su imagen.

A continuación, se propone el trabajo del significado explícito a partir del texto “La sandía”. El alumno debe leer el texto que se recoge a continuación y contestar a las preguntas literales que se formulan sobre el mismo. Una vez contestadas las preguntas, las respuestas se discutirán en el aula, entre todos los alumnos.

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <p><b>LA SANDÍA</b></p>             |  <p><b>LA SANDÍA</b></p> <p>Todos creen que la sandía es una fruta pero también se la considera una verdura porque pertenece a la familia botánica Curcubitaceae, a la que pertenecen el pepino y la calabaza.</p> <p>Su origen es aun desconocido pero se piensa que proviene de África.</p> <p>Los antiguos griegos la llamaban “pepón” y era utilizada con fines médicos como diurético o para tratar el golpe de calor en los niños.</p> <p>Se cree que los antiguos egipcios fueron la primera nación productora de sandías a gran escala, usándolas principalmente como fuentes de agua durante los períodos secos. También colocaban sandías en las tumbas funerarias de los reyes para alimentarlos en la otra vida. La primera cosecha de sandía se representa en jeroglíficos egipcios de hace unos cinco mil años.</p> <p>La pulpa de la sandía solía ser amarilla y con un sabor más amargo. Con el paso de los años, se volvió más dulce, lo que provocó que obtuviera su característico color rojizo.</p> <p><b>RESPONDE:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) ¿La sandía es una fruta o una verdura?</li><li>2) ¿Con que fines la utilizaban los griegos?</li><li>3) ¿Por qué los antiguos egipcios colocaban sandías en las tumbas de los reyes?</li><li>4) ¿Dónde se representó la primera cosecha de sandía?</li><li>5) ¿Qué características solía presentar su pulpa?</li><li>6) ¿Qué le otorgó el color rojizo actual a la sandía?</li></ol> |
| <p><b>Recursos y materiales</b></p> | <p>- Ficha de comprensión lectora. (Blog Materiales Bonitos, 2021)</p>  |

## SESIÓN 2:

La sesión comienza con la actividad introductoria “El cajón de las hortalizas”, descrita a continuación.

### EL CAJÓN DE LAS HORTALIZAS



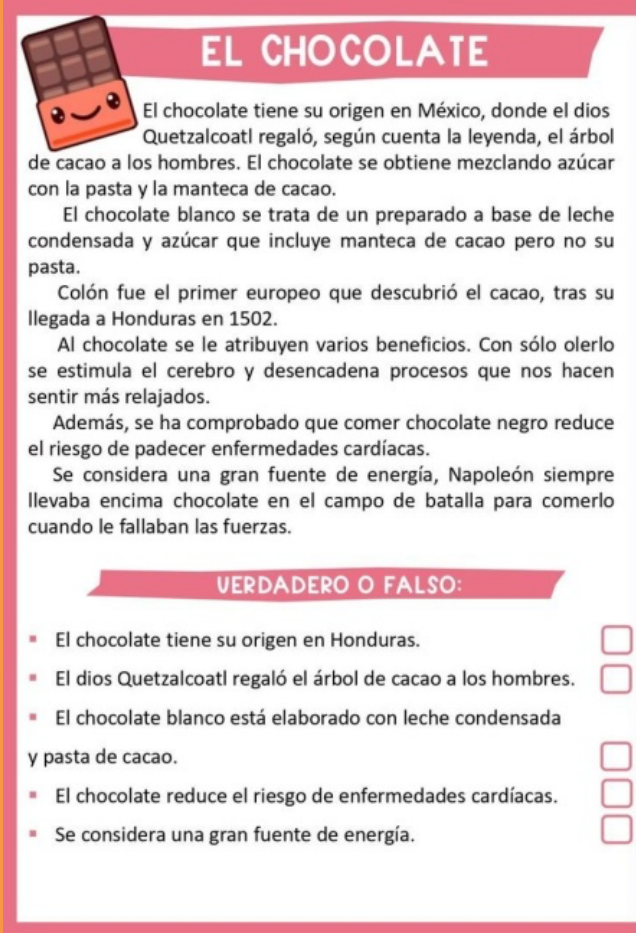
#### Recursos y materiales

- Ficha de dibujos de verduras y frutas y tarjetas de descripciones.

#### Desarrollo

- El juego contiene 12 tarjetas de definiciones y un tablero con 12 imágenes de frutas y verduras.
- El alumno debe leer cada una de las definiciones de las tarjetas en voz alta. Mediante la comprensión lectora de la definición, debe localizar en el tablero la fruta o verdura a la que pertenece. Una vez localizada, el alumno debe colocar la tarjeta de la definición sobre la imagen de dicha fruta o verdura.


A continuación, se propone el trabajo del significado explícito a partir del texto “El chocolate”. El alumno debe leer el texto que se recoge a continuación y contestar a las frases de verdadero o falso que se formulan sobre el mismo. Una vez contestadas, las respuestas se discutirán en el aula, entre todos los alumnos.

