

**Prova d'avaluació
dels components bàsics de
l'aprenentatge de la lectura (PACBAL)**

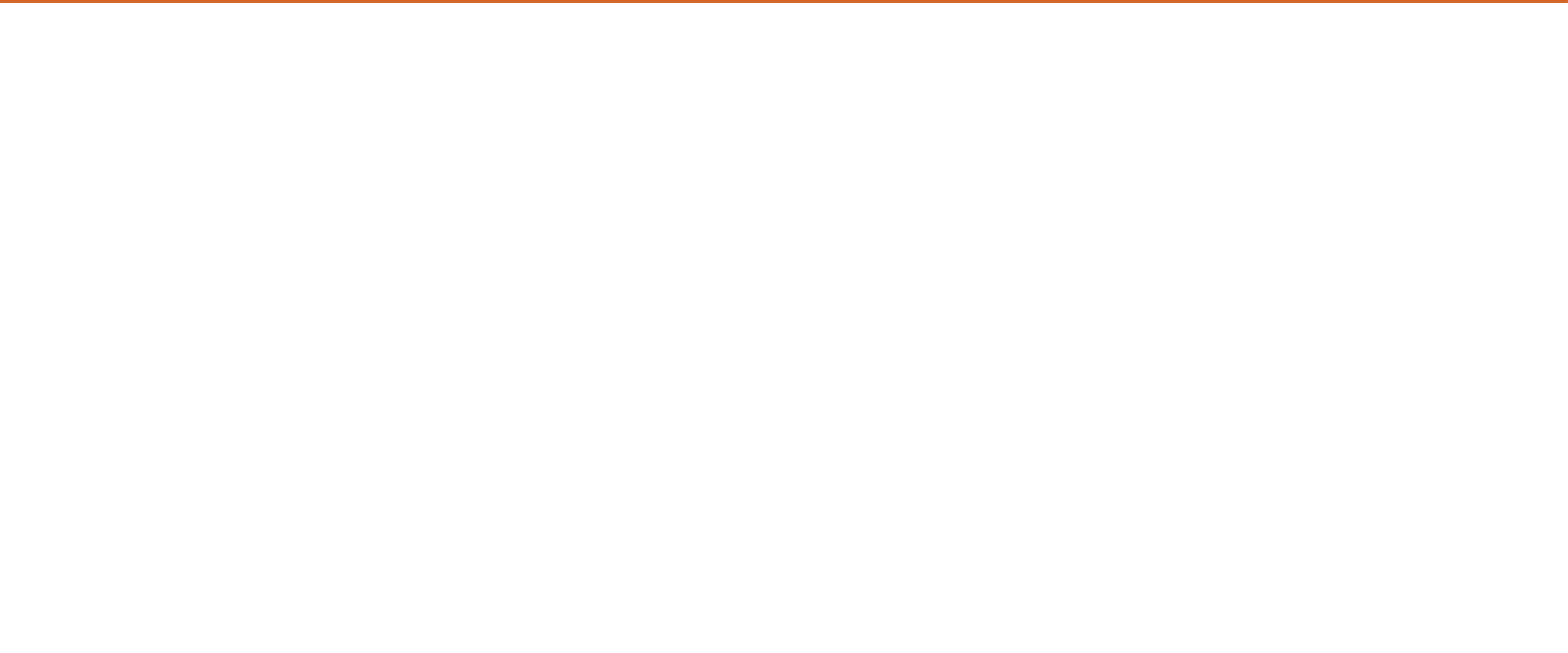
Manual d'ús

Josep Font, Montse Castells i Dolors Ramon
Escola Estel - Projecte FET (2016)

© 2016, dels textos, els seus autors: Josep Font, Montse Castells i Dolors Ramon
©2016, de l'edició, Escola d'Educació Especial l'Estel, 2016, c/ Jaume I el Conqueridor, 19 - 08500 Vic - Tel. 93 886 33 55
Podeu reproduir, fotocopiar i difondre qualsevol part d'aquest material didàctic sense el permís explícit dels propietaris
del copyright però heu de fer constar sempre la font o l'autoria: ©Escola d'Educació Especial l'Estel - Vic.
ISBN Obra completa: 978-84-606-9497-7 - ISBN Guia d'administració i criteris de correcció: 978-84-608-4874-5

ÍNDEX

- 1. Introducció**
- 2. El components bàsics
de l'aprenentatge de la lectura**
- 3. Descripció i justificació de la prova**
- 4. Interpretació i ús dels resultats**
- 5. Propietats psicomètriques del PACBAL
(Estandardització i baremació)**
- 6. Referències bibliogràfiques**
- 7. Annexos**



1

INTRODUCCIÓ

Aprendre a llegir és un fet clau en el desenvolupament dels nens i nenes. Les habilitats lectores estan a la base de l'èxit escolar i permeten l'accés al coneixement i a l'adquisició de nous aprenentatges i habilitats (Lonigan, 2003). Així mateix, els nens que llegeixen bé també dediquen més temps a la lectura i adquireixen més coneixements. Contràriament, els nens que presenten dificultats lectores solen llegir menys, mostren problemes per comprendre el que llegeixen i poden desenvolupar actituds negatives davant la lectura.

Ensenyar a llegir, a més, suposa una de les tasques i responsabilitats més importants que tenen encomanades les escoles i els sistemes escolars. L'aprenentatge de la lectura representa un dels components crítics de l'èxit o fracàs escolar. Per aquest motiu, l'aprenentatge de la lectura esdevé un tema de preocupació constant per les escoles així com de controvèrsia i debat. En els últims anys, però, s'estan donant una sèrie de fets i circumstàncies que ens obliguen a plantejar la lectura i el seu aprenentatge d'una manera diferent. És a dir, hi ha hagut un debat important sobre la manera d'entendre la lectura, el seu ensenyament i el seu aprenentatge, el paper que tenen els contextos educatius en la seva promoció, així com el rol de l'alumne en tot el procés (Samuels i Farstrup, 2011; Snow, Burns i Griffin, 2000). Com a conseqüència, les administracions educatives, els investigadors, les organitzacions professionals, els mestres i les famílies han mostrat la seva preocupació i interès per aquest tema, i sovint amb perspectives i plantejaments diferents i oposats. Intentarem comentar breument alguns dels aspectes principals que hem de considerar en l'actualitat.

En primer lloc, cal tenir en compte el progrés experimentat sobre el que s'entén per lectura i quins són els factors que influeixen en la seva adquisició i el seu aprenentatge. Cal reconèixer que la lectura és un procés complex que exigeix la confluència d'una varietat d'aspectes i factors (Scanlon, Anderson i

Sweeney, 2010; Schwanenfluge, i Flanagan, 2016; Snow, Burns i Griffin, 2000). Això implica que per respondre a les necessitats dels alumnes i al seu aprenentatge cal tenir present aquesta complexitat. I aquesta complexitat cal considerar-la tant a l'hora d'establir els sistemes d'avaluació com en el moment d'organitzar i articular el seu ensenyament. Per exemple, coneixem la importància del llenguatge oral en el desenvolupament de la lectura i la relació existent entre problemes de llenguatge i dificultats lectores (Catts, 2013; Hougen i Smartt, 2012). En els últims anys, però, s'ha acumulat un coneixement ampli i suficient que indica quins són els components essencials de l'aprenentatge de la lectura i aquells enfocaments que en poden garantir millor el seu èxit, com s'han d'organitzar les escoles i els contextos educatius per que tots els alumnes hi tinguin accés, i quins coneixements i competències han de tenir els mestres i professionals que tenen responsabilitats en el seu ensenyament (Aaron, Joshi, i Quatrocche, 2008; Hougen i Smartt, 2012).

En segon lloc, els efectes que té la presència d'un nombre molt elevat, dins del context escolar, d'alumnes amb antecedents culturals i lingüístics diversos així com amb capacitats, interessos i motivacions desiguals. Els moviments migratoris dels últims anys juntament amb altres circumstàncies polítiques i socials, així com la inclusió progressiva d'alumnes amb necessitats educatives especials, han generat uns entorns escolars on la diversitat i la diferència són del tot visibles. Aquest conjunt de circumstàncies té un impacte especial en els processos d'aprenentatge del llenguatge escrit, on el domini del llenguatge oral i l'adquisició d'un vocabulari adequat són altament predictius de l'èxit lector (Adolf, Perfetti, i Catts, 2011; Cavanaugh, 2012; Miller, Cutting i McCardle, 2013). Així mateix, els alumnes que arriben amb determinats coneixements sobre el què és el codi escrit i el què significa llegir, estan més ben preparats per assolir els processos implicats en l'aprenentatge de la lectura (Lonigan, 2003; Torgessen, 2002).

En tercer lloc, la necessitat i la urgència de millorar la competència lectora de tots els alumnes de les escoles. L'elevat índex de fracàs escolar fa imprescindible prendre mesures globals i específiques per canviar els resultats de la lectura i, en conseqüència, tots aquells aspectes relacionats amb el seu aprenentatge i domini. Els resultats dels informes internacionals (PISA, 2013; PIRLS, 2011) i els realitzats per la pròpia administració educativa corroboren aquesta necessitat de millora.

Certament, aquest conjunt de circumstàncies ens obliguen a reflexionar sobre les pràctiques actuals en els processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita. Pensem que és con-

venient fer un canvi de mirada en alguns aspectes estretament relacionats amb l'aprenentatge i, també, la urgència de donar una resposta àmplia i sistèmica als problemes plantejats. El canvi de mirada hauria d'incloure l'adopció d'una sèrie de principis i pressupòsits molt lligats a una nova comprensió del que significa ensenyar i aprendre en el moment actual. Alguns d'aquests es descriuen a continuació:

- El reconeixement que tot l'alumnat, tot (incloent-hi els alumnes amb procedències diverses i els alumnes amb dificultats), pot assolir nivells més alts de rendiment acadèmic i social i, en conseqüència, millorar els resultats educatius.
- L'adopció d'un model ecològic i social dels factors que afecten la naturalesa del desenvolupament i de l'aprenentatge, així com la manera de comprendre les possibles dificultats i trastorns.
- L'interès cada vegada menor de valorar exclusivament les dificultats o problemes que presenten els alumnes i, més aviat, d'identificar i conèixer els factors contextuais que influeixen positivament en els processos d'ensenyament i aprenentatge i d'aquells ajuts que cal proporcionar perquè els alumnes tinguin accés i èxit en els aprenentatges.
- La creença que dels molts factors que determinen els resultats educatius dels alumnes, el que millor podem controlar són les pràctiques d'ensenyament.

Per altra banda, es fa imprescindible fer un canvi d'escenari i representació d'allò que és important fer i des d'on cal actuar per a la millora dels resultats educatius dels alumnes. La situació actual i alguns dels reptes que han d'afrontar les escoles demana una visió diferent de les actuacions que cal portar a terme. Hi ha la necessitat de plantejar i portar a la pràctica un enfocament global, sistèmic i millor coordinat si l'objectiu és arribar a tots els alumnes, garantir l'assoliment de resultats educatius significatius per a cada un d'ells i, evitar doncs, el fracàs d'un nombre creixent d'aquest alumnat (Simmons, 2015). Això significa que cal fer propostes de millora a nivell d'escola que impliqui als equips directius, al professorat, a les famílies, als serveis educatius i a tots aquells agents educatius i socials relacionats i rellevants. Així mateix, implica el compromís clar i decidit de l'administració educativa en els seus diversos nivells (local, de zona, de país). Des d'aquesta perspectiva, la unitat de preocupació no és tant

l'aula i els alumnes concrets, sinó l'escola i el propi sistema educatiu. Cal optar i treballar de forma decidida per un sistema universal (dirigit a tot l'alumnat), preventiu (que actua el més aviat i ràpid possible) i essencialment educatiu (que intenta respondre a les necessitats dels alumnes en termes dels ajuts i suports que cal proporcionar, més que a les seves dificultats).

En l'àmbit de la lectura, un enfocament d'aquestes característiques pot tenir efectes positius. De fet, hi ha recerca, coneixement i experiència que ho recolza (Haager, Klingner, i Vaughn, 2007; Johnston, 2010).

Com ja hem comentat, la lectura és un procés complex. Un dels aspectes essencials pel seu aprenentatge i bona adquisició està en els sistemes i procediments d'avaluació que s'utilitzen. Tradicionalment, però, l'avaluació ha tingut una orientació més diagnòstica que prescriptiva, amb totes les conseqüències que això comporta. En l'actualitat, i d'acord amb els plantejaments fets anteriorment, una de les finalitats més importants de l'avaluació, i concretament de l'avaluació de la lectura, hauria de servir per identificar aquells ajuts que els alumnes necessiten en els diversos processos implicats en el seu aprenentatge i que poden assegurar el seu èxit. No es tracta tant de saber els resultats que obté un alumne (que també) sinó de conèixer el grau de domini dels diferents processos que permeten i faciliten el progrés en l'aprenentatge. Així doncs, l'objectiu no és determinar dificultats o dèficits sinó essencialment establir nivells progressius d'ajut per garantir l'èxit lector. Una visió diferent de l'avaluació, de les seves finalitats i usos.

A Catalunya disposem d'algunes proves d'avaluació de la lectura i algunes d'elles amb una bona tradició i una aplicació àmplia (les proves ACL, les proves Canals, les proves de Rafel Bisquerra, el TALEC, etc.). Són proves, però, que avaluen només alguns dels components de la lectura (la fluïdesa i la comprensió). No disposem de cap prova que intenti avaluar de forma comprensiva tots els components i processos implicats en l'aprenentatge de la lectura, ni que es pugui aplicar de forma habitual en diversos moments dels diferents cursos.

El PACBAL (Prova d'avaluació dels components bàsics de l'aprenentatge de la lectura) intenta omplir aquest buit existent. Com el seu propi nom indica, vol ser una prova de cribratge (i no tant diagnòstica) per identificar el més aviat possible aquells components i processos bàsics de l'aprenentatge de la lectura el domini dels quals són predictors de l'èxit lector i, a partir de la informació

obtinguda, organitzar un sistema d'ajuts els més ajustats i adequats possibles a les necessitats d'alumnes concrets o grups d'alumnes. El PACBAL vol ser un instrument de cribratge universal, preventiu i educatiu amb la finalitat clara de servir d'ajuda a les escoles, als mestres i als alumnes.

Aquest manual té l'objectiu principal de presentar el PACBAL, els seus fonaments i les seves característiques principals. En primer lloc, s'exposen els components que en l'actualitat es consideren bàsics en l'aprenentatge de la lectura. En segon lloc, es fa una descripció i justificació de la prova. A continuació, s'explica com fer la interpretació dels resultats així com els usos i possibilitats de la prova. Finalment, es presenten les propietats psicomètriques, és a dir l'estandardització i baremació del PACBAL a una mostra àmplia i representativa d'alumnes de Catalunya.



2

ELS COMPONENTS BÀSICS DE L'APRENTATGE DE LA LECTURA

A pesar de les controvèrsies existents en l'àrea de l'ensenyament de la lectura, en els últims anys sembla que s'ha aconseguit un ampli consens sobre què és la lectura, els seus components i la manera més efectiva d'ensenyar-la (Foorman, 2003; Kim, 2008; O'Connor i Vadasy, 2011; Samuels i Farstrup, 2011; Stanovich, 2000). Una de les qüestions centrals en aquesta controvèrsia ha estat la pregunta “els nens aprenen millor amb una metodologia que inicialment posi l'èmfasi en el significat o amb una que centri l'aprenentatge en el codi?” (Chall, 1967; Kim, 2008). L'habilitat de llegir està determinada per múltiples factors i el seu èxit depèn de l'articulació adequada d'una sèrie diferent de circumstàncies. Llegir no és només una activitat cognitiva i psicolingüística, sinó que també és una activitat social. Això fa que la lectura estigui íntimament relacionada amb la realitat educativa, social, històrica i cultural de les societats. I normalment són aquests contextos els que determinen el significat de la lectura i els límits al seu accés i adquisició. No és la nostra finalitat abordar amb profunditat tots els aspectes implicats en la lectura, el seu ensenyament i aprenentatge. La nostra intenció principal es deixar clara la nostra perspectiva sobre com entenem la lectura, quins són els seus components i quina és la millor manera d'avaluar-la.

Snow, Burns i Griffin (2000) comenten que l'habilitat de llegir s'adquireix d'una manera relativament previsible en els nens que tenen un bon nivell de llenguatge i que han tingut, en la seva primera infància, experiències riques i àmplies d'alfabetització. Aquests autors assenyalen, però, que hi ha tres possibles obstacles que poden complicar el trajecte per assolir una bona lectura. El primer és la dificultat de comprendre i utilitzar el principi alfabètic, és a dir, el coneixement que les paraules escrites representen sistemàticament les paraules parlades. El segon, és la dificul-

tat de transferir les habilitats de comprensió del llenguatge oral a la lectura. El tercer obstacle fa referència a la manca de motivació inicial per llegir o per valorar els beneficis de la lectura.

