



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
CURSO ACADÉMICO
2015/2016

Análisis de la evaluación de la comprensión lectora en tres materiales para 2º ciclo de Educación Primaria (un libro de Lengua de 3º E.P, el modelo de la prueba de diagnóstico 3º E.P y la evaluación externa PIRLS).

Analysis of three different materials for reading comprehension assessment at 2º cicle of Primary Education (language text book of 3rd grade of P.E, the model of diagnostic test for 3rd grade of P.E and the external evaluation PIRLS).

Autora: Laura Fernández Seco

Directora: Ruth Villalón

Fecha

Julio 2016

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

Índice.

Resumen	3
Palabras clave	3
Abstract	4
Keywords	4
Introducción	5
- Marco teórico	5
- Marco legislativo	8
Contextualización del centro	15
Contextualización del aula de análisis	17
Metodología	18
- Participantes	18
- Materiales	19
Procedimiento	22
Resultados	23
- Lectura del libro de texto	23
- Lecturas del modelo de la prueba de diagnóstico	26
- Lecturas de PIRLS	29
- Entrevista a la coordinadora de la biblioteca	33
Discusión	35
Referencias	40
Anexos	42

Resumen

La comprensión lectora es un proceso complejo que requiere de una serie de procesos cognitivos, los cuales nos ayudan a comprender aquello que leemos. Es de tal importancia, que la LOMCE hace referencia a la comprensión lectora. Este estudio tiene como objetivo el análisis de las lecturas y sus actividades del libro de 3º de Educación Primaria, lecturas del modelo de la prueba de diagnóstico y PIRLS. También con este estudio pretendemos ver si las lecturas y las preguntas de comprensión del libro de texto se corresponden con el nivel de exigencia de las pruebas externas. Los resultados apuntan a que el libro de texto se debe mejorar por la poca variedad en el tipo de demanda que requieren las preguntas de comprensión de las lecturas. PIRLS cuenta con un amplio abanico en el tipo de demandas que deben realizar los lectores en la resolución de las actividades de comprensión lectora. Por último, el modelo de la prueba de diagnóstico se mantiene neutral entre el libro de texto y PIRLS. Como conclusión, hemos observado cómo el libro de texto necesita contar con otros materiales complementarios (pruebas externas, planes específicos sobre la materia/comprensión...) para poder conseguir una buena comprensión lectora por parte del alumnado.

Palabras clave

Comprensión lectora, libro de texto, 3º de Educación Primaria, Prueba de diagnóstico, PIRLS, evaluación externa.

Abstract

The reading comprehension is a complex process that requires a serie of cognitive processes that help us understand what we read. It is of such importance, that the LOMCE itself makes reference to this basic and essential subject. This study aims for the objective of this study is the analysis of readings and activities of the 3rd grade of primary education textbook. Readings of the model of the diagnostic test and PIRLS. Also, with this study we try to see if the texts and comprehension questions of the textbook, correspond to the level of requirement of external testing. The results point that the textbook should be improved because of to the Little variety in the type of demand that the questions of the comprehension readings require. PIRLS count with a wide range in the type of demands that readers should make in resolving reading comprehension activities. Finally, the model of diagnostic test maintains neutral between the testbook and PIRLS. In conclusion, we observed that the textbook needs other complementary materials (external testing, specific plans about this matter/comprehension...) in order to get a good reading comprehension by pupils.

Keywords:

Reading Comprehension, text book, 3rd Primary Education, diagnostic test, PIRLS, external evaluation.

Introducción

Leer sin reflexionar es igual que comer sin digerir (Edmund Burke), es una frase que nos encamina a hablar sobre la comprensión de textos en 3º de Educación Primaria, del modelo de la prueba de diagnóstico y PIRLS.

Es fundamental que a lo largo de la etapa educativa se consiga afianzar la comprensión lectora y oral. Como bien recoge el Boletín Oficial de Cantabria (BOC), es imprescindible dotar a los alumnos de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa (Gobierno de Cantabria, 2014). Además la comprensión oral, escrita y lectora es fundamental en nuestro día a día ya que es útil para establecer relaciones sociales en las que podamos comprender lo que nos dicen, para leer cuentos, un mensaje de texto... Si no tenemos las estrategias que lleva consigo la comprensión, no seremos capaces de descifrar lo que nos quieren decir oralmente o por escrito. En otras palabras, la comprensión lectora y oral es una herramienta imprescindible para comunicarnos con las personas, ya que sin ella tendríamos dificultades para entender lo que estamos leyendo o para entablar una conversación. En la escuela es donde comenzamos a interactuar con las letras, con las ilustraciones...es decir, con una lectura visual y auditiva (Mures, 2008). Partiendo de esta primera toma de contacto por la curiosidad de la lectura, necesitamos avanzar para poder comprender lo que leemos. Para ello es fundamental adquirir unos procesos que desarrollaremos en el siguiente apartado.

- **Marco Teórico**

La comprensión lectora lleva consigo un proceso complejo y para conseguir comprender lo que leemos (comprensión global), es importante conocer los elementos implicados en ella; representaciones, procesos y conocimientos (García Rodicio, 2012). Las representaciones son esas huellas

que nos quedan tras la lectura de un texto. Podemos distinguir tres niveles de representaciones mentales, que van de lo más superficial a lo más complejo.

El primero de los niveles es el básico, en él recogemos las ideas principales y establecemos alguna conexión entre ellas. En un segundo nivel, hablamos del modelo de la situación. Aquí captamos las ideas principales y las conexiones entre ellas además de conexiones inferidas por el lector. No todas las ideas que vamos formando a lo largo de la lectura tienen el mismo nivel de activación. Por ello, es necesario destacar que aquellas que están más conectadas son las que más se activan: a las que llamamos macroideas (Vidal-Abarca, 2000). Estas ideas pueden ser explícitas del texto o producto de alguna inferencia que haya realizado el lector. Y en un tercer nivel, nos encontramos con el modelo de fuente que se refiere a cómo es el estilo del texto. En otras palabras, este nivel consiste en que los lectores identifiquen la intencionalidad del autor (el tipo de texto que es: narrativo, expositivo, instructivo...etc.) Dependiendo de si tenemos adquirido un nivel u otro, podremos enfrentarnos a la resolución de unas preguntas u otras.

Como venimos diciendo, es imprescindible adquirir todos los niveles con el fin de poder comprenderlo de manera global. Mediante la lectura de textos podemos comprobar si el alumnado realiza representaciones mentales cuando lee, y qué nivel hay que mejorar para que consigamos nuestro objetivo: la comprensión de textos. Para llevar a cabo la construcción de representaciones, debemos ejecutar procesos mentales (García Rodicio, 2012). Lo que nos explicaba anteriormente Vidal-Abarca sobre las representaciones, es lo mismo que expone García Rodicio pero con otros términos. García Rodicio destaca los siguientes procesos:

1. Reconocer palabras.
2. Formar ideas.
3. Hacer inferencias.

El reconocimiento de palabras nos permite acceder al significado de las palabras mediante el modelo de doble ruta, que consta de dos caminos: ruta directa y ruta indirecta. Cuando estamos leyendo nos encontramos con palabras que leemos de forma automática. Esto es debido a que esas palabras, como por ejemplo:

casa, las tenemos almacenadas en el léxico-ortográfico al que accedemos directamente. Además, analizamos las palabras de manera global ya que pasamos a buscar su significado en el sistema semántico que está conectado con los signos gráficos de dicha palabra. Por otro lado, nos encontramos con la ruta indirecta que conlleva un proceso más complejo al tener que reconocer las palabras que no tenemos almacenadas, y nos cuesta más leerlas. Ambas rutas son igual de necesarias, por lo tanto es fundamental trabajarlas para conseguir con ello una comprensión lectora completa de lo que leemos (Mures, 2008).

En un segundo lugar, la formación de ideas consiste en asignar una función a cada palabra de la oración para que cobre un significado conjunto en la frase, lo que denominamos proceso de análisis sintáctico. En este proceso se establecen relaciones estructurales entre las palabras y otros constituyentes oracionales. Así se da sentido al mensaje o dicho de otro modo, extraemos el significado del conjunto de las palabras (Nuñez, s.f.).

Una vez que hayamos ordenado los significados individuales de las palabras en función al papel sintáctico de cada una en la oración, habremos logrado construir ideas. Para conseguir establecer relaciones entre las ideas, debemos ayudarnos de inferencias. Estas consisten en añadir información adicional que no aparece en el texto y nos ayudan a enriquecer lo que estamos leyendo. De esta manera establecemos asociaciones entre el nuevo mensaje (que es lo que estamos leyendo) y los conocimientos que ya tenemos adquiridos (Mures, 2008). En palabras de León (2001) las inferencias activan el conocimiento ya almacenado que es utilizado para organizar e interpretar la nueva información entrante.

En coalición, los procesos que acabamos de mencionar requieren determinados conocimientos para poder llevarse a cabo. Uno de estos conocimientos consiste en almacenar representaciones ortográficas en la memoria, ya que nos va ayudar a acceder de manera instantánea al significado de las palabras. Otro de los conocimientos, consiste en recomponer el sonido completo de la palabra poniendo en ejecución el código (asignar un sonido a cada letra de acuerdo a las reglas establecidas).

Otro de los factores que hacen que la comprensión lectora no sea un proceso simple, es que las operaciones se deben hacer rápido y de manera continuada mientras se va leyendo el texto. Y por último, cabe mencionar la memoria de trabajo con la que no podemos manejar mucha información ya que es limitada. También existen otro tipo de razones que hacen la comprensión lectora difícil, como es la dificultad con las palabras o el poco conocimiento del tema (Vidal-Abarca, 2000).

En cuanto a la dificultad de palabras hay algunos niños que les cuesta más la lectura de algunas palabras, sobre todo aquellas que no tienen en su léxico-ortográfico¹. En este caso tienen que utilizar mayores recursos cognitivos al leerlas, lo que genera dedicar menos recursos a comprender. Por otro lado, Vidal-Abarca nos habla también de otra dificultad con la que se encuentra la comprensión lectora: el escaso conocimiento sobre el tema. Esta segunda dificultad hace que prestemos menos atención a la comprensión lectora ya que tenemos que leer lentamente, además de que esto nos lleva a realizar pocas inferencias (Vidal Abarca, 2000).

Estos procesos los hacemos de manera consciente o inconsciente dependiendo de la función que hagamos de ellas. Por lo tanto, cuanto mayor sea la práctica lectora y mayor el uso de estos procesos, menor será el esfuerzo requerido para la comprensión lectora gracias a los procesos que hemos destacado (Mures, 2008).

- **Marco legislativo**

La comprensión oral, lectora y escrita es un proceso complejo pero imprescindible para la vida, y que está muy presente en la Educación Primaria. Retomando el boletín oficial de Cantabria (Gobierno de Cantabria, 2014) hemos

¹Cuestos (2011) afirma que la vía léxica (léxico-ortográfico) “es la que nos permite leer las palabras accediendo de manera directa a las representaciones que tenemos almacenadas en nuestra memoria” (p. 43).

podido comprobar como en el área de Lengua Castellana y Literatura centrada en el curso en el que vamos a realizar esta investigación. En el bloque 1. Comunicación oral. Hablar y escuchar, apartado contenidos se destaca la comprensión oral y lectora: “Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales” “Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Ampliación de vocabulario. Bancos de palabras.” Como podemos comprobar es algo que la Ley refleja en el boletín y que deja clara la importancia que ésta tiene para la adquisición del conocimiento y el aprendizaje (Gobierno de Cantabria, 2014). Además comprender un texto en su totalidad nos ayuda a ordenar nuestras ideas y poner en marcha los procesos mentales que está implica.

En cuanto a la comprensión lectora, la ley orgánica de mejora y calidad educativa deja constancia de su interés en trabajarla en todas las áreas. No solo en el área de Lengua Castellana y Literatura sino que en todas las áreas se trataran aspectos como expresión oral y escrita, la comunicación, la comprensión lectora... que es el que nos atañe (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). De esta manera, conseguiremos que la comprensión de textos no se dé de forma aislada, sino teniéndola presente en todo momento. Como mencionábamos anteriormente, la lectura y la comprensión lectora es algo necesario para nuestro día a día.

En relación a los textos seleccionados del libro de texto, vamos a establecer una comparativa con los textos que ofrecen dos pruebas externas: el modelo de la prueba de diagnóstico y PIRLS. En primer lugar, la prueba de diagnóstico es una prueba individualizada que se realiza al finalizar el tercer curso de Educación Primaria. El año pasado fue el primero en el que se realizó en este curso ya que en años anteriores se había realizado en 4º de Primaria.

Esto se ve reflejado en el artículo 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

El objetivo que tiene la prueba de diagnóstico es comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Además de conseguir ese objetivo, el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, a través de esta evaluación, se quiere adoptar la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (MECD, 2014 p. 5)

En esta prueba se combinan diferentes formatos de ítems que consiguen que las respuestas sean del tipo: abiertas, cerradas, semi-construidas y construidas. Esto genera una variedad tanto en el tipo de preguntas que se formulan como en el tipo de respuestas. Es por ello, que para resolver las preguntas que nos formulan necesitamos que nuestra mente ponga en funcionamiento unos procesos cognitivos (García Rodicio, 2012).

Para nuestra investigación vamos a utilizar el modelo de la prueba de diagnóstico de Lengua del 2015 ya que como hemos mencionado anteriormente, nos vamos a centrar en la comprensión de textos. Dentro de la prueba de diagnóstico de Lengua, nos situamos en la comprensión escrita que consta de tres textos.

Además de utilizar el modelo de la prueba de diagnóstico, es importante mencionar otra de las evaluaciones internacionales, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Tanto PISA como PIRLS son dos pruebas encargadas de evaluar la competencia lectora además de otras competencias. Se diferencian en que PISA es a nivel de la Unión Europea y en Educación Secundaria, mientras que PIRLS es a nivel Internacional y en Educación Primaria. Como ambas pruebas están destinadas a la evaluación de la comprensión lectora, es de importancia destacar ambas pruebas aunque en

nuestra investigación nos centremos en PIRLS porque corresponde a Educación primaria.

PIRLS es un estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, que evalúa y compara internacionalmente la competencia lectora del alumnado de 4º de Primaria (entorno a los 10 años). En diciembre de 2007 el Instituto de Evaluación (MEC) publicó PIRLS 2006. Informe español, en el que se analiza el rendimiento lector de los niños españoles, y se compara con la media internacional de los países participantes, en particular, con los países europeos de nuestro contexto (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2009). PIRLS “justifica su elección del cuarto curso de la educación primaria para la evaluación, indicando que se trata de un momento clave de transición en el aprendizaje de la lectura” (MECD, 2009, p.29).

PIRLS trabaja con cuatro competencias:

1. Comprender: procesar la información de manera automática.
2. Inferir: El lector debe establecer una relación entre la información explícita y lo que no se ha llegado a decir.
3. Interpretar: Aquí el lector debe relacionar las diversas informaciones que tiene para pasar a construir una idea global.
4. Evaluar: Podrá juzgar la estructura del texto como el contenido del texto leído. Además de poder establecer comparaciones con otros textos o con sus propias experiencias. (Gómez Vera, 2008).

Cada prueba y cada autor citados en el marco teórico utilizan una terminología diferente aludiendo a procesos y conceptos similares, como podemos comprobar en la Tabla 1.

TABLA 1. Términos de los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora.

	Preguntas localización explícita en el texto	Preguntas de inferencias	Preguntas de integración	Preguntas de comprensión crítica
Prueba de diagnóstico	<i>Localizar y obtener información</i>	<i>Interpretar/ inferir</i>	<i>Integrar e interpretar</i>	<i>Reflexionar y valorar</i>
PIRLS	<i>Localización y obtención de información explícita</i>	<i>Realización de inferencias directas</i>	<i>Interpretación e integración de ideas e información</i>	<i>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.</i>
Vidal-Abarca	<i>Reconocer ideas principales</i>	<i>Captamos ideas principales, las conexiones entre ellas y las conexiones inferidas por el lector.</i>		<i>Modelo de fuente</i>
Héctor García	<i>Reconocer palabras mediante el modelo de doble ruta: -Palabras que tenemos almacenadas en nuestra memoria. -Palabras que no tenemos almacenadas.</i>	<i>Hacer inferencias, en las que el lector tiene que establecer ciertas relaciones para inferir la información implícita.</i>	<i>Formar ideas</i>	<i>Modelo de fuente, se refiere a la habilidad del autor para ir más allá del texto (tipo de texto...etc.)</i>

Retomando la ley, vemos como se deja constancia de que los resultados obtenidos en la comprensión lectora que tiene España, están por debajo del promedio de los países de la OCDE. Por este motivo, además de otros, es necesario volcarnos en la comprensión de textos, en la importancia que tiene saber comprender cualquier tipo de texto (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Estos resultados dejan reflejada la necesidad que existe en los centros educativos por mejorar en la comprensión lectora. Por ello, es importante establecer un análisis de las lecturas y las preguntas que acompañan a los libros de texto, y sobre los textos y las actividades que acompañan a las pruebas externas: modelo de la prueba de diagnóstico y PIRLS.

Además de las pruebas mencionadas, existe un Plan para fomentar la importancia de la lectura en los centros educativos. El Plan de Leer, Comunicar y Crecer de la Comunidad Autónoma de Cantabria, busca impulsar el protagonismo de la lectura como eje dinamizador para mejorar la comunicación lingüística. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística debe plantearse desde todas las áreas y materias (Gobierno de Cantabria, 2011). Como viene diciendo la LOMCE, la importancia de la lectura y la comprensión lectora no se tiene que dar de manera aislada sino global (en todas las áreas).

El plan de Leer, Comunicar y Crecer le da protagonismo a la biblioteca escolar con el fin de fomentar la lectura, haciéndola presente en los documentos de gestión del centro educativo (Proyecto educativo, Programación General Anual...) .Para llegar a conseguir este objetivo, hay que dinamizar y modernizar las bibliotecas convirtiéndolas en un sitio acogedor en el que toda la comunidad escolar tenga cabida. Asimismo se establecerá un espacio en el que se potencien las competencias básicas, sobretodo la competencia en comunicación oral y el fomento del hábito lector (Gobierno de Cantabria, 2011).

Además de ello, el plan cuenta con unos ejes transversales para favorecer el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y el fomento del hábito lector. *“El aprendizaje por proyectos, el desarrollo de la alfabetización informacional, la alfabetización digital, el gusto por la lectura y la escritura, el compromiso del equipo docente, la formación en centro, la implicación de toda la comunidad educativa y la difusión de las buenas experiencias”* son los ejes que establece el plan Leer, Comunicar y Crecer (Gobierno de Cantabria, 2011.p.4).

Este plan refleja lo importante que es mejorar y fomentar el hábito lector en los centros educativos de Cantabria. No solo la ley habla del interés de la comprensión lectora, sino que hay planes que aportan una ayuda a los centros para intentar mejorarla.

Centrándonos en nuestra investigación, se van analizar tres tipos de textos: narrativo, instructivo y descriptivo. Hemos optado por el texto narrativo ya

que la gran mayoría de los tipos de texto que ofrece el libro son narrativos. Además queremos establecer un equilibrio con el tipo de textos del libro, del modelo de la prueba de diagnóstico y de PIRLS. Es decir, como las pruebas externas tienen por lo menos un texto narrativo, expositivo e instructivo hemos valorado elegir textos narrativos del libro porque el resto no se adaptaban a los tipos de texto del modelo de prueba de diagnóstico y PIRLS.

La gran cantidad de lecturas narrativas consiguen que los lectores activen mayores conocimientos en este tipo de textos a medida que van leyendo. Además, el propósito principal de las narraciones es disfrutar, lo que hace que la lectura sea más fluida y entretenida para el lector (Vidal-Abarca, 2000). En palabras de Irrazábal y Saux (2005) los textos narrativos relatan hechos que se desarrollan en el tiempo y contienen protagonistas que son los que ejecutan acciones a lo largo de la historia.

Por otro lado, el propósito que persiguen los textos instructivos (expositivo) es describir o explicar fenómenos, lo que hace que entender un texto instructivo requiera muy pocas inferencias (Vidal, 2000). En palabras de León (2001) el motor que induce a las inferencias es el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee. Por lo tanto, en los textos instructivos los lectores ponen menos relación entre lo que se está leyendo y el conocimiento que tiene el lector. También son una fuente importante de transmisión de información científica en nuestra sociedad tanto en el ámbito escolar como académico (Irrazábal y Saux, 2005).

En lo que se refiere a los textos descriptivos, hay autores que asumen que hay lectores sin conocimientos previos sobre el tema, lo que hace que este tipo de texto sea más explícito. Es decir, los textos descriptivos aportan mayor información sobre el tema. Al contrario que en los textos narrativos, donde los lectores activan aquellos conocimientos que tienen de lo que están leyendo (Vidal, 2000).

Tras la explicación de la importancia de la comprensión lectora en la ley, en las pruebas externas que vamos a utilizar y en el Plan Leer, Comunicar y Crecer, nos vamos a centrar en el foco de la investigación. Este se va a basar en el análisis de dos textos de cada trimestre del libro de Lengua Castellana y

Literatura. Este libro es utilizado por la tutora de 3º de Primaria del C.E.I.P. Manuel Lledías, concretamente de la editorial Vicens Vives. Mediante este análisis del libro de texto y de dos pruebas externas (modelo de la prueba de diagnóstico y PIRLS) pretendemos ver si el libro tiene el mismo nivel que se exige en dichas pruebas.

- ***Contextualización del centro***

Nuestro foco de estudio para llevar a cabo la investigación es el C.E.I.P Manuel Lledías que pertenece a la comarca del Besaya, situado en el municipio de Cartes. Este se encuentra situado en la zona central de la región de Cantabria, concentrándose en las localidades de Santiago y Cartes.

El municipio se encuentra situado en las proximidades de Torrelavega, segunda ciudad en importancia de la Región y centro de comunicaciones, económico e industrial. Esta circunstancia hace que en los últimos años el municipio se haya convertido en un área de expansión residencial, industrial y de servicios. Esto ocasiona un importante cambio social en el que tienen que convivir las familias del lugar, especialmente en las localidades de Santiago y Cartes, con las familias (jóvenes) recién llegadas.