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <p><b>EL CHOCOLATE</b></p>          |  <p><b>EL CHOCOLATE</b></p> <p>El chocolate tiene su origen en México, donde el dios Quetzalcoatl regaló, según cuenta la leyenda, el árbol de cacao a los hombres. El chocolate se obtiene mezclando azúcar con la pasta y la manteca de cacao.</p> <p>El chocolate blanco se trata de un preparado a base de leche condensada y azúcar que incluye manteca de cacao pero no su pasta.</p> <p>Colón fue el primer europeo que descubrió el cacao, tras su llegada a Honduras en 1502.</p> <p>Al chocolate se le atribuyen varios beneficios. Con sólo olerlo se estimula el cerebro y desencadena procesos que nos hacen sentir más relajados.</p> <p>Además, se ha comprobado que comer chocolate negro reduce el riesgo de padecer enfermedades cardíacas.</p> <p>Se considera una gran fuente de energía, Napoleón siempre llevaba encima chocolate en el campo de batalla para comerlo cuando le fallaban las fuerzas.</p> <p><b>VERDADERO O FALSO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ El chocolate tiene su origen en Honduras. <input type="checkbox"/></li><li>▪ El dios Quetzalcoatl regaló el árbol de cacao a los hombres. <input type="checkbox"/></li><li>▪ El chocolate blanco está elaborado con leche condensada y pasta de cacao. <input type="checkbox"/></li><li>▪ El chocolate reduce el riesgo de enfermedades cardíacas. <input type="checkbox"/></li><li>▪ Se considera una gran fuente de energía. <input type="checkbox"/></li></ul> |
| <p><b>Recursos y materiales</b></p> | <p>- Ficha de comprensión lectora. (Blog Materiales Bonitos, 2021)</p>  |



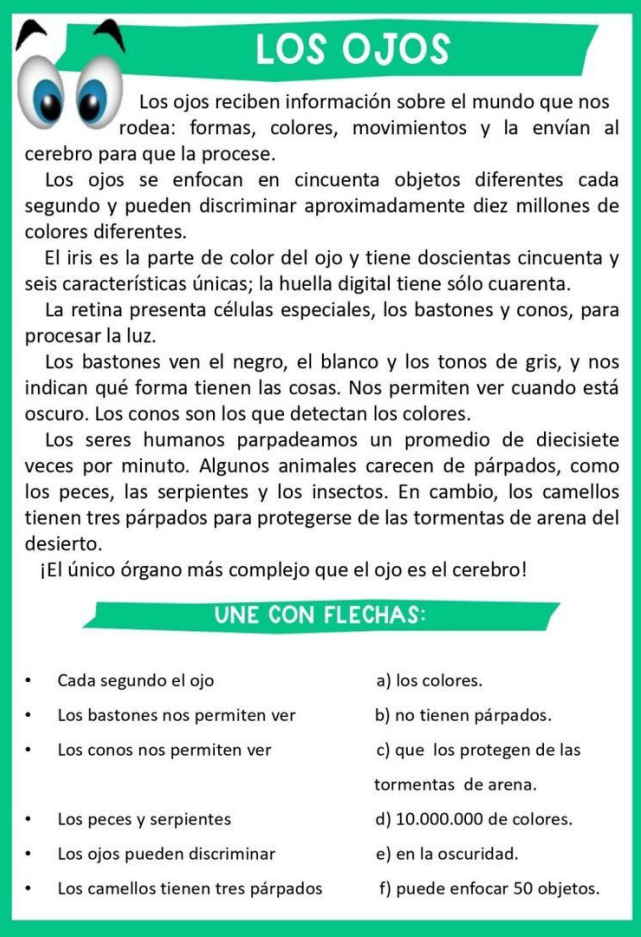
SESIÓN 3:

La sesión comienza con la actividad introductoria “Veo, veo: colegio”, descrita a continuación.

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <p><b>VEO VEO<br/>COLEGIO</b></p>   |  <p>VEO, VEO... COLEGIO</p> <p>Author pictogramas: Sergio Palao. Proveedor: MINDAC (http://www.mindac.es) Licencia: CC BY-NC-SA<br/>Laura Navarro Herrada @lauranavarrherrada</p>  |
| <p><b>Recursos y materiales</b></p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Ficha de pictogramas con elementos del colegio (Navarro, 2021)</li></ul>   |
| <p><b>Desarrollo</b></p>            | <ul style="list-style-type: none"><li>- El juego contiene un tablero con diversas imágenes de elementos del colegio.</li><li>- El alumno debe elegir un objeto al azar del tablero, denominarlo con su nombre correctamente y localizarlo en el aula.</li><li>- Una vez localizado, el docente le propondrá una serie de preguntas oralmente. (Por ejemplo: Ordenador - ¿Para qué lo utilizamos?, ¿Podríamos encontrarlo en una cocina?, ¿Lo has utilizado recientemente?, ¿Con que fin?...)</li></ul> |



A continuación, se propone el trabajo del significado explícito a partir del texto “Los ojos”. El alumno debe leer el texto que se recoge a continuación y unir correctamente las afirmaciones que se formulan sobre el mismo. Una vez realizado, se discutirá en el aula, entre todos los alumnos.