Quan plantejem l'ensenyament de la lectura hi ha, com a mínim, quatre preguntes que s'haurien d'entendre i respondre per aconseguir que els nens aprenguin a llegir:

- 1.** Quines són les condicions prèvies per a l'aprenentatge de la lectura? Què ha de ser capaç de fer el nen per aprendre de manera efectiva a llegir?
- 2.** Quin és el procés d'aprenentatge de la lectura? Què succeeix quan una persona passa de no llegir a llegir?
- 3.** A què s'assembla una bona lectura?
- 4.** Quines són les millors maneres i les pràctiques més efectives per ensenyar a llegir i per avaluar el seu progrés?

Òbviament, no podem respondre a totes aquestes preguntes, però sí que intentarem plantejar i comentar alguns aspectes importants com són el què entenem per lectura, quins són els components més importants i, d'aquests components, aquells que es consideren més predictors pel seu aprenentatge i, en conseqüència, motiu i objectiu d'avaluació.

En el seu excel·lent informe, Snow, Burns i Griffin (2000) defineixen la lectura "com una activitat cognitiva i psicolingüística que exigeix l'ús d'una forma (el codi escrit), per obtenir el resultat (el missatge que s'ha d'entendre), dins el context dels objectius del lector (per aprendre, per plaer, per obtenir informació) (p. 33)". Ens sembla una definició àmplia i completa i que concreta clarament la perspectiva que adoptem. És a dir, entendre la lectura com una activitat cognitiva i psicolingüística que el seu aprenentatge requereix el domini del codi escrit amb la finalitat d'obtenir el significat, i estretament relacionat amb un context personal i social significatiu. A més d'aquest significat, i com ja hem comentat, haurem de tenir en compte el sentit i valor que donen els diversos grups socials al fenomen de la lectura. Aspectes que no es poden obviar quan es planteja el seu ensenyament i aprenentatge.

En els últims temps s'utilitza, a vegades, el terme alfabetització com a sinònim de la lectura. La traducció i ús d'aquest terme no és senzill (Cassany, 2006). En general, però, l'alfabetització inclou

una sèrie de resultats educatius que van més enllà de la lectura. Les dimensions de l'alfabetització impliquen l'assoliment d'una àmplia gamma d'habilitats que estan immerses en els contextos naturals i tecnològics i que exigeixen nivells de competència necessaris per desenvolupar-se en la societat. D'aquesta manera podem parlar de l'alfabetització informàtica, l'alfabetització històrica, científica, etc. (Aaron, Joshi, i Quatroche, 2008).

La definició que hem aportat sobre la lectura ja ens indica, en part, la perspectiva que hem adoptat. Tot i així, conèixer quins són els factors o components que faciliten o limiten l'adquisició de la lectura és un aspecte essencial per a tots aquells que tenen la responsabilitat d'ensenyar a llegir als alumnes o ajudar-los a superar les dificultats que tenen. Cal dir, però, que cap dels factors és responsable per si sol de l'adquisició de les habilitats lectores o del seu fracàs. Pensem que el model que presenten Aaron i col. (2008) aporta una visió prou comprensiva dels diferents components i factors que integren la lectura. En aquest model, els factors que influeixen l'adquisició de la lectura s'organitzen en tres dominis:

- El domini cognitiu
- El domini psicològic
- El domini ecològic

La figura 2.1 mostra aquest model. Des de la nostra perspectiva, i com comentarem més endavant, dins d'aquest model hi trobem a faltar aquells components relacionats amb els aspectes psicolingüístics i que en l'actualitat s'inclouen com a facilitadors de la lectura (NRP, 2000; Snow, Burns i Griffin, 2000).

Si bé pel tema que ens ocupa (és a dir, l'avaluació de la lectura) no podem aprofundir en tots aquests components i factors, val la pena insistir en el fet que la lectura és un fenomen complex i que implica la confluència de molts i diversos factors. Per ex., podem citar la importància que tenen els entorns alfabetitzadors i l'alfabetització emergent dels infants en els resultats posteriors de la lectura (Clay, 2000; Vukelich i Christie, 2008). Així mateix, la transcendència del llenguatge oral i de les habilitats de comprensió oral en el desenvolupament d'una bona lectura i comprensió (Catts, 2013; Hougen i Smartt, 2012). De la mateixa manera, disposar d'un ensenyament excel·lent és un dels factors més predictius de l'èxit en l'aprenentatge de la lectura per a tots els alumnes, i molt especialment pels que

presenten dificultats (Simmons, 2015; Snow i col., 2000; Torgesen, 2002).

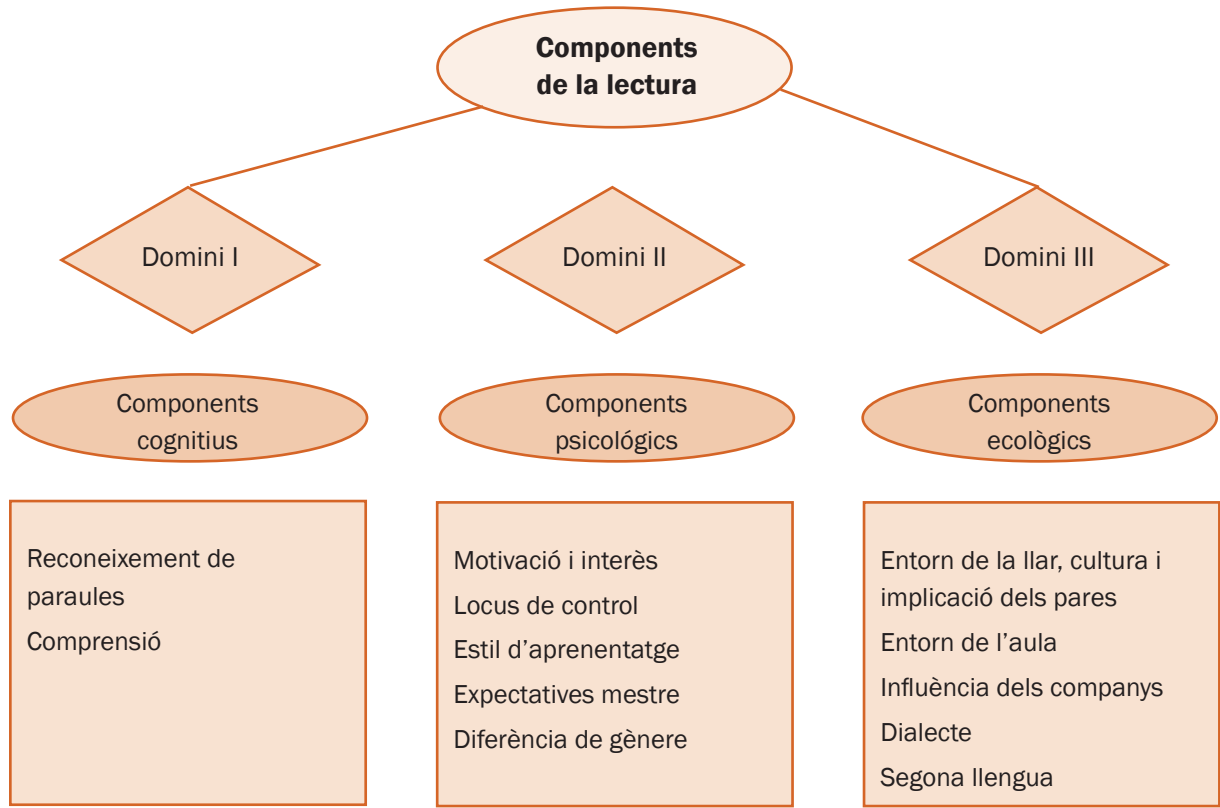


Figura 2.1. Els components de la lectura d'acord amb Aaron i cols. 2008.

El nou coneixement sobre la lectura i el relatiu acord aconseguit sobre la seva naturalesa, els seus components i les pràctiques més adequades d'ensenyament provenen de dos documents de consens publicats en els últims anys. Un d'aquests informes és l'elaborat per C.E. Snow, M.S. Burns i P. Griffin amb el títol "Preventing reading difficulties in young children" (2000). L'altre document és

el “Teaching children to Read” (National Reading Panel, 2000). Cada un dels documents ha estat escrit per un comitè de professionals amb la missió d’identificar els resultats de la lectura i de l’ensenyament de la lectura que tingués el suport més consistent de la recerca recent. Entre altres aspectes, aquests dos informes identifiquen els components crítics de l’ensenyament primerenc de la lectura. Aquests components són: la consciència fonològica, el principi alfabètic, les habilitats de descodificació fonològica, la fluïdesa, la comprensió, el vocabulari i les habilitats d’escriptura. L’ensenyament que inclou aquests elements i que els presenta de forma ordenada, explícita i contextualitzada és més efectiu a l’hora de garantir l’aprenentatge de la lectura per part de tots els alumnes (Forman, Francis, Fletcher, Schatschneider i Mehta, 1998; Snow i col., 2000; NRP, 2000; Torgesen, 2002). Descriurem breument cada un d’aquests components:

La consciència fonològica. Representa el grau de coneixement que es té que el llenguatge oral està compost d’una sèrie d’unitats (frases, paraules, síl·labes i sons) i la capacitat de manipular aquestes unitats per crear-ne d’altres. Identificar el so inicial, les rimes, fer l’anàlisi i la síntesi de les síl·labes i els sons de les paraules, són alguns exemples d’habilitats de consciència fonològica.

El principi alfabètic. Les llengües alfabètiques (com el català) són aquelles en que les lletres representen (encara que no d’una forma exacta) els fonemes (els elements més petits de les paraules que es diuen a nivell oral). El principi alfabètic suposa, per una banda, el coneixement que les paraules estan formades per lletres concretes (els grafemes) i, per l’altra, l’ús de les relacions grafema-fonema per llegir les paraules.

La lectura de paraules (la recodificació fonològica). El reconeixement de les paraules és el procés de relacionar la representació escrita d’una paraula amb el seu significat. La lectura de paraules és un aspecte central en l’adquisició de la lectura i facilita el desenvolupament de la comprensió, del vocabulari i una lectura agradable. El reconeixement de les paraules està mediat pel procés de recodificació fonològica, és a dir, la capacitat de convertir, en el cas de la lectura, una paraula escrita amb la seva correspondència fonològica a través de les regles lletra/so, i a partir d’aquí arribar al significat de la paraula que es troba emmagatzemat en el lèxic de la memòria a llarg termini.

La fluïdesa lectora. La fluïdesa implica la capacitat de llegir amb rapidesa, precisió i expressió adequada. La rapidesa fa referència a la velocitat amb que els alumnes llegeixen un text. La precisió, que es

considera la base de la fluïdesa, suposa llegir les paraules correctament, sense errors. L'expressió (la prosòdia) es refereix al to, al volum, a l'èmfasi i al ritme amb que es llegeix. És important insistir en aquestes tres característiques de la fluïdesa ja que habitualment es confon la fluïdesa amb la velocitat lectora. Tots ells són fonamentals per aconseguir una bona comprensió d'allò que es llegeix.

La comprensió lectora. La comprensió lectora és una activitat altament complexa que inclou diversos processos cognitius i que està influïda per molts factors relacionats amb les tasques concretes. Es defineix com aquell procés d'extreure i construir simultàniament el significat a través de la interacció i implicació amb el text escrit. La comprensió inclou tres elements: el lector que fa la comprensió, el text que s'ha de comprendre i l'activitat en que la comprensió es desenvolupa (RAND, 2002). Al mateix temps, exigeix l'ús de diverses estratègies per comprendre el significat del text, així com mecanismes de control per regular la pròpia comprensió.

El vocabulari. A vegades es conceptualitza el vocabulari com una part de la comprensió lectora. Tot i així, fa referència al coneixement del significat de les paraules. El coneixement del vocabulari i la quantitat de vocabulari conegut facilita la lectura de les paraules i la comprensió lectora.

Com es pot observar, dels diversos components que integren la lectura ens centrem essencialment (i atesa la seva sòlida evidència pel seu aprenentatge) en aquells que tenen una base cognitiva i psicolingüística. Així doncs, i des d'aquesta perspectiva, no sembla massa arriscat afirmar que si la inclusió d'aquests components en l'ensenyament de la lectura assegura millor el seu èxit per a tots els alumnes i, si a més a més, la majoria d'aquests components es consideren predictius d'una bona lectura, aleshores disposar d'instruments que avaluin el grau de domini que tenen els alumnes en cada un d'aquets factors en la seva etapa inicial d'aprenentatge, pot ser valuós i crític per assegurar l'èxit lector i prevenir les seves dificultats (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson i Foorman, 2004; Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conway i Garvan, 1999). I això és precisament el que pretén fer el PACBAL.

Hi ha un fet molt clar, que s'ha obtingut de diversos estudis longitudinals i que afirma que els nens que són mals lectors a finals de primer, gairebé mai adquireixen el nivell de lectura corresponent a finals de primària (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz i Fletcher, 1996; Juel, 1988; Torgesen i Burgess, 1998). D'aquí prové la importància de disposar de sistemes d'avaluació primerencs

que permetin identificar, el més aviat possible, les dificultats que presenten els alumnes en el seu procés d'aprenentatge de la lectura i, al mateix temps, proporcionar el tipus i intensitat dels ajuts necessaris per poder-les superar.

Per acabar aquest apartat voldríem considerar algunes aportacions de la recerca en quan a l'aprenentatge de la lectura que ajuden a clarificar i a fonamentar aspectes comentats anteriorment. Hem agrupat aquestes aportacions en tres apartats: en relació al nen, en relació al procés i en relació al resultat.

En relació al nen:

- L'objectiu últim de l'ensenyament de la lectura és ajudar als nens a adquirir totes les habilitats necessàries per comprendre el significat del text i estar motivats per la lectura.
- El paper crític del coneixement i de les habilitats fonològiques. Certament, aquesta ha estat una de les aportacions més rellevants dels últims anys. En general, es diu que els nens que arriben a l'escola amb un baix coneixement de les característiques fonològiques de les paraules, o bé tenen dificultats en el seu processament, o presenten un risc elevat de mostrar dificultats en l'aprenentatge de la lectura (Castles i Coltheart, 2004; Muter, Hulme, Snowling, i Stevenson, 2004; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, i Foorman, 2004).
- El problema per a la majoria de nens que presenten dificultats lectores prové de la seva poca habilitat per identificar les paraules amb precisió i fluïdesa. En general, aquests alumnes s'inventen les paraules a partir del context o del significat del fragment i, a més, no llegeixen les paraules visualment, a nivell ortogràfic (Torgessen, 2002).
- Hi ha dos tipus generals d'habilitats i coneixement que són indispensables per a una bona comprensió lectora. És a dir, per poder construir el significat d'un text, un nen ha de tenir habilitats de comprensió de llenguatge en general i l'habilitat d'identificar, amb precisió i fluïdesa, les paraules individuals del text (Cain, 2013; Catts, 2013; Hoover i Gough, 1990; Torgessen, 2002).
- La importància que té per una bona lectura l'adquisició d'un vocabulari de paraules ampli que

es pugui reconèixer amb fluïdesa i precisió. I, en conseqüència, el reconeixement del paper que tenen les habilitats de recodificació fonològica en l'assoliment d'una bona lectura (Ehri, 1998; Moats, 1998).