Como recoge el PEC (C.E.I.P Manuel Lledías, 2014) del colegio, es un centro público al que acuden actualmente 432 alumnos de los 11 pueblos que forman el municipio de Cartes. Más del 90 % utiliza el transporte escolar ya que vienen de los distintos pueblos del Ayuntamiento. Los alumnos del centro son de distinto nivel socio-cultural, por lo cual es muy difícil conseguir clases homogéneas originando diferentes ritmos de aprendizaje. Están empezando a notar la llegada continua de inmigrantes que no conocen nuestra lengua. A partir de ello, el Claustro de profesores se planteó la búsqueda de un sistema de

trabajo que permitiera atender de una forma individual y eficaz los desfases provocados por esta problemática.

Dado el gran número de niños con problemas de aprendizaje que existía en el Colegio, por unanimidad de todo el Profesorado, se decidió elaborar un Plan de Mejora de Atención a la Diversidad para intentar paliar la gran problemática que tenía el Centro.

Otro de los planes que sigue el centro es el plan bilingüe. De esta manera, hay asignaturas como Science y Art que son impartidas en inglés. Se facilita así la escucha activa de una lengua extranjera, sin obligarles a que tengan que comunicarse en inglés ya que la finalidad es que se sientan cómodos con el uso de una lengua extranjera, como es el inglés. Así se consigue que cojan confianza con el inglés y que no lo tomen como algo mecánico, inservible...sino como una herramienta con la que ellos pueden aprender y divertirse.

Creo oportuno destacar este plan ya que tiene un nexo de unión con el Plan de Comunicación Lingüística (PCL). Entre las actividades que se proponen a partir de este plan, las encargadas del PCL y las coordinadoras de la biblioteca realizan actividades en inglés. Partiendo de esto, vemos como los planes que se pone en marcha en este centro no son aislados, sino que intentan establecer una conexión entre ellos.

El colegio dispone de una biblioteca dinámica, que genera multitud de actividades, tareas y proyectos en la que participa la mayoría del alumnado. La mascota que presenta las distintas actuaciones programadas y anima a los alumnos a participar y esforzarse es “Mochilo”, llega todos los cursos al colegio con una mochila cargada de nuevos libros, aventuras en forma de proyectos... (*Ver en Anexo 1*).

El proyecto de comunicación lingüística “Haciendo camino con Mochilo” pretende abarcar un número amplio de actuaciones en las que todas las competencias tengan cabida.

Un matiz que es conveniente añadir, es que durante el curso 2014/15 han apostado más por el eje de la oralidad. Esto no quiere decir que no se ha

trabajado el otro eje de la escritura sino que se ha trabajado menos. Partiendo de esta observación que han tenido las profesoras encargadas del PCL (Plan de Comunicación Lingüística), se están replanteando recuperar el plan de escritura.

- ***Contextualización del aula de análisis***

El aula de donde hemos extraído uno de los materiales empleados para nuestra investigación, es el aula de 3º de Primaria del C.E.I.P Manuel Lledías. Las edades de los alumnos son de 8 – 10 años ya que hay un alumno que es repetidor. El número de alumnos son 21(12 chicos y 9 chicas) lo que hace que haya una heterogeneidad de género en el aula.

Dentro del aula hay “una mini biblioteca” ya que la maestra ha puesto a la disposición de los alumnos un rincón en el armario que se sitúa a un lado de la clase. La mayoría de los libros que hay en el aula son de ella. Además de disponer de la biblioteca del centro, los alumnos gozan de la posibilidad de coger libros del aula. Si quieren llevárselos a casa lo pueden hacer, pero antes es necesario que lo escriban en una hoja de registro. En estas hojas, la profesora tiene información sobre los libros que son de interés para los alumnos, quienes se han llevado libros...etc. Este rincón hace que los alumnos no se sientan obligados a leer un libro sino que fomenta el gusto por la lectura. Considero que es una buena forma de ofrecer más variedad a los alumnos, aunque la biblioteca dispone de mayor variedad. Pero sí que hemos observado que cuando hace malo y los alumnos se quedan en clase, muchos cogen un libro o un comic para pasar el rato del recreo.

Durante las sesiones de Lenguaje y de las otras áreas curriculares la maestra sigue el libro de texto de la editorial Vicens Vives.²

²Cada curso establece una reunión con los diferentes tutores para ponerse de acuerdo en la selección del libro. Es por este motivo, que mencionamos dos editoriales, pero la editorial que vamos a analizar es la de Vicens Vives.

Centrándonos en el área que nos atañe, vemos que el libro cuenta con 15 temas en los que se empieza con una lectura de comprensión (2-3 hojas). Cada lectura va acompañada de una serie de preguntas. La cantidad de estas varía en función de la extensión del texto. Estas lecturas siempre se realizan de manera colectiva y se comentan aquellas palabras que no se entienden, además de las sensaciones que tienen después de haberlas leído. Las preguntas que la acompañan, se realizan individualmente para después pasar a corregirlas oralmente.

Para llevar a cabo esta comparativa entre los diferentes textos y sus actividades de comprensión lectora, hemos decidido contar con la participación de una de las coordinadoras del Plan de Comunicación Lingüística. Creemos que esta aportación puede complementar nuestra investigación. De este modo podemos ver si utilizan materiales externos para completar aquellas actividades que no son de comprensión, y de cómo se usan los libros de texto en el aula.

Llegados a este punto y después de ver la importancia que tiene la lectura en la Etapa de Educación Primaria, nuestra investigación va a tener como objetivo principal el análisis de las lecturas y actividades complementarias del libro de texto, el modelo de la prueba de diagnóstico y PIRLS. Nuestro propósito es comprobar si el nivel de comprensión de los textos trabajados en el aula a través del libro de texto, es similar a los de las pruebas externas. La aportación de la profesora nos ayuda a complementar aspectos de las pruebas, de los materiales utilizados, a comprobar que entienden por comprensión...etc.

Metodología

Nuestro método de investigación va a ser mixto ya que combinamos tanto el método cualitativo como el cuantitativo.

Participantes

Contaremos con la participación de una maestra que es una de las encargadas del Plan Lector del centro, además de ser tutora. Como hemos mencionado anteriormente, esta participación nos servirá para completar nuestro análisis.

Materiales

Para esta investigación hemos utilizado tres tipos de materiales para evaluar la comprensión lectora en Educación Primaria.

Uno de los materiales que van a ser necesarios para la investigación es el libro de texto que se está usando en la clase de 3º de Educación Primaria, dónde he realizado las prácticas. El libro en cuestión, es de Lengua Castellana y Literatura de la editorial Vicens Vives. De todo el libro, voy a seleccionar dos lecturas de género narrativo de cada trimestre.

○ Primer trimestre:

- **El pintor Nocha (2º Tema)**
(Ver en el Anexo 2, apartado 2.1)
- **El país con el des delante (3º Tema)**
(Ver en el Anexo 2, apartado 2.2)

○ Segundo trimestre:

- **Sintayehu (6º Tema)**
(Ver en el Anexo 2, apartado 2.3)
- **Los viajes de papá (7º Tema)**
(Ver en el Anexo 2, apartado 2.4)

○ Tercer trimestre:

- **El eco (12º Tema)**
(Ver en el Anexo 2, apartado 2.5)
- **El castillo de Parlotabras (13º Tema)**
(Ver en el Anexo 2, apartado 2.6)

Hemos seleccionado las lecturas de género narrativo porque el libro que se utiliza en el aula cuenta con un mayor número de textos narrativos, ya que el resto pertenecen a géneros diferentes (uno expositivo, uno informativo, dos poéticos, uno teatral y un comic). Además, queremos establecer un análisis proporcionado en función al tipo de textos del resto de materiales que vamos a utilizar.

Otro de los materiales que hemos utilizado para nuestra investigación son los textos del modelo de la prueba de diagnóstico del 2015. Hemos seleccionado los tres que aparecen en la prueba.

○ 1º Lectura

- **Un paseo accidentado.**
(Ver en el Anexo 3, apartado 3.1)

○ 2º Lectura

- **Serpientes y escaleras.**
(Ver en el Anexo 3, apartado 3.2)

○ 3º Lectura

- **Los Beduinos.**
(Ver en el Anexo 4, apartado 3.3)

En contraposición a las lecturas del libro de texto, vemos como en el modelo de la prueba de diagnóstico aparecen diferentes tipos de texto. La primera lectura es de género narrativo “Un paseo accidentado”, la segunda es una lectura instructiva “Serpientes y escaleras” y la tercera pertenece al género descriptivo “Los Beduinos”.

En lo referido a las lecturas de PIRLS hemos seleccionado tres textos de las pruebas liberadas del año 2001 y 2006. De esta manera estableceremos un equilibrio entre las pruebas externas en lo que se refiere al número de textos analizados. Aunque en el banco de lecturas de PIRLS hay un mayor número de textos, hemos decidido seleccionar tres de género narrativo. Esto se debe a que

hemos querido tener una analogía, entre el tipo de texto en PIRLS y el libro de texto porque en la prueba de diagnóstico nos hemos adaptado a lo que había.

○ 1º Lectura

- | |
|--|
| <p>- Delfín al rescate de Wayne Grover.
(Ver en el Anexo 4, apartado 4.1)</p> |
|--|

○ 2º Lectura

- | |
|--|
| <p>- El pequeño terrón de arcilla de Diana Engel.
(Ver en el Anexo 4, apartado 4.2)</p> |
|--|

○ 3º Lectura

- | |
|--|
| <p>- Una noche increíble de Franz Hohler.
(Ver en el Anexo 4, apartado 4.3)</p> |
|--|

Para el análisis de las lecturas vamos a utilizar la ficha de análisis de materiales de comprensión lectora que nos han facilitado los directores encargados de este tema del TFG (Grupo LEAD, 2013). Mediante esta tabla extraeremos las características de los textos, además de comprobar si las actividades que acompañan a las lecturas abordan los procesos de los que hemos venido hablando. (Ver en el Anexo 5)

Asimismo, para la entrevista que va a complementar nuestra investigación utilizaremos un guion de preguntas elaborado por mí. En él, preguntamos sobre el tipo de libro que seleccionan, como complementan aquellas actividades que se quedan incompletas, sobre el plan lector, su opinión sobre las pruebas externas...etc. La transcripción de la entrevista con la tutora se puede ver en el Anexo 6. También podremos ver lo más relevante de la entrevista recogido en los resultados.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación hemos utilizado una tabla de análisis para los diferentes textos del libro y de las dos pruebas externas. Partiendo de estas tablas, elaboramos unas tablas resumen en las que hemos extraído la información relevante de cada una de las fuentes de información que hemos tomado. Las tablas las veremos representadas en el apartado de resultados.

Asimismo, hemos elaborado una tabla con ejemplos sobre los tipos de demandas que pueden realizar los lectores para resolver las actividades de comprensión lectora que acompañan a las lecturas. En la Tabla 2 quedan recogidos los ejemplos que pueden verse en los Anexos citados.

Tabla 2. Ejemplos de cada tipo de demandas que realizan los lectores para resolver las actividades de comprensión lectora.

	Preguntas de localización explícita en el texto.	Preguntas de inferencias	Preguntas de integración	Preguntas de comprensión crítica
Ejemplos que se pueden encontrar en los Anexos	<i>Ver en Anexo 2, apartado 2.1 pág 5 ejer 1</i>	<i>Ver en Anexo 2, apartado 2.3 pág 14 ejer 6</i>	<i>Ver en Anexo 2, apartado 2.3 pág 14 ejer 5</i>	<i>Ver en Anexo 3, apartado 3.1 pág 30 ejer 15</i>

A la vez, hemos ido elaborando un guion de preguntas para la entrevista que hemos tenido con la profesora encargada del plan lector del centro. De esta forma, su opinión y conocimiento sobre esta temática nos ayudará en el análisis de la comprensión lectora a nivel de centro/aula con la comprensión que reflejan las pruebas externas. Hemos decidido que sea la profesora encargada de la biblioteca y del Plan de Comunicación Lingüística ya que sabe más sobre este terreno a diferencia de la tutora, que este es el primer año que se enfrenta a una prueba externa. Para realizar la entrevista, nos hemos reunido con la coordinadora durante una sesión que tiene libre en la biblioteca.

Resultados

A continuación vamos a presentar los resultados obtenidos en nuestra investigación. Durante este estudio hemos utilizado 4 fuentes: libro de texto, modelo de la Prueba de diagnóstico, PIRLS y la entrevista con la coordinadora de la biblioteca. Por lo tanto, mostraremos los resultados individualizados de cada una de las fuentes citadas.

Empezaremos primero con los datos característicos de los textos en los que hemos valorado el número de palabras, el número de párrafos, la función que tiene el texto dentro de la unidad didáctica, el tipo de ayudas que ofrece al alumno y las preguntas de comprensión lectora.

Características de las lecturas

1. Lecturas del libro de texto

Las seis lecturas analizadas son de género narrativo y cuentan con la misma estructura: inicio, nudo y desenlace. Todas las lecturas se encuentran al inicio de cada Unidad didáctica. Estas lecturas ayudan a introducir los conceptos que se van a trabajar durante la unidad. Es por ello, que además de entretener y acercar al alumnado al placer por la lectura tienen otra función: introducen algún concepto que se trabajará durante la unidad. Las lecturas ofrecen una serie de ayudas tipográficas con el objetivo de comprender mejor el texto, entre estas ayudas hay que destacar que a lo largo de los tres trimestres todas las lecturas cuentan con un glosario. Esto ayuda a aclarar aquellos conceptos que no son comunes en el habla habitual del alumnado. Estas palabras se reconocen fácilmente ya que se destacan en negrita. También destacar la aparición de imágenes, las cuales ayudan a aclarar al lector lo que está leyendo y describen aquellas secuencias importantes de la lectura. Además, con ellas, se consigue que el lector vea con mayor atracción el texto que va a leer.

Otra de las cosas analizadas en todos los textos es el número de palabras y el número de párrafos. Estos resultados los podemos ver recogidos en la Tabla 3.

Tabla 3. Número de palabras y párrafos de los seis textos del libro.

Lecturas	Nº de palabras	Nº de párrafos
Lectura 1	492	16
Lectura 2	289	18
Lectura 3	842	27
Lectura 4	665	19
Lectura 5	500	40
Lectura 6	772	43
Media	593,33	27,167

Siguiendo con los datos que hemos extraído de las tablas de análisis, continuamos con otras ayudas tipográficas, como son los mapas conceptuales y resúmenes. En los resultados obtenidos, en ninguna lectura existe la presencia de estas otras ayudas. Ofrecer este tipo de ayuda, conseguiría que el lector pudiera extraer las ideas principales de la lectura. Por el contrario, sí que a lo largo de las lecturas seleccionadas existen unos recuadros (ver anexo 2 apartado 2.2 2º lectura “El país con el des delante” en la segunda hoja de la lectura). El objetivo de los recuadros es la realización de preguntas que facilitan la comprensión y que hace que tengan que comprender lo que leen para acontecer aquello que va a suceder en la historia.

Centrándonos ahora en las demandas del texto. Las seis lecturas analizadas están acompañadas de unas actividades. Primeramente, vamos a hablar de la cantidad de preguntas de comprensión lectora que aparecen en cada lectura. Para ello, nos vamos a servir de la Tabla 4.

Tabla 4. Número de preguntas de comprensión en cada lectura.

	Número de preguntas de comprensión lectora	Número de preguntas de no comprensión lectora	Número total de preguntas.
Lectura 1	9	1 *	10
		<i>Anexo 2, apartado 2.1 pág 6 pregunta 6.</i>	
Lectura 2	9	2 *	11
		<i>Anexo 2, apartado 2.2 pág 9-10 pregunta 2 y 7.</i>	
Lectura 3	6	0	6
Lectura 4	3	1 *	4
		<i>Anexo 2, apartado 2.4 pág 18 pregunta 4.</i>	
Lectura 5	5	1 *	6
		<i>Anexo 2, apartado 2.5 pág 22 pregunta 6.</i>	
Lectura 6	5	0	5
Media	6,17	0,83	7

Todas las lecturas analizadas van acompañadas de unas preguntas de comprensión lectora. Hay una diferencia entre el número de preguntas de unas lecturas y otras, esto es debido a la extensión de la lectura. Aquellas que la extensión es de dos hojas, disponen de un mayor número de preguntas de comprensión lectora (entre 10 preguntas). Mientras que las que su extensión es de tres hojas, las preguntas de comprensión se quedan más reducidas (4-6 preguntas).

En los resultados, hemos comprobado como la gran mayoría de las preguntas que acompañan a la lectura son de comprensión lectora. Aunque en más de un texto hemos observado como existe otro tipo de preguntas que no son de comprensión lectora y se pueden contestar sin haber tenido que leer la lectura (*ver en el Anexo 2, apartado 2.5 página 22 pregunta 6*).

También hemos analizado el tipo de demanda que deben realizar los lectores para contestar a las preguntas que acompañan a las lecturas. Recordamos que la media de preguntas por cada lectura está entre 10 y 4 preguntas. En la Tabla 5 veremos representadas el número de preguntas clasificadas según el tipo de demanda que se debe hacer para resolver la actividad.

Tabla 5. Tipos de demandas que deben hacer los lectores para resolver las preguntas de comprensión de cada lectura del libro de texto.

	Nº de preguntas de localización de información explícita	Nº de preguntas de inferencias	Nº de preguntas de integración	Nº de preguntas de comprensión crítica
Lectura 1	6	1	2	0
Lectura 2	3	2	4	0
Lectura 3	3	1	2	0
Lectura 4	2	0	1	0
Lectura 5	5	0	0	0
Lectura 6	2	2	1	0
Media	3,5	1	1,67	0

En el caso de las preguntas de comprensión crítica, es decir, aquellas preguntas relacionadas con el lenguaje y elementos del texto, observamos como en ninguna de las lecturas analizadas se requiere este tipo de demanda. Por el contrario, las preguntas que más aparecen en las lecturas son las de localización de información explícita. Los lectores, en este caso, para resolver este tipo de preguntas tienen que acudir al texto y seleccionar la información.

2. Lecturas del modelo de la prueba de diagnóstico

Hemos seleccionado los tres textos del modelo de la prueba de diagnóstico del año pasado. Los tres textos pertenecen a géneros diferentes: narrativo, instructivo y descriptivo. En la clasificación del tipo de texto que hace el modelo de la prueba de diagnóstico de la lectura “Los Beduinos”, discrepa de lo que nosotras entendemos como texto descriptivo. El tipo de texto de esta lectura para nosotras es expositivo, ya que intenta hacer comprensible ciertas cosas de los Beduinos a partir del establecimiento de una cadena causal que explica (qué, cómo, por qué, cuándo...etc.) (Irrazábal y Saux, 2005).

Al igual que para los texto del libro hemos utilizado una tabla de análisis (ver en Anexo 5, apartado 5.2). Estas lecturas, al ser textos externos al centro no introducen la unidad didáctica por lo que su finalidad es entretener y generar

placer por la lectura. En cuanto a las ayudas tipográficas para comprender mejor el texto, los tres textos cuentan con ilustraciones. Como sucedía en las lecturas del libro de texto, las imágenes ayudan al lector a comprender y entender mejor lo que está leyendo, además de conseguir que las lecturas sean más atractivas para el lector. Al igual que pasaba con el anterior material, no aparecen resúmenes ni mapas conceptuales.

Otro de los elementos analizados ha sido la extensión del texto, es decir, el número de palabras y el número de párrafos. Los resultados los podemos observar en la Tabla 6.

Tabla 6. Número de palabras y párrafos de los textos del modelo de la prueba de diagnóstico.

	Nº de palabras	Nº de párrafos
Lectura 1 “Un paseo accidentado”	233	15
Narrativo		
Lectura 2 “Serpientes y escaleras”	211	11
Instructivo		
Lectura 3 “Los Beduinos”	156	4
Descriptivo		
Media	200	10

En comparación con los textos del libro, la extensión de palabras y párrafos es similar aunque observamos que la extensión es más breve. Hay que tener en cuenta, que estos textos están elaborados con la intención de ser realizados en un tiempo limitado.

La demanda que tienen que hacer los lectores para realizar las actividades puede ser de varios tipos. Al ver la clasificación expuesta por el modelo de la prueba de diagnóstico en algunas preguntas, hemos discrepado sobre alguna clasificación. En la lectura “Un paseo accidentado” son dos las preguntas en las que no estamos de acuerdo con la clasificación que se les ha puesto. La pregunta 14 (Ver en Anexo 3, apartado 3.1 página 29) vemos como en la prueba el proceso cognitivo implicado es de comprensión crítica, pero nosotras consideramos que es una pregunta de inferencia. También en la pregunta 16 (Ver en Anexo 3, apartado 3.1 página 31) vemos como en la prueba el proceso

cognitivo implicado es integrar e interpretar, pero nosotras consideramos que es una pregunta de inferencia.

Por otro lado, en la lectura “Serpientes y escaleras” hay un mayor número de preguntas con las que no estamos de acuerdo en la clasificación que se ha hecho según el tipo de demanda. La pregunta 18, 19 y 24 vemos como en la prueba el proceso cognitivo implicado en estas preguntas es integrar e interpretar, pero para nosotras son preguntas de inferencias. La pregunta 21 es clasificada en la prueba como una pregunta de integrar e interpretar, pero nosotras pensamos que es una pregunta de localización de información. Y por último la pregunta 22 y la 23 vemos como en la prueba están clasificadas como preguntas de comprensión crítica, pero nosotras consideramos que son preguntas de inferencias.

En el último texto de “Los Beduinos” no estamos de acuerdo con el tipo de proceso cognitivo que tiene una pregunta (Pregunta 29). En la prueba el tipo de pregunta es de comprensión crítica, pero nosotras pensamos que es una pregunta de inferencia.

Después de esta aclaración, podemos ver en la Tabla 7 recogidos los datos que hemos extraído de las diferentes demandas que tienen que hacer los lectores en función a como hemos clasificado nosotras los tipos de preguntas.

Tabla 7. Tipos de demandas que deben realizar para resolver las preguntas que acompañan la lectura en el modelo de la prueba de diagnóstico.