|                                     |   |                       |                 |                                 |                        |                              |  |                          |                           |                               |                     |                                     |                              |
|-------------------------------------|---|-----------------------|-----------------|---------------------------------|------------------------|------------------------------|--|--------------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| <p><b>LOS OJOS</b></p>              |  <p><b>LOS OJOS</b></p> <p>Los ojos reciben información sobre el mundo que nos rodea: formas, colores, movimientos y la envían al cerebro para que la procese.</p> <p>Los ojos se enfocan en cincuenta objetos diferentes cada segundo y pueden discriminar aproximadamente diez millones de colores diferentes.</p> <p>El iris es la parte de color del ojo y tiene doscientas cincuenta y seis características únicas; la huella digital tiene sólo cuarenta.</p> <p>La retina presenta células especiales, los bastones y conos, para procesar la luz.</p> <p>Los bastones ven el negro, el blanco y los tonos de gris, y nos indican qué forma tienen las cosas. Nos permiten ver cuando está oscuro. Los conos son los que detectan los colores.</p> <p>Los seres humanos parpadeamos un promedio de diecisiete veces por minuto. Algunos animales carecen de párpados, como los peces, las serpientes y los insectos. En cambio, los camellos tienen tres párpados para protegerse de las tormentas de arena del desierto.</p> <p>¡El único órgano más complejo que el ojo es el cerebro!</p> <p><b>UNE CON FLECHAS:</b></p> <table border="0"><tr><td>• Cada segundo el ojo</td><td>a) los colores.</td></tr><tr><td>• Los bastones nos permiten ver</td><td>b) no tienen párpados.</td></tr><tr><td>• Los conos nos permiten ver</td><td>c) que los protegen de las tormentas de arena.</td></tr><tr><td>• Los peces y serpientes</td><td>d) 10.000.000 de colores.</td></tr><tr><td>• Los ojos pueden discriminar</td><td>e) en la oscuridad.</td></tr><tr><td>• Los camellos tienen tres párpados</td><td>f) puede enfocar 50 objetos.</td></tr></table> | • Cada segundo el ojo | a) los colores. | • Los bastones nos permiten ver | b) no tienen párpados. | • Los conos nos permiten ver | c) que los protegen de las tormentas de arena. | • Los peces y serpientes | d) 10.000.000 de colores. | • Los ojos pueden discriminar | e) en la oscuridad. | • Los camellos tienen tres párpados | f) puede enfocar 50 objetos. |
| • Cada segundo el ojo               | a) los colores.   |                       |                 |                                 |                        |                              |  |                          |                           |                               |                     |                                     |                              |
| • Los bastones nos permiten ver     | b) no tienen párpados.  |                       |                 |                                 |                        |                              |  |                          |                           |                               |                     |                                     |                              |
| • Los conos nos permiten ver        | c) que los protegen de las tormentas de arena.  |                       |                 |                                 |                        |                              |  |                          |                           |                               |                     |                                     |                              |
| • Los peces y serpientes            | d) 10.000.000 de colores.   |                       |                 |                                 |                        |                              |  |                          |                           |                               |                     |                                     |                              |
| • Los ojos pueden discriminar       | e) en la oscuridad.   |                       |                 |                                 |                        |                              |  |                          |                           |                               |                     |                                     |                              |
| • Los camellos tienen tres párpados | f) puede enfocar 50 objetos.  |                       |                 |                                 |                        |                              |  |                          |                           |                               |                     |                                     |                              |
| <p><b>Recursos y materiales</b></p> | <p>- Ficha de comprensión lectora. (Blog Materiales Bonitos, 2021)</p>  |                       |                 |                                 |                        |                              |  |                          |                           |                               |                     |                                     |                              |

## SESIÓN 4:

La sesión comienza con la actividad introductoria “La libreta de las definiciones”, descrita a continuación.

### LAS LIBRETAS DE DEFINICIONES



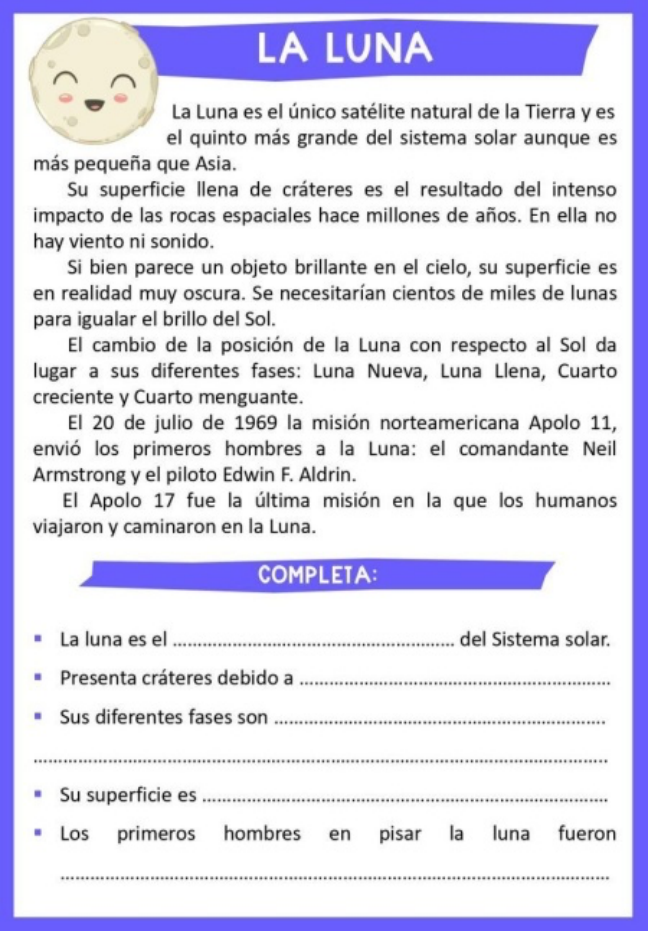
#### Recursos y materiales

- Cuadernos de comprensión lectora. (Blog Entre Nubes Especiales, 2021)

#### Desarrollo

- El juego contiene varias imágenes de situaciones del día a día y un cuadernillo con las descripciones de estas.
- El alumno debe leer en voz alta la descripción, realizar correctamente la comprensión lectora y a continuación localizar la imagen descrita.
- Una vez relacionada descripción – imagen, el docente realizará preguntas relacionadas con dicha situación con el fin de la ampliación del vocabulario del alumno. (Por ejemplo: “Dos amigos que están de acampada, salen de su tienda para ver la lluvia de estrellas” - ¿Has estado alguna vez de acampada?, ¿Sabes el motivo de la lluvia de estrellas?...)