En relació al procés:

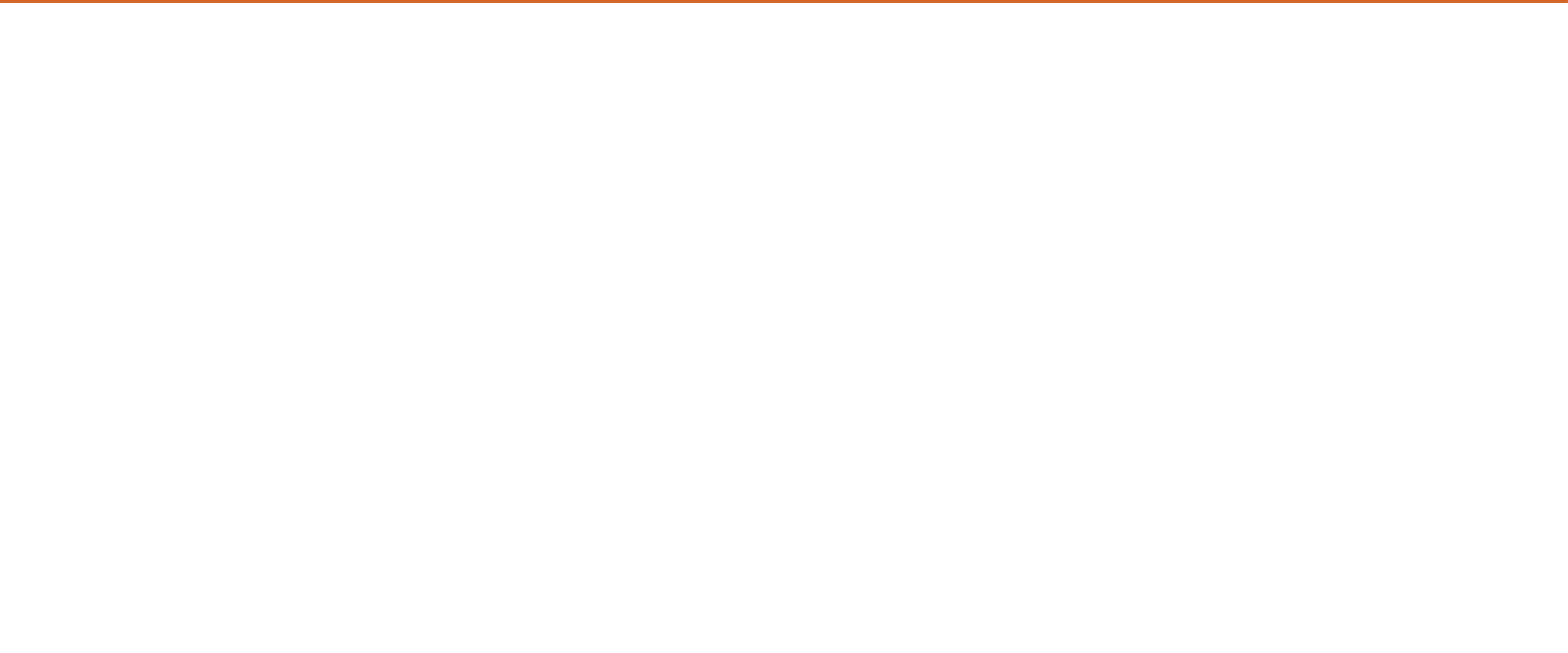
- Llegir, és a dir, l'habilitat de llegir paraules noves es porta a terme a través d'un coneixement cada vegada més gran de com l'ortografia està relacionada amb la fonologia. Això exigeix prestar atenció a la tira de lletres i a l'associació contextual de la seqüència de formes en aquesta tira de lletres. El procés d'aprenentatge principal que ha de realitzar el nen és la recodificació fonològica (passar les lletres als sons corresponents), d'acord amb els patrons ortogràfics de la paraula. Un cop feta la recodificació fonològica, el nen accedeix al lèxic intern per trobar el significat de la paraula llegida. Aquest procés bàsic, quan es practica de manera continuada i amb el temps, permet una representació cada vegada més acurada de les paraules (representació ortogràfica). Això significa que es passa de la lectura fonològica (via directa) a un tipus de lectura ortogràfica (via indirecta) (Ehri, 1995; 2005).
- La millor estratègia per assegurar l'aprenentatge de la lectura per part de tots els alumnes i, al mateix temps, prevenir les dificultats lectores és disposar d'un programa o un pla de lectura equilibrat i d'alta qualitat, especialment a infantil i als primers cursos de primària (Forman, Francis, Fletcher, Schatschneider, i Mehta, 1998; Torgesen, 2002). En l'actualitat es disposa de recerca i de models suficients per poder adoptar programes i bones pràctiques per a l'aprenentatge de la lectura (Mesmer, Mesmer i Jones, 2014; Vaughn i Linan-Thompson, 2004).
- La importància d'intensificar la intervenció pels alumnes que presenten dificultats serioses en l'aprenentatge de la lectura. La intensitat pot significar més temps d'ensenyament del que és habitual, un ensenyament més explícit, un agrupament diferent, materials i estratègies més específics i adaptats, l'atenció per part de mestres més experts, feedback positiu i, també, més suport emocional. Quan els alumnes disposen de més oportunitats i una intervenció més intensa, milloren els seus resultats (Vaughn, Denton i Fletcher, 2010; Vaughn i Wanzek, 2014).

En relació al resultat:

En general podem dir que un bon lector és el que:

- Llegeix amb una bona fluïdesa (rapidesa, precisió i prosòdia).
- Utilitza estratègies diverses per comprendre el que llegeix.
- Llegeix de manera crítica.
- Llegeix per propòsits diferents.
- Gaudeix i està motivat per la lectura.

El que podem afirmar és que la lectura permet als alumnes i a les persones accedir al coneixement, a la cultura, a nous aprenentatges i experiències que, en conjunt, donen sentit i valor a la seves vides. En una societat amb unes exigències professionals i tecnològiques, i d'altres tipus, cada vegada més elevades, la lectura es converteix en un instrument bàsic d'accés a oportunitats laborals i personals de més qualitat (Queralt, 2012). Garantir, durant l'etapa escolar, que tots els alumnes adquireixin un bon domini de la lectura és un compromís, però també una responsabilitat de tots.



DESCRIPCIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA PROVA

D'acord amb el que s'ha comentat en l'apartat anterior, el PACBAL intenta avaluar aquells components que es consideren essencials i predictius per a l'aprenentatge i el domini de la lectura. Aquests components se centren essencialment en els dominis cognitius i psicolingüístics de la lectura en les llengües alfabètiques, com és el català. Els components que s'avaluen són aquells que la recerca dels últims anys ha considerat com els més rellevants per aquest aprenentatge (NRP, 2000; Snow, Burns, i Griffin, 2000).

Així doncs el PACBAL avalua els següents aspectes:

- La consciència fonològica
- El principi alfabètic
- La lectura de paraules (amb i sense sentit)
- La fluïdesa lectora
- La comprensió lectora
- El vocabulari

A continuació s'explica i es justifica cada un dels components que integra la prova.

Característiques generals

El PACBAL és una prova de cribratge pensada per P5, Primer i Segon. En general, s'entén per cribratge una prova que és ràpida de passar, que exigeix poc temps i que permet identificar els alumnes que poden presentar algun tipus de dificultat. S'administra tres cops a l'any, a finals del 1r trimestre, a finals del 2n trimestre i finals del 3r trimestre.

A cada trimestre i a cada curs no s'avaluen tots els components. Només s'administren aquells que per l'edat es consideren rellevants.

Hi ha proves que són individuals i d'altres collectives.

És imprescindible que abans de passar les proves es llegeixin detingudament els criteris d'administració i correcció.

La consciència fonològica

Com ja s'ha comentat anteriorment, la consciència fonològica suposa conèixer que el llenguatge oral està compost d'una sèrie d'unitats (frases, paraules, síl·labes i sons) i la capacitat de manipular aquestes unitats per crear-ne d'altres. Dins de la consciència fonològica, la consciència fonèmica és l'habilitat de reconèixer i manipular els sons individuals o fonemes del llenguatge oral (Adams, 1990; Adams, Foorman, Lundberg, i Beeler, 1998; Wagner i Torgesen, 1987). Aquesta habilitat és molt important per ajudar als nens a fer les connexions entre els fonemes de les paraules i les lletres que representen aquests sons en el llenguatge escrit.

La importància de la consciència fonològica en l'aprenentatge de la lectura i la seva relació amb un bon nivell lector està àmpliament documentada (Castles i Coltheart, 2004; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, i Shanahan, 2001). També podem destacar una altra sèrie d'investigacions que conclouen que una baixa capacitat en consciència fonològica correlaciona amb dificultats lectores posteriors (Juel, 1988; Juel, Griffit i Goudh, 1986).

La consciència fonològica està integrada de moltes habilitats i dimensions, cada una de les quals es relaciona de manera particular amb l'adquisició de la lectura. Entre les més importants podem destacar: la rima, el reconeixement del so inicial, l'anàlisi (la segmentació), la síntesi, etc. D'aquest conjunt d'habilitats, l'anàlisi i la síntesi dels sons de les paraules (i molt especialment l'anàlisi) es consideren unes de les habilitats més lligades amb el rendiment lector (Byrne i Fielding-Barnsley, 1991).

Atesa la importància que té la consciència fonològica per a l'adquisició de la lectura, és imprescindible poder identificar, el més aviat possible, aquells alumnes amb risc de presentar dificultats.

Construcció de la prova de consciència fonològica

Per avaluar la consciència fonològica es poden utilitzar diferents proves. En el PACBAL s'ha optat per una prova de segmentació fonèmica. Sabem que l'habilitat per segmentar paraules en fonemes està relacionada amb el desenvolupament lector i és una habilitat necessària per tal de poder descobrir la correspondència entre els sons de la parla i les lletres del llenguatge escrit (Bradley, i Bryant, 1983; Byrne, i Fielding-Barnsley, 1991; Cunningham, 1990; Kjeldsen, Niemi, Olofsson, 2003; Lie, 1991; Lundberg, Frost, i Petersen, 1988).

La consciència fonològica s'avalua a P5 i el primer i segon trimestre de Primer. La prova avalua la precisió i la rapidesa en segmentar paraules en sons. Cada prova té 20 paraules i, d'acord amb el trimestre o curs, amb patrons ortogràfics diferents i progressivament més complexos (CV - pi; VC - os; CVC - gos; CVCC - golf; CCV - tro; CCVV - trauc; CCVC - tren, i les seves combinacions).

Característiques de la prova de Segmentació Fonèmica

Finalitat	La prova de Segmentació Fonèmica (SF) avalua l'habilitat que té un alumne per segmentar paraules en els seus fonemes individuals.
Àmbit d'aplicació	La prova es passa a finals del primer, segon i tercer trimestre de P5, i a final de primer i segon trimestre de Primer.
Administració	És una prova que es passa individualment.
Contingut	Es presenta a l'alumne una llista de 20 paraules de 2 a 6 fonemes amb diferents patrons. Se li diu la paraula i se li demana que digui tots els sons en ordre.
Durada	Un minut
Puntuació final	El nombre de segmentacions correctes

El principi alfabètic

El Principi alfabètic es refereix al coneixement de la relació sistemàtica entre els sons i les lletres. Alguns autors també parlen de coneixement alfabètic. Coneixement que implica saber les formes, els noms i els sons de les lletres (Shanagan, i Lonigan, 2013; Vaughn, i Linan-Thompson, 2004).

El català és una llengua alfabètica. Això significa que les lletres impreses representen (encara que no de manera exacta) els fonemes que són els elements fonològics més petits de la parla. Els nens que entenen que les lletres escrites representen els sons de la parla i que coneixen les correspondències so-grafia, poden utilitzar aquest coneixement a l'hora de descodificar paraules, tant conegudes com desconegudes (Ehri, 1995, 1998; Vaughn, i Linan-Thompson, 2004). El domini del principi alfabètic és essencial per esdevenir un bon lector (NELP, 2008; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, i Seidenberg, 2001; Shanagan, i Lonigan, 2013). Així mateix, atesa la seva rellevància en la fase inicial de la lectura, és important avaluar el principi alfabètic el més aviat possible (Burke, Hagan-Burke, Kwok, i Parker, 2009), és a dir, a P5.

El principi alfabètic s'avalua a P5 i al primer trimestre de Primer. La prova avalua la precisió i la rapidesa en anomenar els sons de les lletres. Cada prova consta de 60 lletres majúscules i minúscules (lletres i dígrafs) distribuïdes en 6 files de 10 lletres per fila, col·locades a l'atzar.

Característiques de la prova de Principi Alfabètic

Finalitat	La prova de Principi Alfabètic (PA) avalua l'habilitat que té un alumne per anomenar els sons de les lletres majúscules i minúscules amb fluïdesa.
Àmbit d'aplicació	La prova es passa a finals del primer, segon i tercer trimestre de P-5 i a finals del primer trimestre de Primer.
Administració	És una prova que es passa individualment.
Contingut	Es presenta a l'alumne un full on hi ha 60 grafies majúscules i minúscules que inclouen les lletres de l'alfabet, ordenades a l'atzar.
Durada	Un minut.
Puntuació final	El nombre de sons anomenats correctament.

La lectura de paraules

La lectura competent consisteix en la coordinació de processos d'ordre superior (la comprensió) i d'ordre inferior (la descodificació) (Hoover i Gough, 1990; Pressley, 1999; Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, i Espin, 2007). Comprendre el significat d'un text, dependrà molt del processament correcte d'ordre inferior, és a dir, reconèixer automàticament moltes paraules i descodificar les desconegudes que es vagin trobant.

Segons Share i Stanovich, (1995), la capacitat de llegir paraules fins i tot quan no existeixen indicis semàntics contextuals, és gairebé una característica definidòria dels bons lectors. Aquests són capaços de llegir paraules que no havien llegit mai, fins i tot aquelles que en realitat no volen dir res. Són capaços de fer-ho perquè associen ràpidament les lletres amb els seus sons corresponents, sintetitzant-los per formar una paraula.

Actualment, molts autors estan d'acord en que el reconeixement de les paraules i l'accés al seu significat és possible a través de dues vies: la ruta visual o directa i la ruta fonològica o indirecta (Adams, 2011; Ehri, 1995; 2005; Farrall, 2012; Moats, 1998). La ruta visual o directa permet, a través d'un reconeixement global i immediat de la paraula, fer una associació directa d'aquesta amb el seu significat. Aquesta via s'utilitza quan les paraules són molt familiars pel lector i d'ús freqüent. La ruta fonològica o indirecta permet llegir una paraula i arribar al seu significat, associant els grafemes amb els seus fonemes. S'utilitza aquesta via amb paraules desconegudes, poc freqüents o llargues.

Cal dir, a més, que una de les característiques principals dels nens amb dificultats lectores està en la seva poca habilitat de llegir les paraules correctament, tant a nivell de precisió com de fluïdesa (Torgessen, 2002).

Construcció de la prova de lectura de paraules

Atès que, per llegir independentment i construir significat a partir del text, els lectors han d'identificar les paraules automàticament i tenir una estratègia efectiva per descodificar les paraules desconegudes (Farrall, 2012; NRP, 2000, Snow, Burns, Griffin, 1998; Vauhgn, i Linan-Thompson, 2004), en el PACBAL l'avaluació de la lectura de paraules es fa amb dues proves: la lectura de paraules sense sentit

i la lectura de paraules amb sentit.

La prova de paraules sense sentit s'avalua el segon i tercer trimestre de P5 i el primer i segon trimestre de Primer. La prova avalua la precisió i la rapidesa en la lectura de paraules. Cada prova conté 30 paraules (6 files de 5 paraules per fila). Les paraules de la prova tenen de 2 a 7 lletres depenent del curs i els patrons de descodificació són els mateixos utilitzats en les paraules per avaluar la consciència fonològica.

La prova de paraules amb sentit s'avalua el segon i tercer trimestre de P5 i el primer i segon trimestre de Primer. La prova avalua la precisió i la rapidesa en la lectura de paraules. Cada prova conté 32 paraules (8 files de 4 paraules per fila). Les paraules de la prova tenen de 2 a 7 lletres depenent del curs i els patrons de descodificació són els mateixos utilitzats en les paraules per avaluar la consciència fonològica. Les paraules de la prova són noms, qualitats o verbs d'acció en present o imperatiu. Estan equilibrades en funció dels patrons ortogràfics i de la freqüència en que les paraules es troben en el llenguatge escrit. Les 32 paraules de la prova són d'alta freqüència (segons el Diccionari de freqüències de l'Institut d'Estudis Catalans).

Característiques de la prova de Lectura de Paraules Sense Sentit

Finalitat	La prova de Paraules Sense Sentit (LPSS) avalua tant l'habilitat que té un alumne per fer la correspondència so- grafia com l'habilitat de combinar sons per formar paraules.
Àmbit d'aplicació	La prova de LPSS es passa a finals del segon i del tercer trimestre de P-5 i a finals del primer i del segon trimestre de Primer.
Administració	És una prova que es passa individualment.
Contingut	Es presenta a l'alumne un full amb paraules sense sentit formades per diversos patrons ortogràfics i que estan ordenades a l'atzar (per ex., buma, bal, naca, er, us) i se li demana que digui els sons de cada lletra o que llegeixi tota la paraula sense sentit.
Durada	Un minut.
Puntuació final	El nombre de lletres llegides correctament.

Característiques de la prova de Lectura de Paraules Amb Sentit

Finalitat	La prova de Paraules Amb Sentit (LPAS) és una prova que inclou l'habilitat de combinar sons per formar paraules. La finalitat principal d'aquesta prova és identificar fins a quin punt l'alumne utilitza la via ortogràfica en la seva lectura.
Àmbit d'aplicació	La prova de LPAS es passa a finals del segon i del tercer trimestre de P-5 i a finals del primer i del segon trimestre de Primer.
Administració	És una prova que es passa individualment.
Contingut	Es presenta a l'alumne un full amb paraules amb sentit i d'alta freqüència, formades per diversos patrons ortogràfics i que estan ordenades a l'atzar (per ex., casa, dia, nou, vola) i se li demana que llegeixi la paraula.
Durada	Un minut.
Puntuació final	El nombre de paraules llegides correctament.

La fluïdesa lectora

Entenem la fluïdesa lectora com l'habilitat de llegir un text amb rapidesa, precisió i entonació o prosòdia (expressió). La rapidesa a vegades s'utilitza com a sinònim de fluïdesa, però només es refereix a la velocitat amb que els alumnes llegeixen un text. Llegir les paraules correctament (precisió) és la base de la fluïdesa. Una altra característica d'un lector amb fluïdesa és l'habilitat de llegir amb una bona expressió (prosòdia). Es refereix al to, al volum, a l'èmfasi, i al ritme en la lectura oral. Houston, Al Otaiba i Torgesen (2006) consideren que per llegir amb expressió, el lector ha de comprendre el que està llegint, i considera la fluïdesa absolutament lligada amb la comprensió lectora. En la mateixa línia s'expressa Kuhn, (2007) quan diu que l'ús correcte de la prosòdia serveix com a indicador per saber si el lector ha entès el material, ja que sense comprendre'l és impossible que apliqui aquests elements de forma adequada.