		<i>Nº de preguntas de localización de información explícita</i>	<i>Nº de preguntas de inferencias</i>	<i>Nº de preguntas de integración</i>	<i>Nº de preguntas de comprensión crítica</i>
Lectura 1 “Un paseo accidentado”		1	2	2	1
Narrativo					
Lectura 2 “Serpientes y escaleras”	2	2	4	1	0
Instructivo					
Lectura 3 “Los Beduinos”	3	5	1	0	0
Descriptivo					
Media		2,67	2,33	1	0,33

En todas las lecturas vemos como hay preguntas de localización de información explícita. Además en los resultados se ve reflejado como hay un mayor número de preguntas de integración, al contrario que en las lecturas del libro de texto. Otra cosa llamativa, es la aparición de una pregunta de comprensión crítica. Este tipo de preguntas, como hemos visto no son comunes en el anterior material utilizado para nuestra investigación. La pregunta de comprensión crítica aparece en el texto narrativo "Un paseo accidentado". Las tres lecturas tienen 5 preguntas que acompañan la lectura a diferencia de lo que sucedía antes, ya que en estas lecturas el número de actividades no influye en el tipo de extensión del texto.

3. Lecturas de PIRLS

Para este material hemos seleccionado tres textos al igual que en el modelo de la prueba de diagnóstico. De esta forma estableceremos un equilibrio entre el número de textos analizados de las pruebas externas (Modelo de la

Prueba de diagnóstico y PIRLS). Los tres textos analizados son narrativos, al igual que las lecturas del libro de texto que hemos mencionado con anterioridad. Podemos encontrar las tablas que hemos utilizado para analizar las lecturas en el Anexo 5, apartado 5.3.

Estas lecturas al pertenecer a pruebas externas no introducen la unidad didáctica, sino que su función es meramente entretener y leer por placer. No debemos olvidar, que estos tipos de texto van en la línea de los que trabajan habitualmente en el aula los alumnos. Aunque el fin no sea el mismo que el del libro de texto, tiene otro fin: comprobar el nivel de la comprensión lectora en Educación Primaria. En lo referido a las ayudas tipográficas que ayudan a comprender mejor el texto, los resultados dejan reflejado como no existen resúmenes o mapas conceptuales de las lecturas analizadas. Por el contrario, cuentan al igual que en los anteriores materiales con ilustraciones que consiguen que el lector se sienta atraído por lo que está leyendo y entienda mejor la lectura.

También hemos analizado el número de palabras y de párrafos de los tres textos de la prueba de PIRLS. Los resultados obtenidos los podemos ver en la Tabla 8.

Tabla 8. Número de palabras y párrafos de los textos de PIRLS.

	Nº de palabras	Nº de párrafos
Lectura 1 “Delfín al rescate”	1079	25
Narrativo		
Lectura 2 “ El pequeño terrón de arcilla”	792	25
Narrativo		
Lectura 3 “ Una noche increíble”	855	16
Narrativo		
Media	908,67	22

A diferencia de las lecturas del libro de texto y del modelo de la prueba de diagnóstico, la extensión de los textos de PIRLS es mayor. Las lecturas ocupan entre 3-4 hojas y en este caso el número de preguntas de comprensión lectora

no se ve reducido por esta extensión, al contrario, se ve como hay un mayor un número de actividades.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre el tipo de demandas que necesitan realizar los lectores, podemos verlo recogido en la Tabla 9. Aquí observamos cuál es el mayor tipo de demanda que deben realizar y aquellas que por el contrario, no aparecen.

Tabla 9. Tipos de demandas que deben realizar para resolver las preguntas que acompañan la lectura.

	Nº de preguntas de localización de información explícita	Nº de preguntas de inferencias	Nº de preguntas de integración	Nº de preguntas de comprensión crítica	Nº total de preguntas
Lectura 1 “Delfín al rescate”	0	1	10	0	11
Lectura 2 “El pequeño terrón de arcilla”	2	6	4	1	13
Lectura 3 “Una noche increíble”	2	7	2	1	12
Media	1,33	4,67	5,33	0,67	

Se contemplan los cuatro tipos de demandas: preguntas de localización de información explícita, preguntas de inferencias, preguntas de integración y preguntas de comprensión crítica, pero se hace más hincapié en los niveles intermedios (preguntas de inferencias y de integración).

En función al orden en el que hemos hablado de nuestros materiales, se ve como existe una progresión ascendente en cuanto a las demandas que deben realizar los lectores en las preguntas, como en la extensión. Las actividades que acompañan a las lecturas de PIRLS son más completas y complejas que las del modelo de la prueba de diagnóstico y las del libro de texto.

Para finalizar el apartado vamos a exponer tres gráficos en función al libro de texto, el modelo de la prueba de diagnóstico y PIRLS. En los gráficos queda

recogido el porcentaje de cada tipo de demanda que deben hacer los lectores para realizar las actividades que acompañan a las lecturas.

Gráfico 10. Porcentaje de demandas que tiene que hacer el lector para resolver las actividades planeadas de las seis lecturas del libro de texto.

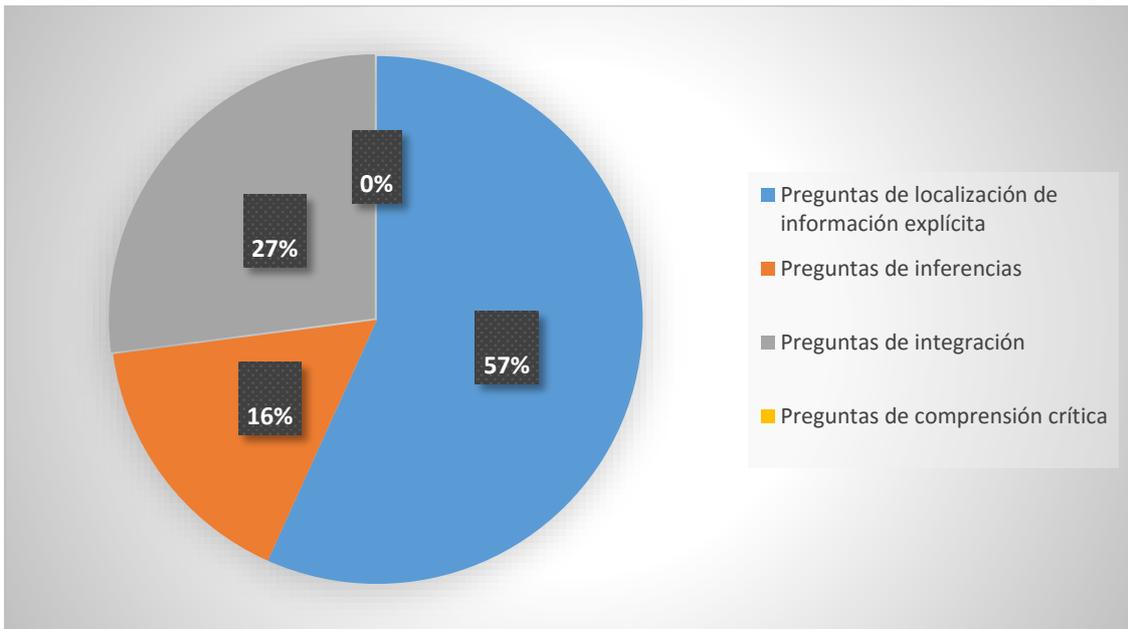


Gráfico 11. Porcentaje de demandas que hace el lector para resolver las actividades planeadas de los tres textos del modelo de la prueba de diagnóstico.

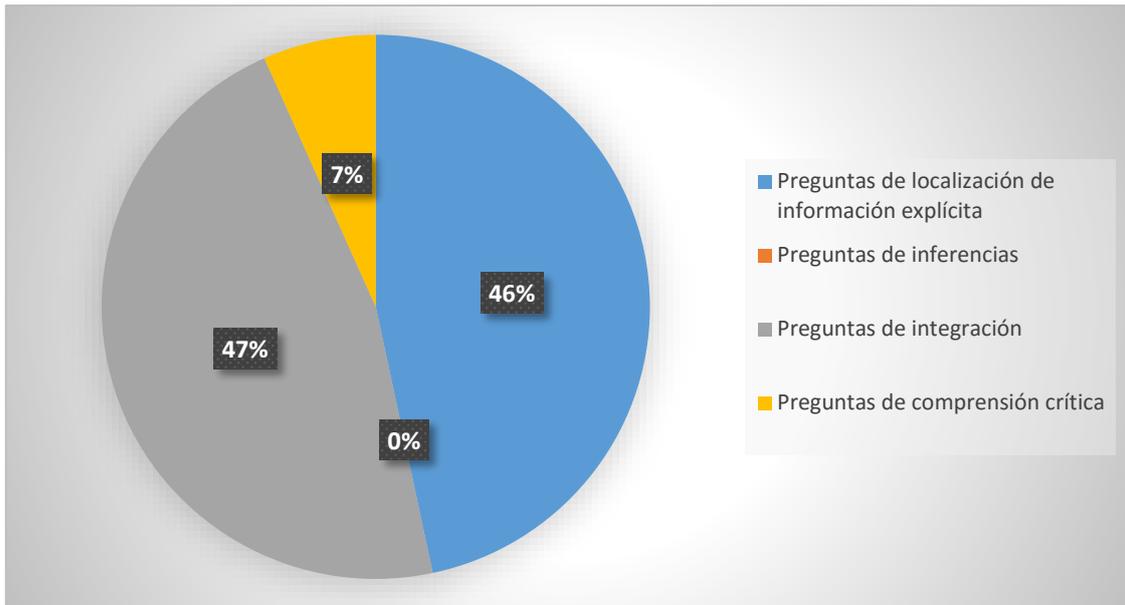
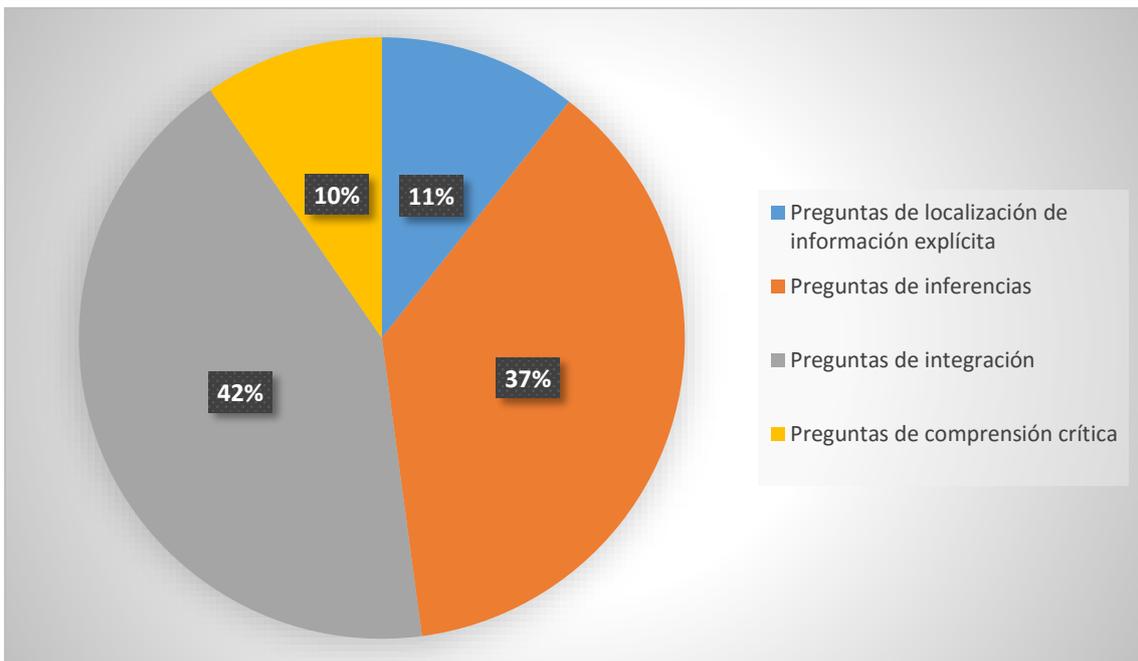


Gráfico 12. Porcentaje de demandas que hace el lector para resolver las actividades planeadas de los tres textos de PIRLS.



4. Entrevista a la coordinadora de la biblioteca

En la Tabla 13 se muestra un breve resumen sobre los datos más importantes de la entrevista que tuvimos con la coordinadora de la biblioteca. En el Anexo 6 se puede ver transcrita totalmente.

Tabla 13. Información extraída de la entrevista

<ul style="list-style-type: none"> • Plan lector del Centro 	<p>La biblioteca es el eje central del plan.</p> <p>La creación de este plan que han puesto en marcha, mejora la comprensión de los alumnos. Aun así necesitan más esfuerzo para lograr una mejor comprensión y expresión.</p> <p>Al finalizar el curso, se entregan diplomas a los alumnos que han leído más libros a lo largo del curso.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Elección de la editorial a trabajar en el aula. 	<p>Se reúnen por ciclos para tomar la decisión de que editorial utilizar.</p> <p>Ella está a gusto con la editorial Santillana, aunque añadiría más trabajo por competencias y que los temas sean cercanos a la vida real.</p> <p>Algunas lecturas que comienzan cada tema de Lengua se quedan cojas (en las preguntas, en la propia lectura...)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Añadir materiales complementarios 	<p>Utiliza textos de otras editoriales, aprovecha textos de evaluaciones de diagnóstico y aquellos que son elaborados por las tutoras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca 	<p>Está dedicada tanto alumnos como profesores.</p> <p>Se realizan diferentes servicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura en sala - Espacio para trabajos de consulta - Servicio de préstamo - ...
<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas externas “Prueba de diagnóstico” 	<p>Considera que la prueba de diagnóstico se realiza en un contexto irreal por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La duración. - Su vocabulario. - La longitud de las pruebas. <p>Peligro ----- da la sensación de que es un motivo puramente estadístico.</p>

Discusión

El objetivo general que ha encaminado nuestra investigación ha sido analizar las lecturas y actividades complementarias del libro de texto, el modelo de la prueba de diagnóstico y algunas lecturas de PIRLS. Este análisis se ha realizado en el contexto de 3º de Educación Primaria. El libro utilizado en esta clase ha sido el de Legua de la editorial Vicens Vives. De los 15 temas, hemos analizado las seis lecturas de seis temas. Como queda reflejado en los resultados, hemos analizado los datos característicos de cada lectura: número de letras, párrafos, localización del texto, ayudas tipográficas, demandas que deben realizar los lectores para resolver la actividad...etc.

Lo primero que queremos destacar, es la poca variedad de textos descriptivos y expositivos que aparecen en el libro de Lengua que hemos analizado. Todos los textos que analizamos, son narrativos y tienen la misma estructura: introducción, nudo y desenlace. Otra cosa que queremos destacar es que los textos cuentan con unos recuadros en los que se les hacen preguntas abiertas. Este tipo de ayudas hacen que el lector sea más partícipe en la lectura, además de imaginar e interpretar un final abierto. En otras palabras, les sirve de guía y de refuerzo para entender mejor lo que están leyendo.

Una de las críticas que queremos hacer, tiene que ver con el tipo de textos que aparecen. A lo largo de los 15 temas con los que cuenta el libro, solo hay un texto expositivo y ninguno descriptivo, lo que hace que el alumnado tenga poco conocimiento sobre el tipo de textos con los que se puede encontrar. También conseguimos que el lector no tenga ningún interés en la lectura, ya que lo único que hacemos es repetir el mismo tipo de textos. Por el contrario, en las pruebas externas de las que venimos hablando en nuestra investigación, queda reflejado la diversidad de textos que hay: descriptivo, narrativo y expositivo.

Creo de vital importancia trabajar con textos informativos (expositivos), puesto que están más relacionados con la vida cotidiana de las personas adultas. Sí que es verdad, que los textos narrativos son más cercanos en las primeras etapas educativas de los alumnos como se observa en el libro de texto analizado. Pero sí que estaría bien, incorporar más textos expositivos en los libros de Educación Primaria para irse familiarizando con este tipo de textos que

aparecerán en los cursos sucesivos. Es verdad que el libro cuenta con un par de textos poéticos, alguno teatral y otros de carácter periodístico e informativo. Pero recalcando lo mencionado anteriormente, hay una gran cantidad de lecturas narrativas. “Esto puede deberse a que los escritores de cuentos consideran que los lectores activaran muchos conocimientos mientras van leyendo, y así realicen inferencias” (Vidal-Abarca, 2000, p.10).

En lo referido al número de palabras y párrafos de las lecturas analizadas, vemos como hay una progresión ascendente entre las del libro de texto y los de las pruebas externas. En los resultados de las lecturas de la prueba de PIRLS, se refleja como hay un aumento del número de palabras. Esto no significa que sea mejor o peor sino que es necesario que los alumnos se acostumbren a extensiones diferentes, porque a la hora de ponerse delante de un libro o mismamente de las pruebas de las que venimos hablando, los alumnos se pueden frustrar al ver una mayor extensión y no presten la atención necesaria para comprender lo que leen. Por este motivo, bajo mi visión es adecuado que los profesores a la hora de seleccionar el libro de texto tengan en cuenta esta variable. Sé que es complicado para la profesora seleccionar un libro completo, pero si no hay una heterogeneidad en el tipo de lecturas, sería necesario la utilización de un material extra. Esto lo podemos corroborar con la aportación que hemos tenido de la coordinadora de la biblioteca, que habla de la utilización de materiales complementarios para las lecturas que introducen los temas.

En lo referido a las ayudas tipográficas, vemos como en los resultados no aparecen resúmenes ni mapas conceptuales. Creo que sería una ayuda para el lector porque le ayudaría a sacar la idea principal del texto que ha leído. Esto no es algo fácil como mencionábamos en nuestro marco teórico. Leer conlleva activar una serie de procesos mentales (García Rodicio, 2012), que son los que ayudan al lector a extraer la información importante.

En relación a esto y centrándonos ahora en el tipo de demandas que deben realizar los lectores para resolver las actividades. Hemos podido comprobar como a lo largo de los tres materiales analizados no hay una gran cantidad de preguntas de comprensión crítica, es decir, preguntas en las que el lector valora la fuente (Sánchez y García, 2014). Si bien, es habitual que en las lecturas que se trabajan en Educación Primaria, escaseen este tipo de

demandas. Pero nos ha sorprendido el número de preguntas de comprensión crítica que aparecen en el modelo de la prueba de diagnóstico. Las pruebas externas, tienen variedad en el tipo de demandas que deben realizar los lectores para resolver las actividades. Pero en este caso los tres textos que hay en la prueba y que hemos analizado, solo aparece una pregunta de comprensión crítica. Es un apunte curioso porque estas pruebas tendrían que ser un referente para los docentes, en cuanto a la variedad del tipo de demandas que deben realizar los lectores. Por el contrario, PIRLS cuenta con una pregunta más de comprensión crítica que el modelo de la prueba de diagnóstico. Podríamos decir que ambas pruebas externas están bien ya que incluyen preguntas de comprensión crítica, pero tendría que enriquecerse más el modelo de la prueba de diagnóstico al ser un referente.

Además de analizar lecturas en nuestra investigación, también hemos realizado una entrevista con la coordinadora de la biblioteca que a su vez es tutora de un curso.

Como queda recogido en los resultados que hemos destacado anteriormente sobre las lecturas del libro de texto de Vicens Vives, la coordinadora que trabaja con otra editorial, deja claro que las lecturas que empiezan cada tema y sus preguntas se quedan cojas. Lo que corrobora los datos extraídos de las lecturas del libro de texto, que en comparación a las de PILS se quedan sin variedad en el tipo de demandas que deben realizar los lectores para resolver las actividades. Por ello, el tercer nivel (modelo de fuente) del que hemos hablado en nuestro marco teórico se queda en la sombra (Vidal-Abarca, 2000).

Por otro lado, nos habla del plan que sigue el centro: PCL (Plan de comunicación lingüística) en el que se centran más en trabajar la parte oral que la escrita. Esto se aleja un poco de la línea que sigue nuestra investigación que es la comprensión lectora de textos. Por ello, el plan lector que sigue el centro no se centra en lo que realmente tiene que ser, que es preocuparse por la comprensión de lecturas. Si bien, cuando se promueve alguna actividad sobre lecturas lo que hacen los encargados de este plan, es premiar a aquellos alumnos que más libros han leído. En el fondo, bajo nuestro punto de vista lo único que se consigue, es crear una competitividad entre los lectores para ver

quién es el que más lee. La conclusión que sacamos es que la profesora nos habla de que se trabajaba la comprensión lectora, pero realmente vemos que no se está trabajando ya que premiar a quien lee más libros no hace a los alumnos comprender lo que leen, todo lo contrario, hace que cojan libros para obtener un premio.

En cuanto a la aportación de esta investigación, creo que los maestros debemos plantearnos si sólo usando el libro de texto estamos trabajando la comprensión lectora de nuestros alumnos. Como queda reflejado en los resultados, vemos como el libro de texto no es un material que nos ayude a trabajar completamente la comprensión lectora. Es por ello, que el profesorado se puede ayudar de materiales complementarios, como son las pruebas externas que gozan de un mayor enriquecimiento que el libro de texto. A parte de las pruebas externas, nuestra comunidad autónoma cuenta con planes que pueden ayudar a los centros escolares a fomentar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Uno de estos planes es el de Leer, Comunicar y Crecer cuyo objetivo principal es impulsar el protagonismo de la lectura como hemos mencionado en el marco teórico (Gobierno de Cantabria, 2011). Recurrir a otros materiales como este plan, ayuda al profesorado a mejorar su práctica en lo referido a la comprensión.

En nuestra comunidad autónoma contamos con otro plan, El Plan Lector. De igual manera que el anterior plan, este ayuda a los centros educativos a mejorar y encaminar el fomento por la comprensión lectora. Además de ello, la consejería de educación ha previsto una serie de actuaciones con el fin de apoyar a los maestros con el fomento de la lectura. Algunas de ellas son actividades formativas relacionadas con la adquisición de la competencia lectora y fomento del hábito lector, difusión de materiales que ofrezcan a los profesores orientaciones didácticas...etc. (Conrad, 2007).