A continuación, se propone el trabajo del significado explícito a partir del texto “La luna”. El alumno debe leer el texto que se recoge a continuación y completar correctamente las frases que se formulan sobre el mismo. Una vez completadas, se discutirán en el aula, entre todos los alumnos.

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <p><b>LA LUNA</b></p>               |  <p><b>LA LUNA</b></p> <p>La Luna es el único satélite natural de la Tierra y es el quinto más grande del sistema solar aunque es más pequeña que Asia.</p> <p>Su superficie llena de cráteres es el resultado del intenso impacto de las rocas espaciales hace millones de años. En ella no hay viento ni sonido.</p> <p>Si bien parece un objeto brillante en el cielo, su superficie es en realidad muy oscura. Se necesitarían cientos de miles de lunas para igualar el brillo del Sol.</p> <p>El cambio de la posición de la Luna con respecto al Sol da lugar a sus diferentes fases: Luna Nueva, Luna Llena, Cuarto creciente y Cuarto menguante.</p> <p>El 20 de julio de 1969 la misión norteamericana Apolo 11, envió los primeros hombres a la Luna: el comandante Neil Armstrong y el piloto Edwin F. Aldrin.</p> <p>El Apolo 17 fue la última misión en la que los humanos viajaron y caminaron en la Luna.</p> <p><b>COMPLETA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La luna es el ..... del Sistema solar.</li><li>▪ Presenta cráteres debido a .....</li><li>▪ Sus diferentes fases son .....</li><li>.....</li><li>▪ Su superficie es .....</li><li>▪ Los primeros hombres en pisar la luna fueron .....</li></ul> |
| <p><b>Recursos y materiales</b></p> | <p>- Ficha de comprensión lectora. (Blog Materiales Bonitos, 2021)</p>  |

#### 4.4.2 Fase de significado implícito

Esta fase consta de 4 sesiones, tal y como refleja la tabla 1. El foco principal de estas sesiones es la reflexión o, lo que es lo mismo, la interpretación del significado implícito contenido en diferentes fragmentos de información. Se trabaja, por tanto, con preguntas indirectas acerca de diversos contenidos. Como en la fase anterior, cada sesión consta de una actividad introductoria y una actividad referida explícitamente al contenido

de la fase. Las actividades introductorias coinciden con la fase anterior puesto que, debido a su carácter lúdico, se considera que repetirlas puede resultar motivador para el alumnado.

### SESIÓN 5

La sesión comienza con la actividad introductoria “¿Qué soy?”, desarrollada con anterioridad.

A continuación, se propone el trabajo del significado implícito a partir de la actividad “Los menús del cine”.

|  |   |   |  |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
|--|---|---|--|--|--------------------------------|--------|--------|--------|--|--------|--------|--------|---------------------------|--------|--------|--------|------------------------------|--------|--------|--------|--|--------|--------|--------|--|--------|--------|--------|
| <b>LOS MENÚS DEL CINE</b>  | <h2 style="color: red;">MENÚ CINES YELMO</h2> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"> <b>MENÚ 1</b><br/> <br/>                     Palomitas pequeñas y refresco pequeño<br/>                     5€                 </td> <td style="text-align: center; padding: 5px;"> <b>MENÚ 2</b><br/> <br/>                     Palomitas grandes y refresco grande<br/>                     7€                 </td> <td style="text-align: center; padding: 5px;"> <b>MENÚ 3</b><br/> <br/>                     Palomitas grandes y agua mediana<br/>                     6€                 </td> </tr> </table> | <b>MENÚ 1</b><br><br>Palomitas pequeñas y refresco pequeño<br>5€ | <b>MENÚ 2</b><br><br>Palomitas grandes y refresco grande<br>7€ | <b>MENÚ 3</b><br><br>Palomitas grandes y agua mediana<br>6€ |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
|  | <b>MENÚ 1</b><br><br>Palomitas pequeñas y refresco pequeño<br>5€   | <b>MENÚ 2</b><br><br>Palomitas grandes y refresco grande<br>7€  | <b>MENÚ 3</b><br><br>Palomitas grandes y agua mediana<br>6€   |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
| <p>Selecciona el menú correcto:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1. Es el menú más barato.</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 1</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 2</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">2. Tiene una bebida saludable.</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 1</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 2</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3. ¿Qué menú puedo comprar con cinco monedas de un euro?</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 1</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 2</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">4. Es el menú más grande.</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 1</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 2</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">5. Tiene una bebida pequeña.</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 1</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 2</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">6. No me gustan los refrescos. ¿Qué menú me recomiendas?</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 1</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 2</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">7. No tengo mucha hambre. ¿Cuál puedo comprar?</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 1</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 2</td> <td style="border: 1px dashed #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Menú 3</td> </tr> </table> | 1. Es el menú más barato.   | Menú 1  | Menú 2   | Menú 3   | 2. Tiene una bebida saludable. | Menú 1 | Menú 2 | Menú 3 | 3. ¿Qué menú puedo comprar con cinco monedas de un euro? | Menú 1 | Menú 2 | Menú 3 | 4. Es el menú más grande. | Menú 1 | Menú 2 | Menú 3 | 5. Tiene una bebida pequeña. | Menú 1 | Menú 2 | Menú 3 | 6. No me gustan los refrescos. ¿Qué menú me recomiendas? | Menú 1 | Menú 2 | Menú 3 | 7. No tengo mucha hambre. ¿Cuál puedo comprar? | Menú 1 | Menú 2 | Menú 3 |
| 1. Es el menú más barato.  | Menú 1  | Menú 2  | Menú 3   |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
| 2. Tiene una bebida saludable.   | Menú 1  | Menú 2  | Menú 3   |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
| 3. ¿Qué menú puedo comprar con cinco monedas de un euro?   | Menú 1  | Menú 2  | Menú 3   |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
| 4. Es el menú más grande.  | Menú 1  | Menú 2  | Menú 3   |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
| 5. Tiene una bebida pequeña.   | Menú 1  | Menú 2  | Menú 3   |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
| 6. No me gustan los refrescos. ¿Qué menú me recomiendas?   | Menú 1  | Menú 2  | Menú 3   |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
| 7. No tengo mucha hambre. ¿Cuál puedo comprar?   | Menú 1  | Menú 2  | Menú 3   |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |
| <b>Recursos materiales</b>   | y - Ficha de comprensión lectora. (Palao, 2020)   |   |  |  |                                |        |        |        |  |        |        |        |                           |        |        |        |                              |        |        |        |  |        |        |        |  |        |        |        |