La fluïdesa lectora és un component important de la lectura, ja que és l'enllaç entre el reconeixement de les paraules i la comprensió (Hasbrouck i Hougen, 2012; Rasinski i Samuels, 2011). Els lectors que reconeixen les paraules impreses sense esforç, poden dedicar els seus processos

cognitiu (pensament) al significat d'allò que estan llegint, més que pensar en com descodificar les paraules.

L'informe del "National Reading Panel" (2000) deixa clar que la fluïdesa és un component essencial de la lectura ja que és necessària per a la comprensió, objectiu últim de l'acte de llegir. Així mateix, és la prova que, en general, inclouen totes les proves d'avaluació de la lectura.

Construcció de la prova de fluïdesa lectora

Per l'elaboració de la prova de fluïdesa i comprensió en general i per a la construcció i selecció de textos en particular, s'han seguit les indicacions donades per diversos autors (Ardoin, Suldo, Witt, Aldrich, i McDonald, 2005; Compton, Appleton, i Hosp, 2004; Pressley, Hilden, i Shankland, 2005; Riedel, 2007; Samuels, 2007).

La fluïdesa lectora s'avalua a finals de primer, segon i tercer trimestre de Primer i a finals de primer, segon i tercer trimestre de Segon. La prova avalua la rapidesa i la precisió de l'alumne en la lectura de textos. Cada prova consta de tres textos, d'extensió, estructura i dificultat d'acord amb el trimestre o curs a qui es dirigeix.

Per elaborar els textos d'avaluació de la fluïdesa s'han tingut en compte els següents aspectes:

Temàtica: Adequada a l'edat cronològica i basada en els interessos dels alumnes, amb l'estructura bàsica d'un conte (protagonista, lloc, temps, problema, acció, desenllaç...)

Extensió dels textos: S'han seguit i adaptat les orientacions que proporciona el "Reading Fluency Indicator" (Williams, 2004). Per primer trimestre de Primer el text és senzill i frasejat, d'unes 50 paraules i sense les lletres "j", "ç", "x", "z", ni grups consonàntics ni dígrafs. Per segon i tercer trimestre de Primer, el text té de 70 a 100 paraules, i per Segon, de 100 a 120 paraules.

Estructura de les frases. En els textos de Primer s'utilitzen frases simples, coordinades i algunes subordinades, i d'extensió variable d'acord amb el trimestre en el que es passa la prova. Els textos de Segon estan formats per qualsevol tipus de frases.

Dificultat dels textos: S'han ajuntat dos criteris, el de patró o matriu ortogràfica amb la freqüència de les paraules.

Referent al primer criteri, s'ha contemplat la descodificabilitat o el grau de dificultat/facilitat lectora que presenta una paraula d'acord amb la combinació de lletres que inclou, o patrons de descodificació. S'han utilitzat els patrons de descodificació de la llengua catalana (CV - pi; VC - os; CVC - gos; CVCC - golf; CCV - tro; CCVV - trauc; CCVC - tren), i les seves combinacions depenent de cada trimestre o curs.

Pel que fa al segon criteri, les paraules utilitzades en els textos són paraules d'alta freqüència (les 1000 paraules més habituals que indica el Diccionari de freqüències de l'Institut d'Estudis Catalans). S'han utilitzat també paraules que es consideren pròpies del vocabulari de cada edat. També, i depenent del curs, s'ha augmentat la dificultat en la descodificabilitat de les paraules, afegint l'apòstrof de l'article en noms i de pronoms en verbs i la utilització d'apòstrof i guions en la combinació de pronoms febles darrera del verb.

Avaluació de la validesa dels textos: Una vegada elaborats els textos amb els criteris esmentats abans, i per assegurar que eren d'una dificultat semblant i adequats al nivell de lectura requerit per cada curs, es va passar una consulta d'experts a 35 mestres amb un mínim de dos cursos d'experiència en l'ensenyament de la lectura amb alumnes de Primer i Segon curs. Els textos de fluïdesa de Primer i de Segon es van barrejar a l'atzar i es van donar als experts. Després de llegir el text, els mestres havien de valorar per quin curs era adequat el text (Primer o Segon) i explicar el per què. Els textos que tenien un acord d'experts de més del 80% es van deixar definitius i els que tenien un acord més baix es van modificar en funció del que havien dit els mestres i es van passar en una segona consulta.

Característiques de la prova de Fluïdesa Lectora

Finalitat	La prova de Fluïdesa en Lectura Oral (FLO) avalua la rapidesa i la precisió de l'alumne en la lectura de textos.
Àmbit d'aplicació	La prova es passa a finals del primer, segon i tercer trimestre de Primer, i a finals del primer, segon i tercer trimestre de Segon.
Administració	És una prova que es passa individualment.
Contingut	Es presenten a l'alumne tres textos, amb el contingut, estructures morfosintàctiques i llegibilitat adequada al curs corresponent.
Durada	Un minut per cada text.
Puntuació final	La puntuació final és la fluïdesa lectora, que s'obté calculant la mitjana de les paraules correctes dels tres textos.

La comprensió lectora

Donar sentit, aprendre i passar-ho bé són les finalitats últimes d'aprendre a llegir (Klingner, Vaughn, i Boardman, 2007). Sabem que la comprensió lectora és un procés complex de construcció de significat. Per fer possible aquesta construcció el lector ha de portar a terme una varietat de processos simultanis i, al mateix temps, coordinar una sèrie d'habilitats relacionades amb la descodificació, la lectura de paraules i la fluïdesa (Caldwell, 2008; Stanovich, 2000) i la integració dels coneixements previs, el vocabulari i les experiències anteriors (Afflerbach, 2007; Duke, Pearson, Strachan, i Billman, 2011; Farral, 2012).

L'avaluació de la comprensió lectora és un tema difícil i força controvertit, en el que no hi ha un acord general sobre com abordar-lo. Sabem, però, que la seva avaluació és un dels components més rellevants de qualsevol prova de lectura. També sembla clar, que no hi ha cap mesura que proporcioni tota la informació necessària sobre les capacitats i necessitats de comprensió dels alumnes (Ciullo i Reutebuch, 2012). Les avaluacions poden ser formals o informals, proposar diferents tipus de preguntes (literals, inferencials, etc.) i de resposta (vertader-fals, resposta múltiple, obertes, etc.), exigir la lectura de més d'un text, etc.

A pesar d'aquestes dificultats, un dels aspectes centrals que cal tenir en consideració quan s'avalua la comprensió lectora és definir amb claredat la finalitat d'aquesta avaluació (per cribratge, per control del progrés, per diagnòstic, etc.). Un dels temes que preocupa en l'actualitat és que, en general, les proves existents no responen als constructes teòrics i als resultats empírics que provenen del desenvolupament i dels processos de la lectura (Sabatini, i O'Reilly, 2013). “Llegir per comprendre normalment no és una activitat passiva que implica respondre preguntes de comprensió sobre una sèrie de fragments no relacionats sinó més aviat un procés més complex i centrat en construir el significat del text(os) per tal de respondre als objectius de la tasca” (Sabatini, i O'Reilly, 2013; p. 107).

Construcció de la prova de comprensió:

Hi ha dues raons principals per avaluar la comprensió, mesurar el grau en que un alumne ha comprès un fragment concret i estimar el nivell general de competència.

L'objectiu principal d'aquesta prova del PACBAL és avaluar la comprensió literal i iniciar la comprensió inferencial de textos narratius. El que fa essencialment la prova és avaluar a partir de la base del text i no tant del model de situació que se'n deriva (Spear-Swerling, 2015; Zwaan, i Radvansky, 1998).

Per elaborar els textos de comprensió hem seguit els mateixos criteris utilitzats en els textos de fluïdesa pel que fa referència a l'extensió, a l'estructura i la dificultat dels mateixos. Tot i així, en els textos de Segon, les frases tenen una extensió màxima d'unes 15 paraules i el conjunt de les frases un promig global de 10-11 paraules.

Elaboració de les preguntes de comprensió:

Per a l'elaboració de les preguntes de comprensió, hem seguit algunes indicacions donades per McKenna i Stahl (2009) i Caldwell (2008):

- Les preguntes estan relacionades i basades en el text, és a dir, respondre la pregunta de comprensió depèn només del text i no dels coneixements previs.
- Estan pensades en termes de diferents nivells de comprensió: preguntes literals, inferencials i d'idea resum. Les preguntes literals es formulen amb paraules diferents a les del text.

- L'ordre de les preguntes segueix la seqüència del text i es pretén que el conjunt de les preguntes porti a la comprensió global del text.
- Els alumnes responen les preguntes per escrit en format d'elecció múltiple.

Elaboració dels distractors:

S'han construït els distractors seguint els següents criteris:

- Responen a la pregunta i són plausibles.
- Una part de la resposta està en el text però no és certa.
- La llargada dels distractors és semblant a la llargada de l'ítem vertader.
- En la resposta hi ha una part vertadera i una part falsa.
- L'ordre dels distractors és a l'atzar.

Per a la selecció final dels textos i les preguntes de comprensió, es va passar, igual que amb la prova de fluïdesa, una consulta d'experts. Els seus suggeriments van servir per donar-ne per vàlids alguns (els que tenien un acord d'experts de més del 80%) i modificar-ne d'altres. D'aquesta manera, es van obtenir els textos i preguntes d'avaluació de la comprensió definitius.

Característiques de la prova de Comprensió Lectora

Finalitat	La prova de Comprensió Lectora (CL) avalua l'habilitat que té un alumne per comprendre un text i respondre preguntes sobre aquell text. El nivell de comprensió s'avalua amb preguntes explícites, implícites, i d'idea resum depenent del curs.
Àmbit d'aplicació	La prova de CL es passa al final de primer, segon i tercer trimestre de Primer i al final de primer, segon i tercer trimestre de Segon.

Administració	És una prova que es pot passar col·lectivament. A Primer es recomana que es passi la prova amb un grup reduït d'alumnes, entre 8-10. A Segon curs es recomana passar-la amb tot el grup classe. Els alumnes han d'estar sempre asseguts en taules separades. Si els alumnes tenen poca fluïdesa lectora o presenten dificultats, tant a Primer curs com a Segon es recomana passar la prova individualment, per tal de facilitar la seva realització (ambient tranquil, més temps...).
Contingut	Cada prova consta de dos textos d'extensió variable segons el curs. Els textos es caracteritzen per un contingut, estructura morfosintàctica i llegibilitat adequada al curs corresponent, i tenen 5-6 preguntes d'elecció múltiple de quatre alternatives, de les quals només una és correcta. A primer trimestre de Primer, hi ha quatre preguntes explícites per respondre. A segon i tercer trimestre de Primer hi ha 5 preguntes, de les quals 4 són explícites i 1 és implícita. A Segon hi ha 6 preguntes, de les quals 3 o 4 són explícites i 2 són implícites o d'idea resum.
Durada	No es controla el temps.
Puntuació final	La suma de la puntuació de les preguntes explícites, implícites i d'idea resum (1 punt per cada resposta correcta).

El vocabulari¹

A pesar d'algunes discrepàncies, sembla que no hi ha dubte que el vocabulari està estretament relacionat amb la comprensió lectora. També és cert, però, que l'avaluació del vocabulari ha estat un aspecte molt abandonat, tant des d'una perspectiva teòrica com pràctica.

Si bé la definició de vocabulari és complexa i inclou components o formats diversos (oral, escrit, receptiu, productiu), en aquest context l'entendem com el coneixement del significat de les paraules.

Una des les preocupacions que es plantegen a l'hora d'avaluar el vocabulari és el grau en que l'avaluació ha de presentar-se en un format més o menys contextualitzat. És a dir, en l'actualitat es pensa que una major contextualització augmenta la sensibilitat de l'avaluació del vocabulari, ja que aquesta contextualització exigeix la comprensió del text per tal de poder respondre correctament els

1. La prova de vocabulari només es passa a tercer trimestre de Primer. A Segon, la prova no ha donat el resultats psicomètrics esperats per tant no s'inclou en aquest curs. Tot i així, es pot utilitzar aquesta prova a efectes orientatius.

ítems corresponents de la prova (Pearson, Hiebert, i Kamil, 2007; Sabatini, i O'Reilly, 2013).

Un dels fets destacables, i que per aquesta raó fa més difícil l'avaluació del vocabulari, és que les paraules no són entitats senzilles sinó molt complexes, ja que estan relacionades amb experiències i coneixements, i el seu significat varia d'acord amb els contextos lingüístics en les que es troben.

D'acord amb la NAGB (2012), per tal que l'avaluació del vocabulari tingui sentit com a factor independent cal assegurar que “els ítems del vocabulari funcionin tant com una mesura de comprensió del fragment com una prova del coneixement específic que té el lector del significat de la paraula tal i com ho preveu l'autor” (p. iv).

A pesar de les dificultats que aquesta perspectiva suposa, la prova de vocabulari del PACBAL intenta respondre als plantejaments exposats anteriorment.

Construcció de la prova de vocabulari

Paraules que s'avaluen. En la selecció de les paraules del vocabulari que s'avaluen s'ha seguit el criteri establert per Beck, McKeown i Kucan (2002). Segons aquests autors, el vocabulari es pot agrupar en tres nivells. El primer nivell és el que està format per paraules d'alta freqüència; el segon nivell és caracteritzat per aquell vocabulari que tenen els usuaris madurs del llenguatge quan llegeixen i escriuen; el tercer nivell inclou les paraules estranyes que són específiques d'un domini de contingut concret. En el nostre cas, les paraules que s'avaluen són les del 2n nivell. Concretament, el criteri que s'ha adoptat és seleccionar les paraules del diccionari de freqüència (noms, verbs i adjectius) que estan entre les 600 primeres paraules per Primer i de les 600 a les 1200 per Segon.

Criteri d'avaluació contextualitzada. Com ja hem comentat, el vocabulari s'avalua en un format contextualitzat. Això significa que una paraula se selecciona per tal d'avaluar si el lector és capaç d'inferir el seu significat a partir del context.

Normes per generar ítems i distractors. En l'elaboració dels distractors s'ha inclòs algun dels següents aspectes: a) la paraula correcta; b) una paraula que tingui un significat més comú amb la paraula objectiu, però que s'hagi d'ignorar en favor del context (possible, però no en el context); c) una paraula

la que presenti informació o contingut correcte del text però que no és el que vol dir la paraula objectiu; d) una paraula que tingui una interpretació alternativa del context en que es dóna la paraula objectiu; e) altres paraules que s'assemblen o que es diuen igual que la paraula objectiu; f) una paraula que és un genèric de la paraula objectiu; g) una paraula que sigui un distractor clar, que no tingui res a veure amb la paraula objectiu; i h) una paraula que està lligada amb el context però és falsa/la paraula contrària de la paraula objectiu.

La prova de vocabulari s'avalua a tercer trimestre de Primer i a Segon. És una prova col·lectiva, sense límit de temps. Cada prova consta de 15 ítems, que són frases que s'han de completar amb la paraula corresponent. L'alumne ha de completar la part que falta elegint la paraula entre quatre opcions.

Característiques de la prova de Vocabulari

Finalitat	Valorar el grau de coneixement del vocabulari escrit que té l'alumne en relació al context i a la finalitat que li ha donat l'autor.
Àmbit d'aplicació	La prova de Vocabulari (Vc) es passa al tercer trimestre de Primer i a Segon.
Administració	La prova és col·lectiva. Es passa a tot al grup aula al mateix temps. A Primer, i si sembla convenient, es pot reduir el grup per facilitar l'administració de la prova.
Contingut	Es presenta als alumnes un full amb les frases que cal completar. Després de cada frase hi ha quatre possibles opcions de resposta, de les quals només una és la correcta. Es demana als alumnes que llegeixin cada frase i triïn la paraula que es correspon amb la frase.
Durada	No hi ha límit de temps.
Puntuació final	El nombre total de respostes correctes.



INTERPRETACIÓ I ÚS DELS RESULTATS

En aquest apartat descriurem com passar les puntuacions brutes del quadern de l'alumne a les puntuacions estàndards i com interpretar i utilitzar els resultats.