A parte de los materiales con los que cuenta nuestra comunidad autónoma, vamos a destacar dos pruebas de evaluación en comprensión lectora a nivel de España. En primer lugar vamos a destacar la prueba ECOMPLEC destinada a niños de 9 a 11 años. Esta prueba está basada en las pruebas

internacionales sobre competencia lectora: PISA y PIRLS (Tea ediciones, 2013). ECOMPLEC se estructura en dos niveles en los que se muestran tres textos. A partir de esta prueba se puede analizar el rendimiento de los alumnos en los diferentes tipos de texto: narrativo, expositivo y discontinuo.

Otro material que nos puede ayudar a mejorar la comprensión lectora es el PROLEC-R. La prueba va destinada a todos los cursos de Educación Primaria y se ha convertido en uno de los referentes para la evaluación de la lectura en español (Tea ediciones, 2013). PROLEC-R está compuesta por nueve tareas pero nosotras utilizaríamos solo una: comprensión de textos.

Estos recursos nos tienden una mano a los maestros para conseguir mejorar la comprensión en los centros educativos. No solo es la tutora la que se debe preocupar por esto, sino que todo el centro educativo tiene obligación de fomentarlo y lograrlo de forma global. Partiendo de la entrevista que tuve con la profesora del PCL del centro, podemos ver que querían conseguir de forma global el fomento de la comprensión lectora pero en realidad no lo estaban consiguiendo. Por ello, es necesario tener claro lo que es la comprensión lectora ya que no es lo mismo que leer.

Por lo tanto, animo a los profesores a leer este documento ya que es una herramienta que les puede servir para revisar y mejorar sus prácticas diarias y les puede orientar a conseguir que el alumno se acerque a una comprensión profunda de la lectura. Además, conseguimos que vean más allá de la utilización de un único material, puesto que con una variedad comedida de materiales complementarios conseguimos que haya una variedad en el tipo de demandas que necesita hacer el lector para resolver las actividades. Con este estudio pretendemos conocer las limitaciones y los puntos fuertes que tienen los materiales utilizados en nuestra investigación. Además de observar cómo el libro de texto, limita al alumnado en el tipo de textos y en el tipo de demandas que deben realizar para resolver las actividades complementarias a la lectura.

Referencias

- C.E.I.P Manuel Lledías. (2015). Proyecto Educativo del Centro. Manuscrito sin publicar. Cartes, Cantabria.
- Conrad, J. (2007). Plan Lector. Consejería de Educación de Cantabria. España.
- Cuetos, F. (2011). Psicología de la lectura. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Rodicio, H (2012). *La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas*. Universidad de Cantabria. España.
- Gobierno de Cantabria. (2014). Boletín oficial de Cantabria. Gobierno de Cantabria. N° 29. 1-431. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- Grupo LEAD (2013). *Tabla de Análisis de textos y demandas para trabajar la comprensión lectora*. Material no publicado. Universidad de Cantabria.
- Irrazábal, N., & Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3), 33-55.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2009). La lectura educación primaria, 4º curso pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS 2001 2006. Ministerio de Educación. Madrid. 1-227. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Preguntas-liberadas.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Boletín oficial del estado*. Ministerio de Educación. N° 295. 1- 64. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Marco general de la evaluación de 3º curso de educación primaria*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionterceroprimaria/marcoev3ep08012015.pdf?documentId=0901e72b81b9d47a>

Moro Torre, M.L. (s.f.). Leer, comunicar, crecer. Plan para el fomento de la competencia en comunicación lingüística. Gobierno de Cantabria. Recuperado de www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/Plan_Competicencia_Linguistica_LCC.pdf

Mures Pintor, A.D. (2008). Recorrido educativo del proceso lector.

Núñez Delgado, P. (s.f.). [Descripción del documento]. Universidad de Granada. Recuperado de <http://myslide.es/documents/teoria-comprension-lectora-pilar-nunez-delgado.html>

Sánchez, E. & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula, Revista Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 83-103.

Tea ediciones. (2013). Evaluación e intervención en...comprensión lectora. *Revista TEA* [en línea]. Noviembre de 2013. [28 de junio de 2016]. Disponible en: https://web.teaediciones.com/TemasDelMes/2013_NOVIEMBRE_COMPRENSION_LECTORA.pdf

Vera, G. G. (2008). La prueba internacional PIRLS 2001 y los componentes del proceso de lectura, estudio de factores asociados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 5.

Vidal-Abarca, E. (2000). Las dificultades de comprensión I: Diagnóstico y tratamiento. En A. Mirando, E. Vidal-Abarca y M. Soriano (Eds), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide. (Capítulo 5, pp., 129-156).

Anexos

- Anexo 1

Categoría: Biblioteca Visto: 10

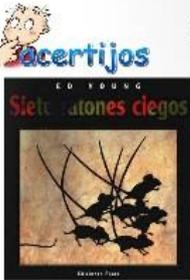


MAY
24
2015



Esta es la imagen de mochilo, la mascota de la biblioteca encargada de motivar a los alumnos en la participación de actividades. Durante una conversación que tuve con una de las encargadas de la biblioteca, me comento que sobre todo los alumnos más pequeños creen que este personaje ficticio, es de verdad. Mientras que los más mayores, ya saben que realmente mochilo es Conchi, una de las encargadas de la biblioteca y del Plan de Comunicación Lingüístico.

- Ejemplo sobre el tipo de actividades que pueden realizar los alumnos, de manera online o en el colegio.

PRIMER CURSO		SEGUNDO CURSO
	¿Por qué era tan grande Lala Ghula?	
Podéis pedir ayuda a los profes, en la biblioteca.....		¿Cómo se llama cada uno de los siete ratones ciegos?
		
		Podéis pedir ayuda a los profes, en la biblioteca.....



TERCER CURSO



1. La protagonista del cuento se llama M...rt...n...
2. ¿Cuál es el nombre de la Princesa Cagón?

... y así continuaría hasta el último curso (6º de Primaria).

LONDON



PRIMER CURSO

1. What animal is it?

Aquí podemos ver como el PCL, se encarga de unir, buscar un nexo de unión entre algunos proyectos. En este caso con el plan de inmersión lingüística.

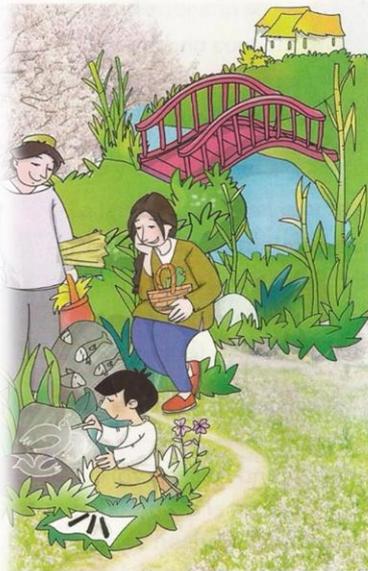
- **Anexo 2.** Lecturas del libro de texto.

2

El pintor Nocha

Antes de leer

- Fíjate en las imágenes. ¿De qué crees que puede tratar la historia?
- ¿Habías escuchado alguna vez el nombre de este pintor? ¿Conoces el nombre de algún pintor famoso? Coméntalo con tus compañeros y compañeras.



Nocha nació en una región húmeda y verde de la China. De niño, su vida había sido alegre entre verdes prados y blancos árboles floridos.

Desde muy pequeño, Nocha dibujaba los peces y los pájaros en las piedras y rocas del río, y los rebaños en las maderas de los establos. El yeso y el carbón eran lápices mágicos en sus manos de niño.

Nocha creció y en los pueblos próximos todos hablaban de él. Mucha gente venía a la aldea para ver las obras del joven artista. Su fama llegó hasta el palacio del emperador—

Un día, el emperador llamó a Nocha y le dijo:

—Te quedarás aquí y trabajarás para adornar todos los rincones del palacio. Ya he mandado preparar tu taller en una de las salas, bien provisto de colores, lacas y ricas maderas. Vivirás para siempre en palacio.¹

Nocha estaba triste. Ya no podría ver su casa en la aldea blanca de árboles floridos a la orilla del río. Tendría que contentarse con soñar con sus campos desde palacio.

1 ¿Cómo crees que va a ser para Nocha este cambio en su vida? ¿Positivo o negativo?

Un día, Nocha pintó un gran cuadro: el transparente cielo de su infancia, los prados, el puentecillo de estacas en el río bordeado de **bambúes**, la blanca aldea a lo lejos entre vuelos de patos salvajes, un rojo sol y un verde limpio de hierba húmeda.

Príncipes y **mandarines** acudían a ver el maravilloso cuadro que el emperador había colgado en un lujoso salón del palacio.

A Nocha no le parecía una pintura, sino su aldea misma. Por eso, le hubiera gustado pasarse largas horas frente a ella aspirando su aire limpio. Pero el emperador había prohibido que Nocha lo viera.

Nocha suspiraba siempre por ver su cuadro. Y un día, en un momento en que estaban ausentes los guardianes, entró en el salón, descolgó su paisaje y se lo llevó a su taller, donde podría contemplarlo todo el tiempo que quisiera.

El emperador mandó encarcelar a Nocha y le ordenó que siguiera pintando cuadros en la prisión para adornar su palacio. Nocha no podía pintar. Le faltaba luz para sus ojos y alegría a su corazón.

Entonces, el emperador lo llamó y le dijo:

–Vendrás otra vez a vivir y a trabajar a palacio. Para que te contentes, te dejaré a solas con tu cuadro unos momentos cada día, pero, si intentas algo que pueda enojarme, serás castigado.

Nocha continuó su trabajo. Solo respiraba un momento cada día cuando veía en su cuadro el campo libre y verde de su aldea.

Después, seguía sufriendo, encerrado en su taller.²

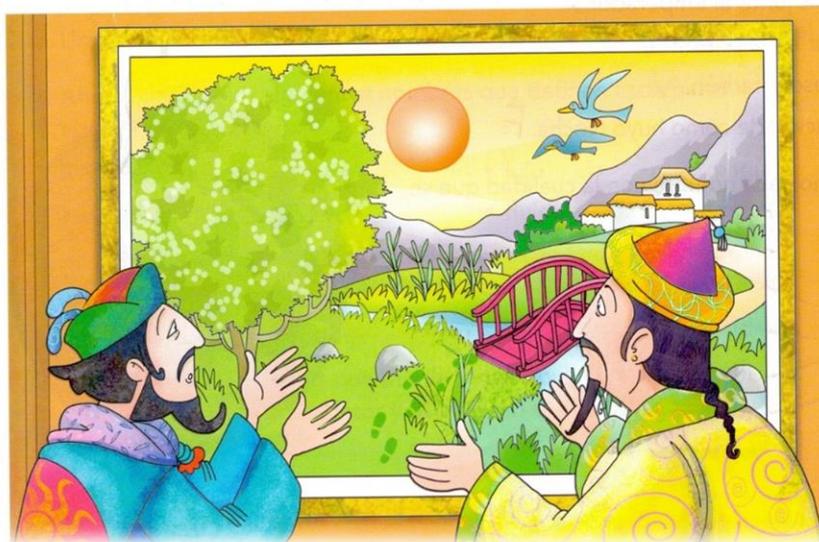
Un día ya no pudo resistir más. Se encontraba solo en la sala ante su paisaje, se acercó al cuadro, dio un salto y se metió en él, en el campo, corriendo sin descanso, hasta perderse en el horizonte azul.

Un sabio mandarín encontró la explicación del misterio. Nocha había huido por el cuadro. Aún se veían las huellas de sus pisadas en la hierba húmeda de los prados.

Adaptación de un cuento popular chino.



2 ¿Cómo crees que acabará la historia?



bambú: planta originaria de la India, que puede tener más de 20 metros de altura. Las cañas son resistentes y se emplean en la construcción de casas y en la fabricación de muebles.

mandarín: en China y otros países asiáticos, hombre que tenía a su cargo el gobierno de una ciudad o la administración de justicia.

Tema 2

Leer y comprender

Aprende
sobre un
a distin

1 Recuerda la lectura, lee las oraciones y escribe la opción correcta en tu cuaderno:

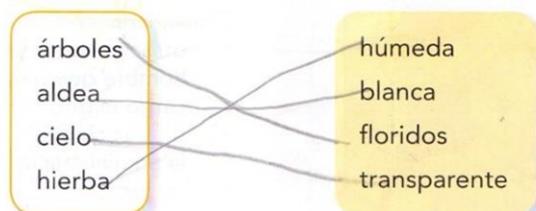
- Nocha, desde muy pequeño, dibujaba...
 - a. Coches deportivos.
 - b. Peces y pájaros.
 - c. La Gran Muralla.
- La fama de Nocha como pintor llegó hasta...
 - a. La emperatriz de Japón.
 - b. El presidente del gobierno.
 - c. El emperador de China.
- El emperador ordenó a Nocha que pintara para...
 - a. Decorar los salones y corredores de palacio.
 - b. Decorar las ollas y los pucheros de la cocina.
 - c. Decorar los peldaños y las barandillas de la escalera.
- Nocha se sentía muy triste en palacio porque...
 - a. No podía comer arroz y rollitos de primavera.
 - b. No podía ponerse la túnica y las babuchas.
 - c. No podía ver su aldea.

2 Recuerda la respuesta que diste a la primera pregunta del Antes de leer. ¿En qué te basaste para formar esa idea?

3 Escribe en tu cuaderno si las siguientes oraciones son verdaderas (V) o falsas (F):

- Nocha estaba muy feliz junto al emperador. **F**
- Nocha no podía pintar en la prisión. **V**
- Nocha pintaba con yeso y carbón. **V**
- Nadie dio una explicación de cómo huyó Nocha. **F**

4 Relaciona en tu cuaderno cada nombre con la cualidad que se indica en la lectura:



- 5 Por parejas, comentad la actitud del emperador. ¿Creéis que fue correcta? Después, imaginad cómo puede ser su personalidad y comparadla con la del pintor.

- 6 Dibuja un paisaje. Después, comenta lo que has dibujado con un compañero o compañera, para que, al mismo tiempo, lo pueda ir dibujando:

Explícale cosas como estas:

- Si está en una zona de mar o montaña...
- Si hay casas, rocas, árboles, cuevas...
- Si hace mucho sol, llueve, está nublado...
- Si hay personas o animales y qué hacen...



- 7 Lee y señala en tu cuaderno por qué razón Nocha se metió dentro del cuadro:

- Porque quería irse a bañar al río.
- Porque el emperador se lo ordenó.
- Porque quería ser libre y volver a su aldea.
- Porque quería volver a ser pequeño.

- 8 En la lectura hay tres partes diferenciadas. Relaciona en tu cuaderno el principio con el final de cada parte. Después, explica qué sucede en cada una de ellas:

- Nocha nació en una región húmeda...^{1º} → Después, seguía sufriendo, encerrado en su taller.
- Un día, el emperador llamó a Nocha...^{2º} → En la hierba húmeda de los prados.
- Un día ya no pudo resistir más...^{3º} → Su fama llegó hasta el palacio del emperador.

- 9 Ahora, clasifica los siguientes nombres que definen cada parte. Hazlo en tu cuaderno:

- castigo
- alegría
- salto
- cárcel
- lujo
- huida
- magia
- tristeza

Primera parte	Segunda parte	Tercera parte
...

- 10 ¿Qué sentimientos crees que puede tener Nocha en su situación? Imagínate en la piel del pintor y escribe, en tu cuaderno, cómo te sentirías.



3

El país con el des delante

Antes de leer

- ¿Cómo crees que es el país con el *des* delante?
- ¿Sabrías identificar el instrumento de la segunda ilustración? ¿Cómo crees que es la música que hace?



Juanito Pierdedía era un gran viajero. Viaja que te viaja, visitó innumerables países de todo el mundo, hasta que un día llegó al país con el *des* delante.

–¿Pero qué clase de país es este? –preguntó a un ciudadano que tomaba el fresco bajo un árbol.

El ciudadano sacó tranquilamente del bolsillo una navaja y se la enseñó bien abierta sobre la palma de la mano.

–¿Ve esto?

–Es una navaja.

–Se equivoca. Esto es una *desnavaja*, es decir, una navaja con el *des* delante. Sirve para hacer crecer los lápices cuando están desgastados, y es muy útil en los colegios.

–Magnífico –dijo Juanito–. ¿Qué otros objetos curiosos hay en su país?

–Luego tenemos el *desperchero*.

–Querrá decir el **perchero**.

—De poco sirve un perchero si no se tiene un abrigo que colgar. Con nuestro *desperchero* es distinto. No es necesario colgarle nada, ya está todo colgado. Si tiene necesidad de un abrigo, va allí y lo descuelga.

Quien necesite una chaqueta no tiene por qué ir a comprarla: va al *desperchero* y la descuelga. Hay *desperchero* de verano y de invierno, de hombre y de mujer. Así nos ahorramos mucho dinero en ropa.

—Una auténtica maravilla. ¿Qué más puede explicarme?

—Luego tenemos la máquina, por ejemplo, *desfotográfica*, que en lugar de hacer fotografías hace **caricaturas**, y así nos reímos. Luego tenemos el *descañón*.¹

—¡Brrr, qué miedo! ¿Aquí también existen los cañones? ¡Qué bestia!

—¡Qué va! El *descañón* es lo contrario del cañón y sirve para deshacer la guerra.

—¿Y cómo funciona?

—Es sencillísimo; puede manejarlo incluso un niño. Si hay guerra, tocamos la *destrompeta*, disparamos el *descañón* y la guerra queda deshecha en menos de lo que canta un gallo.

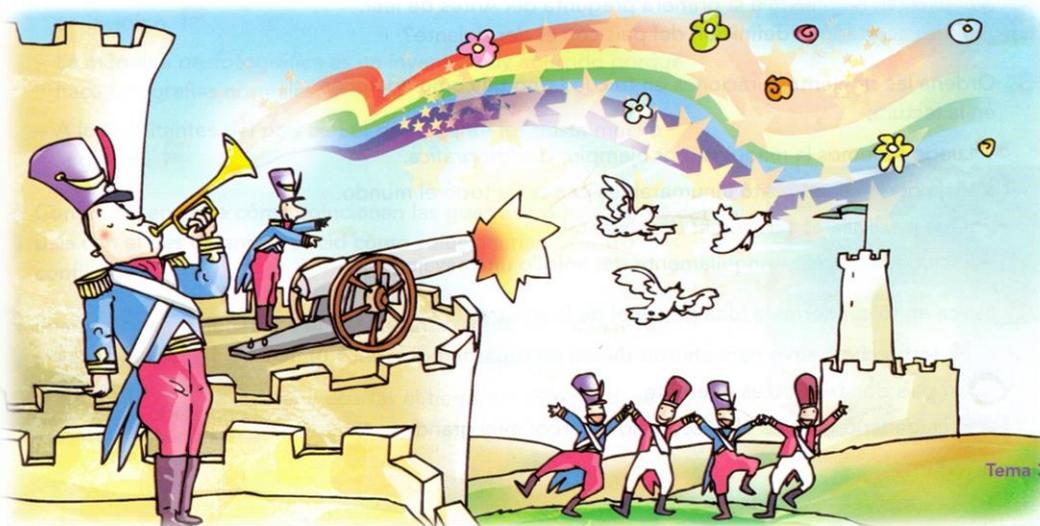
—¡Qué maravilla el país con el *des* delante!

Gianni RODARI: *Cuentos por teléfono* (adaptación).

1 ¿Cómo crees que puede funcionar el *descañón*?

perchero: mueble que se utiliza para colgar varias prendas de ropa.

caricatura: dibujo en el que se deforma el aspecto de una persona.



Tema 3 31

Leer y comprender

Aprenderás a analizar texto y las situaciones se desarrollan en él.

1 Recuerda la lectura y contesta a las preguntas:

- ¿Quiénes son los personajes que hablan?
- ¿A qué país llega el viajero?
- ¿Qué objetos le enseña el ciudadano y para qué sirven?
- ¿Cómo reaccionó el niño cuando creyó que había cañones?



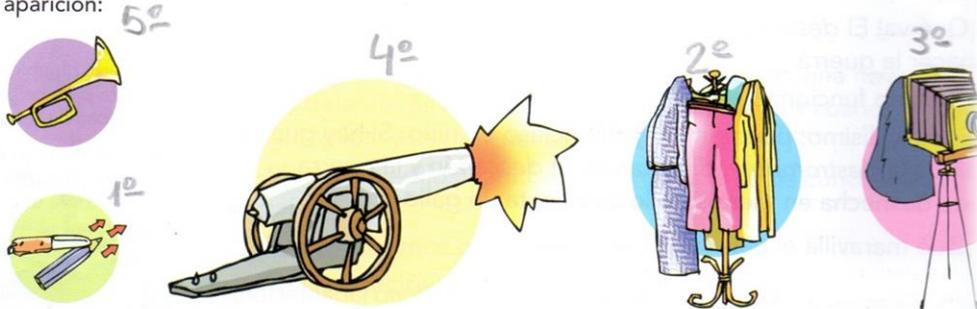
2 Ordena las palabras de cada definición y sabrás su significado:

viajero: que y diferentes visita Persona lugares recorre.

ciudadano: que una ha o en vive Persona en ciudad nacido ella.

país: que unidad una Territorio forma geográfica.

3 Escribe en tu cuaderno los inventos de la lectura por orden de aparición:



4 Recuerda tu respuesta a la primera pregunta del Antes de leer. ¿Habías acertado la definición del país con el des delante?

5 Ordena las siguientes oraciones en tu cuaderno tal como aparecen en la lectura:

3º Luego tenemos la máquina, por ejemplo, *desfotográfica*.

1º Viaja que te viaja, visitó innumerables países de todo el mundo.

4º ¡Qué maravilla el país con el des delante!

2º El ciudadano sacó tranquilamente del bolsillo una navaja.