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Desarrollo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La ficha está compuesta de unas imágenes de diversos menús para consumir en el cine y sus correspondientes descripciones.</li> <li>- El alumno debe comprender cada una de las descripciones para posteriormente contestar a las preguntas planteadas.</li> </ul> |
|-------------------|--|

## SESIÓN 6

La sesión comienza con la actividad introductoria “El cajón de las hortalizas”, desarrollada con anterioridad.

A continuación, se propone el trabajo del significado implícito a partir de la actividad “Adivinanzas, ¿Qué es qué?”.

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>¿QUÉ ES QUÉ?</b>          |  |
| <b>Recursos y materiales</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de inferencias visuales. (Blog aulapt.org, 2015)</li> </ul>  |
| <b>Desarrollo</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El juego está compuesto de nueve tarjetas de preguntas.</li> <li>- El alumno debe comprender cada una de las preguntas para posteriormente contestar mediante un dibujo de los considerados posibles respuestas.</li> </ul> |



## SESIÓN 7

La sesión comienza con la actividad introductoria “Ve, veo: colegio”, desarrollada con anterioridad.

A continuación, se propone el trabajo del significado implícito a partir de la actividad “Analogías”.

### ANALOGÍAS

\_\_\_\_\_ es para oler y los ojos para \_\_\_\_\_.



Has decidido esa respuesta:

- 1.-Porque dice para lo que sirven.
- 2.-Porque son partes del cuerpo humano.
- 3.-Porque dice lo bien que huele.

Porque dice para lo que sirven.

Pies son para caminar y \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_.



Has decidido esa respuesta:

- 1.-Porque son dos.
- 2.-Porque son partes del cuerpo humano.
- 3.-Porque dice para que se utilizan.

\_\_\_\_\_ es a aire como barco es a \_\_\_\_\_.



Has decidido esa respuesta:

- 1.-Porque son grandes.
- 2.-Porque explica para lo que se usan.
- 3.-Porque dice por donde se desplazan.

La casa es de \_\_\_\_\_ y el libro es de \_\_\_\_\_.



Has decidido esa respuesta:

- 1.-Porque son difíciles de hacer.
- 2.-Porque dice de lo que están hechos.
- 3.-Porque explica para lo que se utilizan.

La bicicleta tiene \_\_\_\_\_ y la corredora tiene \_\_\_\_\_.



Has decidido esa respuesta:

- 1.-Porque los dos se mueven .
- 2.-Porque dice con que se mueven.
- 3.-Porque dice por donde se desplazan.

#### Recursos y materiales

#### Desarrollo


- Fichas de analogías. (Muñoz Cañadas, 2019)
- La ficha está compuesta de diversas frases a completar y sus correspondientes imágenes.
- El alumno debe comprender cada una de las imágenes y a través de las pistas que estas puedan mostrar, completar la frase que las describe.

- Una vez completada la frase, argumentar el motivo de la respuesta a través de varias opciones propuestas.

### SESIÓN 8:

La sesión comienza con la actividad introductoria “La libreta de las definiciones”, desarrollada con anterioridad.

A continuación, se propone el trabajo del significado implícito a partir de la actividad “Inferencias”.

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>INFERENCIAS</b> | <p>Averigua a partir del texto a qué se refiere.</p>  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Estaba muy cansado, había hecho dos exámenes y también había tenido clase de educación física. Sólo me apetecía llegar a casa, comer y descansar un ratito. ¿De dónde vengo? _____</li><li>2. Cuando estábamos en la fila esperando para pagar, mamá se dio cuenta que había olvidado el monedero así que fue corriendo a casa a cogerlo; mientras papá y yo íbamos colocando lo que habíamos comprado en la cinta de la caja. ¿Dónde ocurrió esto? _____</li><li>3. Empecé a pedalear cada vez más fuerte así que iba muy rápido. Papá me dijo que tuviera cuidado pero no le hice caso y me caí, menos mal que llevaba el casco y no me pasó nada. Pero el manillar y los pedales se han rayado. ¿Dónde iba montado? _____</li><li>4. Cuando llegamos a casa no la encontraba por ningún lado, pensaba que la llevaba en el bolso pero ahí no estaba. No podíamos abrir la puerta así que tuvimos que llamar al cerrajero. Cuando conseguimos entrar, vi que me la había dejado sobre la mesa. ¿Qué es lo que había sobre la mesa? _____</li><li>5. Le dije a papá que arreglarlo costaría sobre unos 200 euros porque había que ponerle un retrovisor nuevo e inflarle las ruedas. ¿Quién le dijo eso a papá?</li></ol> |
|                    | <p><b>Recursos y materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fichas de inferencias. (Blog aulapt.org, 2020)</li></ul> <p><b>Desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La ficha está compuesta de pequeñas descripciones de situaciones y su correspondiente pregunta inferencial.</li></ul>  |


- El alumno debe comprender cada una de las situaciones descritas para, posteriormente, contestar las preguntas.