Tot i així, i abans de tot, hem de deixar clar quin és el sistema de puntuació que utilitza el PACBAL i, a partir d'aquí, quina és la interpretació que cal fer-ne. Com ja hem comentat anteriorment, el PACBAL és essencialment una prova de cribatge i no de diagnòstic i la seva finalitat principal és conèixer, dins del procés inicial de l'aprenentatge de la lectura, el grau de domini que tenen els alumnes d'aquells components que es consideren essencials i predictors pel seu aprenentatge i, al mateix temps, identificar aquells alumnes que poden presentar risc de dificultats. En aquesta direcció, i en la perspectiva d'atorgar a la prova un valor bàsicament educatiu i preventiu, no es tracta exclusivament d'identificar els alumnes que progressen adequadament i els que no, sinó determinar el tipus d'ajuts que els alumnes requereixen per assolir l'aprenentatge de la lectura. D'acord amb aquesta orientació, totes les puntuacions brutes del PACBAL es transformen en tres nivells i d'acord amb els diversos punts de tall. Concretament, les puntuacions ens indiquen que hi ha alumnes de:

- Risc – alumnes que necessiten una ajuda substancial
- Algun risc – alumnes que necessiten una ajuda addicional
- Normatius – alumnes que poden seguir el programa establert

Entendre aquest tipus de puntuació només és possible en el context d'una escola que aplica un model educatiu basat en nivells diferenciats d'intervenció i de suport (el que s'anomena la resposta a la intervenció). Aquest model parteix del supòsit que cal proporcionar un ensenyament i unes intervencions d'alta qualitat, centrats en les necessitats dels alumnes i de les ajudes que precisen,

en l'avaluació continuada del progrés per tal de prendre decisions basades en les dades, i en l'assoliment de bons resultats educatius per a tots els alumnes (Glover, i Vaughn, 2010; Greenwood, Kratochwill, i Clements, 2008). Això significa, aplicat a la lectura, que tots els alumnes han de poder gaudir d'un bon programa de lectura (equilibrat, contextualitzat, ben organitzat i coordinat, ric en experiències, oportunitats i pràctiques, etc.). Tot i així, alguns alumnes poden necessitar un suport addicional per poder assolir els continguts que es consideren normatius. Aquest suport addicional es concreta, generalment, amb més temps d'ensenyament, un agrupament diferent (grups reduïts de 3-4 alumnes), materials ajustats a les necessitats, l'ús d'estratègies més explícites, professors més ben formats, i una avaluació continuada del progrés. Tot i aquest tipus d'intervenció, encara poden quedar alguns alumnes concrets que precisen d'un ajut substancial. Aquest ajut sol exigir més intensitat dels suports que es proporcionen (atenció individualitzada, més temps d'ensenyament, etc.). Aquesta és, doncs, la perspectiva que ofereix el PACBAL i els resultats que se'n deriven. És a dir, una prova que intenta determinar, dins del context d'un centre escolar, nivells diferenciats de suport amb la finalitat d'ajudar als alumnes a progressar en el seu domini de la lectura.

Juntament amb el material de l'alumne i el quadern de puntuació, el PACBAL incorpora un sistema informàtic per entrar i interpretar les dades. El propi programa estableix per cada trimestre i per cada curs (P5, 1r i 2n) les proves concretes que cal puntuar. La taula 4.1 mostra un exemple del programa informàtic corresponent al primer trimestre de Primer.

Alumnes	Data											
	Inici curs 1r Trimestre de Primer											
	S.F. <= 12 de 13 a 31 >=32	P.A. <= 14 de 15 a 28 >=29	L.P.S.S. <= 34 de 35 a 69 >=70	L.P.A.S. <=4 de 5 a 15 >=16	F.L. <=10 de 11 a 28 >=29	C.L. <=2 de 3 a 5 >=6	Recomanacions					

Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.
	N		N		N		N		N		N
	PR		PR		PR		PR		PR		PR
	R		R		R		R		R		R
	N		N		N		N		N		N
	PR		PR		PR		PR		PR		PR
	R		R		R		R		R		R
	Normatiu nivell curs										
	Intervenció addicional										
	Intervenció substancial										

Taula 4.1. Exemple del programa informàtic per entrar les dades del PACBAL.

Un cop avaluats els alumnes, el mestre o la persona a qui es designi, ha de passar les puntuacions en el programa informàtic. Les puntuacions s'han d'entrar per cursos (d'acord amb les pestanyes corresponents). El que ha de fer el mestre o la persona responsable és entrar el nom dels alumnes i passar les puntuacions del quadern en el quadre corresponent del programa. El mateix programa, i d'acord amb les puntuacions de tall que hi ha escrites en la part superior de cada prova, fa la reconversió automàtica de la puntuació bruta a la puntuació estàndard. Com ja hem comentat, les puntuacions de l'alumne en cada una de les proves poden tenir tres valors:

- Risc – suport substancial (color vermell)
- Algun risc – suport addicional (color taronja)
- Normatiu – seguir el programa establert (color verd)

La taula 4.2 mostra un exemple de les dades passades en el programa informàtic del primer trimestre de Primer.

La interpretació de les dades, així doncs, s'ha de fer sempre a partir de les puntuacions de tall establertes en la baremació de la prova (l'annex 11 mostra les puntuacions de tall de totes les proves en els diversos cursos), i amb el criteri clar d'establir nivells diferenciats d'ajut que poden necessitar els alumnes.

	Alumnes	Data												Recomanacions
		Inici curs 1r Trimestre Primer												
		S.F. <= 12 de 13 a 31 >=32		P.A. <= 14 de 15 a 28 >=29		L.P.S.S. <= 34 de 35 a 69 >=70		L.P.A.S. <=4 de 5 a 15 >=16		F.L. <=10 de 11 a 28 >=29		C.L. <=2 de 3 a 5 >=6		
1	Alumne	51	N	48	N	50	PR	2	R	10	R	0	R	Intervenció addicional
2	Alumne	87	N	60	N	88	N	19	N	43	N	8	N	Normatiu nivell curs
3	Alumne	68	N	24	PR	36	PR	3	R	15	PR	6	N	Intervenció addicional
4	Alumne	74	N	17	PR	27	R	3	R	11	PR	4	PR	Intervenció addicional
5	Alumne	77	N	36	N	69	PR	10	PR	25	PR	4	PR	Normatiu nivell curs
6	Alumne	98	N	40	N	77	N	14	PR	31	N	5	PR	Normatiu nivell curs
7	Alumne	77	N	44	N	69	PR	7	PR	26	PR	8	N	Normatiu nivell curs
8	Alumne	92	N	60	N	40	PR	53	N	51	N	7	N	Normatiu nivell curs
9	Alumne	70	N	38	N	66	PR	17	N	43	N	8	N	Normatiu nivell curs
10	Alumne	92	N	45	N	68	PR	15	PR	31	N	8	N	Normatiu nivell curs
11	Alumne	75	N	44	N	57	PR	10	PR	24	PR	2	R	Normatiu nivell curs
12	Alumne	91	N	48	N	47	PR	5	PR	10	R	3	PR	Normatiu nivell curs
13	Alumne	86	N	58	N	55	PR	11	PR	20	PR	8	N	Normatiu nivell curs
14	Alumne	59	N	28	PR	39	PR	2	R	5	R	4	PR	Intervenció addicional
15	Alumne	76	N	60	N	87	N	13	PR	31	N	6	N	Normatiu nivell curs
16	Alumne	87	N	53	N	111	N	17	N	41	N	4	PR	Normatiu nivell curs
17	Alumne	98	N	44	N	48	PR	9	PR	11	PR	4	PR	Normatiu nivell curs
18	Alumne	61	N	24	PR	29	R	3	R	8	R	6	N	Intervenció addicional
19	Alumne	88	N	37	N	65	PR	7	PR	15	PR	1	R	Normatiu nivell curs
20	Alumne	81	N	57	N	109	N	19	N	50	N	7	N	Normatiu nivell curs

Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.	Promig	Desv. Estd.
79	(10,0)	43	(12,9)	61	(24,0)	11	(11,2)	25	(14,6)	5	(2,5)

20	N	16	N	5	N	5	N	8	N	10	N
0	PR	4	PR	13	PR	10	PR	8	PR	7	PR
0	R	0	R	2	R	5	R	4	R	3	R

100%	N	80%	N	25%	N	25%	N	40%	N	50%	N
0%	PR	20%	PR	65%	PR	50%	PR	40%	PR	35%	PR
0%	R	0%	R	10%	R	25%	R	20%	R	15%	R

75%	Normatiu nivell curs
25%	Intervenció addicional
0%	Intervenció substancial

Taula 4.2. Exemple de dades del programa informàtic del PACBAL.

Per a cada alumne i per a cada prova, el PACBAL proporciona una puntuació en un dels tres nivells (risc, algun risc, normatiu), i al final dóna una puntuació global (en termes de recomanacions) que és la suma agregada de totes les puntuacions de les diverses proves d'aquell trimestre. Si bé, com veurem més endavant, cal analitzar molt acuradament les puntuacions en cada una de les proves, en general, la puntuació global és la que ens indica si l'alumne és de risc, algun risc o normatiu.

Al ser una prova molt recent i que ofereix molta informació, fa difícil poder recollir els diferents tipus d'interpretacions que es poden extreure de les dades obtingudes. Pensem que, de forma raonable, els resultats del PACBAL es poden interpretar i utilitzar a tres nivells: a nivell de centre, a nivell de cicle/curs, a nivell individual.

A nivell de centre:

A nivell de centre els resultats del PACBAL ens poden permetre obtenir determinades informacions i fer algunes valoracions i interpretacions:

- Conèixer el percentatge d'alumnes (per cursos, per cicles, globalment) que són normatius, d'algun risc i de risc. És a dir, conèixer el grau d'èxit dels alumnes en l'aprenentatge de la lectura. Aquestes dades es poden comparar entre els trimestres del mateix curs o per cursos. Aquesta informació permet valorar el progrés que fa l'escola, com a unitat, en el seus esforços per millorar els resultats de la lectura. La figura 4.1 mostra l'exemple del progrés d'una escola al llarg d'un curs. Seria recomanable que un mínim del 80% dels alumnes del centre obtingués un resultat normatiu en les proves de lectura.
- Identificar àrees de fortalesa i debilitat amb la finalitat de prendre decisions. El conjunt de les dades del PACBAL es poden fer servir per analitzar si hi ha determinats components (consciència fonològica, lectura de paraules, fluïdesa, comprensió, etc.), cursos o cicles que presenten puntuacions globalment baixes o molt baixes que requereixen d'una anàlisi i d'una atenció o intervenció especials. Per ex., una baixa puntuació global en la prova de comprensió lectora del tercer trimestre de Primer ens indica un aspecte que cal analitzar i valorar i, en conseqüència, prendre mesures de millora. Altrament, les dades també poden especificar àrees de fortalesa que poden ajudar a fer propostes de noves intervencions (per ex., un nivell molt elevat

de fluïdesa lectora ens pot assenyalar que els alumnes poden llegir textos de més complexitat).

- Valorar els esforços i les estratègies que l'escola utilitza. Els resultats del PACBAL no només serveixen per conèixer l'èxit o el fracàs dels alumnes, també ens permeten determinar si els materials, les estratègies, el tipus d'agrupament, el temps que es dedica a l'ensenyament, les avaluacions del progrés, l'aplicació dels sistemes diferents d'ajuts, etc., que l'escola porta a terme en l'aprenentatge de la lectura són adequats i ajustats a les necessitats dels alumnes i al seu progrés.
- Establir els nivells i intensitats dels ajuts necessaris. Si bé aquesta és una mesura complexa de realitzar, segurament que és una de les més rellevants. Les dades del PACBAL, en el seu conjunt, ens indiquen el percentatge d'alumnes normatius, d'algun risc i de risc. Aquests percentatges el que fan realment és assenyalar el número d'alumnes que poden necessitar un ajut adicional o substancial. L'escola, per tant, i en base a aquestes dades, hauria de preveure i decidir la millor organització possible (horaris, personal, materials, etc.) per poder respondre a les diverses necessitats detectades. Això pot suposar, doncs, una organització diferent dels temps, dels recursos, dels agrupaments, etc. Certament, les possibilitats que tingui una escola d'adaptar-se i de respondre a aquestes noves demandes és un aspecte central en l'èxit i en el progrés dels alumnes.

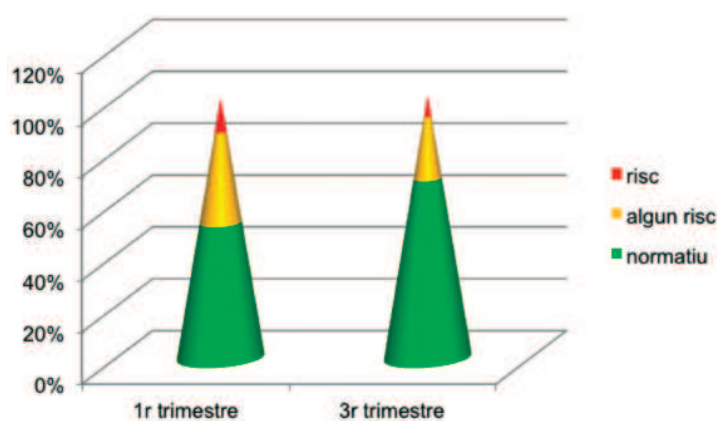


Figura 4.1. Exemple de progrés d'una escola en un curs.

A nivell de cicle/curs

A nivell de cicle/curs es poden fer (i pensem que cal fer), les mateixes anàlisis, valoracions i interpretacions que s'han proposat a nivell de centre. Tot i així, en aquest nivell d'anàlisi, la valoració i la interpretació de les dades s'hauria de centrar en els següents punts:

- Determinar el número d'alumnes normatius, d'algun risc i de risc, en relació als components (del trimestre) que es consideren més significatius. En general, a Infantil, la segmentació fonèmica i el principi alfabètic són les àrees més importants a l'inici, després, la lectura de paraules amb i sense sentit. A Primer, la fluïdesa, la lectura de paraules amb i sense sentit són els components més rellevants (sense descuidar la comprensió). A Segon la fluïdesa i essencialment la comprensió constitueixen els dos aspectes centrals. En l'elaboració d'aquesta anàlisi, es tracta de valorar, alumne per alumne, les puntuacions que han obtingut en els components essencials en comparació als punts de tall. Aquest és un punt essencial de l'anàlisi de les dades ja que, per exemple, si un nen té una puntuació de "0" (risc) en segmentació fonèmica a primer trimestre de P5, cal interpretar-ho de manera molt diferent d'aquell nen que té una puntuació de 12 (algun risc) i que només li falta 1 punt per arribar a la puntuació de tall. En aquest tipus d'anàlisi, habitualment no es té massa en compte la puntuació global. És a dir, és possible que un alumne obtingui una puntuació global de normatiu, però mostrar risc o algun risc en algun dels components essencials.
- Analitzar i valorar les mitjanes de cada component. Una de les puntuacions que ofereix el PACBAL és la mitjana dels components avaluats. Una informació útil és valorar el grau en que les mitjanes s'acosten o s'allunyen de les puntuacions de tall. Aquesta dada ens pot ajudar a identificar àrees de fortalesa o debilitat i, en conseqüència, prendre mesures de millora. Per ex., si la mitjana de fluïdesa lectora d'un grup en el primer trimestre de Primer és de 28 (quan el punt de tall és de 29), ens indica que el grup presenta un nivell baix en aquest component i que caldrà prendre mesures de millora pel trimestre següent.
- Prendre decisions organitzatives i educatives. D'acord amb la informació recollida en els apartats anteriors, els equips de cicle han de decidir el tipus d'agrupament, els materials i estratègies que faran servir, el temps d'ensenyament diari i setmanal, els tipus diferents d'intervenció (adicional

i substancial), i els sistemes d'avaluació del progrés que aplicaran per tal que tots i cada un dels alumnes tingui la resposta educativa ajustada a les seves necessitats. En el marc de la resposta a la intervenció, hi pot haver diverses formes d'organització de l'atenció als alumnes (d'acord amb els estils, la cultura i la tradició de cada escola). Tot i així, sigui quina sigui l'opció que se seleccioni, el què és crític és que la proposta estigui acordada i coordinada amb tots els professionals i que intenti respondre al màxim les necessitats identificades dels alumnes.