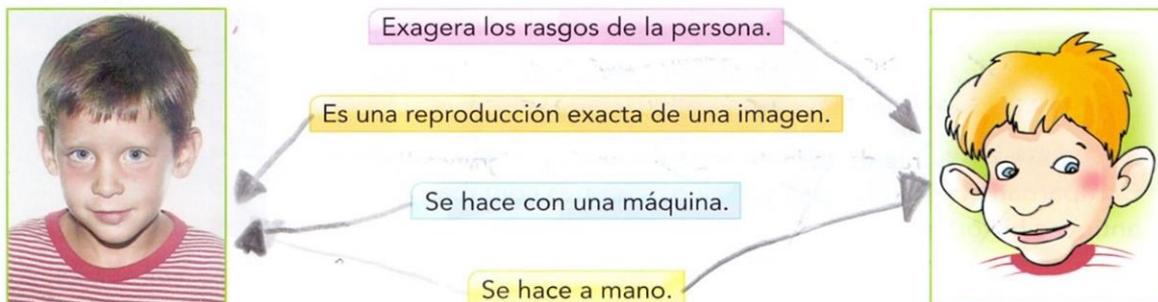
6 Indica en tu cuaderno la idea principal de la lectura:

- a. El *desperchero* sirve para ahorrar dinero en ropa.
- b. Un país donde todo es diferente.
- c. El ciudadano tomaba el fresco bajo un árbol muy grande.

Recuerda

La idea principal de la lectura es la que guarda significado global del texto.

- 7 Relaciona cada imagen con las características que le correspondan. Hazlo en tu cuaderno:



- 3 Di qué expresión tiene más relación con la lectura:

- III – Muchos países no viven en paz.
- Te doy esto y quedamos en paz.
- Déjame en paz.
- Hagamos las paces.

- 9 Escribe en tu cuaderno si las siguientes oraciones son verdaderas (V) o falsas (F):

- Un ciudadano le cuenta a otro ciudadano las características de ese país tan curioso. **V**
- La *desnavaja* tiene la misma finalidad que lo que nosotros llamamos sacapuntas. **F**
- Ninguno de los habitantes del país con el *des* delante pasa frío en invierno. **F**
- La máquina *desfotográfica* es un invento muy aburrido porque hace fotografías normales. **F**
- A los habitantes del país con el *des* delante les gusta mucho la guerra. **F**



- 0 Comentad en clase cómo solucionan las guerras los habitantes del país con el *des* delante y decid cómo solucionaríais vosotros los conflictos.

- 1 Imagina cinco objetos con el *des* delante, como los de la lectura, ponles nombre e indica en tu cuaderno para qué pueden servir:

Desreloj: sirve para alargar y acortar el tiempo según los deseos de cada uno.



6

Sintayehu

Antes de leer

- Sintayehu es un nombre. ¿A quién crees que pertenece?
- Sin leer todo el texto, di cuántas veces sale la palabra Sintayehu en la primera página de la lectura.
- Observa atentamente las ilustraciones de la lectura. ¿De qué crees que puede tratar?



Sintayehu es un niño que vive en un pueblo africano. Su nombre significa: "¿Cuántos días he visto?".

Sus padres habían tenido ya seis hijos y todos murieron siendo muy pequeños, por eso le llamaron así, pensando que él tampoco viviría mucho tiempo.

Sintayehu creció, aprendió a andar y a balbucear algunas palabras. Su padre le hizo una azada de madera y él siempre le ayudaba a labrar la tierra. Tenía entonces cuatro años de edad.

Vivían en una choza redonda, hecha de ramas y de hierbas secas. En el centro de la choza había un fuego, donde la madre de Sintayehu cocinaba, por las noches, el potaje de verduras.

A los doce años, Sintayehu recogía café en el bosque y lo llevaba a vender al mercado del pueblo vecino.

transistor: aparato de radio.

Un día, un hombre le dio un viejo **transistor** a cambio de que le diera café.

El chico quería saber de todas las cosas del mundo. En el pueblo vecino había una escuela. Sintayehu iba allí cuando podía, se escondía detrás de la tapia y escuchaba lo que los demás niños aprendían.

Sintayehu los envidiaba, él no podía ir a la escuela¹. Pero pronto aprendió unas cuantas letras y un niño le enseñó cómo se unían para formar palabras. Ese mismo niño le contó que en la ciudad existía una escuela en la que se aprendía mucho más.

1 ¿Por qué crees que Sintayehu no podía ir a la escuela?

Al cumplir trece años, Sintayehu les dijo a sus padres:

–Quiero ir a la escuela de la ciudad, allí seguro que podré aprender todas las cosas nuevas del mundo.

Pero su padre le prohibió ir a la escuela y Sintayehu se escapó. No quería perder la oportunidad de aprender. Regresaría cuando supiera cómo solucionar el hambre y la pobreza que había en su aldea.

Solamente se llevó un saco vacío y su vieja radio. Anduvo cinco días por las montañas y fue recogiendo café salvaje de los bosques. En los pueblos, las gentes le albergaban y le daban de comer.

Y así llegó a la ciudad donde estaba la escuela.

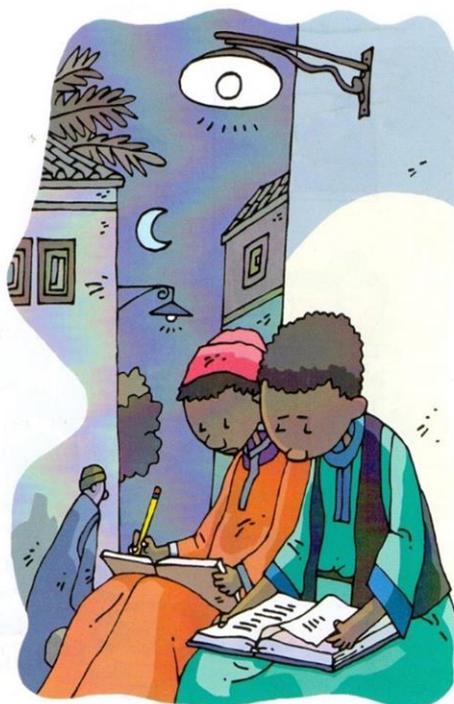
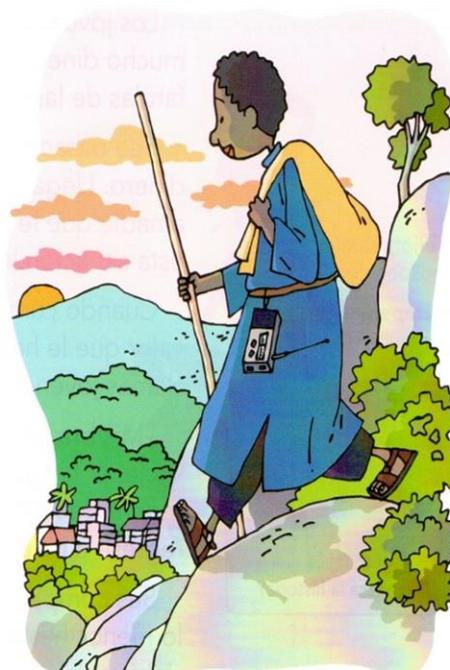
Los maestros le dijeron que podía quedarse con ellos todo el tiempo que quisiera, pero que tendría que esforzarse mucho y estudiar durante muchos años.

Sintayehu preguntó a los chicos de la escuela dónde podía vivir. Ocho de ellos vivían juntos en una habitación alquilada y le propusieron quedarse con ellos, pero debía pagar su parte del alquiler.

Para obtener dinero, Sintayehu vendió el café y su radio a un comerciante.

Muchos chicos de la escuela querían ser ingenieros, algunos preferían ser médicos y otros estudiarían agricultura. Sintayehu comentó:

–Yo quiero ser maestro. Si todos los habitantes de mi aldea aprenden a leer y a escribir, ya no se conformarán con seguir viviendo como hace mil años.



cobijo: refugio,
hospedaje.

intemperie: a cielo
descubierto, sin
techo.

2 ¿Cómo crees que
acabará la historia?

Los jóvenes se pasaban todo el día estudiando, no tenían mucho dinero y con frecuencia se sentaban a estudiar bajo las farolas de las calles.

Fue pasando el tiempo y, pronto, Sintayehu se quedó sin dinero. Llegaron las lluvias y las cosas se complicaron: no encontró a nadie que le diera **cobijo**, dormía cada día a la **intemperie** y esta situación le hizo enfermar de tos y de fiebre.

Cuando cumplió los quince años, por primera vez perdió el valor que le había caracterizado toda su vida y comentó con los demás jóvenes:

–Mis brazos y mis piernas parecen palillos y mi cabeza está vacía. ¡Y tengo que estudiar todavía muchos años! Si sigo así, me moriré de hambre antes de llegar a ser maestro. Será mejor que regrese a mi aldea².

Sus compañeros de la escuela le aconsejaron que esperara por lo menos hasta que pasaran las lluvias. Ahora todos los caminos debían de estar enfangados y le sería muy difícil volver.

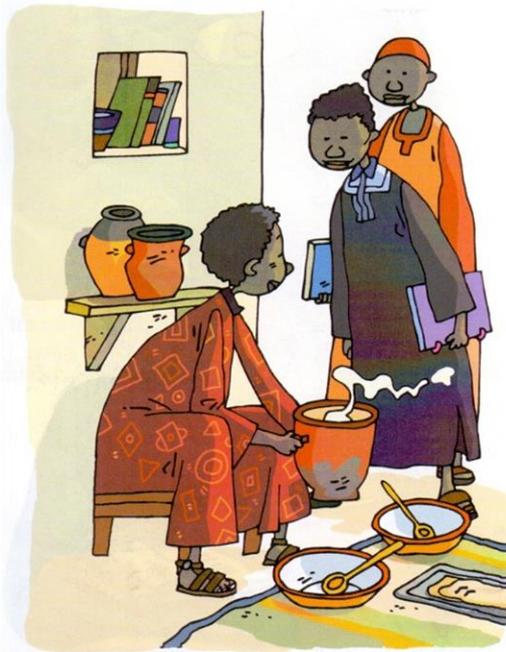
Pasaron unos días, las lluvias cesaron y se encontró con un hombre que venía de su aldea:

–Tus padres te mandan recuerdos. Tienes una hermanita que se llama Mesquerem, tiene un año. Es una niña fuerte y muy bonita, y vivirá muchos años. Tus padres te echan de menos y te envían este saquito de maíz y esta torta.

Sintayehu, muy contento, cocinó un potaje con el maíz. No dejaba de pensar en sus padres y en el día en que conocería a su hermanita. Era feliz y llamó a todos sus amigos:

–¡Venid y comed conmigo! Quiero ser maestro, así mi hermanita y todos los niños y niñas de mi aldea podrán ir a la escuela y aprenderán a leer y escribir.

Ursula WÖLFEL: *Campos verdes, campos grises*
(adaptación).



Tema 6

Leer y comprender

Aprenderás a analizar la lectura y a potenciar la memoria comprensiva.

1 Recuerda la lectura y contesta a las preguntas:

- ¿Qué significa el nombre de Sintayehu?
- ¿Por qué le pusieron ese nombre?
- ¿Por qué en su aldea no iba a la escuela?
- ¿Qué se llevó cuando se fue a la ciudad?
- ¿Dónde se quedó a vivir en la ciudad?
- ¿Qué quería ser Sintayehu de mayor?

2 Escribe en tu cuaderno lo que hacía Sintayehu a cada una de las siguientes edades:

A los cuatro años → Ayudaba a labrar la tierra.

A los doce años → ...

A los trece años → ...

A los quince años → ...



3 Escribe un final para la lectura explicando cómo crees que será y qué hará Sintayehu a los 25 años.

4 Indica en tu cuaderno quién pronuncia estas oraciones y escríbelas según su orden de aparición en la lectura:

1^o - Quiero ir a la escuela de la ciudad. Allí seguro que podré aprender todas las cosas nuevas del mundo.

3^o - Tus padres te mandan recuerdos.

2^o - Mis brazos y mis piernas parecen palillos y mi cabeza está vacía. ¡Y tengo que estudiar todavía muchos años!

5 En parejas, comentad el significado que tiene para vosotros este fragmento de la lectura:

Si todos los habitantes de mi aldea aprenden a leer y a escribir, ya no se conformarán con seguir viviendo como hace mil años.

6 Piensa en cuáles de estos rasgos caracterizan a Sintayehu. Después, coméntalos con tus compañeros y compañeras:

Es fuerte

Es trabajador

Es realista

Es luchador

Es valiente

Es feliz

Es tímido



7

Los viajes de papá



Antes de leer

Lee el título y observa las ilustraciones. ¿A qué lugares crees que viaja? Y a ti, ¿adónde te gustaría viajar?

¿Adónde crees que llevará este mapa?

A papá le gusta viajar pero no puede. Suele tener poco dinero y le hace falta para pagar la comida de todos, los calcetines de todos y más cosas.

Papá, como no puede viajar de otra forma, viaja a lápiz. Nos lo cuenta a la hora de comer o después de cenar y nos reímos. El último viaje lo hizo por culpa de un amigo que le regaló una percha para que pudiese colgar su sombrero.

Papá pensó que sujetar la percha en la pared del estudio era un trabajo fácil, que no hacía falta pedir ayuda a mamá. Cogió un clavo y un martillo y después de un buen rato había conseguido destrozarse un dedo y hacer un enorme **desconchón** en la pared. Papá algunas veces resulta un poco manazas.

Pensó que podía tapar el desconchón con un bonito dibujo sujeto con cuatro chinchetas. Dudó entre dibujar un pato, un avión, un cesto lleno de mariposas o un mapa. Acabó decidiéndose por lo último.¹

Desde muy pequeño, a papá le gusta dibujar mapas de países verdaderos o imaginados, por eso conoce lugares que no conoce nadie. Esta vez hizo el mapa de un país imaginario.

Pensó que en aquel país era el 25 de diciembre y que seguramente iba a nevar de un momento a otro. Le gustó tanto la idea que decidió dibujarse a sí mismo cuando aún no tenía diez años, esto es: pequeño, casi pelirrojo, lleno de pecas, con dos dientes de menos y unas orejas muy hermosas y grandes.

Se dibujó de invierno, dentro de un abrigo de pieles, con grandes botas y calcetines de lana.

Estaba dibujando los cordones de las botas cuando apareció aquel animal sonriente que parecía un perro y no lo era. Para casos como este, papá lleva siempre en el bolsillo un diccionario enciclopédico. Buscó la fotografía de aquel animal y resultó ser una hiena.



hiena. f. Animal que vive en los desiertos y zonas cálidas de Asia y África. Come carroña y se ríe como si estuviera nervioso.

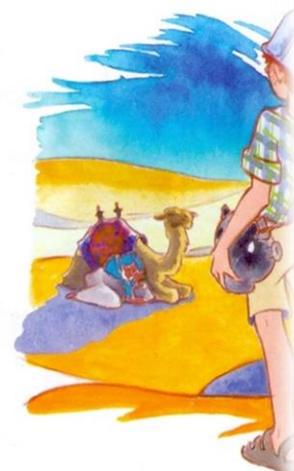


Una de dos: o la hiena no estaba en su sitio, o papá había dibujado el mapa de un país donde no iba a nevar de un momento a otro. Empezó a sentir calor. Tuvo que borrar el abrigo, las botas y los calcetines para dibujarse con ropa más fresca: una camisa a cuadros, un pantalón corto y un **salacot**. También dibujó un botijo lleno de agua.

Por saber a qué país correspondía el mapa que había dibujado, decidió dar un paseo. Amarró el botijo a su cintura y se puso en camino.

Después de mucho caminar, se encontró con un hombre que dormía a la sombra de un camello. Era un anciano de aspecto bondadoso que no se enfadó porque le despertasen.

–Perdone –dijo papá–. Tengo un problema. Estaba seguro de haberme dibujado en un país frío donde podría hacer muñecos de nieve.





–Aquí no nevará nunca –dijo el anciano y le ofreció a papá un puñado de dátiles dulces y pringosos–. Te resultará difícil hacer muñecos de nieve pero podrás hacer maravillosos castillos de arena.

En menos de un minuto se hicieron amigos. Montados los dos en el camello se fueron de viaje por todos los rincones de los cuentos árabes. Viajaron casi toda la mañana viendo cosas que existen y cosas que no existen, pero todas maravillosas.

Estaban llegando al gran **oasis** de Budjara, que es verdadero, cuando fuera del dibujo gritó mi hermana Marta:

–¡Papá, dice mamá que bajas a comer, que se enfrían las croquetas!

El grito de Marta y el olor de las croquetas devolvieron a papá a su taburete de trabajo, delante del tablero. El dibujo no estaba quedando mal del todo. Lo sujetó sobre el desconchón de la pared y bajó a comer.

–Terminaré por la tarde –se dijo.

Y pensó que dibujaría las barbas de Harún al-Rashid escuchando el cuento seiscientos catorce de *Las mil y una noches*, a lo mejor el de Simbad.

Juan FARIAS: *Un tiesto lleno de lápices* (adaptación).

desconchón: caída de un trozo de pintura.

salacot: tipo de casco esférico hecho de tiras de caña para dejar pasar el aire.

oasis: sitio aislado en los desiertos de arena de África y Asia que integra vegetación y agua.



Tema 7

Leer y comprender

Aprenderás a leer atentamente un texto y a seleccionar la información importante.

1 Recuerda la lectura y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo viaja el protagonista del cuento?
- ¿Qué cosas pensó dibujar para tapar el desconchón?
- ¿Por qué conocía países que no conocía nadie?
- ¿Cómo se dibujó el protagonista para hacer el viaje?
- ¿Para qué utilizaba un diccionario enciclopédico?
- ¿Qué es un botijo? ¿Qué otras cosas conoces donde se pueda llevar agua?
- ¿En qué lugar se encontró el protagonista con un anciano dormido?
- ¿Qué animales se nombran en la lectura?
- ¿En qué momento terminó el viaje del protagonista?



2 Lee estas preguntas y expresa, por escrito, tu opinión:

- ¿Te gusta viajar? ¿Cuál ha sido tu viaje más interesante?
- ¿Has viajado alguna vez "a lápiz"?
- ¿Qué mapa dibujarías tú?
- ¿Con quién te gustaría viajar?

3 La historia se desarrolla en distintos lugares. Relaciona en tu cuaderno cada palabra con el sitio que corresponda:

- | | | |
|-----------|------------|----------------------|
| • percha | • botijo | • abrigo |
| • botas | • salacot | • chinchetas |
| • dátiles | • martillo | • calcetines de lana |



4 Busca, lo más rápidamente posible, las palabras que están repetidas en cada línea:

cuchillo	cochello	cuchillo	cuchillo	cuchallo	cochillo
quepeño	pequeño	queñope	pequeño	paqueño	pequeño
calcetar	colcetas	calcetines	calcetas	calcetines	colcetas
mañucos	ñumacos	muñecos	meñacos	muñecos	muñecas
chinchos	chinchetas	tachines	chanchos	chinchetas	chinches
percha	perchero	percha	percherón	percha	perca

12

El eco

Antes de leer

- Fíjate en las imágenes. ¿Quién crees que es el personaje que aparece en casi todas ellas?
- ¿De qué manera crees que puede estar relacionado el título con este personaje?



La bruja Mon estaba furiosa, llevaba toda la tarde portándose bien. ¡Ya no podía resistirlo más! Necesitaba urgentemente molestar a alguien.

Pensó: "Si pasara una niña por aquí, la convertiría en una tortuga".

Y miró a lo lejos, por el camino del puente, a ver si venía alguna niña, pero no venía ninguna.

La bruja Mon volvió a pensar: "Si un niño pasara por aquí, lo convertiría en un elefante". Y miró a lo lejos, por el camino de la montaña, a ver si venía algún niño, pero no venía ninguno.

La bruja Mon exclamó:

–¡Qué rabia! –Y siguió andando a la pata coja.

Cuando llegó a la montaña **divisó** la boca de una cueva.

–¡Mira qué bien! –se dijo–. Ahí dentro habrá murciélagos, los convertiré en ballenas y así no habré perdido la tarde.





Se asomó a la cueva y vio las **peñas** húmedas, el techo altísimo y la galería oscura y sin final. Pero no encontró ni un solo murciélago.

–¡Qué raro! –comentó la bruja–. En las cuevas siempre hay murciélagos.

–¡Murciélagos! –repitió una voz.

–Eso es lo que estoy buscando –contestó la bruja distraída–, pero no hay ni uno.

–¡Ni uno! –afirmó la voz.

–Eso es lo que acabo de decir –dijo la bruja, un poco molesta.

–¡Eso es lo que acabo de decir! –dijo la voz.

La bruja Mon se puso de mal humor:

–¡Yo lo he dicho primero! –**voceó**.

–¡Yo lo he dicho primero! –insistió la voz.

La bruja Mon miró al fondo de la cueva para ver quién hablaba; y, por más que miró y remiró, no vio a nadie.¹

–¿Dónde te escondes? –preguntó.

–¿Dónde te escondes? –preguntó la voz.

–¡Yo no me escondo! –protestó la bruja.

–¡Yo no me escondo! –protestó la voz.

1 ¿Quién crees que está hablando?

divisar: ver, percibir.

peña: piedra grande, sin trabajar, según la produce la naturaleza.

vocear: hablar fuerte.

Tema 12 165

Era una voz antipática y chillona. Y a la bruja Mon le sonaba a conocida, como si fuera de alguien de la familia. ¿De quién podría ser?

–Me da igual –gruñó la bruja–. Sea quien sea, lo voy a convertir en un pez.

Y añadió en voz alta:

–¡Sal si te atreves!

–¡Sal si te atreves! –repitió la voz.

Y la bruja Mon tuvo la sensación de que se estaba riendo de ella.

–¡Me estás haciendo burla!

–¡Haciendo burla! –aseguró la voz.

La bruja Mon se puso tan furiosa que empezó a darse coscorrones contra las peñas.

–¡Voy a convertirte en un pez tonto! –rugió.

Y la voz, sin acobardarse, le devolvió la amenaza:

–¡Voy a convertirte en un pez tonto! –rugió.

–¿A mí? –dijo la bruja Mon–. ¡Y un jamón!

Agitó su polvorienta varita y dijo, rápidamente, las palabras secretas:



**Tufa, cotufa, trucalatrufa.
Chiris, chirabo, chividinabo.
Mala, malico, maladapico.
Por una vez, que salga un pez.**

¿Vais a creer lo que sucedió? La voz repitió exactamente las palabras secretas, sin olvidar ninguna. Y la bruja Mon, por arte de magia, se convirtió en pez.