#### 4.4.3 Fase de repaso – combinación de significados explícitos e implícitos

Esta última fase consta de 2 sesiones finales de repaso de los contenidos y trabajo conjunto del significado implícito y explícito. En ella se trabaja a través de actividades globales que implican, tanto la interpretación de significados literales, como la reflexión sobre aspectos implícitos.

#### SESIÓN 9

La sesión consiste en la actividad de repaso “Vamos a crear historias”, descrita a continuación.


|   |   |
|---|---|
| <b>VAMOS A CREAR HISTORIAS</b>                        |   |
| <b>Recursos y materiales</b><br><br><b>Desarrollo</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Cubo de dados cuentahistorias (Tienda Tiger, 2021)</li><li>- El juego está compuesto seis dados con cinco imágenes sencillas. Una en cada una de sus caras.</li><li>- El alumno debe lanzar los dados. De este modo, obtendrá una imagen por cada dado lanzado.</li><li>- A través de estas imágenes, deberá crear una historia.</li><li>- En este juego cabe la posibilidad de diferentes variantes, dependiendo del nivel que el alumno vaya adquiriendo. Se puede realizar con</li></ul> |



únicamente dos dados, realizando frases sencillas, o por el contrario, tirar los seis y conseguir realizar una historia con los seis elementos obtenidos.

## SESIÓN 10

La sesión comienza con la actividad de repaso “Todo es absurdo”, descrita a continuación.

|   |  |
|---|--|
| <b>TODO ES ABSURDO</b>                          |   |
| <b>Recursos materiales</b><br><b>Desarrollo</b> | y - Imágenes de absurdos visuales. (Blog Mírame y aprenderás, 2020)<br><br>- El juego está compuesto una imagen con diversos absurdos visuales.<br>- El alumno debe localizar cada uno de los absurdos visuales.<br>- Una vez localizados, el alumno debe explicar el porqué y razonar como sería correctamente. |

Una vez realizada la anterior actividad, se propone la actividad de repaso “Se ha colado un intruso”, descrita a continuación.

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>SE HA COLADO UN INTRUSO</b> |  |
|--------------------------------|--|

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Recursos y materiales</b> | - Grupo de imágenes relacionadas y una imagen diferente.   |
| <b>Desarrollo</b>            | - El alumno debe localizar en la imagen todos los absurdos visuales que el considere.<br>- Una vez localizados, debe llevar a cabo una explicación razonadamente del porqué. |

#### 4.5 Técnicas y estrategias utilizadas

La metodología que se lleva a cabo en esta propuesta será fundamentalmente activa, participativa y comunicativa. El alumno será el protagonista contando con la ayuda y las aportaciones del profesor. El aprendizaje significativo de los alumnos se utilizará como estrategia para que tengan interés por aprender.

Los aprendizajes serán funcionales, buscando la perspectiva pragmática del lenguaje, así como la autonomía tanto de acciones de la vida cotidiana como del aula. Se aplicará una enseñanza incidental, aprovechando cualquier suceso cotidiano para relacionar lo aprendido con dicho suceso, utilizando contextos naturales para favorecer la funcionalidad del aprendizaje. . Para favorecer esta metodología, se aplicarán, a lo largo de la intervención, las técnicas y estrategias de comprensión lectora que aparecen en la Tabla 2.

| Tabla 2. Técnicas y estrategias utilizadas  |                                |
|---|--------------------------------|
| TÉCNICAS  | FASES Y/O ACTIVIDADES          |
| Técnica de la postal: Se trata de situar la postal debajo de las líneas del texto e ir bajándola línea a línea a medida que se avanza en la lectura. Se utiliza para fomentar la comprensión lectora. | Fase de significado explícito. |
| Atención focalizada: Se trata de activar al lector durante la prelectura implicando su motivación.  | Actividades de introducción    |
| Marcación (seguir al dedo): Se trata de señalar progresivamente lo que se va a leer.  | Fase de significado explícito. |

|   |  |
|---|--|
| Uso del conocimiento previo: Se trata de utilizar los conocimientos previos para derivar hipótesis explícitas.              | Todas las fases                            |
| Uso del diccionario: Se trata del uso de materiales de referencia, como diccionarios, glosarios.                            | Todas las fases                            |
| Photo Reading: Se trata de realizar una mirada general de la hoja a leer para identificar palabras, textos y párrafos.      | Fase de significado explícito.             |
| Lectura Intensiva: Se trata de realizar una lectura completa del texto y posteriormente analizar las intenciones del autor. | Fase de significado implícito.             |
| Contestar preguntas: Se trata de la búsqueda de un propósito para la lectura.   | Fases de significado explícito e implícito |
| Hacer preguntas: Se trata de mostrar atención a la información del texto para la realización de estas.                      | Todas las fases                            |