A nivell individual

On pensem que el PACBAL pot tenir molta utilitat és en l'anàlisi i valoració individual de les dades. Fer aquesta anàlisi no és una tasca fàcil i exigeix un bon coneixement de la lectura, dels seus processos i d'aquells components que faciliten o dificulten el seu aprenentatge. És molt possible, que una bona anàlisi i interpretació de les dades d'un alumne concret pot ser un dels punts clau per assegurar el seu progrés. A continuació es descriuen algunes orientacions per realitzar aquesta anàlisi:

- Analitzar el quadern de resposta de l'alumne. Abans de fer una valoració individual, s'aconsella observar i analitzar les respostes que l'alumne ha donat en el seu quadern. Es tracta essencialment d'analitzar i/o descobrir si hi ha determinats patrons de resposta (o d'errors) que es donen per part de l'alumne. L'anàlisi d'aquests patrons i errors pot aportar informació útil per comprendre les dificultats que presenta l'alumne.
- Analitzar i valorar les puntuacions dels components rellevants (del trimestre). Aquesta anàlisi ha de seguir les mateixes orientacions que s'han exposat en el primer apartat del punt anterior (nivell cicle/curs). En aquest cas, es tracta de saber si es pot establir una possible relació entre els diversos components avaluats i el nivell de lectura que presenta l'alumne. Observem l'exemple següent:

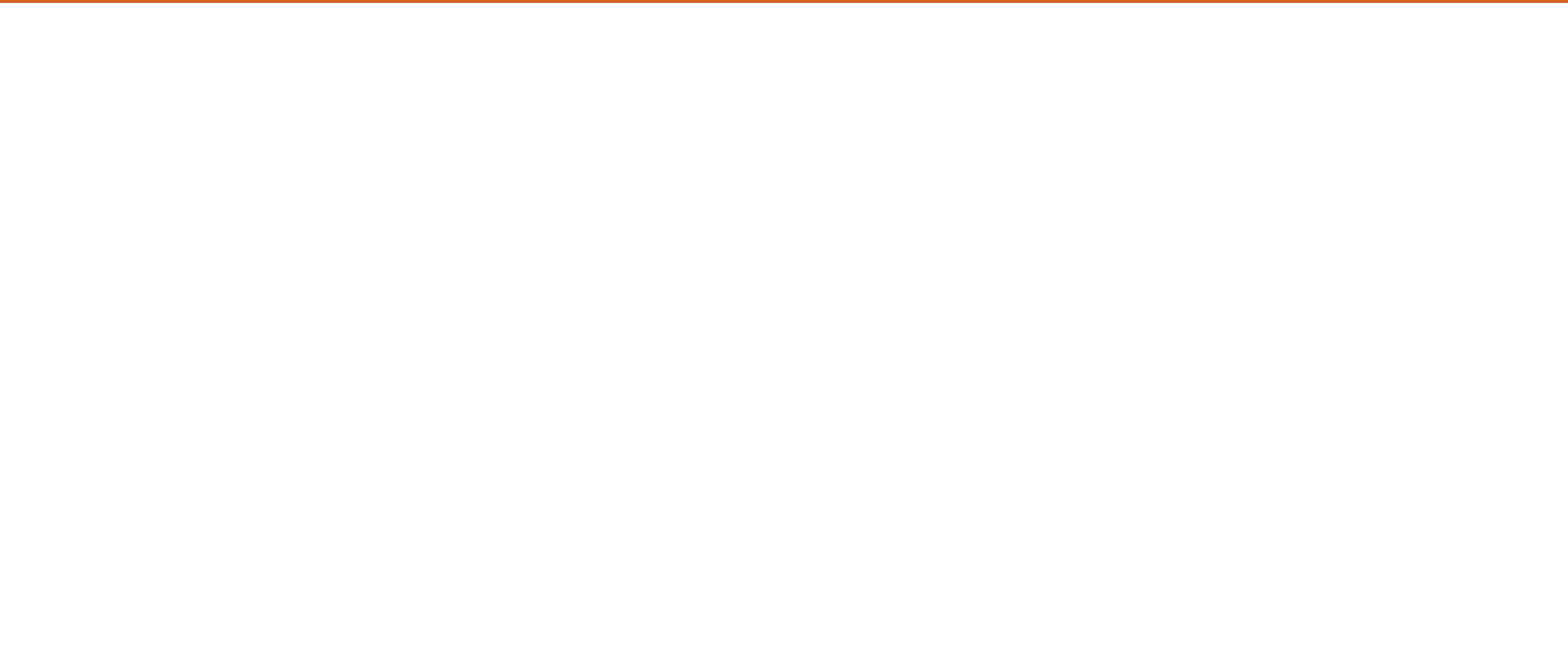
Alumnes	Data		Inici curs 1r Trimestre Primer						
	S.F. <= 12 de 13 a 31 >=32	P.A. <= 14 de 15 a 28 >=29	L.P.S.S. <= 34 de 35 a 69 >=70	L.P.A.S. <=4 de 5 a 15 >=16	F.L. <=10 de 11 a 28 >=29	C.L. <=2 de 3 a 5 >=6	Recomanacions		
	Alumne	60	44	11	6	11	3	Intervenció add.	

Aquest és un alumne que necessita ajut addicional. Podem observar que les puntuacions de segmentació fonèmica i del principi alfabètic són normatives i, per tant, no haurien de representar una dificultat per a l'aprenentatge de la lectura. La baixa puntuació en fluïdesa lectora la podem explicar, en part, per la mala puntuació que obté l'alumne en les proves de lectura de paraules sense sentit i amb sentit. Una possible interpretació d'aquests resultats és que l'alumne està tot just en el procés d'aprenentatge de la recodificació fonològica de les paraules i que requereix més temps i més pràctica (ajut addicional) per poder progressar. També cal dir que amb aquest nivell de lectura és molt difícil que l'alumne obtingui una bona puntuació en comprensió lectora. Anàlisis d'aquest tipus o semblants són els que els equips de mestres i les altres persones responsables han d'aprendre a fer. Pensem que el PACBAL ofereix moltes possibilitats per comprendre les dificultats que presenten els alumnes en el seu procés d'aprenentatge de la lectura i que, al mateix temps, permet prendre decisions sobre el tipus i intensitat dels ajuts que cal proporcionar.

- Observar i valorar (sempre que sigui necessari) de nou a l'alumne. Quan es presenten dificultats per analitzar i interpretar les dades d'un alumne, una bona pràctica és observar de nou a l'alumne i/o tornar-lo a avaluar. Aquesta avaluació s'ha de fer a partir de l'anàlisi dels patrons de resposta i d'errors que s'han observat en el quadern de l'alumne i/o de la informació directa que es tingui de l'alumne. En aquest punt, el que cal essencialment és intentar identificar, en aquells components que l'alumne presenta dificultats, quin és el nivell que mostra i a partir del qual poder prendre mesures de millora. Per ex., és possible que un nen faci bé la segmentació fonèmica de paraules de tres sons del tipus CVC, però no de més difícils. O aquell nen que fa bé el procés de recodificació fonològica però només amb les poques lletres que coneix. En qualsevol cas, és important obtenir informació

del punt on es troba el nen i que permeti portar a terme una proposta ajustada d'intervenció.

Un punt final. Fins aquí hem fet propostes d'anàlisi i interpretació dels resultats obtinguts amb el PACBAL. És obvi comentar que qualsevol anàlisi i interpretació de les dades d'un alumne que no tingui en compte la pròpia persona i les seves circumstàncies personals, familiars i socials, no serà completa. Sabem que aquest conjunt de circumstàncies poden influir en l'aprenentatge de la lectura, i en el seu nivell de motivació i interès.



PROPIETATS PSICOMÈTRIQUES DEL PACBAL (Estandardització i baremació)¹

Obtenció de la mostra

El PACBAL s'ha aplicat a una mostra de 1474 alumnes de 21 escoles repartides per tot el territori de Catalunya. El total de la mostra es divideix en tres cursos, 476 infants cursaven P5, 483 alumnes eren de Primer curs de primària i 515 alumnes de Segon curs de primària.

Les dades es van recollir entre els cursos 2012-13 i el 2014-15. Prèviament al procés de recollida es va seleccionar un conjunt de 21 centres educatius. Els criteris de selecció es van basar essencialment en la mida de la població, la localització geogràfica de les escoles i si eren centres públics o concertats. Es van excloure les escoles de nova creació i aquelles amb un percentatge molt elevat de població immigrada.

En total la mostra ha estat de 21 escoles públiques i concertades distribuïdes per tot el territori de Catalunya. A través del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya es va contactar telefònicament i via correu electrònic amb les direccions de les diverses escoles. Es va enviar una carta explicativa del projecte, els seus objectius i característiques, una carta informativa per a les famílies dels alumnes i una carta amb el consentiment informat per que les famílies la signessin en el cas que volguessin que el seu fill participés en el treball de validació del PACBAL.

1. Aquest capítol ha estat escrit per Elisabet Glmeno, psicòloga, graduada per la Universitat de Barcelona.

Durant el mes de desembre de 2012 es va fer la formació als professionals que havien de realitzar la validació de la prova. Els professionals seleccionats per portar a terme el treball d'avaluació dels alumnes va ser personal dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament (EAPs, ELICs, CREDA, etc.) així com alguns professionals de l'escola Estel. A cada un dels avaluadors se'ls va facilitar els materials corresponents per poder avaluar correctament els alumnes. Aquests materials constaven del manual d'administració i criteris de correcció, els quaderns de puntuació i els materials dels alumnes per P5, Primer i Segon. Així mateix, es va proporcionar un programa Excel per recollir els resultats de les diverses proves que integren el PACBAL.

Puntuacions estàndard i percentils de les escales i de la puntuació global

El PACBAL ofereix les puntuacions normatives en puntuació estàndard i percentils per a les escales i per a la puntuació global de cada curs i trimestre. La puntuació global es va obtenir a partir de la suma de les puntuacions directes de les escales del curs i trimestre corresponent. La puntuació estàndard de les escales té una mitjana de 10 i una desviació estàndard de 3, mentre que la puntuació estàndard de la puntuació global té una mitjana de 100 i una desviació estàndard de 15. Una puntuació estàndard baixa en alguna de les escales reflecteix un baix rendiment en el component de l'aprenentatge de la lectura examinat, mentre que una puntuació global baixa reflecteix un baix rendiment en l'aprenentatge global de la lectura.

Les puntuacions estàndards i els percentils poden consultar-se a les taules normatives incloses en els annexos del 1 al 9. Per a conèixer la puntuació estàndard d'una escala cal dirigir-se a la taula normativa que correspon al curs i trimestre que cursa l'infant, cercar la puntuació directa de l'escala a la columna "P. directa" i mirar quina puntuació estàndard i percentil li pertocquen a la primera i a la tercera columna, respectivament. Per exemple, un infant del primer trimestre del curs P5 que ha obtingut una puntuació directa de 43 a l'escala "Segmentació fonèmica" obtindria una puntuació estàndard de 12 i un percentil de 70; és a dir, un 30% de la mostra seria més hàbil en aquest component d'aprenentatge de la lectura i hauria obtingut una puntuació més alta.

El procediment per a obtenir la puntuació estàndard i el percentil de la puntuació global és similar al que acabem de descriure; en primer lloc cal consultar la taula normativa del curs i trimestre que cursa l'in-

fant, cercar la puntuació obtinguda a partir de la suma de puntuacions directes de les escales a la columna “Suma de les puntuacions directes de les escales” i mirar la puntuació estàndard i el percentil a la primera i tercera columna, respectivament. Així, per a un infant del primer trimestre del curs P5 que ha obtingut una puntuació global de 67 li correspondria una puntuació estàndard de 101 i el percentil 52; de manera que un 48% de la mostra hauria obtingut millors puntuacions que ell.

Fiabilitat

Per a obtenir la fiabilitat del PACBAL es va calcular un indicador que permet valorar el grau de consistència interna anomenat coeficient de Cronbach. Aquest coeficient de fiabilitat es va calcular per a les puntuacions de cada escala i per a les puntuacions globals del PACBAL de cada curs i trimestre, com es mostra a la Taula 5.1.

Taula 5.1. Coeficients de fiabilitat (alfa de Cronbach) de les puntuacions de cada escala i de la puntuació global del PACBAL de cada curs

		Segmentació fonèmica	Principi alfabètic	Lectura de paraules sense sentit	Lectura de paraules amb sentit	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	GLOBAL
P-5	1r. trimestre	0,95	0,97	-	-	-	-	0,97
	2n. trimestre	0,95	0,97	0,96	0,99	-	-	0,98
	3r. trimestre	0,94	0,97	0,96	0,96	-	-	0,98
Primer	1r. trimestre	0,92	0,97	0,96	0,97	0,98	0,82	0,92
	2n. trimestre	0,92	-	0,96	0,96	0,98	0,83	0,86
	3r. trimestre	-	-	-	-	0,97	0,76	0,71
Segon	1r. trimestre	-	-	-	-	0,98	0,74	0,71
	2n. trimestre	-	-	-	-	0,97	0,80	0,71
	3r. trimestre	-	-	-	-	0,98	0,77	0,71

Els coeficients de fiabilitat mostrats a la taula anterior permeten calcular l'error estàndard de les puntuacions de cada escala i de la puntuació global mitjançant la següent fórmula:

$$\text{Error estàndard de la mesura} = \text{Desviació estàndard} \times \sqrt{1 - \text{fiabilitat}}$$

L'error estàndard permet establir un interval de confiança de cada puntuació, és a dir, el rang de puntuacions que pot obtenir una persona determinada donat un nivell de certesa preestablert. Els errors estàndards de les puntuacions de cada escala i de les puntuacions globals del PACBAL de cada curs i trimestre es troben a la Taula 5.2.

Taula 5.2. Errors estàndard de mesura del PACBAL per a cada escala i de la puntuació global de cada curs

		Segmentació fonèmica	Principi alfabètic	Lectura de paraules sense sentit	Lectura de paraules amb sentit	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	GLOBAL
P-5	1r. trimestre	0,32	0,09	-	-	-	-	0,17
	2n. trimestre	0,42	0,08	0,28	0,05	-	-	0,18
	3r. trimestre	0,47	0,08	0,29	0,10	-	-	0,20
Primer	1r. trimestre	0,64	0,08	0,48	0,09	2,76	0,17	1,70
	2n. trimestre	0,60	-	0,49	0,09	3,65	0,16	3,82
	3r. trimestre	-	-	-	-	4,35	0,20	15,06
Segon	1r. trimestre	-	-	-	-	3,54	0,23	16,32
	2n. trimestre	-	-	-	-	4,70	0,20	18,22
	3r. trimestre	-	-	-	-	4,49	0,22	19,95

Correlacions entre les escales i la puntuació global del PACBAL

Donat que les escales i la puntuació global del PACBAL mesuren diversos aspectes relacionats amb l'aprenentatge de la lectura, és raonable esperar que existeixi una correlació entre elles. Per avaluar la relació entre els components bàsics de l'aprenentatge de la lectura i la puntuació global del PACBAL es van correlacionar les puntuacions de les escales i la puntuació global de cada curs i trimestre, que es troben recollides a les matrius de correlacions de l'annex 10.

Punts de tall

Es varen definir uns punts de tall per a classificar als infants en tres grups en funció del risc de presentar dificultats en l'aprenentatge de la lectura, formant així les categories de risc, algun risc i normatiu. Els punts de tall utilitzats corresponen al percentil 5 i al percentil 20 de les puntuacions directes de cadascuna de les escales i la puntuació global del PACBAL per a cada curs i trimestre. A l'annex 11 es mostren les puntuacions de tall per a les puntuacions directes i les puntuacions estàndard de les escales i la puntuació global del PACBAL corresponents a cada curs i trimestre.



REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aaron, P.G., Joshi, R.M., i Quatroche, D. (2008). *Becoming a professional reading teacher*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Adams, M.G. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Adams, M.G. (2011). The relation between alphabetic basics, word recognition, and reading. A S.J. Samuels i A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (p. 4-24). Newark: International Reading Association.
- Adams, M.G., Foorman, B.R., Lundberg, I., i Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore: Paul H, Brookes.
- Adolf, S.N., Perfetti, C.A., i Catts, H.W. (2011). Developmental changes in reading comprehension: implications for assessment and instruction. A S.J. Samuels i A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (p. 186-214). Newark: International Reading Association.
- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and using reading assessment*. Newark: International Reading Association.
- Ardoin, S.P., Suldo, S.M., Witt, J., Aldrich, S., i McDonald, E. (2005). Accuracy of readability estimates' predictions of CBM performance. *School Psychology Quarterly*, 20, 1-22.
- Beck, I.L., McKeown, G.M., i Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. New York: The Guilford Press.
- Bradley, L. i Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Burke, M.D., Hagan-Burke, S., Kwok, O., i Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *Journal of Special Education*, 42, 209-226.
- Byrne, B., i Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.

- Cain, K. (2013). Reading comprehension difficulties in struggling readers. A B. Miller, L.E. Cutting i P. McCardle (Eds.), *Unraveling reading comprehension. Behavioral, neurobiological and genetic components* (p. 54-65). Baltimore: Paul H Brookes.
- Caldwell, J.S. (2008). *Comprehension assessment. A classroom guide*. New York: Guilford Press.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Castles, A., i Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111.
- Catts, H.W. (2013). Oral language disorders and reading comprehension problems. A B. Miller, L.E. Cutting, i P. McCardle (Eds.), *Unraveling reading comprehension. Behavioral, neurobiological and genetic components* (p. 66-77). Baltimore: Paul H Brookes.
- Cavanaugh, C. L. (2012). Oral language and listening skill development in early childhood. A M. Hougen, i S. Smartt (Eds.), *Fundamentals of literacy instruction and assessment* (p. 31-52). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Ciullo, S. i Reutebuch, C.K. (2012). Comprehension, grades 4-6. A M. Hougen i S. Smartt (Eds.), *Fundamentals of literacy instruction and assessment* (p. 185-204). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Clay, M.M. (2000). *Concepts about print. What children learned about the way we print language?* Portsmouth: Heinemann.
- Compton, D.L., Appleton, A.C., i Hosp, M.K. (2004). Exploring the relationship between text-leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade students who are average and poor decoders. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 176-184.
- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429–444.
- Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, S.L., i Billman, A.K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. A S.J. Samuels i A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (p. 51-93). Newark: International Reading Association.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L.C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. A J.L. Metsala, i L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (p. 3-40). Mahwah: Erlbaum

- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., i Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.
- Farrall, M. (2012). *Reading assessment, linking language, literacy and cognition*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Foorman, B.R. (2003). *Preventing and remediating reading difficulties. Bringing science to scale*. Baltimore: York Press.
- Forman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C., i Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., i Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Glover, T.A. i Vaughn, S. (2010). *The promise of response to intervention. Evaluating current science and practice*. New York: The Guilford Press.
- Greenwood, C.R., Kratochwill, T.R., i Clements, M. (2008). *Schoolwide prevention models. Lessons learned in elementary schools*. New York: The Guilford Press.
- Haager, D., Klingner, J., i Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore: Paul h Brookes.
- Hasbrouck, J., i Hougen, M.C. (2012). Fluency instruction. A M. Hougen, i S. Smartt (Eds.), *Fundamentals of literacy instruction and assessment* (p. 121-127). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Hoover, W.A., i Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hougen, M.C., i Smartt, S.M. (2012). *Fundamentals of literacy instruction and assessment*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Houston, D., Al Otaiba, S., i Torgesen, J. (2006). Learning to read: Phonics and fluency. A D. Browder i F. Spooner (Eds.), *Teaching reading, math and science to students with significant cognitive disabilities* (p. 93-123). Baltimore, MD: Brookes.
- Johnston, P.H. (2010). *RTI in literacy. Responsive and comprehensive*. Newark: International Reading Association.

- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Juel, C., Griffith, P.L., i Goudh, P.B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Kim, J.S. (2008). Research and the reading wars. *Phi Delta Kappan*, 89, 372-374.
- Kjeldsen, A.C., Niemi, P., i Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349-365.
- Klingner, J.K., Vaughn, S., i Boardman, A. (2007). Teaching reading comprehension to students with learning difficulties. New York: The Guilford Press.
- Kuhn, M. (2007). Ajudar els alumnes perquè esdevinguin lectors precisos i expressius mitjançant l'ensenyament de la fluïdesa en grups reduïts. *Suports*, 11, 134-139.
- Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, 26, 234-250.
- Lonigan, C.J. (2003). Development and promotion of emergent literacy skills in children at-risk of reading difficulties. A B.R. Forman (Ed.), Preventing and remediating reading difficulties. Bringing science to scale (p. 23-50). Baltimore: York Press.
- Lundberg, I., Frost, J., i Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-285.
- McKenna, M.C., i Stahl, A.D. (2009). Assessment for reading instruction. New York: Guilford Press.
- Mesmer, H.A., Mesmer, E., i Jones, J. (2014). Reading intervention in the primary grades. A common-sense guide to RTI. New York: The Guilford Press.
- Miller, B., Cutting, L.E., i McCardle, P. (2013). Unraveling reading comprehension. Behavioral, Neurobiological, and genetic components. Baltimore: Paul H Brookes.
- Moats, L.C. (1998). Teaching decoding. *American Educator*, 22, 1-9.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., i Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- National Assessment Governing Board (2012). Reading framework for the 2013 national assessment of educational progress. Washington: American Institute for Research.
- National Early Literacy Panel (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington: National Institute for Literacy.

- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- O'Connor, R.E., i Vadasy, P.F. (2011). Handbook of reading interventions. New York: The Guilford Press.
- Pearson, P.D., Hiebert, E.H., i Kamil, M.L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42, 282-296.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Pressley, M., Hilden, K., i Shankland, R. (2005). An evaluation of end-of-grade 3 Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS): Speed reading without comprehension, predicting little. East Lansing: Michigan State University Literacy Achievement Research Center.
- Queralt, E. (2012). *Llegir més enllà de les lletres*. Interioritats de didàctica de lectura. Lleida: Pagès Editors.
- RAND (2002). Reading for understanding. Toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica: RAND.
- Rapp, D.N., van den Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P., i Espin, C.A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.
- Rasinski, T.V. i Samuels, S.J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. A S.J. Samuels i A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (p. 94-114). Newark: International Reading Association.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., i Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.
- Riedel, B.W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42, 546-567.
- Sabatini, J.O., i O'Reilly, T. (2013). Rationale for new generation of reading comprehension assessment. A B. Miller, L.E. Cutting i P. McCardle (Eds.), *Unraveling reading comprehension*. Behavioral, neurobiological and genetic components (p. 100-111). Baltimore: Paul H Brookes.
- Samuels, S.J. (2007). The DIBELS tests: Is speed of barking at print what we mean by reading fluency? *Reading Research Quarterly*, 42, 563-566.
- Samuels, S.J., i Farstrup, A.E. (2011). *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Scanlon, D.M., Anderson, K.L., i Sweeney, J.M. (2010). Early intervention for reading difficulties. The

- interactive strategies approach. New York: The Guilford Press.
- Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D., i Foorman, B.R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 92, 265-282.
- Schwanenfluge, P.J., i Flanagan, N. (2016). *The Psychology of Reading: Theory and Applications*. New York: Guilford Press.
- Shanagan, T., i Lonigan, C.J. (2013). *Early childhood literacy. The National Early Literacy Panel and beyond*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Share D.L., i Stanovich, K.E. (1995) Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57,
- Simmons, D. (2015). Instructional engineering principles to frame the future of reading intervention research and practice. *Remedial and Special Education*, 36, 45-51.
- Snow, C.E., Burns, M.S., i Griffin, P. (2000). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press
- Spear-Swerling, L. (2015). The power of RTI and reading profiles. A blueprint for solving reading problems. Baltimore: Paul H Brookes.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Torgessen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Torgessen, J.K. i Burgess, S.R. (1998). Consistency of reading phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. A J. Metsala i L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading* (p. 161-188). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., i Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593.
- Vaughn, S., Denton, C.A., i Fletcher, J.M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47, 432-444.
- Vauhgn, S., i Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction*. Alexandria: ASCD.
- Vaughn, S., i Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: meaningful impacts: meaningful Impacts. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29, 46-53.

- Vukelich, C., i Christie, J. (2008). Building a foundation for preschool literacy. Effective instruction for children's reading and writing development. Newark: International Reading Association.
- Wagner, R.K., i Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Williams, K.T. (2004). Reading Fluency Indicator. A quick, individualized assessment. Minnesota: AGS Publiushing.
- Zwaan, R.F., i Radvansky, G.A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.



ANNEX 1.
Puntuacions estàndard i percentils.
P5, primer trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del primer trimestre de P5

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
61	0	<1
65	1	1
67	2	1
69	3	2
70	4	2
71	5-6	3
72	7-8	3
74	9	4
75	10-11	5
76	12-13	5
77	14	6
78	15-16	7
79	17	8

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
102	68-69	54
103	70	58
104	71-72	59
105	73-75	62
106	76-78	65
107	79	68
108	80	70
109	81-82	71
110	83-84	75
111	85-86	76
113	87-88	80
114	89-90	82
115	91-92	84

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
80	18-19	9
81	20-22	10
82	23-24	11
83	25	13
84	26-27	14
85	28-29	15
86	30	17
87	31-33	18
88	34-36	20
89	37	23
90	38-40	24
91	41-43	27
92	44-45	29
93	46-48	32
94	49-51	33
95	52-53	36
96	54-55	39
97	56-57	41
98	58-59	43
99	60-61	46
100	62-65	49
101	66-67	52

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
116	93	86
117	94-95	87
118	96	88
119	97	89
120	98-99	90
121	100-101	91
122	102-103	93
123	104	94
124	105	94
125	106	95
126	107-108	96
127	109	97
129	110-111	97
130	112	98
131	113	98
132	114	98
133	115	99
134	116	99
136	117	99
138	118	99
143	119	>99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del primer trimestre de P5 en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Segmentació fonèmica		Principi alfabètic	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
3			0	1
4			1-2	2
5	0	4	3-6	4
6	1-4	8	7-12	7
7	5-13	12	13-18	12
8	14-20	21	19-24	22
9	21-27	31	25-30	31
10	28-34	44	31-35	45
11	35-40	58	36-38	58
12	41-47	70	39-41	70
13	48-53	82	42-46	80
14	54-56	89	47-50	88
15	57-58	93	51-56	93
16	59	98	57-59	97
17			60	99

ANNEX 2.

Puntuacions estàndard i percentils. P5, segon trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del segon trimestre de P5

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
54	3	<1
59	4	<1
61	5	<1
62	6	1
63	7	1
64	8-10	1
65	11	1
66	12-15	1
67	16-17	1
68	18	2
69	19-21	2
70	22	2
71	23-25	2
72	26-29	3
73	30-32	3
74	33-37	4
75	38-41	5
76	42-45	5
77	46-47	6
78	48-52	7
79	53-55	8

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
100	158-163	49
101	164-169	52
102	170-173	54
103	174-180	57
104	181-184	60
105	185-187	62
106	188-191	65
107	192-194	67
108	195-198	69
109	199-203	72
110	204-206	74
111	207-209	76
112	210-211	78
113	212-216	80
114	217-218	82
115	219-221	84
116	222-224	85
117	225-226	87
118	227-228	88
119	229-234	89
120	235-236	90

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
80	56-64	9
81	65-70	10
82	71-74	11
83	75-79	12
84	80-84	14
85	85-88	15
86	89-94	17
87	95-101	19
88	102-109	20
89	110-113	22
90	114-118	25
91	119-123	26
92	124-127	29
93	128-129	31
94	130-134	34
95	135-139	36
96	140-144	38
97	145-149	41
98	150-153	44
99	154-157	46

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
121	237-239	92
122	240	93
123	241	94
124	242-244	94
125	245-247	95
126	248-249	96
127	250-251	96
128	252	97
129	253-254	97
131	255	98
132	256-257	98
133	258	99
135	259	99
136	260-262	99
137	263	99
138	264	99
139	265	>99
141	266	>99
146	267	>99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del segon trimestre de P5 en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Segmentació fonèmica		Principi alfabètic		Lectura de paraules sense sentit		Lectura de paraules amb sentit	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
1			0	<1				
2								
3	0	1	1-2	1	0	1		
4	1-3	3	3-6	2	1-4	3		
5	4-9	4	7-13	4	5-11	3	0	4
6	10-15	7	14-20	7	12-22	7	1-3	8
7	16-23	13	21-26	13	23-32	12	4-8	13
8	24-32	20	27-30	21	33-39	21	9-11	21
9	33-40	32	31-35	34	40-50	31	12-15	32
10	41-49	44	36-40	45	51-60	45	16-19	47
11	50-56	57	41-47	57	61-72	57	20-26	57
12	57-64	70	48-52	72	73-82	70	27-35	70
13	65-70	80	53-56	81	83-86	81	36-38	81
14	71-75	89	57-58	89	87	88		
15	76-78	94	59	94	88	95	39	93
16	79	97	60	98				
17	80	99						

ANNEX 3. Puntuacions estàndard i percentils. P5, tercer trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del tercer trimestre de P5

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil	Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
54	5	<1	97	174-179	41
57	6-14	<1	98	180-183	44
62	15	1	99	184-189	46
64	16-23	1	100	190-192	49
65	24	1	101	193-195	51
66	25	1	102	196-198	55
67	26-29	1	103	199-201	57
68	30-41	2	104	202-205	59
69	42	2	105	206-208	62
70	43-46	2	106	209-212	65
71	47-51	3	107	213-215	67
72	52-54	3	108	216-218	70
73	55-61	3	109	219-220	72
74	62-63	4	110	221-222	74
75	64-69	4	111	223-225	76
76	70-75	5	112	226-228	78
77	76-79	6	113	229-231	80
78	80-85	7	114	232-233	82
79	86-89	8	115	234-235	83
80	90-93	9	116	236-237	86
81	94-98	10	117	238-239	86
82	99-105	11	118	240-241	88
83	106-107	13	119	242-244	89

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
84	108-112	14
85	113-116	15
86	117-121	17
87	122-125	19
88	126-131	21
89	132-136	22
90	137-141	25
91	142-147	26
92	148-151	29
93	152-158	31
94	159-162	33
95	163-168	36
96	169-173	38

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
120	245	91
121	246	92
122	247-248	93
123	249-250	93
124	251	95
125	252	95
126	253	96
127	254-255	96
128	256-257	97
130	258	98
132	259	98
134	260	99
138	261	99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del tercer trimestre de P5 en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Segmentació fonèmica		Principi alfabètic		Lectura de paraules sense sentit		Lectura de paraules amb sentit	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
1			0-2	<1				
2			3-4	<1	0	1		
3	0	1	5-10	1	1-4	1		
4	1-5	2	11-14	2	5-16	2	0	2
5	6-19	3	15-18	3	17-25	3	1-4	4
6	20-24	7	19-23	7	26-31	7	5-7	8
7	25-36	12	24-28	13	32-39	12	8-10	13
8	37-45	21	29-34	21	40-48	21	11-13	23
9	46-53	31	35-40	32	49-60	31	14-18	32
10	54-60	45	41-47	44	61-71	44	19-22	47
11	61-65	57	48-52	58	72-83	57	23-27	57
12	66-72	69	53-56	70	84-85	72	28-30	71
13	73-77	82	57-59	80	86	83	31	80
14	78-81	88					32	91
15			60	94	87	94		
16	82	97						

ANNEX 4. Puntuacions estàndard i percentils. Primer, primer trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del primer trimestre de Primer

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
54	11	<1
58	12-19	<1
60	20	<1
62	21	1
64	22	1
65	23-26	1
66	27-29	1
67	30-33	1
68	34	2
69	35-44	2
70	45-49	2
71	50-63	3
72	64-71	3
73	72-75	3
74	76-86	4
75	87-92	4
76	93-96	5
77	97-114	6
78	115-121	7
79	122-135	8
80	136-146	9
81	147-165	10
82	166-173	11

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
102	285-288	55
103	289-297	57
104	298-302	60
105	303-306	62
106	307-311	65
107	312-317	67
108	318-320	70
109	321-323	72
110	324-328	74
111	329-335	76
112	336-339	78
113	340-344	80
114	345-347	82
115	348-353	83
116	354-356	85
117	357-359	87
118	360-362	88
119	363-364	89
120	365-367	91
121	368-372	92
122	373-375	93
123	376-378	94
124	379-380	94

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
83	174-178	12
84	179-188	14
85	189-196	15
86	197-199	17
87	200-204	19
88	205-208	21
89	209-214	22
90	215-220	24
91	221-223	27
92	224-231	29
93	232-236	31
94	237-241	34
95	242-247	36
96	248-254	38
97	255-260	41
98	261-269	44
99	270-272	47
100	273-279	49
101	280-284	52

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
125	381-385	95
126	386-393	96
127	394-395	96
128	396-398	97
129	399	97
130	400-409	98
131	410	98
132	411-413	98
133	414	98
134	415	99
135	416	99
136	417	99
137	418-419	99
138	420	99
139	421	>99
140	422	>99
142	423-427	>99
146	428	>99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del primer trimestre de Primer en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Segmentació fonèmica		Principi alfabètic		Lectura de paraules sense sentit		Lectura de paraules amb sentit		Fluïdesa lectora		Comprensió lectora	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
2					0-3	<1						
3	0	1	0-1	1	4-11	1	0	1			0	2
4	1-7	2	2-9	2	12-22	2	1-2	2	4	0		
5	8-16	4	10-16	4	23-41	3	3-5	4	5	1-13	1-2	4
6	17-22	7	17-20	8	42-58	7	6-10	7	6	14-20	3	9
7	23-31	13	21-28	12	59-69	12	11-14	13	7	21-28	4-5	13
8	32-37	22	29-34	21	70-79	21	15-17	21	8	29-35	6	27
9	38-44	31	35-40	31	80-93	31	18-21	31	9	36-44		
10	45-51	44	41-45	44	94-109	44	22-26	44	10	45-49	7	46
11	52-59	58	46-52	57	110-130	57	27-32	58	11	50		
12	60-65	70	53-57	72	131-141	70	33-36	71	12	51	8	80
13	66-71	81	58	84	142-155	80	37-38	80				
14	72-76	89	59	89	156-174	88	39	88	14	52		
15	77-86	94	60	95	175-184	93	40	96	15	53-74		
16	87-91	97			185	97			16	75-87		
17	92-95	99			186	99			17	88-111		
18	96-98	99							18	112-113		

ANNEX 5. Puntuacions estàndard i percentils. Primer, segon trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del segon trimestre de Primer

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
54	16	<1
57	17-19	<1
59	20	<1
61	21-30	<1
63	31	1
65	32-37	1
66	38	1
67	39-57	1
68	58-59	2
69	60	2
70	61-66	2
71	67-77	3
72	78-83	3
73	84-93	3
74	94-98	4
75	99-111	5
76	112-119	5
77	120-133	6
78	134-144	7
79	145-152	8
80	153-160	9
81	161-169	10

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
101	274-279	51
102	280-288	54
103	289-292	57
104	293-298	59
105	299-305	62
106	306-310	65
107	311-317	67
108	318-327	69
109	328-329	72
110	330-336	74
111	337-338	76
112	339-342	78
113	343-345	80
114	346-351	82
115	352-360	84
116	361-364	85
117	365-366	87
118	367-371	88
119	372-377	90
120	378-381	91
121	382-384	92
122	385-386	92

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
82	170-172	11
83	173-179	12
84	180-183	14
85	184-190	15
86	191-196	17
87	197-201	18
88	202-206	21
89	207-211	22
90	212-215	25
91	216-222	27
92	223-226	29
93	227-235	31
94	236-241	33
95	242-246	36
96	247-251	39
97	252-255	41
98	256-261	44
99	262-268	46
100	269-273	49