El otro día la vi dentro de una pecera. ¡Y estaba roja de rabia!

Pilar MATEOS: *La bruja Mon* (adaptación)

Leer y comprender

Aprenderás a extraer la información importante de una lectura mediante preguntas clave.

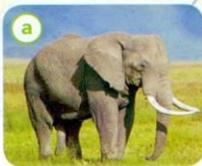
1 Recuerda la lectura y contesta a las preguntas:

- ¿Por qué estaba furiosa la bruja Mon? *Porque abúie le cepella.*
- ¿Qué divisó cuando llegó a la montaña? *La boca de una cueva.*
- ¿Qué le pasó a la bruja cuando pensó que la voz le estaba haciendo burla? *que intentó convertirlo en un pez.*
- ¿En qué se convirtió la bruja Mon al final de la historia? *En un pez.*
- ¿Cómo estaba la bruja dentro de la pecera? *Roja de rabia.*



2 Escribe en tu cuaderno a quién quería convertir la bruja Mon en estos animales:

una niña • un niño • un murciélago



3 Di cómo andaba la bruja Mon antes de llegar a la cueva:

con prisa

tropezando

despacio

a la pata coja

con los pies juntos

4 Escribe las siguientes oraciones en tu cuaderno en el orden que aparecen en la lectura:

- 3- ¡Sal si te atreves!
- 1- ¡Yo lo he dicho primero!
- 5- ¡Voy a convertirte en un pez tonto!
- 2- ¿Dónde te escondes?
- 4- ¡Me estás haciendo burla!

5 Relaciona en tu cuaderno los nombres con los adjetivos que describen la cueva de la lectura:

peñas	oscura
techo	altísimo
galería	húmedas

ok



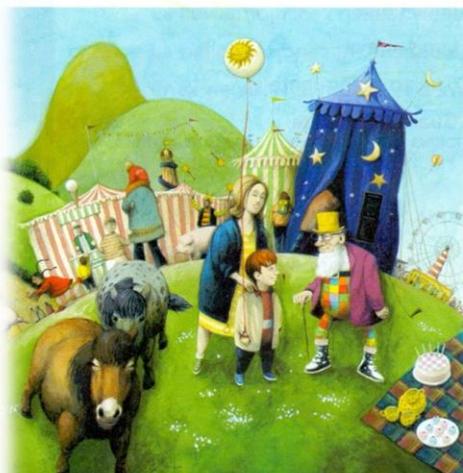
6 ¿Alguna vez has escuchado tu eco en el interior de una cueva?
¿En qué otros lugares crees que lo puedes escuchar?

13

El castillo de Parlotabras

Antes de leer

- ¿Cómo te imaginas el castillo de Parlotabras?
- Observa las ilustraciones. ¿Quién crees que es el protagonista?
- Lee las palabras que tienen colores distintos y explica qué crees que significan.



El día en que cumplí cinco años mi madre me llevó a la feria. Como podéis suponer, me lo pasé de rechupete. Pero lo mejor de todo fue que en la feria encontré a mi abuelo.

Mi abuelo es un hombre **menudo** y la persona más divertida que os podéis imaginar.

Aquel día llevaba un sombrero de copa de color amarillo, una chaqueta morada, unos pantalones de cuadros con más colores que el arcoíris, unos calcetines blancos de lunares rojos, unas botas plateadas muy brillantes y una barba larguísima que le llegaba hasta la **hebilla** dorada del cinturón.

–Hola, chaval –me dijo–. ¿Te gustaría venir conmigo a pasar la noche en casa?

Miré a mi madre para saber si aquello le parecía bien y, al ver que sonreía, le contesté a mi abuelo:

–Claro que sí, abuelo. Me encantaría.

Y allá que me fui con él. Vivía en una casita con el techo de paja, situada en lo alto de una **colina**.

–¿Cómo llamarías tú a eso, chaval? –me preguntó mi abuelo mirándome.

–¿Qué quieres decir? –le pregunté yo.

–Muy sencillo... ¿Qué palabra utilizarías para nombrar eso que tienes delante de ti?

–¡Ah! Eso es una casa –contesté.

–Pues estás muy equivocado –dijo él, echándose a reír–. Es el **castillo de Parlotabras**.

Entonces se sacó del bolsillo una llave enorme, abrió la puerta, entró al salón y echó unos **leños** al fuego.

menudo: pequeño, bajo.

hebilla: pieza de metal o plástico que sujeta un cinturón.

colina: elevación menor que una montaña.

leño: trozo de árbol para echar al fuego.

–¿Y cómo llamarías a esto, chaval? –me volvió a preguntar mi abuelo.

–Pues fuego, o llama, o como prefieras llamarlo tú –contesté observando su reacción.

–Ni mucho menos –dijo–. Es **quetabrasa**.

A continuación entró un gato marrón y se tumbó junto al fuego.

–¿Y qué me dices del animalillo? –dijo mi abuelo–. ¿Qué nombre le darías?

–Hombre, eso es un gato, o un minino, o como prefieras llamarlo tú –dije, mientras le acariciaba la cabeza al gato.

–¡Qué va! –replicó–. Ese es **Tolomanga**.

–Bueno, y si nada de lo que hay por aquí tiene un nombre que yo conozca –le dije–, ¿cómo quieres que te llame a ti, abuelo?

–¡Ah! Yo me llamo **Fantasio Lascazalvuelo**.

Y entonces, mi abuelo cogió la tetera para preparar el té.

–¿Y qué es esto que sale del grifo, chaval? –me preguntó.

–¿Eso? Pues qué va a ser: agua, un líquido, o como prefieras llamarlo tú.

–No, hombre, no. No aciertas ni una –replicó–. Eso es **mojaloseco**, así es como se llama. Ven conmigo, anda, que mientras llega la hora de la cena, te enseñaré dónde vas a dormir. Por cierto, ¿qué nombre le das a esto? –me preguntó al tiempo que subía.

–Esto son las escaleras, o peldaños, o como prefieras llamarlo tú, abuelo.

–De ninguna manera –dijo–. Esto es la **tellevarriba**.¹

Cuando el abuelo llegó al piso de arriba, abrió una puerta y me enseñó la preciosa camita donde iba a dormir yo.

–Y esto, ¿cómo se llama? –volvió a preguntar.

–Pues cama, o catre, o como prefieras llamarlo tú.



1 ¿Qué te parece el nombre que le da el abuelo a las escaleras? ¿Cómo crees que continuará la historia?

Leer y comprender

Teoría?

Aprenderás a potenciar la memoria comprensiva.

Recuerda la lectura y contesta a las preguntas:

- ¿Dónde encontró Miguel a su abuelo?
- ¿Con quién iba Miguel y por qué habían ido allí?
- ¿Dónde estaba situada la casa del abuelo?
- ¿Dónde estaba la cama en la que durmió Miguel?
- ¿Quién dijo que en el castillo de Parlotabras se debía de estar muy tranquilo?
- ¿En qué pensaba Miguel cuando su madre y él volvían a casa?



Indica los rasgos con que aparece caracterizado el abuelo:

rasgos físicos

forma de ser

Relaciona en tu cuaderno los nombres reales de los siguientes dibujos con los que el abuelo da a las cosas:

quetabrasa • Tolomanga • mojaloseco • tellearriba • quedaterroque



Indica en tu cuaderno si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

- El abuelo invitó a Miguel a su casa. (V)
- La casa del abuelo no tenía tejado. (F)
- Miguel vio que el gato tenía fuego en la cola cuando salió a refrescarse al patio. (F)
- Miguel pidió a su madre que le dejara volver. (V)

Inventa palabras con el mismo procedimiento que usa el abuelo y escríbelas en tu cuaderno:

cuchara → comesopa

- | | | | |
|-----------|-------------|------------|--------------|
| • zapato | • bolígrafo | • silla | • maleta |
| • mochila | • mesa | • teléfono | • televisión |



- Anexo 3. Lecturas del modelo de la Prueba de diagnóstico

3.1 Primera lectura: Un paseo accidentado (Y sus actividades)

UN PASEO ACCIDENTADO

Comprensión escrita

Silvia estrenaba su bicicleta en el parque. Comenzó a dar pedales por la pista roja del carril bici.

— ¡Ya soy una ciclista de verdad! — pensaba.

Se mantenía a la derecha, para que las bicicletas que iban más rápido pudieran adelantarla. En el colegio le habían enseñado las normas que todos debemos cumplir como buenos ciudadanos.

De pronto, tuvo que detenerse en seco, porque tres señoras se habían parado en medio de la pista roja y hablaban como si tal cosa.

— ¡Eh, eh! — les gritó enfadada Silvia — ¡Paso a los ciclistas!

Las señoras la miraron y ni se inmutaron. Silvia tuvo que rodearlas.

Poco después se topó con un perro que estaba haciendo caca en medio del carril bici.

— ¡Eh, eh! — volvió a gritar Silvia.

Su dueño tiró de la correa y reanudó la marcha, dejándose «algo» sin recoger.

A Silvia, aquella caca le pareció una montaña enorme.

— ¡Qué asco! — exclamó al dar un nuevo rodeo.

Otro perro, con cara de pocos amigos, echó a correr tras ella, ladrando.

— ¡Socorro! — gritó Silvia.

— No muerde — dijo la dueña, sin dejar de hablar por su teléfono móvil.

La dueña del chucho, con gesto torcido, lo sujetó por el collar y Silvia pudo seguir su camino.

Al llegar a casa, la madre de Silvia le preguntó cómo le había ido. Silvia, malhumorada, contestó:

— Ha sido un paseo demasiado accidentado. Creo que muchas personas necesitarían volver al colegio.

Adaptación de "Silvia y su triciclo" Alfredo Gómez Cerdá. FUNDACIÓN MAPFRE

Descripción de los ítems de la unidad

EVALUACIÓN DE TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		ÍTEM Nº: CLC12	
Competencia Lingüística: Comprensión			
TÍTULO DE LA UNIDAD DE EVALUACIÓN: "Un paseo accidentado"			
TIPO DE TEXTO	Narrativo		
PROCESO COGNITIVO	Integrar e interpretar		
DESTREZA	Comprensión oral <input type="checkbox"/> Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
DIFICULTAD ESTIMADA	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	Identifica resúmenes de un texto.		
Pregunta de respuesta: <input checked="" type="checkbox"/> Cerrada <input type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			
<p>12. ¿Qué frase resume el texto que has leído? Silvia...</p> <p>A. tiene un accidente por culpa de una caca de perro</p> <p>B. juega con los perros que se encuentra por el parque</p> <p>C. hace una carrera por el parque para estrenar su bicicleta</p> <p>D. se enfada por el mal comportamiento de algunas personas</p>			
CRITERIOS DE CORRECCIÓN	<p>Máxima puntuación: Código 1: D. se enfada por el mal comportamiento de algunas personas</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Cualquier otra respuesta. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>		
OBSERVACIONES			

EVALUACIÓN DE TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		ÍTEM Nº: CLC13											
Competencia Lingüística: Comprensión													
TÍTULO DE LA UNIDAD DE EVALUACIÓN: "Un paseo accidentado"													
TIPO DE TEXTO	Narrativo												
PROCESO COGNITIVO	Localizar y obtener información												
DESTREZA	Comprensión oral <input type="checkbox"/> Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>												
DIFICULTAD ESTIMADA	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta										
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto.												
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input checked="" type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta													
<p>13. Lee estas frases y di si son verdaderas (V) o falsas (F).</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Un perro persiguió a Silvia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Silvia atropella a un perro que hacía caca</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Silvia iba por el campo en su bicicleta roja</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Silvia circulaba por la derecha del carril bici</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Las señoras se apartaron al ver aparecer a Silvia en la pista</td> <td></td> </tr> </table>				Un perro persiguió a Silvia		Silvia atropella a un perro que hacía caca		Silvia iba por el campo en su bicicleta roja		Silvia circulaba por la derecha del carril bici		Las señoras se apartaron al ver aparecer a Silvia en la pista	
Un perro persiguió a Silvia													
Silvia atropella a un perro que hacía caca													
Silvia iba por el campo en su bicicleta roja													
Silvia circulaba por la derecha del carril bici													
Las señoras se apartaron al ver aparecer a Silvia en la pista													
CRITERIOS DE CORRECCIÓN	Máxima puntuación: Código 1: V, F, F, V, F. Ninguna puntuación: Código 0: Cualquier otra respuesta. Código 9: Se ha dejado en blanco.												
OBSERVACIONES													

EVALUACIÓN DE TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		ÍTEM Nº: CLC14	
Competencia Lingüística: Comprensión			
TÍTULO DE LA UNIDAD DE EVALUACIÓN: "Un paseo accidentado"			
TIPO DE TEXTO	Narrativo		
PROCESO COGNITIVO	Reflexionar y valorar		
DESTREZA	Comprensión oral <input type="checkbox"/> Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
DIFICULTAD ESTIMADA	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto.		
Pregunta de respuesta: <input checked="" type="checkbox"/> Cerrada <input type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			
<p>14. Señala con una X dentro del círculo todas las normas que incumplen las personas con las que se encuentra Silvia en su paseo.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  ○ </div> <div style="text-align: center;">  ○ </div> <div style="text-align: center;">  ○ </div> <div style="text-align: center;">  ○ </div> </div>			
CRITERIOS DE CORRECCIÓN	<p>Máxima puntuación: Código 1: marcan la 1ª (prohibido que los perros hagan caca) y la 4ª (recoger los excrementos de los perros). Ninguna puntuación: Código 0: Cualquier otra respuesta. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>		
OBSERVACIONES			

EVALUACIÓN DE TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		ÍTEM Nº: CLC15	
Competencia Lingüística: Comprensión			
TÍTULO DE LA UNIDAD DE EVALUACIÓN: "Un paseo accidentado"			
TIPO DE TEXTO	Narrativo		
PROCESO COGNITIVO	Reflexionar y valorar		
DESTREZA	Comprensión oral <input type="checkbox"/> Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
DIFICULTAD ESTIMADA	<input checked="" type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	Identifica diferentes géneros textuales: cuentos, descripciones, explicaciones, recetas, adivinanzas y canciones.		
Pregunta de respuesta: <input checked="" type="checkbox"/> Cerrada <input type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta			
<p>15. El texto que acabas de leer es...</p> <p>A. un poema B. una norma C. una historia D. una descripción</p>			
CRITERIOS DE CORRECCIÓN	Máxima puntuación: Código 1: C. una historia. Ninguna puntuación: Código 0: Cualquier otra respuesta. Código 9: Se ha dejado en blanco.		
OBSERVACIONES			

EVALUACIÓN DE TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		ÍTEM Nº: CLC16	
Competencia Lingüística: Comprensión			
TÍTULO DE LA UNIDAD DE EVALUACIÓN: "Un paseo accidentado"			
TIPO DE TEXTO	Narrativo		
PROCESO COGNITIVO	Integrar e interpretar		
DESTREZA	Comprensión oral <input type="checkbox"/> Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
DIFICULTAD ESTIMADA	<input type="checkbox"/> Baja	<input type="checkbox"/> Media	<input checked="" type="checkbox"/> Alta
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	Selecciona y organiza información y saca conclusiones.		
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input checked="" type="checkbox"/> Abierta			
<p>16. Después de su paseo, ¿por qué Silvia piensa que muchas personas necesitarían volver al colegio?</p> <p>_____</p>			
CRITERIOS DE CORRECCIÓN	<p>Máxima puntuación: Código 1: Hace referencia a que deben volver al colegio para aprender de nuevo las normas de buenos ciudadanos.</p> <p>Ninguna puntuación: Código 0: Cualquier otra respuesta. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>		
OBSERVACIONES			

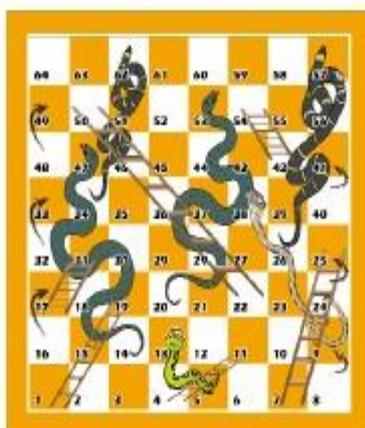
EVALUACIÓN DE TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		ÍTEM N°: CLC17																
Competencia Lingüística: Comprensión																		
TÍTULO DE LA UNIDAD DE EVALUACIÓN: "Un paseo accidentado"																		
TIPO DE TEXTO	Narrativo																	
PROCESO COGNITIVO	Integrar e interpretar																	
DESTREZA	Comprensión oral <input type="checkbox"/> Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>																	
DIFICULTAD ESTIMADA	<input type="checkbox"/> Baja	<input checked="" type="checkbox"/> Media	<input type="checkbox"/> Alta															
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	Identifica resúmenes de un texto.																	
Pregunta de respuesta: <input type="checkbox"/> Cerrada <input checked="" type="checkbox"/> Semiconstruida <input type="checkbox"/> Construida <input type="checkbox"/> Abierta																		
<p>17. Completa la tabla con el orden (2º, 3º, 4º y 5º) en el que sucede la historia que has leído.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td>Un perro se pone a ladrar cuando Silo pasa con su bici</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Tres señoras están paradas en medio del carril bici</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Silo vuelve a casa y habla con su madre</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1º</td> <td>Silo comenzó a pedalear en su nueva bicicleta</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Un perro se hace caca en medio del carril bici</td> <td></td> </tr> </table>					Un perro se pone a ladrar cuando Silo pasa con su bici			Tres señoras están paradas en medio del carril bici			Silo vuelve a casa y habla con su madre		1º	Silo comenzó a pedalear en su nueva bicicleta			Un perro se hace caca en medio del carril bici	
	Un perro se pone a ladrar cuando Silo pasa con su bici																	
	Tres señoras están paradas en medio del carril bici																	
	Silo vuelve a casa y habla con su madre																	
1º	Silo comenzó a pedalear en su nueva bicicleta																	
	Un perro se hace caca en medio del carril bici																	
CRITERIOS DE CORRECCIÓN	<p>Máxima puntuación: Código 1: 4º, 2º, 5º, 1º, 3º. Ninguna puntuación: Código 0: Cualquier otra respuesta. Código 9: Se ha dejado en blanco.</p>																	

3.2 Segunda lectura: Serpientes y escaleras³

SERPIENTES Y ESCALERAS

Comprensión escrita

Lee atentamente las instrucciones de este juego de mesa que se llama "Serpientes y escaleras" y luego contesta a las preguntas.



INSTRUCCIONES

Número de jugadores: dos o más, pero nunca deben jugar más de seis jugadores a la vez.

Se necesita: un tablero del juego, una ficha de diferente color para cada jugador y un dado.

REGLAS DEL JUEGO

- 1º Para comenzar, todos los jugadores tenéis que tirar una vez el dado. El que saque más puntos será el primero en empezar la partida; continuará el que esté a su izquierda y así sucesivamente.
- 2º El juego consiste en mover la ficha desde la casilla 1 hasta la 64; debes avanzarla tantos puestos como puntos te salgan al tirar el dado.
- 3º Pero ¡cuidado!, si caes en la cabeza de una serpiente debes bajar hasta su cola. LAS SERPIENTES SOLO BAJAN, NUNCA SUBEN.
- 4º También puedes tener suerte. Si caes en una casilla que señale el principio de una escalera sube hasta el final de la escalera. LAS ESCALERAS SOLO SUBEN, NUNCA BAJAN.
- 5º Gana el primero que llegue a la última casilla.
- 6º Si queréis jugar otra partida, el ganador de la primera debe ser ahora el último en empezar a jugar. Así tendrá menos posibilidades de volver a ganar.

³ Sus actividades se pueden consultar aquí:

3.3 Tercera lectura: Los Beduinos⁴

Comprensión oral y escrita

Tercer curso de Educación Primaria: Competencia en comunicación lingüística

LOS BEDUINOS

Comprensión escrita



Los beduinos son pastores nómadas, es decir, pastores que no viven en un sitio fijo, sino que van de un lugar a otro con sus rebaños de cabras, caballos, dromedarios...

Los beduinos recorren desde hace muchísimo tiempo el desierto del Sahara, que se extiende por once países de África (Argelia, Túnez, Egipto...).

A pesar de llevar una vida muy dura, los beduinos son muy amables. Según una antigua costumbre, los beduinos ofrecen cama y comida a cualquier persona que llegue a su casa, sin esperar nada a cambio. Además, nunca preguntan a sus invitados quiénes son o adónde van. Solo les ofrecen amablemente un lugar donde descansar.

La casa de los beduinos es una especie de tienda hecha con pelo de cabra o de camello. Junto a las tiendas, suelen guardar el agua que necesitan. Las tiendas son amplias y pueden enrollarse por los lados para dejar pasar el aire o para protegerse de la lluvia.

⁴ Sus actividades se pueden consultar aquí:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionterceroprimaria/marcoev3ep08012015.pdf?documentId=0901e72b81b9d47a>

- **Anexo 4.** Lecturas de PIRLS

4.1 Primera lectura: Delfín al rescate (Y sus actividades)

Delfín al rescate



Wayne Grover

Hoy Marcos y yo estuvimos a punto de no ir a bucear para buscar tesoros. El tiempo se presentaba amenazador, aunque se veían rayos de sol entre las nubes. Marcos conoce el tiempo de la costa mejor que nadie y no le gustaba lo que veía mientras dirigía el barco mar adentro.

Yo inspeccionaba el agua en todas direcciones buscando a mi amigo el delfín. Le había salvado la vida al arrancar el anzuelo de gran tamaño que se le había clavado en la cola cuando era una cría. Le puse el nombre de Lolo y desde entonces ha sido mi compañero submarino.

Lolo iba nadando a mi lado cuando hace tiempo descubrí los restos de un viejo barco español que había naufragado. Estaba a unos cinco kilómetros de la costa y a veinte metros de profundidad. Lolo también estaba vigilando cada uno de mis movimientos cuando encontré una moneda de oro por primera vez. Dejé escapar un grito de alegría: — ¡Yupi!

Y Lolo añadió su clic-clic, ese sonido típico de los delfines. Hasta hoy sólo hemos encontrado unas cuantas monedas de oro pero, ¡es toda una aventura!