#### 4.6 Procedimiento: fases de desarrollo del trabajo de fin de grado

Para la elaboración de este trabajo de fin de grado se han seguido los siguientes pasos:

1. Lo primero de todo fue la discusión del tema con la tutora. En ella se comentó la situación del centro en el que la autora de este trabajo realizaba sus prácticas y los alumnos con los que trabajaba. En base a esto se decidió abordar la comprensión lectora en el Trastorno Específico del Lenguaje puesto que el alumno más cercano a la autora sufría este trastorno y había despertado su interés.
2. Una vez elegido el tema a tratar, revisó la literatura correspondiente sobre la temática y se procedió a elaborar el marco teórico. A partir de este marco teórico, se consultaron propuestas previas de intervención en lectura y vocabulario dirigidas a alumnado con déficits en este campo, a partir de las cuales se elaboró la estructura general de la propuesta de intervención presentada. Una vez planteada la estructura, se diseñaron las actividades correspondientes en función de la misma.
3. Por último, se elaboró el apartado de conclusiones de acuerdo a la propuesta diseñada, sus potencialidades y limitaciones.

## CONCLUSIONES

En este trabajo de fin de grado se ha presentado una propuesta de intervención para trabajar la comprensión lectora y el vocabulario en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. Esta propuesta tiene como fondo un principio evidente: la búsqueda de una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características, como propósito de cualquier institución educativa.

El futuro maestro de Audición y Lenguaje debe trabajar para que todos los alumnos con alguna alteración, trastorno o discapacidad puedan recibir una educación adecuada a sus características y necesidades, siguiendo el principio de atención a la diversidad. Solo con esto en mente se consigue superar las necesidades que presentan para que lleven una vida lo más normalizada posible, y que sus alteraciones no afecten a otros ámbitos de la vida familiar y social. Por ello, es a través de este programa de intervención se pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado en concreto.

A partir de la intervención diseñada y del trabajo en su conjunto, podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se ha comprobado que existen múltiples investigaciones en torno al fomento de la comprensión lectora y el vocabulario en alumnado con alteraciones del lenguaje. Dichas investigaciones han permitido localizar amplia información de los especialistas en el tema para la realización de la propuesta, siendo este el fin del trabajo, ya que sin la fundamentación, no hubiera sido posible.

En segundo lugar, se concluye que la propuesta presentada posee un carácter estructurado (fase de significado explícito, fase de significado implícito y por último, fase de repaso – significados explícitos e implícitos), lúdico y motivador. Así, las actividades se han presentado partiendo de las más sencillas a las más complejas y terminando con actividades de repaso, buscando el trabajo globalizado de los contenidos. Todas ellas, inciden en construir en la mente del alumno un conocimiento concreto y su dominio,

abordando de este modo, en todo momento los diferentes aspectos que intervienen en la comprensión lectora.

En tercer lugar, se enfatiza la necesidad de utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que hagan que el alumno se sienta partícipe, casi de manera inconsciente, consiguiendo de este modo, una mayor inmersión en el programa de comprensión lectora. Se considera que las estrategias y técnicas presentadas en este trabajo se ajustan a esta naturaleza.

Por último, propuestas como la que se presenta contribuyen a subrayar la importancia de enriquecer el vocabulario del alumno en torno a diferentes temáticas, a través de textos y actividades diseñados especialmente para ello.

Por otro lado, cabe destacar las fortalezas de la propuesta elaborada. En este sentido, está dotada de actividades sencillas que podrían adecuarse a las limitaciones de un alumno con TEL, ya que muchas son de carácter lúdico y eso favorece la motivación hacia el programa. Además, se utilizan materiales de uso cotidiano fácilmente accesibles y son fáciles a la hora de la puesta en práctica, tanto en el aula, como en casa si los padres quieren colaborar en el programa de mejora elaborado para sus hijos.

No obstante, la propuesta presenta también ciertos puntos débiles que podrían mejorarse. La comprensión lectora debería trabajarse a lo largo de todo el curso escolar y, en este caso, la propuesta de mejora es una propuesta breve para la puesta en práctica a lo largo de cinco semanas. Por otro lado, si bien se han destacado las potencialidades de esta propuesta de intervención, ha de tenerse en cuenta que no se ha aplicado, por lo que no resulta posible establecer conclusiones sobre la eficacia de la misma. Por tanto, la línea de investigación futura a seguir tendría que ver con la aplicación de esta propuesta siguiendo un diseño experimental, con grupo de control, a fin de determinar si realmente contribuye a mejorar la comprensión lectora y el vocabulario del alumnado participante.

Pese a las posibles sugerencias de mejora, es posible destacar una importante contribución, a nivel educativo, de la propuesta presentada. Se trata de un programa útil para cualquier maestro de Audición y Lenguaje, o incluso para cualquier persona del

entrono del niño con el Trastorno Específico del Lenguaje, ya que es un programa sencillo de llevar a la práctica y que, se hipotética, podría derivar en grandes beneficios de cara a la mejoría de dicho trastorno.

Si bien se han destacado las potencialidades de esta propuesta de intervención, ha de tenerse en cuenta que no se ha aplicado, por lo que no resulta posible establecer conclusiones sobre la eficacia de la misma. Por tanto, la línea de investigación futura a seguir tendría que ver con la aplicación de esta propuesta siguiendo un diseño experimental con grupo de control, a fin de determinar si realmente contribuye a mejorar la comprensión lectora y el vocabulario del alumnado participante.