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
123	387-388	93
124	389-390	95
125	391-392	95
126	393-397	96
127	398-399	96
128	400	97
129	401-403	97
130	404-406	98
131	407-409	98
132	410-416	98
133	417	99
134	418-421	99
135	422	99
138	423	99
139	424-426	>99
141	427	>99
143	428-439	>99
146	440	>99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del segon trimestre de Primer en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Segmentació fonèmica		Lectura de paraules sense sentit		Lectura de paraules amb sentit		Fluïdesa lectora		Comprensió lectora	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
1			13-14	<1						
2	0	1	15	<1	0	1				
3	1-6	1	16-21	1	1	2				
4	7-15	2	22-41	2	2-4	2	0-11	2	0-11	2
5	16-23	3	42-55	3	5-9	4	12-19	4	12-19	4
6	24-30	7	56-66	7	10-13	8	20-25	8	20-25	8
7	31-37	13	67-83	12	14-16	13	26-30	13	26-30	13
8	38-44	22	84-94	20	17-21	20	31-38	21	31-38	21
9	45-51	31	95-112	31	22-25	33	39-51	31	39-51	31
10	52-59	44	113-127	44	26-29	47	52-62	44	52-62	44
11	60-67	58	128-141	57	30-34	59	63-73	57	63-73	57
12	68-72	70	142-158	69	35-38	70	74-86	69	74-86	69
13	73-78	82	159-180	80	39	83	87-95	80	87-95	80
14	79-82	88	181-188	89	40	93	96-105	88	96-105	88
15	83-88	94	189	95			106-111	93	106-111	93
16	89-91	97	190	98			112	97	112	97
17	92	99					113	99	113	99
18			191	>99						
19							114-117	>99	114-117	>99

ANNEX 6. Puntuacions estàndard i percentils. Primer, tercer trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del tercer trimestre de Primer

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
54	0	<1
57	1-4	<1
59	5	<1
62	6	1
63	7	1
64	8-11	1
65	12	1
66	13-16	1
67	17	1
68	18	2
69	19-21	2
70	22	2
71	23	3
72	24	3
73	25-26	3
74	27	4
75	28-29	4
76	30	5
77	31	7
78	32	8
79	33	8
80	34-35	9

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
97	61-62	42
98	63-64	44
99	65	47
100	66-67	49
101	68-69	52
102	70-71	54
103	72-74	57
104	75-77	60
105	78	63
106	79-81	64
107	82	68
108	83-84	69
109	85-86	72
110	87-88	74
111	89-90	76
112	91-92	78
113	93-94	80
114	95-96	82
115	97-98	84
116	99	85
117	100	87
118	101-102	88

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
81	36	10
82	37	12
83	38-39	12
85	40	15
86	41-42	17
87	43	19
88	44-45	20
89	46-47	22
90	48	26
91	49	27
92	50-52	29
93	53-54	31
94	55-56	34
95	57-58	37
96	59-60	39

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
119	103-105	89
120	106-107	91
121	108-109	92
122	110	93
123	111-113	93
124	114	95
125	115	95
126	116-117	96
127	118	96
129	119-122	97
132	123	98
136	124	99
141	125	>99
143	126-128	>99
146	129	>99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del tercer trimestre de Primer en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Fluïdesa lectora		Comprensió lectora	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
1			0	<1
2	0	<1		
3	1-14	1	1	1
4	15-22	2	2	2
5	23-26	4	3	5
6	27-31	7	4	10
7	32-37	13	5-6	15
8	38-44	21	7	27
9	45-54	31	8	40
10	55-62	44		
11	63-73	57	9	64
12	74-83	69		
13	84-91	80		
14	92-102	88	10	89
15	103-109	94		
16	110-113	97		
17	114	99		
18	115-116	>99		
19	117-120	>99		

ANNEX 7. Puntuacions estàndard i percentils. Segon, primer trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del primer trimestre de Segon

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
54	5	<1
57	6-13	<1
59	14	<1
62	15	1
63	16-21	1
64	22-24	1
65	25	1
66	26	1
67	27	1
68	28	2
69	29-30	2
71	31	2
72	32	3
73	33	4
74	34	4
75	35	5
76	36	5
77	37-38	6
78	39	7
79	40	9
80	41-42	9
81	43	10

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
100	78-79	49
101	80-81	52
102	82-85	54
103	86-87	58
104	88-89	60
105	90-91	63
106	92-94	64
107	95	68
108	96	70
109	97-100	71
110	101-102	75
111	103	77
112	104-105	78
113	106	81
114	107-108	82
115	109	85
117	110	87
118	111	89
119	112-113	90
120	114-115	91
121	116-117	92
122	118-119	93

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
82	44-45	11
83	46	13
84	47-48	14
85	49	16
86	50-51	17
87	52-53	19
88	54-55	21
89	56-58	23
90	59	25
91	60-61	26
92	62-63	29
93	64-65	32
94	66	35
95	67-69	36
96	70	40
97	71-72	41
98	73-75	44
99	76-77	47

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
123	120	94
124	121-123	94
125	124-126	95
126	127	96
127	128-129	97
128	130-132	97
129	133-136	97
130	137	98
131	138-140	98
132	141	98
133	142	99
135	143	99
136	144	99
137	145-156	99
139	157	>99
143	158-179	>99
146	180	>99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del primer trimestre de Segon en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Fluïdesa lectora		Comprensió lectora	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
1	0-9	<1	0	<1
2	10-12	<1	1	<1
3	13-23	1	2	1
4	24-27	2	3	3
5	28-31	4	4	5
6	32-38	7	5	9
7	39-45	13	6	15
8	46-54	20	7	23
9	55-64	31	8	34
10	65-74	44	9	48
11	75-86	57	10	63
12	87-96	70	11	79
13	97-100	81		
14	101-109	90	12	93
15	110-117	94		
16	118-129	97		
17	130-146	98		
18	147	>99		
19	148-168	>99		
20	0-9	<1		

ANNEX 8. Puntuacions estàndard i percentils. Segon, segon trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del segon trimestre de Segon

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
54	5	<1
57	6-13	<1
59	14	<1
62	15	1
63	16-21	1
64	22-24	1
65	25	1
66	26	1
67	27	1
68	28	2
69	29-30	2
71	31	2
72	32	3
73	33	4
74	34	4
75	35	5
76	36	5
77	37-38	6
78	39	7
79	40	9
80	41-42	9
81	43	10
82	44-45	11

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
100	78-79	49
101	80-81	52
102	82-85	54
103	86-87	58
104	88-89	60
105	90-91	63
106	92-94	64
107	95	68
108	96	70
109	97-100	71
110	101-102	75
111	103	77
112	104-105	78
113	106	81
114	107-108	82
115	109	85
117	110	87
118	111	89
119	112-113	90
120	114-115	91
121	116-117	92
122	118-119	93
123	120	94

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
83	46	13
84	47-48	14
85	49	16
86	50-51	17
87	52-53	19
88	54-55	21
89	56-58	23
90	59	25
91	60-61	26
92	62-63	29
93	64-65	32
94	66	35
95	67-69	36
96	70	40
97	71-72	41
98	73-75	44
99	76-77	47

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
124	121-123	94
125	124-126	95
126	127	96
127	128-129	97
128	130-132	97
129	133-136	97
130	137	98
131	138-140	98
132	141	98
133	142	99
135	143	99
136	144	99
137	145-156	99
139	157	>99
143	158-179	>99
146	180	>99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del segon trimestre de Segon en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Fluïdesa lectora		Comprensió lectora	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
1			0	<1
2	0	<1		
3	1-26	1	1	1
4	27-35	2	2	3
5	36-46	4	3	6
6	47-49	7	4	10
7	50-59	13	5	15
8	60-65	21	6-7	21
9	66-74	31	8	37
10	75-82	45	9	49
11	83-91	58	10	60
12	92-100	70	11	75
13	101-109	81		
14	110-118	88	12	92
15	119-132	94		
16	133-142	97		
17	143-151	99		
18	152-155	>99		
19	156-157	>99		
20				

ANNEX 9. Puntuacions estàndard i percentils. Segon, tercer trimestre

Taula normativa per convertir la suma de les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del tercer trimestre de Segon

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
54	9	<1
57	10	<1
59	11	<1
60	12-19	<1
62	20	<1
63	21-22	1
64	23-27	1
65	28-30	1
66	31	1
68	32-35	2
69	36-38	2
70	39	2
71	40-42	2
72	43-47	3
73	48	4
74	49	4
75	50	5
76	51-52	5
77	53	6
78	54-56	7
79	57	8
80	58-59	9
81	60-61	10

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
99	88-90	46
100	91-93	49
101	94-96	52
102	97-98	54
103	99-100	57
104	101-102	60
105	103-104	62
106	105-106	65
107	107-108	67
108	109-110	70
109	111-112	72
110	113-114	74
111	115-116	76
112	117-118	78
113	119	81
114	120-121	82
115	122-123	84
116	124-125	85
117	126-128	87
118	129-131	88
119	132-134	89
120	135-138	90
121	139-140	92

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
82	62-63	11
83	64-65	12
84	66	14
85	67-68	15
86	69	18
87	70-71	19
88	72	21
89	73	23
90	74-75	24
91	76-77	27
92	78-79	29
93	80-81	32
94	82	36
95	83	38
96	84	39
97	85-86	41
98	87	44

Puntuació estàndard	Suma de les puntuacions directes de les escales	Percentil
122	141-143	92
123	144	94
124	145-147	94
125	148-150	95
126	151-153	96
127	154-157	96
128	158-159	97
129	160-162	97
130	163	98
131	164-167	98
132	168-170	98
133	171	99
134	172	99
135	173-179	99
136	180	99
137	181-185	99
140	186	>99

Taula normativa per convertir les puntuacions directes de les escales del PACBAL per als alumnes del tercer trimestre de Segon en puntuacions estàndard i percentils

P. Estàndard	Fluïdesa lectora		Comprensió lectora	
	P. directa	Percentil	P. directa	Percentil
1	0	<1		
2	1-16	<1		
3	17-31	1	0	1
4	32-43	2	1	3
5	44-49	3	2	4
6	50-57	8	3	8
7	58-64	12	4	14
8	65-71	20	5-6	21
9	72-78	31	7	36
10	79-90	44	8	46
11	91-99	57	9	59
12	100-108	70	10	72
13	109-118	80	11	85
14	119-132	88		
15	133-147	94	12	96
16	148-159	97		
17	160-173	99		
18	174-176	>99		
19	177-182	>99		
20				

ANNEX 10. Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al primer trimestre de P5

	Segmentació fonèmica	Principi alfabètic	Puntuació GLOBAL
Segmentació fonèmica	-	-	-
Principi alfabètic	0,65	-	-
Puntuació GLOBAL	0,93	0,89	-

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al segon trimestre de P5

	Segmentació fonèmica	Principi alfabètic	Lectura paraules sense sentit	Lectura paraules amb sentit	Puntuació GLOBAL
Segmentació fonèmica	-	-	-	-	-
Principi alfabètic	0,56	-	-	-	-
Lectura paraules sense sentit	0,41	0,75	-	-	-
Lectura paraules amb sentit	0,39	0,67	0,89	-	-
Puntuació GLOBAL	0,72	0,87	0,91	0,86	-

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al tercer trimestre de P5

	Segmentació fonèmica	Principi alfabètic	Lectura paraules sense sentit	Lectura paraules amb sentit	Puntuació GLOBAL
Segmentació fonèmica	-	-	-	-	-
Principi alfabètic	0,56	-	-	-	-
Lectura paraules sense sentit	0,44	0,75	-	-	-
Lectura paraules amb sentit	0,41	0,71	0,90	-	-
Puntuació GLOBAL	0,75	0,87	0,90	0,86	-

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al primer trimestre de Primer

	Segmentació fonèmica	Principi alfabètic	Lectura paraules sense sentit	Lectura paraules amb sentit	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	Puntuació GLOBAL
Segmentació fonèmica	-	-	-	-	-	-	-
Principi alfabètic	0,51	-	-	-	-	-	-
Lectura paraules sense sentit	0,20	0,51	-	-	-	-	-
Lectura paraules amb sentit	0,19	0,45	0,87	-	-	-	-
Fluïdesa lectora	0,17	0,46	0,78	0,80	-	-	-
Comprensió lectora	0,24	0,38	0,52	0,57	0,59	-	-
Puntuació GLOBAL	0,50	0,72	0,92	0,87	0,83	0,60	-

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al segon trimestre de Primer

	Segmentació fonèmica	Lectura paraules sense sentit	Lectura paraules amb sentit	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	Puntuació GLOBAL
Segmentació fonèmica	-	-	-	-	-	-
Lectura paraules sense sentit	0,08	-	-	-	-	-
Lectura paraules amb sentit	0,13	0,86	-	-	-	-
Fluïdesa lectora	0,14	0,81	0,90	-	-	-
Comprensió lectora	0,27	0,53	0,6	0,60	-	-
Puntuació GLOBAL	0,35	0,93	0,92	0,92	0,64	-

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al tercer trimestre de Primer

	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	Puntuació GLOBAL
Fluïdesa lectora	-	-	-
Comprensió lectora	0,57	-	-
Puntuació GLOBAL	0,99	0,63	-

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al primer trimestre de Segon

	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	Puntuació GLOBAL
Fluïdesa lectora	-	-	-
Comprensió lectora	0,49	-	-
Puntuació GLOBAL	0,99	0,56	-

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al segon trimestre de Segon

	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	Puntuació GLOBAL
Fluïdesa lectora	-	-	-
Comprensió lectora	0,52	-	-
Puntuació GLOBAL	0,99	0,60	-

Correlacions de les puntuacions de les escales i global del PACBAL per al tercer trimestre de Segon

	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	Puntuació GLOBAL
Fluïdesa lectora	-	-	-
Comprensió lectora	0,49	-	-
Puntuació GLOBAL	0,99	0,56	-

ANNEX 11. Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu dels alumnes del primer trimestre de P5

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Segmentació fonèmica	0	5	13	7	14	8
Principi alfabètic	4	5	18	7	19	8
Puntuació GLOBAL	11	75	33	87	34	88

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu dels alumnes del segon trimestre de P5

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Segmentació fonèmica	7	5	24	8	25	9
Principi alfabètic	11	5	27	8	28	9
Lectura paraules sense sentit	10	5	32	7	33	8
Lectura paraules amb sentit	0	5	9	8	10	9
Puntuació GLOBAL	41	75	101	87	102	88

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu dels alumnes del tercer trimestre de P5

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Segmentació fonèmica	15	5	36	7	37	8
Principi alfabètic	18	5	28	7	29	8
Lectura paraules sense sentit	23	5	39	7	40	8
Lectura paraules amb sentit	3	5	10	7	11	8
Puntuació GLOBAL	69	75	125	87	126	88

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc, i normatiu dels als alumnes del primer trimestre de Primer

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Segmentació fonèmica	12	5	31	7	32	8
Principi alfabètic	14	5	28	7	29	8
Lectura paraules sense sentit	34	5	69	7	70	8
Lectura paraules amb sentit	4	5	15	8	16	9
Fluïdesa lectora	10	5	28	7	29	8
Comprensió lectora	2	5	5	7	6	8
Puntuació GLOBAL	92	75	203	87	204	88

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu dels alumnes del segon trimestre de Primer

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Segmentació fonèmica	22	5	37	7	38	8
Lectura paraules sense sentit	52	5	84	8	85	9
Lectura paraules amb sentit	7	5	17	8	18	9
Fluïdesa lectora	15	5	30	7	31	8
Comprensió lectora	2	5	7	8	8	9
Puntuació GLOBAL	112	76	201	87	202	88

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu dels alumnes del tercer trimestre de Primer

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Fluïdesa lectora	25	5	38	8	39	9
Comprensió lectora	3	5	6	7	7	8
Puntuació GLOBAL	30	76	44	88	45	89

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu dels alumnes del primer trimestre de Segon

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Fluïdesa lectora	30	5	46	8	47	9
Comprensió lectora	4	5	7	8	8	9
Puntuació GLOBAL	36	76	53	87	54	88

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu dels alumnes del segon trimestre de Segon

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Fluïdesa lectora	42	5	60	8	61	9
Comprensió lectora	3	5	6	8	7	9
Puntuació GLOBAL	47	75	67	87	68	88

Punts de tall del PACBAL segons els grups de risc, algun risc i normatiu dels alumnes del tercer trimestre de Segon

	Risc		Algun risc		Normatiu	
	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard	Puntuació directa	Puntuació estàndard
Fluïdesa lectora	46	5	65	8	66	9
Comprensió lectora	2	5	5	8	6	9
Puntuació GLOBAL	51	76	71	87	72	88

Voldríem agrair a les diverses escoles que han participat en l'estudi de validació del PACBAL per les facilitats i per la col·laboració que han proporcionat a l'hora d'administrar les proves als seus alumnes:

Escola Ignasi Iglésias
Barcelona

Escola Baloo
Barcelona

Escola Tres Pins
Barcelona

Escola Asunción de Nuestra Señora
Barcelona

Escola Alfaceme
Barcelona

Escola Ginesta
Lleida

Escola Catalunya
Sabadell

Escola M. de Déu del Carme
Tarragona

Escola El Cim
Terrassa

Escola La Ginesta
Castelldefels

Escola Antoni Gaudí
Cornellà

Escola Pla de Girona
Girona

Escola Mare de Déu del Roser
Pineda de Mar

Centre Educatiu Cor de Maria
Sant Feliu de Guíxols

Escola Cinta Curtó
Tortosa

Escola Empúries
L'escala

Escola Mare de Déu de la Serra
Montblanc

Escola Herois del Bruc
Piera

Escola Mare de Déu del Priorat
Banyeres del Panadès

Escola Pia de Moià
Moià

Escola Mare de Déu de la Gleva
Masies de Voltregà

Escola Rocaprevera
Torelló