— Se avecina mucha lluvia y también bastante viento — dijo Marcos, mientras se asomaba desde la proa del barco, que subía y bajaba. Yo me preguntaba si mi delfín vendría en un día tan tormentoso como aquel, pero en el mar embravecido no se veía ninguna aleta. Entonces, sentí la primera punzada de inquietud.



— Hemos llegado. Lanza el ancla — gritó Marcos. Me puse el traje de buceo y la botella de oxígeno, que tenía aire para cuarenta y cinco minutos, y me lancé al mar. Bajé y bajé, hasta que divisé el fondo del océano. Habían pasado casi treinta minutos y sólo había conseguido ver rocas y más rocas. Echaba de menos los curiosos ojos de Lolo, observándome. Justo cuando el indicador de reserva de aire señalaba que era el momento de salir a la superficie, vi un brillo de metal. ¡Eran varios eslabones de una

cadena de oro! Tiré de ella con suavidad y, centímetro a centímetro, medio metro de cadena fue saliendo de entre la arena. Entonces, se quedó enganchada.

Mi reserva de aire se estaba agotando. Tenía que salir a la superficie inmediatamente. Intenté una vez más tirar de la cadena para soltarla, pero estaba fuertemente sujeta.

Cuando salí a la superficie, Marcos agitaba los brazos con desesperación. Antes de que pudiera contarle lo que había encontrado, me dijo: — ¡Tenemos que levar el ancla! Han dado aviso de fuertes ráfagas de lluvia y viento. ¡Hay que irse!



— Marcos, espera. ¡He encontrado oro! Hay una cadena de oro con piedras preciosas que debe de pesar más de dos kilos, pero está enganchada. Quiero volver a bajar para cogerla. ¡Debe de valer una fortuna!

— Ni hablar, dijo Marcos. — Las olas llegarán a alcanzar más de cuatro metros. Con oro o sin él, tenemos que levar el ancla y marcharnos.

El cielo tenía muy mal aspecto, había relámpagos y los truenos sonaban entre las olas.

—Tienes razón, Marcos, ¿pero qué pasa con nuestro tesoro?, repliqué yo, enfadado. Me pondré otra botella de oxígeno y volveré a zambullirme para soltar la cadena.

El barco tiraba con fuerza de las cuerdas del ancla. El viento rugía y la lluvia nos golpeaba en la cara.



—De acuerdo —accedió Marcos—, las cuerdas pueden sujetar el barco otros cinco minutos, pero ni uno más.

Salté al agua y me sumergí hasta el fondo. Allí estaba. La cadena parecía una serpiente de oro enrollada en su lecho marino. Me puse a excavar, cada vez más. Parecía que no se acababa nunca. Era una carrera contra el tiempo. Tenía que soltar la cadena y regresar. Miré mi reloj. Habían pasado cuatro minutos. Quizá las inmensas olas ya hubieran arrastrado el barco.

En aquel momento, mis dedos tocaron algo diferente: del extremo de la cadena colgaba un medallón con rubíes incrustados. La ca-

dena entera medía algo más de un metro y tenía diamantes cada cinco eslabones; era increíblemente hermosa. Mientras me la enrollaba en el brazo izquierdo, el corazón me golpeaba en el pecho a causa de la emoción. Probablemente me encontraba cerca de otras piezas del tesoro, pero el tiempo se me había acabado. Tenía que salir a la superficie.

Cuando salí, las olas empezaron a sacudirme de un lado a otro. ¡El barco había desaparecido! Me hallaba perdido y solo en medio de un mar agitado por la tormenta. Las nubes eran tan negras que parecía de noche. Un escalofrío me recorrió el cuerpo. Llovía tanto que no conseguía saber en qué dirección estaba la costa.

Durante horas luché por mantenerme a flote, esforzándome por respirar mientras cada ola que pasaba me golpeaba el rostro. Solo, agotado y aterido de frío, me di cuenta de que aquel podía ser mi último día en el mundo. Y eso, ¿por qué?

Por un ancla de oro que me arrastraría hasta el fondo.

Estaba tan cansado que apenas podía moverme. La angustia me invadía. Con la mano derecha toqué la cadena, que seguía enrollada en mi brazo izquierdo. La desenrollé, abrí la mano y dejé que la joya se deslizara lentamente hacia el fondo, de vuelta a su lecho marino, donde había permanecido durante casi trescientos años.

—¡Auxilio! —grité en la oscuridad. —¡Que alguien me ayude! chillé, aun sabiendo que nadie me oiría.

¡Plof! ¡Plof! De repente, el agua estalló a mi alrededor produciendo un fuerte ¡BUM! Entonces, oí el sonido más placentero que jamás podré escuchar. Era el sonido de un delfín.

—¿Eres tú, Lolo? —susurré. Me sentía tan fatigado que apenas podía mover los brazos, pero conseguí agarrarme a su aleta dorsal con las dos manos. Lolo dejó escapar un animado canturreo y empezó a nadar despacio, arrastrándome por el agua durante horas.

Yo pensaba: “¿Quién se va a creer esto?” Ni yo mismo me creía lo que estaba sucediendo. Nos acercamos poco a poco a la costa hasta que pude oír cómo rompían las olas. Lolo me llevó hasta la playa y dejé caer las piernas. Toqué el suelo con los pies. Estaba a salvo.

Lolo flotaba cerca de mí y susurraba su alegre canto de delfín. Le debía la vida, que de una manera absurda yo había arriesgado por una cadena de oro. Se dio la vuelta y nadó mar adentro, zambulléndose hasta que lo perdí de vista. — Gracias, Lolo. Gracias por salvarme la vida —grité.



Adaptado de *Dolphin Treasure*, de Weyba Givner, e ilustrado por Jim Fowler. Publicado por Harper Collins Publishers, New York 1996. No se han escatimado esfuerzos para obtener el permiso de reproducción.

Preguntas:**Delfín al rescate***

1. ¿Cuál es el propósito principal del primer párrafo?

- A Indicar que Marcos sabía gobernar el barco.
- B Indicar que podría haber problemas más adelante.
- C Indicar que el tiempo estaba mejorando.
- D Indicar que el buzo sabía que había un tesoro.

2. ¿Cómo empezó la amistad entre el buzo que narra la historia y Lolo, el delfín?

- A El buzo arrancó un anzuelo de la cola de Lolo.
- B Lolo ayudaba al buzo a buscar tesoros.
- C El buzo daba de comer a Lolo todos los días.
- D Lolo liberó al buzo de una red submarina.

3. Busca la parte de la historia que tiene una nube gris como ésta:
¿Qué le causó al buzo “la primera punzada de inquietud”?



- A Que el barco estaba a unos cinco kilómetros de la costa.
- B Que Marcos se asomaba desde la proa.
- C Que no había ni rastro de Lolo.
- D Que no le quedaba más aire en la botella de oxígeno.

* Respuesta correcta

* Este texto y sus preguntas sólo fue utilizado en el estudio piloto y no se publicaron datos sobre niveles de comprensión ni porcentajes de aciertos.

Saca de la historia **dos** razones que te hacen pensar así.



1.



2.

Proceso: Interpretación e integración de ideas e información

- Comprensión total (2 puntos)

La respuesta proporciona una evaluación personal basada en dos fragmentos tomados del texto, con información específica, que son relevantes para la decisión del buzo. Véase la lista de respuestas aceptables que aparece más abajo. Puede que los alumnos hagan una combinación de esas razones. Si la respuesta incluyera "sí" y "no", siempre que se apoye en información relevante del texto, será correcta.

- Comprensión parcial (1 punto)

La respuesta proporciona una razón de la lista que figura más abajo y que apoya la elección del "sí" o el "no". Puede que esté expresada con dos afirmaciones independientes que se refieran a lo mismo.

Ejemplos:

- » Sí, era emocionante.
- » Sí, quería encontrarse con Lolo.
- » Tenía curiosidad por encontrar algo más.
- » No, era una tontería.

- Razones aceptables para sumergirse o no una segunda vez:

Ejemplos para la respuesta "Sí":

- » La cadena de oro era muy valiosa / el tesoro más grande que habían encontrado / podría encontrar más piezas del tesoro.
- » Marcos dijo que estaba de acuerdo.
- » Quizá el buzo lograra coger la cadena en cinco minutos.

• *Ejemplos para la respuesta "NO":*

- » Puede que el barco no se quedara en su sitio/ puede que el buzo se quedara desamparado.
- » Puede que se le acabara el aire.
- » Marcos estaba alarmado / pondría en peligro a Marcos.
- » Se acercaba una tormenta (mal tiempo / olas grandes).
- » Era peligroso / podría morir (ahogarse)/ puede que Lolo no hubiera venido a salvarle.
- » Lolo no estaba allí (refiriéndose a las intenciones del buzo de ser salvado por Lolo).
- » Sería difícil coger la cadena.
- » Podría haber vuelto en otro momento.

7. La historia te da pistas para pensar que el barco puede haberse ido cuando el buzo salga a la superficie la segunda vez. Explica cómo te das cuenta de esto con **dos** informaciones sacadas de la historia.



1.



2.

Proceso: Realización de inferencias directas

- Comprensión total (2 puntos)

La respuesta muestra comprensión de los aspectos que presagian lo que va a pasar hasta el momento de la historia en el que el buzo sube a la superficie y descubre que el barco no está, mencionando, dos aspectos de la lista indicada más abajo.

- Comprensión parcial (1 punto)

La respuesta sólo menciona una razón de la lista que se indica más abajo.

Ejemplo:

- » El barco no estaba.

O puede que la respuesta cite datos de la historia que son inconexos o imprecisos.

Ejemplo:

- » Se estaba quedando sin aire.
- » Marcos gobernaba el barco.

- Datos que presagian la desaparición del barco:

- » Hay una tormenta / fuertes ráfagas de viento/ olas hasta de cuatro metros.
- » El barco tiraba con fuerza de las cuerdas del ancla.
- » Las cuerdas pueden sujetar el barco otros cinco minutos, pero ni uno más.
- » Puede que las enormes olas ya hayan arrastrado el barco.
- » Las cuerdas no sujetarían el barco durante más de cinco minutos.
- » Hay una tormenta con fuertes ráfagas de viento.
- » Lo dice Marcos (Nótese que ésta es una respuesta aceptable, relacionada con la advertencia de Marcos, de que las cuerdas no sujetarían el barco más de cinco minutos).

8. ¿De qué se dio cuenta el buzo cuando llamó a la cadena ancla de oro?

- A Estaba sujetando el barco.
- B Estaba en el fondo del mar.
- C Iba a hacer que se ahogara.
- D Iba a hacerle rico.

9. Al final de la historia, ¿cómo llegó el buzo a la playa?

- A Nadó hasta la orilla él solo.
- B Lolo lo arrastró hasta allí.
- C Marcos lo llevó en su barca.
- D Las olas lo transportaron hasta la orilla.

10. ¿Por qué es importante Marcos en esta historia?

- A Porque era amigo de Lolo.
- B Porque sabía donde estaba el tesoro.
- C Porque le gustaba bucear.
- D Porque fue él quien indicó que había peligro.

11. ¿Qué dos importantes lecciones podría haber aprendido el buzo en esta historia? Usa la información del texto para explicar tu respuesta.



Proceso: Interpretación e integración de ideas e información

- Comprensión amplia (3 puntos)

La respuesta proporciona una lección más abstracta y otra más literal a partir de la historia. Las primeras se refieren a los conceptos de avaricia, amistad, el valor de la vida y la recompensa por las buenas acciones. Las más literales se centran en las lecciones concretas que se pueden aprender de la historia. Véase la lista que aparece más abajo.

- Comprensión satisfactoria (2 puntos)

La respuesta puede que proporcione una lección de tipo abstracto extraída de la historia O BIEN dos con sentido literal. Véase la lista de lecciones aceptables que aparece más abajo.

- Comprensión mínima (1 punto)

La respuesta proporciona una lección literal, de la lista que aparece más abajo.

- Hay lecciones de tipo abstracto que son aceptables:
 - » No hay oro que valga lo que vale tu vida. / No ambiciones el oro o las cosas materiales.
 - » Ser bueno tiene sus recompensas al final.
 - » No pongas en peligro tu vida o las vidas de los demás (ten a los demás en cuenta).
 - » No subestimes el poder de la naturaleza.
 - » No merece la pena arriesgar la vida por oro.
 - » La amistad te puede salvar la vida.
 - » Los amigos son más importantes que las cosas materiales.
 - » Una buena acción es recompensada con otra buena acción.
- Hay lecciones más literales o vinculadas a la historia:
 - » Siempre deberías escuchar a alguien que sabe cosas.
 - » Se amigo de un delfín para que te pueda ayudar cuando haya problemas.
 - » No deberías bucear cuando hace mal tiempo.
 - » Escucha cuando alguien te advierte de algo.

El pequeño terrón de arcilla

Diana Engel



⁵Sus actividades se pueden consultar aquí:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5>

Muy arriba, en lo más alto de una vieja torre, había un taller. Era un taller de alfarería, abarrotado de recipientes con esmaltes de colores, tornos de alfarero, hornos y, cómo no, arcilla. Cerca de la ventana se encontraba un arcón de madera enorme, con una pesada tapa. Allí se guardaba la arcilla. Al fondo, aplastado contra una esquina, estaba el terrón de arcilla más antiguo de todos. Apenas lograba recordar la última vez que lo habían utilizado, mucho tiempo atrás. Cada día, alguien levantaba la tapa del arcón y en el recipiente se introducían diversas manos que, con toda rapidez, agarraban bolsas o bolas de arcilla. El pequeño terrón escuchaba los alegres sonidos de los artesanos, atareados con su trabajo.

—¿Cuándo me tocará a mí?—, se preguntaba. A medida que pasaba los días en la oscuridad del arcón, el pequeño terrón de arcilla iba perdiendo la esperanza.

Un día, un numeroso grupo de niños llegó al taller con su profesora. Muchas manos se introdujeron en el arcón. El pequeño terrón de arcilla fue el último en ser elegido pero... ¡ya estaba fuera!

—Ha llegado mi oportunidad—, pensó, cegado a causa de la luz.

Uno de los niños colocó el terrón de arcilla sobre un torno de alfarero e hizo girar la rueda a toda velocidad. —¡Qué divertido!—, pensó el terrón. El niño trató de estirar la arcilla hacia arriba mientras el torno daba vueltas sin cesar. El pequeño terrón experimentó la emoción de adquirir una forma diferente. Tras varios intentos por producir un cuenco, el niño se dio por vencido. Amasó la arcilla y la presionó hasta convertirla en una bola totalmente redonda.

—Hora de hacer limpieza— anunció la profesora. La alfarería se inundó de los sonidos de los chiquillos frotando, limpiando, lavando y secando. El agua goteaba por todas partes.

El niño soltó el terrón de arcilla cerca de la ventana y salió corriendo para unirse a sus amigos. Pasado un rato, el taller quedó desierto y reinaron el silencio y la oscuridad. El terrón de arcilla estaba aterrorizado. No sólo añoraba la humedad del arcón; también sabía que se hallaba en peligro.



—Todo ha terminado—, reflexionó. —Me quedaré aquí y me secaré hasta quedar duro como una piedra—.

El terrón permanecía junto a la ventana abierta, incapaz de moverse, y notaba cómo la humedad se iba evaporando poco a poco. Los rayos del sol le golpearon con fuerza y el viento de la noche le azotó hasta que estuvo duro como un pedrusco. Se había endurecido tanto que apenas podía pensar; sólo sabía que estaba desesperado.

Sin embargo, en lo más profundo de su ser quedaba una diminuta gota de humedad, y el terrón de arcilla se negó a dejarla escapar.

—Lluvia—, pensó.

—Agua—, suspiró.

—Por favor—, logró por fin transmitir a través de su materia reseca y desalentada.

Una nube que por allí pasaba sintió lástima del terrón de arcilla, y entonces ocurrió algo maravilloso. Enormes gotas de lluvia se colaron con fuerza por la ventana abierta y cayeron sobre el pequeño terrón. Llovió durante toda la noche y para cuando amaneció, el terrón de arcilla se encontraba tan blando como en sus mejores tiempos.

El sonido de voces llegó hasta la alfarería.

—¡Oh, no!—, exclamó una mujer. Se trataba de una artesana que solía utilizar el taller.

—Alguien se ha dejado abierta la ventana durante todo el fin de semana. Habrá que



limpiar todo esto. Si quieres, puedes trabajar con la arcilla mientras voy en busca de toallas—, le dijo a su hija.

La niña vio el terrón de arcilla situado junto a la ventana.

—Es una pieza perfecta, justo lo que necesito—, comentó.

De inmediato, comenzó a presionar la pasta con los nudillos y a moldearla en atractivas formas. Para el terrón de arcilla, los dedos de la niña eran como una bendición.

La pequeña iba reflexionando a medida que trabajaba y sus manos se movían con un propósito determinado. El pequeño terrón percibió que iba adquiriendo una forma hueca y redondeada. Unos cuantos pellizcos y ya tenía un asa.

—¡Mamá, mamá!—, llamó la niña. —¡He fabricado una taza!—

—Es preciosa —dijo su madre—. Colócala en la repisa y después la meteremos al horno. Luego, podrás barnizarla con el color que más te guste—.

Al poco tiempo, la pequeña taza estaba en condiciones de ser trasladada a su nuevo hogar. Ahora reside en un estante de la cocina, junto a otras tazas, platillos y tazones. Cada pieza es diferente y algunas de ellas son preciosas.

—¡A desayunar!—, llama la madre mientras coloca la taza nueva sobre la mesa y la llena de chocolate caliente.



4.3 Tercera lectura: Una noche increíble⁶



Franz Hohler

Ana tenía diez años; por lo tanto, aunque estuviera medio dormida, sabía llegar desde su habitación al cuarto de baño. La puerta de su habitación solía estar entreabierta y la lamparita nocturna que había en el pasillo daba suficiente luz para poder llegar al baño, que estaba pasando la mesita del teléfono.

Una noche, al pasar junto a la mesita del teléfono camino del baño, Ana oyó algo que sonaba como un silbido muy bajito pero, como estaba medio dormida, no le prestó mucha atención. Además, venía de muy lejos. Fue volviendo a su cuarto cuando se dio cuenta de dónde venía. Bajo la mesita del teléfono había un gran montón de periódicos y revistas viejos que empezaron a moverse. De allí salía el ruido. De repente, el montón comenzó a tambalearse —a la izquierda, a la derecha, hacia delante y hacia atrás—, y a continuación los periódicos y las revistas quedaron esparcidos por todo el suelo.

⁶ Sus actividades se pueden consultar aquí:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5>

Ana no podía creer lo que veían sus ojos cuando observó que un cocodrilo que gruñía y bufaba estaba saliendo de debajo de la mesita del teléfono.

Ana se quedó paralizada. Con los ojos como platos, vio cómo el cocodrilo salía de entre los periódicos y lentamente miraba a su alrededor. Parecía que acababa de salir del agua, porque tenía todo el cuerpo chorreando y por donde pasaba iba dejando la alfombra empapada.

El cocodrilo movió la cabeza de un lado a otro dejando escapar un fuerte gruñido. Ana tragó saliva mientras miraba aquel hocico y la larguísima fila de dientes. Después, el cocodrilo movió la cola despacio de un lado a otro. Ana había leído algo al respecto en la *Revista de Animales*: cuando el cocodrilo golpea el agua con la cola, es para espantar o atacar a sus enemigos.



La niña posó la vista en el último número de la *Revista de Animales*, que se había caído del montón y estaba a sus pies. Se volvió a sorprender. La portada de la revista tenía antes una ilustración de un gran cocodrilo a la orilla de un río. Ahora, ¡la orilla del río aparecía vacía!



Ana se agachó y cogió la revista. En ese momento, el cocodrilo movió la cola con tanta fuerza que el jarrón con los girasoles se cayó al suelo y se rompió, y las flores quedaron esparcidas por todas partes. De un salto, Ana se metió en su cuarto. Cerró la puerta de un portazo, empujó la cama y la colocó contra la puerta. Había construido una barricada que la mantendría a salvo del cocodrilo. Respiró aliviada.

Pero entonces, tuvo una duda: ¿y si la fiera tan solo tuviera hambre? ¿Quizás bastaría con darle algo de comer para que se fuera?

Ana volvió a mirar la *Revista de Animales*. Si el cocodrilo había sido capaz de salir de la foto, quizás otros animales también podrían hacerlo. Ana pasó las hojas de la revista a toda prisa y se detuvo en una en la que aparecía un grupo de flamencos en un pantano. "Justo lo que necesito", pensó. "Parecen una tarta de cumpleaños para cocodrilos".

De repente, se oyó un fuerte crujido y la punta de la cola del cocodrilo atravesó la puerta, astillándola.

Rápidamente, Ana colocó la foto de los flamencos en el agujero de la puerta y gritó lo más alto que pudo:

—¡Salid del pantano! ¡Venga, venga!—. Entonces, lanzó la revista a través del agujero hacia el pasillo, tocó las palmas y chilló y gritó.

Apenas podía creer lo que sucedió a continuación. Todo el pasillo estaba lleno de flamencos que alborotaban aleteando y corriendo por toda la casa con sus patas largas y delgadas. Ana vio a una de las aves con un girasol en el pico y a otra que cogía el sombrero de su madre, colgado del perchero. También vio cómo otro flamenco desaparecía dentro de la boca del cocodrilo. Se lo zampó en dos bocados y enseguida se comió otro, el que llevaba el girasol en el pico.

Después de dos raciones de flamenco parecía que el cocodrilo ya había tenido bastante, porque se tumbó satisfecho en medio del pasillo. Cuando cerró los ojos y ya no se movía, Ana abrió la puerta con cuidado y salió de puntillas al pasillo. Colocó la portada en blanco de la revista sobre el hocico del cocodrilo. —Por favor —susurró—; por favor, vuelve a casa. Regresó sigilosamente a su habitación y miró a través del agujero de la puerta. Vio al cocodrilo de vuelta en la portada de la revista.

Entonces se dirigió con cuidado al salón, donde los flamencos estaban arremolinados alrededor del sofá y encima del televisor. Ana abrió la revista por la página que tenía la fotografía en blanco.—Gracias —dijo—. Muchas gracias. Ya podéis volver a vuestro pantano.