Como reflexión final, conviene que los profesionales de la educación tengan las palabras de Garzón (2005) de la entrevista en la que participó, que señala que:

*“Necesitamos formar lectores para interpretar la información y valorar debidamente lo que se lee, categorizar los datos y reconocer las intenciones de quien escribe. Hace falta entrenar a nuestros alumnos en las prácticas de lectura y para las prácticas de lectura, hacen falta libros.”*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acha, J. (2016). Hacia un modelo multidimensional del trastorno específico del lenguaje y la dislexia: déficits compartidos y específicos. *Revista de investigación en logopedia*, 6 (2), 107-141. <https://doi.org/10.5209/rlog.58545>
- Acosta, V. (2014). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación en Educación*, 21 (1), 92-103.
- Association, A. P. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. *Panamericana*.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M.J., Duff, F.J., Fieldsend, E., Carroll, J.M., Miles, J., ... y Hulme, C. (2008). Improving Early Language and Literacy Skills: Differential Effects of an Oral Language versus a Phonology with Reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 422-432. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x>
- Dunn, L. y L. Dunn (1981): *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. American Guidance Service.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K.Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Lawrence Erlbaum.
- Garzón, R. (2005). Los argentinos y los libros: las mil y una formas de leer. *Revista Clarín*.
- Gilabert, R. y Vidal – Abarca, E. (1993). ¿Podemos favorecer el aprendizaje autónomo del significado de palabras? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 81-89.
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Haro, S. (2014). La Importancia de la Lectura. <https://www.escritores.org/recursos-para-escritores/recursos-1/colaboraciones/9874-la-importancia-de-la-lectura>
- Hincapié et al. (2008). Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje en una población infantil colombiana. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 557-569.
- Hoover, W.A. y Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: an Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Jiménez, J.E., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M.,...y Suárez, N., (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un modelo

de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4(2), 56-64. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1207>

- Mendoza, E. (2001). Trastorno específico del lenguaje (TEL). *Pirámide*.
- Mendoza, E. (2016). Trastorno específico del lenguaje (TEL): avances en el estudio de un trastorno invisible. *Piramide*.
- Navarro, L. (2021). Juego del veo veo - categorías semánticas. *Arasaac.org*. <https://arasaac.org/materials/es/3663>
- Sanz-Torrent M., Andreu, L., Badia, I., y Serra, M. (2010). El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico del lenguaje. *Revista logopedia, foniatría y audiolología*, 30 (1), 23-33. [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(10\)70005-x](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(10)70005-x)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001). Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE.
- Rapin I. (1996). Developmental language disorders: a clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(6), 643-655. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01456.x>
- Rapin, I., & Allen, D. (1987). Developmental dysphasia and autism in pre-school children: Characteristics and subtypes. The first international symposium on specific speech and language disorders in children. *London: AFASIC*, 20–35.
- Soriano-Ferrer, M., Contreras-González, M. C., & Corrales-Quispiricra, C. (2018). Dificultades de lectura en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9 (1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/rlog.61928>
- Stark, R. E. y Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46(2), 114-122. <https://doi.org/10.1044/jshd.4602.114>



## ANEXOS

### ANEXO I:

#### Texto de evaluación de la comprensión lectora:

#### ¡AL RICO AGUACATE!

El aguacate es un fruto con forma de pera que tiene tres partes bien diferenciadas: una corteza oscura y rugosa, una pulpa carnosa que puede ser verde o amarilla, y una enorme semilla interior muy suave al tacto.

México fue el primer lugar donde un humano probó el aguacate porque allí se cultiva desde hace miles de años. Aunque hoy en día existen plantaciones de aguacates por todo el mundo, este gran país americano sigue siendo el que más cantidad produce cada año.

Por lo general el aguacate se consume tal y como se recoge, es decir, en fresco. Está considerado uno de los alimentos más beneficiosos y nutritivos que nos ofrece la naturaleza porque tiene un montón de vitaminas, mucho potasio y gran cantidad de grasas saludables. Es por eso que si lo comes a menudo se convertirá en un gran aliado para que tu cerebro funcione correctamente y crezcas fuerte y sano.

¿Cómo hacerlo? ¿A mordiscos como si fuera una manzana? Si te apetece no hay inconveniente, pero como es un poco insípido y de textura mantequillosa, lo disfrutarás mucho más si lo sazonas y combinas con otros productos. Una de las formas más habituales es añadiéndolo a las ensaladas ¡Así sí que está delicioso!

Claro que puestos a elegir, la manera más universal de comer aguacate es como componente principal de una de las recetas más famosas del planeta: ¡el guacamole!

El guacamole es una salsa que se prepara mezclando el aguacate con otros ingredientes también muy saludables como el tomate, el cilantro, la cebolla y jugo de lima o de limón. Y no, no se come a cucharadas como si fuera sopa, sino acompañada de esas deliciosas tortillas de maíz fritas o tostadas pero siempre crujientes que en algunos lugares llaman nachos y en otros totopos.

**Preguntas literales**

- ¿De qué partes se compone el aguacate?
- ¿En qué país se probó por primera vez el aguacate?
- Para hacer guacamole, ¿Qué ingredientes necesitamos?
- ¿Cómo se come el guacamole?

**Preguntas inferenciales**

- Señala la idea principal de cada párrafo del texto.
- ¿Qué otra receta se te ocurre que podamos preparar con aguacate?
- ¿Cuál es el propósito del texto?

**Recursos y materiales:** Lectura para niños: “¡Al rico aguacate!”. (Cristina Rodríguez Lomba, mundoprimary).