Por la mañana, le resultó muy difícil explicar a sus padres la enorme mancha de humedad que había en el suelo y la rotura de la puerta. No se quedaron convencidos con lo del cocodrilo, a pesar de que el sombrero de su madre no aparecía por ningún lado.



Adaptado de *Eine Wilde Nacht, en Der Große Zwerger und Andere Geschichten*, de Franz Hohler. Publicado en 2003 por Deutscher Taschenbuch Verlag, München, Germany. Copyright de las ilustraciones © 2003, IEA. Se ha intentado obtener el permiso de reproducción.

- **Anexo 5**

Tablas de análisis de las lecturas del libro de texto, del modelo de la prueba de diagnóstico y PIRLS.

5.1 Tablas de las lecturas del libro de texto

5.1.1 El pintor Nocha

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- **Texto 1 “El pintor Nocha”**
- **Tipo de texto: narrativo**

Extensión	Número de palabras: 492
	Número de párrafos: 16
Posición del texto dentro de la Unidad Didáctica	Se sitúa al <i>inicio</i> de la Unidad.
Función del texto dentro de la Unidad Didáctica	<ul style="list-style-type: none">- Introduce el tema ya que incluye conceptos como son los sustantivos comunes y propios. <p>Ejemplo: porque el nombre del protagonista está en mayúscula.</p> <ul style="list-style-type: none">- Otra función que tiene el texto es incentivar el placer por la lectura en el alumnado. (Se pregunta a los lectores a través de recuadros, que es lo que les gustaría que pasara).
Tipo de ayudas (ayudas tipográficas para comprender mejor)	<ul style="list-style-type: none">- Palabras en negrita (Bambúes y mandarín). <ul style="list-style-type: none">- Se aclaran los términos que aparecen en negrita, para poder entender su significado.

-
- A lo largo de la lectura aparecen ilustraciones, cuya función es ayudar al lector a imaginarse y aclarar lo que está leyendo.

- Se dan otras ayudas tipográficas--- a lo largo de la lectura se dan dos o tres intervenciones en la lectura, consiguiendo así que los lectores realicen inferencias además de activar la imaginación.

Ejercicios, actividades y/o tareas para facilitar la comprensión

- La lectura cuenta con un guion a los laterales. En él se realizan una serie de preguntas que ayudan a facilitar la comprensión lectora.

- También existen ejercicios que ayudan a los lectores a aplicar de manera práctica los contenidos

Ejemplo: un ejercicios en el que tiene que relacionar unas palabras con cada parte del texto.

Preguntas de comprensión

- P. de localización de información explícita: ejercicios (1, 3, 4, 7, 8 y 9)
 - P. de inferencias: ejercicio 2.
 - P. de integración: ejercicios (5 y 10).
 - P. de comprensión crítica: No hay.
-

5.1.2 El país con el des delante

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- Texto 2 “El país con el des delante”
- Tipo de texto: narrativo

Extensión	Número de palabras: 289
	Número de párrafos: 18
Posición del texto dentro de la Unidad Didáctica	Se sitúa al <u>inicio</u> de la Unidad.
Función del texto dentro de la Unidad Didáctica	<ul style="list-style-type: none">- Introduce el tema ya que incluye conceptos como son exclamaciones, interrogaciones y prefijos. Ejemplo: desnavaja, desperchero, ¡Brrr, qué miedo!...etc.
Tipo de ayudas (ayudas tipográficas para comprender mejor)	<ul style="list-style-type: none">- Otra de las funciones que desempeña la lectura es fomentar el gusto por leer.
	<ul style="list-style-type: none">- Palabras en negrita (perchero y caricaturas).
	<ul style="list-style-type: none">- Se aclaran los términos que aparecen en negrita, para poder entender su significado.
	<ul style="list-style-type: none">- A lo largo de la lectura aparecen ilustraciones, cuya función es ayudar al lector a imaginarse y aclarar lo que está leyendo.
	<ul style="list-style-type: none">- Se dan otras ayudas tipográficas --- se dan algunas intervenciones que consiguen activar inferencias, además de la imaginación del lector.

Ejercicios, actividades y/o tareas para facilitar la comprensión

- La lectura cuenta con un guion a los laterales. En él se realizan una serie de preguntas que ayudan a facilitar la comprensión lectora.

- Dentro de las actividades de comprensión lectora los alumnos tienen un ejercicio en el que tienen que seleccionar la idea principal del texto.

Preguntas de comprensión

- P. de localización de información explícita: ejercicios (1, 3 y 5).

- P. de inferencias: ejercicios (6 y 9).

- P. de integración: ejercicios (4, 8, 10 y 11).

- P. de comprensión crítica: No hay.

**La pregunta 2 y 7 no son preguntas de comprensión lectora.*

5.1.3 Sintayehu

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- Texto 3 “Sintayehu”
- Tipo de texto: narrativo

Extensión	Número de palabras: 842
	Número de párrafos: 27
Posición del texto dentro de la Unidad Didáctica	Se sitúa al <i>inicio</i> de la Unidad.
Función del texto dentro de la Unidad Didáctica	<ul style="list-style-type: none">- La función que tiene este texto es incentivar el placer por la lectura en el alumnado.
Tipo de ayudas (ayudas tipográficas para comprender mejor)	<ul style="list-style-type: none">- Palabras en negrita (transistor, cobijo e intemperie).
	<ul style="list-style-type: none">- Se aclaran los términos que aparecen en negrita, para poder entender su significado.
	<ul style="list-style-type: none">- A lo largo de la lectura aparecen ilustraciones, cuya función es ayudar al lector a imaginar y aclarar lo que está leyendo.
Ejercicios, actividades y/o tareas para facilitar la comprensión	<ul style="list-style-type: none">- Se dan otras ayudas tipográficas --- se dan algunas intervenciones que consiguen activar inferencias, además de la imaginación del lector.
	<ul style="list-style-type: none">- La lectura cuenta con un guion a los laterales. En él se realizan una serie de preguntas que ayudan a facilitar la comprensión lectora.

Preguntas de comprensión

- P. de localización de información explícita: ejercicios (1, 2 y 4).
 - P. de inferencias: ejercicio 6.
 - P. de integración: ejercicios (3 y 5).
 - P. de comprensión crítica: No hay.
-

5.2 Tablas del modelo de la prueba de diagnóstico

5.2.1 Un paseo accidentado

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- **Texto 1 “Un paseo accidentado”**
- **Tipo de texto: narrativo**

Extensión

Número de palabras: 233

Número de párrafos: 15

Tipo de ayudas (ayudas tipográficas para comprender mejor)

- No va acompañado de ninguna ilustración.

Preguntas de comprensión

- P. de localización de información explícita: ejercicio 13.
 - P. de inferencias: ejercicios (14 y 16).
 - P. de integración: ejercicios (12 y 17).
 - P. de comprensión crítica: ejercicio 15.
-

5.2.2 Serpientes y escaleras

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- **Texto 2 “Serpientes y escaleras”**
- **Tipo de texto: Instructivo**

Extensión	Número de palabras: 211
	Número de párrafos: 11
Tipo de ayudas (ayudas tipográficas para comprender mejor)	- En esta lectura se facilita una imagen sobre el tablero que se utilizaría para jugar a este juego.
Preguntas de comprensión	<ul style="list-style-type: none">- P. de localización de información explícita: ejercicios (20 y 21).- P. de inferencias: ejercicios (18, 19, 24, 22 y 23).- P. de integración: No hay.- P. de comprensión crítica: No hay.

5.2.3 Los Beduinos

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- **Texto 3 “Los Beduinos”**
- **Tipo de texto: Descriptivo**

Extensión	Número de palabras: 156
	Número de párrafos: 4
Tipo de ayudas (ayudas tipográficas para comprender mejor)	- El texto va acompañado de una imagen que puede ayudar a los alumnos a comprender mejor el texto que están leyendo.
Preguntas de comprensión	- P. de localización de información explícita: ejercicios (25, 26, 27, 28 y 30). - P. de inferencias: ejercicio 29. - P. de integración: No hay. - P. de comprensión crítica: No hay.

5.3 Tablas de las lecturas de PIRLS

5.3.1 Delfín al rescate

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- **Texto 1 “Delfín al rescate”**
- **Tipo de texto: narrativo**

Extensión	Número de palabras: 1079
	Número de párrafos: 25
Posición de las lecturas de PIRLS	Hemos seleccionado las lecturas del año 2001 y 2006 ya que pensábamos que eran las últimas pruebas liberadas de PIRLS.
Preguntas de comprensión	<ul style="list-style-type: none">- P. de localización de información explícita: No hay.- P. de inferencias: ejercicio 7.- P. de integración: ejercicios (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 y 11).- P. de comprensión crítica: No hay.

5.3.2 El pequeño terrón de arcilla

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- Texto 2 “El pequeño terrón de arcilla”
- Tipo de texto: narrativo

Extensión	Número de palabras: 792
	Número de párrafos: 25
Posición de las lecturas de PIRLS	Hemos seleccionado las lecturas del año 2001 y 2006 ya que pensábamos que eran las últimas pruebas liberadas de PIRLS.
Preguntas de comprensión	<ul style="list-style-type: none">- P. de localización de información explícita: ejercicios (1 y 8).- P. de inferencias: ejercicios (2, 3, 4, 5, 7 y 9):- P. de integración: ejercicios (6, 10, 11 y 13).- P. de comprensión crítica: ejercicio 12.

5.3.3 Una noche increíble

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

- Texto 3 “Una noche increíble”
- Tipo de texto: narrativo

Extensión	Número de palabras: 855
	Número de párrafos: 16
Posición de las lecturas de PIRLS	Hemos seleccionado las lecturas del año 2001 y 2006 ya que pensábamos que eran las últimas pruebas liberadas de PIRLS.
Preguntas de comprensión	<ul style="list-style-type: none">- P. de localización de información explícita: ejercicios (7 y 10).- P. de inferencias: ejercicios (1, 2, 3, 4, 5, 6 y 9).- P. de integración: ejercicios (8 y 11).- P. de comprensión crítica: ejercicio 12.

- Anexo 6

Transcripción de la entrevista con la coordinadora de la biblioteca sobre la comprensión lectora.

Investigadora: Entrevista a la coordinadora de la biblioteca sobre la comprensión lectora de los textos del libro y las pruebas externas.

Investigadora: ¿En qué consiste el plan lector que lleváis a cabo? ¿Cómo lo trabajáis en el aula?

Entrevistada: La biblioteca es el eje central de nuestro plan, en ella se entroncan los demás planes del centro, Plan de Innovación: “P.A.R.T.I.C.” (Plan en actuación de T.I.C), Plan de Convivencia, Plan de formación para mejorar la comunicación oral de nuestros alumnos “*Hablemos claro*”, Plan de inmersión lingüística, Centro bilingüe en lengua inglesa y Centro promotor de Escuela de Salud. Se lleva a cabo integrado en las actividades de aula y en otras que forman parte de nuestro PCL (Plan de Comunicación Lingüística) como actividades de carácter grupal unas y voluntario en otras. Sirvan de ejemplos “Colorín, colorado”, “Expertos en pasatiempos”... Todo esto está desarrollado en nuestro PCL.

Investigadora: Destaca las medidas que te parezcan más relevantes.

Entrevistada: Creo que es importante hacer rutina de algunas tareas, como trabajar la expresión escrita todos los fines de semana con diferentes objetivos y temas, en los que los alumnos tengan que exponer su propia idea, información...

Además también me parece básico realizar exposiciones orales de forma regular, individuales y de grupo.

Lo que no he mencionado hasta ahora y me parece muy importante son los trabajos en equipos cooperativos siguiendo la estructura de los mismos.

Investigadora: El plan lector planteado en el centro, ¿ha sido una ayuda para motivar al alumnado? ¿Y para mejorar su comprensión?

Entrevistada: Sí, pero no lo suficiente, la sociedad ha cambiado y eso se nota en los alumnos. Tenemos que hacer más esfuerzo para motivar y lograr una mayor mejoría tanto en la comprensión como en la expresión.

Para el próximo curso nos estamos planteando un plan de mejora, es decir, cada año hay nuevas propuestas en función de las necesidades que hemos detectado. El plan de mejora que vamos a presentar consiste en centrarnos en el proyecto de expresión escrita pero manteniendo las actuaciones en expresión oral, porque están dando buenos resultados. Aunque todo esto tiene que comentarse y aprobarse en el Claustro.

Investigadora: ¿Crees que leyendo libros de manera esporádica se puede conseguir una comprensión profunda, como la que requieren las pruebas externas?

Entrevistada: Lo ideal y demostradamente válido es la lectura diaria, pero hay alumnos, que por su capacidad de comprensión, concentración y atención son capaces de afrontar esas pruebas sin dificultad. Otros que no tienen esas capacidades tan desarrolladas, tienen muchos problemas para hacerlo y, de estos últimos, obtienen mejores resultados los que leen a diario.

Investigadora: Centrándonos ahora en tu función como tutora, ¿Qué editorial es la que estáis trabajando? ¿Existe algún consenso a la hora de elegir unos cursos u otros la misma editorial, o eso recae en el maestro de cada curso? ¿Cuáles son los criterios de elección de los libros?

Entrevistada: Santillana.

Nos reunimos por ciclos, después se pone en común en el claustro y por último se toman decisiones.

En cuanto a los criterios de elección, es difícil y por ello, procuramos pensar en la mayoría de nuestros alumnos, y buscamos lo que más se acerque a ese nivel. Además de esto, hay otra serie de criterios como; que los contenidos se ajusten a la ley, el nivel propio de los mismos, la cantidad y calidad de actividades en competencias... son muchos y variados.

Aun así, a veces, cometemos errores porque en la práctica cambian mucho las cosas.

Investigadora: ¿Qué te gusta del libro de texto que estas usando? ¿Y qué añadirías o modificarías?

Entrevistada: Al trabajar con 4º y 6º, aún no he usado los nuevos proyectos, el que he trabajado, aunque en su momento me pareció de los mejores, encasillan mucho los temas, añadiría más trabajo en competencias, cercanos a la vida real de su edad.

Investigadora: Para alcanzar un alto grado de comprensión, ¿crees que es importante incorporar otros materiales además del libro de texto? ¿Utilizas otros materiales, que no sea el libro?

Entrevistada: Sí, es básico, el libro no te oferta una cantidad de tipos de texto suficiente. Utilizamos textos de otras editoriales, aprovechamos los textos de evaluaciones de diagnóstico y los de producción propia, elaborados por las tutoras.

Investigadora: Como tutora, los textos con los que te encuentras en los libros de lengua, sobre todo, ¿crees que van enfocados a lo que luego se pide en la prueba de diagnóstico?

Entrevistada: Muy pocos, la editorial que he trabajado tiene algunos interesantes pero otros, como las lecturas que comienzan cada tema de lengua se quedan cojas, tanto en las lecturas como en las preguntas.

Investigadora: ¿Cómo crees que se pueden complementar esas lecturas que se quedan cojas?

Entrevistada: Generalmente se complementan con preguntas inferenciales y de asociación de ideas o se sustituyen por otras.

Investigadora: ¿Qué función ejerce la biblioteca dentro de vuestro plan lector? ¿Está abierta fuera de la jornada laboral, con el fin de hacerla más accesible a las familias?

Entrevistada: Nuestra biblioteca está dedicada fundamentalmente a alumnos y profesores. Tenemos diferentes servicios: Lectura en sala, espacio para hacer trabajos de consulta (tanto en papel como a través de internet), servicio de préstamo, lugar para exposiciones, tanto orales (por parte de los alumnos, profesores, charlas...), como temáticas en momentos puntuales: Navidad, Halloween, Semana Cultural...

Investigadora: ¿Conseguís a través del plan lector que se impliquen las familias, que se realicen actividades que ayuden a potenciar el hábito lector en el hogar...etc.?

Entrevistada: Como es básica la participación de las familias para el desarrollo completo de nuestros alumnos, se realizan actividades como “Familias cuentistas” o “Libros viajeros”. Consideramos que, de esta manera, será más fácil mejorar la comunicación oral y la escrita.

Si los padres leen es más fácil que el niño lea, si hablan habitualmente con ellos y tienen actividades en común es más probable que el niño mejore su expresión oral y escrita. La familia es imprescindible.

Investigadora: Sí hay algún niño que no alcanza ese nivel de comprensión, ¿qué medidas se tomáis?

Entrevistada: Se elaboran adaptaciones tanto en los tipos de texto, como de actividades y evaluación. Por ejemplo, en el caso de niños que curricularmente no llegan a los objetivos marcados, se adaptan los contenidos y, como consecuencia, las pruebas de evaluación. Situándonos en el área de Ciencias de la naturaleza, se da el tema pero de una manera más sencilla, simplificando los contenidos. Esto en cuanto a adaptaciones no significativas. En las significativas generalmente utilizan textos de cursos inferiores o material adaptado, cuadernillos específicos...

Investigadora: Mirando hacia el año que viene, y viendo cómo ha ido este año el plan lector ¿modificarías algo?

Entrevistada: Repito la respuesta 5... Para el próximo curso nos estamos planteando un plan de mejora que comentaremos y aprobaremos en el claustro.

Debemos ser más rigurosos en lo que ya hacemos.

Esto es una parte de lo que tengo todavía **en borrador** para presentar a los compañeros en junio, debatir y llegar a acuerdos firmes:

¿Cómo?

1. Implicando a alumnos, familias profesorado y representante de la B.M (Biblioteca Municipal).
2. Proponiendo actividades factibles, evaluables y susceptibles de cambio si no funcionan.

3. Siguiendo un plan vertical de abajo a arriba en el que las actividades vayan adquiriendo dificultad a medida que se avanza de curso (secuenciando tipos de texto, bases- reglas para la exposición oral, vocabulario

Elaborar el documento con los tipos de texto secuenciados por niveles.

- Proponerles fórmulas sencillas que les ayuden a mejorar su expresión oral, (presentación, mirar al público, no repetir palabras, utilización de sinónimos... incluir la gramática de forma natural en los textos)

Elaborar un documento común

Priorizar la producción de textos de buena calidad a la memorización de conceptos gramaticales (Elaborar un buen plan de redacción secuenciado por niveles y al hilo de los tipos de texto de cada nivel...)

Investigadora: En cuanto a la realización de actividades que fomenten la lectura, dentro del plan lector, ¿Premiáis las buenas prácticas lectoras? ¿De qué forma?

Entrevistada: En la biblioteca trabajamos con el programa Abies (Es un programa informático que propone el ministerio de educación para gestionar las bibliotecas escolares. *ABIES* es una aplicación informática desarrollada por el *MEC* y diseñada para convertirse en la herramienta a partir de la cual se puedan automatizar las bibliotecas escolares. Con la automatización de la biblioteca se pretende:

1. Facilitar y agilizar las tareas rutinarias y pesadas como son la catalogación y el préstamo.
2. Recabar información del uso, para valorar en su justa medida los servicios prestados por la biblioteca.
3. Facilitar el acceso a los fondos. Los usuarios disponen de potentes herramientas para consultar los fondos y localizar los documentos.
4. Facilitar la consulta de manera remota por medio de las redes de área local.)

A final de curso se entregan diplomas a los alumnos que han leído más libros a lo largo del curso. Uno por aula. Si el colegio tiene dinero se les obsequia con algo relacionado con la lectura.

Además se entrega un mini-diploma y un pequeño obsequio (una chapa con la imagen de Mochilo), porque estas actividades suelen requerir de información que encuentran en la biblioteca.

Investigadora: ¿Trabajáis por proyectos lectores?

Entrevistada: Casi todas nuestras actividades del PCL son mini-proyectos lectores. Todas requieren del uso de la biblioteca y de la práctica de la lectura, búsqueda de información....

Un ejemplo de estos mini-proyectos que hemos realizado es el de “Colorín, colorado”. Consiste en que un grupo de alumnos de 4º de Primaria, van a contar, leer, interpretar, teatralizar...un cuento a los compañeros de otro curso. El cuento lo eligen entre varios o lo elige el profe de los que hay en la biblioteca para facilitar luego el préstamo a todos aquellos que lo quieran leer.

En torno a este cuento se trabaja la biografía del autor, la gramática que se esté dando en ese momento, ortografía, vocabulario....Pero, sobre todo, se hace mucho énfasis en la buena lectura, entonada, que se oiga bien, con velocidad adecuada.....

La biografía, diferentes libros del mismo autor, etc... Se buscan en la biblioteca y, en alguna ocasión, en internet.

Este año he incluido la evaluación por rúbricas porque formaba parte de nuestro Plan de Comunicación Lingüística.

...Todo gira en torno a la biblioteca.

Investigadora: ¿Os ofertan cursos para mejorar y complementar el plan lector del centro?

Entrevistada: Sí, siempre hay, pero actualmente tenemos varias dificultades: estamos inmersos en muchos proyectos que requieren formación, llevamos mucho trabajo a casa porque no tenemos horas para dedicar a nuestra tutoría

dentro del nuestro horario personal, los cursos siempre son en Santander, es raro el que se hace en nuestra sede...

Investigadora: ¿Asistís a cursos de formación para completar vuestra formación en el ámbito lector?

Entrevistada: Si, procuramos hacerlo todos los años y, no siempre las mismas personas.

Investigadora: ¿Es útil la prueba de diagnóstico? ¿Nos puede ayudar a mejorar la labor como docentes para mejorar la comprensión de nuestros alumnos?

Entrevistada: Opinión muy personal: Considero que las pruebas de diagnóstico se realizan en un contexto irreal por el tiempo que duran, su vocabulario que, en muchas ocasiones no es adecuado, la longitud de las pruebas (nunca se tiene a un niño tanto tiempo seguido haciendo una prueba de evaluación). Todo ello hace que muchos niños tiren la toalla sin acabarlas o pongan lo primero que se les ocurre.

Investigadora: ¿Qué peligros ves en la prueba de diagnóstico?

Entrevistada: Tengo la sensación que es un motivo puramente estadístico que, además al hacer públicos los resultados, desmerece mucho el profundo sentido de la educación que, a mi modo de ver, es la atención a la diversidad más variada.